

ciclo de debates

**FORMAÇÃO
E ARTE NOS
PROCESSOS
POLÍTICOS
CONTEMPORÂNEOS**

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (Org.)

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 2020/2022
Presidenta: Cristiane Pedrini Ugolini
Vice-Presidenta – Giovana Bianca Darolt Hillesheim
1ª Secretária – Patrícia Maria Macedo Alves
2ª Secretária – Tauana Pizzolatto
1ª Tesoureira – Priscila Anversa
2ª Tesoureiro – Tatiana Cobucci Farias
Diretora de Promoção – Noeli Moreira
Vice-Diretora de Promoção – Sandra Margarete Abello
Diretora de Divulgação – Luzia RenataYamazaki
Vice-Diretora de Divulgação – Micheline Raquel de Barros

Conselho Fiscal:
Silemar Maria de Medeiros da Silva
Luciana Cesconetto Fernandes da Silva
Sandra Fachinelo

ciclo de debates

FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS

Maria Cristina da Rosa Fonsceca da Silva (Org.)

Florianópolis 2022

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

Ciclo de debates [livro eletrônico] : formação e arte nos processos políticos contemporâneos /
organização Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.
-- 1. ed. -- Florianópolis, SC : Editora AAESC, 2022.
PDF.

Bibliografia.
ISBN 978-65-88730-11-9

1. Artes 2. Criatividade (Literária, artística, etc) 3. Educação artística
4. Políticas educacionais 5. Professores - Condições sociais
6. Professores - Formação I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da.

22-140066

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais : Educação 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Parceria:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC (EDITAL PRAPEG)

Dilmar Baretta
Reitor

Luiz Antonio Ferreira Coelho
Vice-reitor

Nerio Amboni
Pró-reitor de Ensino de Graduação

CENTRO DE ARTES – CEART

Profa. Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs
Diretora Geral do CEART

Profa. Dra. Fátima Costa de Lima
Diretora de Ensino de Graduação

Profa. Dra. Viviane Beineke
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Neide Kohler Schulte
Diretora de Extensão

Técnico Universitário – Gustavo Pinto de Araújo
Diretor de Administração

PRODUÇÃO EDITORIAL

Gustavo Reginato (Caseira Editora) e Lorena Galeri
Capa, diagramação e Projeto Gráfico

Tiragem de 300 exemplares

SUMÁRIO

- 13** **01. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE:
Políticas, mercado e suas reverberações**
Giovana Bianca Darolt Hillesheim (IFSC-UDESC)
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC)
- 24** **02. A POLÍTICA, AS POLÍTICAS, O POLÍTICO:
O sentido pedagógico no centro do debate**
Federico Buján
- 34** **03. CRISE ESTÉTICA DO GOVERNO BOLSONARO:
Como a bandeira e as cores do brasil se tornaram símbolo de uma
perspectiva política**
Ana Carolina Ribeiro Pimentel (UFES)
Julia Rocha (UFES)
- 48** **04. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE ARTES VISUAIS E O ENSINO DO DESENHO À LUZ DA
PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**
Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
Ana Karina Corrêa Hoeller
Gabriel Souza Coelho
- 64** **05. FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA AMÉRICA
LATINA: Expansão da privatização e da EAD nas graduações
brasileiras**
Valéria Meroski de Alvarenga
- 78** **06. O ENSINO DE ARTE FRENTE AO FETICHISMO DA
MERCADORIA ARTÍSTICA**
Janaina Enck
Giovana Bianca Darolt Hillesheim
- 94** **07. ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: As práticas educativas dos professores das
escolas públicas de Belém-PA**
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (UFPA/ICED/PROFARTES)
Nelia Lucia Fonseca (FUNBOSQUE/PPGARTES/UFPA)
Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França (EAUFPA/PPGARTES/UFPA)
- 116** **08. ARTESANIA: Mãos femininas na arte, relato de experiência sob
olhar da pedagogia histórico-crítica**
Thalita Emanuelle de Souza
Ivana Bahls
- 134** **09. FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS PARA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA): Breve abordagem acerca das
políticas educacionais**
Yasmim Prestes Batista Garcia (UDESC)
- 152** **10. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CULTURAIS:
Ensino de arte e formação docente**
Isadora Gonçalves de Azevedo
- 164** **11. O QUE ESPERAR DO ESTADO:
Considerações para o ensino da arte**
Jéssica Natana Agostinho
- 178** **12. OS DESAFIOS DO ENSINO DE ARTE PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA NA PANDEMIA –
Diálogos com a pedagogia histórico crítica**
Cláudia Silvana Saldanha Palheta
- 198** **13. NAIF'FS: Criação de um jogo didático para o ensino de arte no
ensino fundamental**
Clarice Alencar dos Santos
Leticia Rodrigues de Oliveira
Janedalva Pontes Gondim

- 212** **14. EDUCAÇÃO MUSICAL NA PANDEMIA:
Uma reflexão do ensino remoto**
Êda Mikaelle Paulina dos Santos
Janine Alessandra Perini
- 224** **15. RELATO DE EXPERIÊNCIA:
O ensino da dança na escola e a influência “tiktokker”.**
Ageniana Espíndola
- 238** **16. A ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO E DE
INTERVENÇÃO POLÍTICO-SOCIAL**
Mayara Lopes da Costa
- 256** **17. A CONTRIBUIÇÃO DE VIGOTSKI PARA O ENSINO DE ARTES
VISUAIS NA ATUALIDADE**
Caroline Helena Zimmermann Cardoso (UDESC)
Giovana Bianca Darolt Hillesheim (IFSC-UDESC)
- 268** **18. A HORA-ATIVIDADE COMO AÇÃO TRANSFORMADORA**
Sílvia Zimmermann Pereira Guesser
Márcia de Souza Hobold
- 288** **19. A INCLUSÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA A DISCIPLINA
ARTE NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL
DIDÁTICO (PNLD): Repercussões nas pesquisas acadêmicas**
Nataly Patricia Da Lapa Conforte
Tânia Maria F. Braga Garcia
- 302** **20. A PINTURA COMO VISIBILIDADE:
Esquecimentos e apagamentos na cidade contemporânea**
Matheus Guilherme de Oliveira
- 316** **21. ARTISTA-PROFESSOR COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA**
Matheus Abel Lima de Bitencourt
- 330** **22. CORRESPONDÊNCIAS: Processos, desenhos e escritas**
Carlos Eduardo Ferreira Paula
Matheus Guilherme de Oliveira
- 344** **23. DIÁLOGOS ENTRE A ARTE-EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS
E A CULTURA DA PAZ À LUZ DA PERSPECTIVA FREIREANA**
Ana Beatriz Buoso Marcelino
- 364** **24. DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS NA PANDEMIA DA COVID-19:
Desafios e usos dos materiais didáticos nas aulas práticas em
escolas municipais da bahia**
João Pedro Moreira Silva
- 382** **25. ENSINO NÃO PRESENCIAL DE ARTES VISUAIS EM
SALVADOR: Desafios e métodos enfrentados pelo professor na
pandemia do COVID-19**
Karina Lima das Neves
- 396** **26. MÍDIAS SOCIAIS, PADRÕES ESTÉTICOS CORPORAIS E SUAS
INFLUÊNCIAS SOBRE A AUTOIMAGEM NA ADOLESCÊNCIA**
Deise Jaqueline da Silva
- 410** **27. TEATRO E ARTES VISUAIS:
Ensino e compromisso político, ético e estético**
Isabel Orestes Silveira (UPM)
Raul Moraes Silva (UPM)
- 424** **28. O ESTÁGIO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM ARTES
VISUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA**
Nelia Lucia Fonseca (FUNBOSQUE/PPGARTES/UFGA)
Larissa Ramos dos Anjos (UFGA)
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (UFGA/PROFARTES/ICED)

438

**29. POTENCIAL CRIATIVO:
Dimensão simbólica que transforma a realidade**

Elisa Maria Machado Lima

452

**30. PROPOSIÇÕES LÚDICAS COM ARTE CONTEMPORÂNEA: A
construção do jogo *Favor não falar***

Clara Pitanga Rocha (UFES)
Helena Pereira Barboza (UFES)
Milena Espinoza Maurtua (UFES)

466

**31. REFLEXÕES PARA O CURRÍCULO DE ARTE À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: Quem tem medo dos conteúdos
escolares?**

Sabrina Vieira da Silva Santos (UFMS)

488

**32. REFLEXÕES SOBRE A ARTE E A HISTÓRIA DE MULHERES
ARTISTAS ÀS VOZES E LEMBRANÇAS DAS MULHERES DO
ATELIER CASA DA BABUSKA**

Lucinéa Dobrychlop

506

**33. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE – MS: Da Base Nacional Comum
Curricular (BNCC) para o Referencial Curricular do ano de 2020**

Talita Carla Farina

520

34. TATUAGEM - Repressões e diversidades culturais

Gláucia G. Luz

532

**35. TEATRO NÃO É PRIVILÉGIO! Diálogos entre a disciplina
Teatro no currículo escolar, experiência e democratização do
ensino**

Júlia Fernandes Lacerda

01.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: Políticas, mercado e suas reverberações

**Giovana Bianca Darolt Hillesheim
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**

Introdução

O projeto de pesquisa em rede Observatório da formação de professores no âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados entre Brasil e Argentina, nasceu no ano de 2011, vinculado inicialmente ao Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão e, a partir de 2016, encontra-se vinculado ao Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos - Cnpq/UDESC. Vimos, ao longo dos anos investigando temáticas vinculadas às licenciaturas em Artes, em especial das artes visuais. São recorrentes nas investigações da área, o mapeamento da oferta de licenciaturas em Artes Visuais, mas há também temas correlatos que vem compondo a trajetória do grupo de pesquisa. Diferentes estudos já discorreram sobre as pesquisas realizadas pelo Observatório, em especial Fonseca da Silva e Fernandes (2022) e Fonseca da Silva (2019).

Neste estudo tomamos como objeto a influência do mercado nas práticas docentes e vamos nos deter em três aspectos principais que influenciam diretamente na formação de professores de arte. O primeiro diz respeito às Políticas públicas educacionais no campo da formação de professores, compreendendo-as como o braço do estado para influenciar a formação inicial e continuada de professores. Neste aspecto nos deteremos especialmente na análise do parecer que fundamenta a Base Nacional de Formação de Educadores - BNC-Formação, por entender que este documento é o principal veículo na atualidade para consolidar o projeto de conformação dos professores ao projeto neoliberal capitalista.

O segundo aspecto, diz respeito à prática social artística e as imposições do mercado, por meio de materiais e ou validações acerca dos conteúdos de arte produzidos nas universidades e por consequência o caminho que percorrem até a escola. Deste modo evidenciaremos os principais debates do grupo de pesquisa “Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos - Cnpq - UDESC acerca destes temas e perante os desafios evidenciados pelas políticas públicas a partir das “competências tecnológicas” e da nova visualidade da arte a partir das transformações

das temáticas da arte e da sua manifestação nas redes sociais. Finalmente, o último aspecto diz respeito à inserção escalonada da arte no mundo digital e a reconversão estética. Que aspectos estão postos nesta nova realidade? Há uma super mercadorização do objeto da arte? Há uma reorganização da indústria cultural em que o próprio objeto artístico é o fetiche? Qual a possibilidade de resistência do professor de arte? Ou vamos operar a resiliência na arte? Como as políticas públicas se utilizam do professor de arte para produzir uma conformação dos sujeitos nas escolas?

Não pretendemos responder a todas as perguntas acima, mas, às análises pretendem evidenciar a complexidade dos temas atuais da arte e seus principais debates que, embora estejam na centralidade da compreensão do papel social da arte no capitalismo, são pouco ou quase nada abordados na relação com o Ensino de Artes na escola.

Políticas públicas educacionais no campo do ensino de arte e desafios atuais

O Ensino de Arte nas escolas nasce no Brasil de forma obrigatória e polivalente a partir da década de 1971, na já conhecida história da Educação Artística considerando a primeira reforma educacional brasileira atrelada aos interesses do governo militar, a lei 5692/1971, que pretendeu reformar a educação básica brasileira no que diz respeito ao documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4024 de 1961, primeira LDB brasileira. Nos dias atuais, o ensino de arte é regido principalmente pela LDB número 9394/1996, a segunda lei que rege as diretrizes e bases da educação nacional. Mas com o passar dos anos muitos outros documentos legais foram sendo materializados para, ao invés de qualificar a educação nacional, submetê-la ao jugo expropriante do capitalismo. As políticas criadas por governos neoliberais na América Latina buscam conformar os professores tornando-os permeáveis a essa política.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos atuais que buscam adaptar a educação brasileira aos ditames neoliberais que fortificam-se dentro de um processo contínuo de conformação dos trabalhadores, atuantes e ou em formação aos interesses capitalistas. Este movimento que não é atual, tem suas origens na década de 1990, daí a importância do Observatório, como rede de pesquisa, que analisa as manifestações da política no Brasil e Argentina conforme já manifestado por Bujan e Fonseca da Silva (2016). A arte e a cultura não se distanciam desta política, portanto há uma intrincada rede de relações entre as políticas educacionais e as políticas culturais.

Embora a construção da BNCC já tenha sido alvo de críticas da FAEB no mandato da presidente Dilma Rousseff (segundo mandato 2014-2016), foi após o golpe promovido pelo governo Temer e seus aliados (mídias, setores conservadores e antidemocráticos), que a situação de interlocução com o governo federal recrudesciu de forma jamais vista em governos democráticos, ocasionando inclusive a troca do Conselho Nacional de Educação, alinhando-o ao governo federal, como um braço do MEC na sociedade civil. Entre os nomeados pode-se observar perfis conservadores, setores aliados a igrejas e ausência do setor educacional público e entidades que tinham participação anteriormente. Ressaltamos ainda que o ímpeto privatista, ganha reforços com a entrada de entes empresariais nos projetos da educação pública no governo Lula e são adensados no governo Bolsonaro, como destaca Santos (2019).

O recrudescimento da política brasileira a partir da posse do governo Temer (2016-2018),

aprofundada no Governo Bolsonaro (2019-2023), vem alimentar a produção de documentos conservadores para dirigir a educação brasileira. Entre os episódios temos a ascensão de ideologias fascistas como o movimento “Escola sem Partido”, cerceamento de debates acerca das políticas de gênero, estímulo a políticas de armamento da população, combate a cultura e suas formas de financiamento, perseguição aos artistas, públicos LGBTQIA+. Esse embrutecimento da sociedade, a crise econômica e a carência de políticas públicas para a pandemia evidenciou formas de racismo, de perseguição aos indígenas e aumento do feminicídio, assim como, os desmatamentos e toda a sorte de agressão ao ambiente em nome da ampliação dos lucros. A exclusão do Ministério da Cultura também foi um grave golpe no campo das artes, aprofundado na pandemia com a impossibilidade de desenvolvimento das atividades com público.

Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) descrevem o cenário obscurantista do governo Bolsonaro e seus malefícios à educação brasileira, assim como, as políticas de saúde durante o evento da pandemia do COVID 19. Os autores apontam que a ideologia do senso comum neoliberal sustenta o obscurantismo da política governamental. Fundamentada na ideia de liberdade do mercado, as ações de governo conduzem a formas irracionais que preterem a ciência em detrimento do senso comum.

Os estudos educacionais de outros países e órgãos como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO, são chamados a fundamentar as políticas educacionais brasileiras, apontando êxitos educacionais de países ricos, que não condizem com os investimentos feitos na realidade brasileira, como descrito no parecer de setembro de 2019, que fundamenta a BNC Formação.

Os autores mencionados, evidenciam que está em curso uma política de obscurantismo beligerante, pois, além dos aspectos ideológicos há uma política deliberada de ataques sistemáticos à vida das pessoas na medida em que não há, um cuidado com as condições de sobrevivência, principalmente da classe trabalhadora. Outro aspecto apontado, diz respeito à rejeição sistemática dos serviços públicos, ou mesmo a propagação da ideia de que a iniciativa privada apresenta serviço de melhor qualidade. Estas estratégias ideológicas facilitam a transposição de recursos públicos para a iniciativa privada e cerceiam investimentos no setor público.

Feito esta introdução dos principais aspectos que envolvem a atual conjuntura e que por sua vez influenciam a política educacional brasileira atual, passamos a analisar o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) datado de 22 de setembro de 2019, que analisa a Resolução CNE/CP n. 2 de 20/12/2019.

O documento pretendeu reunir um consenso acerca das aprendizagens essenciais evidenciando um conjunto de competências profissionais, as chamadas dez competências da BNCC. Evidenciamos que a política parte da ideia de competências, um jargão característico da concepção pedagógica tecnicista, baseada na lógica de funcionamento da indústria, uma lógica produtivista que é bastante nociva à escola. Duarte (2008) no texto que coloca em xeque a ideia de sociedade do conhecimento, aborda essa temática e aponta que é Perrenoud, em 1999 em seu livro intitulado “Construir as competências desde a escola”, que atualiza essa concepção de competência fabril para a escola. Ainda segundo Duarte (2008) o autor citado alia a concepção de competência ao foco no aluno e dos métodos ativos, que são defendidos pela BNC-formação, nos moldes das pedagogias escolanovistas.

O documento que faz o parecer da BNC-Formação produz em seu primeiro tópico uma

análise da formação continuada no Brasil evidenciando aspectos como o desafio do baixo valor social da carreira de professor, descrevendo um conjunto amplo de problemas vivenciados por professores e estudantes na escola, mas o faz com uma isenção inadmissível. Esse artifício pretende engajar aqueles e aquelas que lutam por uma educação emancipadora na aprovação da BNC-Formação, validando assim a política diante dos interesses dos educadores, tornando as mudanças palatáveis, uma vez que a BNC-Formação, tem como alvo a adaptação dos professores às necessidades da educação pública no capitalismo.

Outras análises apontadas pelo documento que vão na mesma linha dizem respeito à baixa escolarização na faixa correta da idade, ao mesmo tempo em que evidencia a responsabilidade dos educadores pela formação dos estudantes, ou seja, o professor não é mais o responsável por transmitir o conhecimento unicamente, a partir do documento ele é responsável também pela aprendizagem, pelos índices manifestos pelo estudante, mesmo que as condições de aprendizagem não sejam as mais adequadas. Mais adiante o documento descreve os modelos internacionais e a meritocracia criada para melhorar os índices nas escolas.

A necessidade da formação continuada é outro aspecto valorizado no parecer, que evidencia que a formação continuada é o *modus operandi* para a entrada de recursos públicos para a iniciativa privada como já apontado por Santos (2019). Para coroar essa premissa, o parecer busca validar o argumento trazendo documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que atestam que em mais de 24 países já há pesquisas que validam que a formação continuada é auxiliar na formação de professores. Mas, ao mesmo tempo que o documento aponta este argumento, ele também ressalta as falhas na formação inicial de professores, colocando deste modo as universidades como alvo, pois a formação de graduação é objeto da BNC Formação. Assim, pode-se perceber que o parecer não é neutro, seu objetivo é validar a proposta de perda da autonomia das universidades na formação de professores, projeto que também não é novo, já estava presente no contexto da criação dos institutos de formação junto a LDB.

Um dado que possa talvez nos interessar, é a falta de concursos públicos existentes no Brasil, pois de cada 100 professores, 38 não têm formação e na área de artes sabemos que esse fator se agrava ainda mais, pois muitos professores de outras áreas complementam sua carga horária com aulas de artes. Essa carência é confirmada com dados de Hillesheim (2019) acerca da realidade na rede estadual em que 40% dos professores são formados em pedagogia.

O parecer que fundamenta a BNCC também apresenta as taxas de desistência presencial, 55,6% e a desistência na modalidade EAD, 62%. Há que se perguntar se seria alto o percentual diante de uma carreira em que os próprios governantes não pagam o piso salarial adequado da categoria, não investem na equipagem das escolas, na contratação de professores efetivos, na formação continuada por meio da graduação e pós-graduação, além da ampliação dos salários. O documento ressalta que o Brasil ocupa as últimas posições no quesito valorização dos professores, diante deste quadro, como desejar que os professores não desistam da carreira?

O documento também aponta que dados de 2018 mostram o crescimento da formação de professores brasileiros na modalidade EAD na ordem de 50,2 % e que este dado é contrário ao que preconiza a lei:

Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos a distância, com quase

70% dos alunos. Isso vai na direção oposta ao que estabelece o § 3o do art. 62 da LDB, que define que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. (PARECER, 02/2019).

Ou seja, a maioria dos professores deveriam ser formados vinculados a cursos de universidades públicas presenciais, mas não é priorizado esse modelo de formação, não há programas de incentivo. Igualmente os processos de avaliação e credenciamento de cursos na modalidade EAD são bastante falhos dando oportunidades diferenciadas aos estudantes da modalidade privada. Como os custos dessa formação correm às expensas do aluno, esses cursos acabam sendo muito enxutos. Deste modo os estudantes não têm acesso aos modelos de formação com bolsas de apoio à extensão, pesquisa, ensino, professores com formação de pesquisadores, docentes que atuam em graduação e pós-graduação e toda sorte de condições de trabalho ainda presentes nas universidades públicas. Pode-se dizer que a formação das universidades públicas, ao menos de modo geral, ainda garante melhores condições de formação aos estudantes e se essa formação tem diminuído em relação a formações privadas, mais precarizadas no modelo EAD, este é um sinal de alerta.

A BNC - Formação também determina um conjunto de competências profissionais, a partir de três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais. Também é previsto que essas dimensões se relacionam. O documento estabelece competências gerais e competências específicas e desdobramentos para cada uma delas no formato de habilidades.

Fica definido no documento os fundamentos pedagógicos e é neste tópico que o documento mistura aspectos já presentes no processo educacional com elementos que aliam as licenciaturas com os referentes pedagógicos das chamadas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2004).

O parecer é bastante amplo e aponta aspectos operacionais para o funcionamento das licenciaturas, definindo carga horária para as licenciaturas e eixos estruturantes para os cursos. Cabe destacar que, se antes havia ainda alguma liberdade de organização para as licenciaturas, agora passa a vigorar uma uniformidade entre os cursos. A carga horária fica definida como no mínimo 3.200h divididas em três grupos a saber:

O primeiro grupo com 800h que engloba os conhecimentos para a base comum, de fundamentos educacionais.

O segundo grupo, com 1.600h para a aprendizagem dos conteúdos específicos da área. Mas, enfatiza também que os conteúdos são os componentes, as unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

No grupo III, a carga horária é de 800h divididas em 400h de estágio e 400h para os componentes curriculares de I e II, distribuídas ao longo do curso.

Concluimos finalmente que o parecer apresenta uma série de armadilhas, entre elas a responsabilização do professor e um projeto sistemático de conformação docente. Neves (2013) defende a tese de que o professor vem se constituindo, na atualidade brasileira, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia. É possível dizer que a resistência a esse projeto só é possível acontecer com uma forte organização da sociedade e com uma sólida

formação continuada, omnilateral e pública. Passamos a desenvolver os aspectos específicos da relação formação-arte-mercado e seus desdobramentos.

A prática social artística aos olhos do grupo de pesquisa

Ao advogar pela educação, pela arte e seu ensino, o grupo de pesquisa tem se concentrado prioritariamente em estratégias de monitoramento em relação à prática artística e docente atual. Sendo assim, interessa a este grupo olhar com especial atenção a linha tênue entre o mapeamento da realidade e a elaboração de propostas socialmente comprometidas no campo do ensino de arte, por isso não é possível analisar unicamente as políticas, é preciso também observar o contexto de produção, fruição e distribuição da arte. Partimos do reconhecimento de que existem contradições intensas no cenário capitalista em que estamos inseridos. Entendemos que não nos cabe olhar para essas contradições com naturalidade ou estranhamento, mas compreender as mesmas como consequências do cenário político-econômico de ascensão neoliberal como já abordado no tópico um deste artigo, onde importantes pautas identitárias, de abolição de fronteiras étnicas e geográficas, além de preocupações ecológicas não só convivem, mas parecem alimentar a voracidade capitalista, legitimando tal interesse por meio de um discurso que se anuncia como inclusivo.

Em consonância com as percepções do grupo sobre a atualidade da produção artística no contexto brasileiro, podemos citar os estudos de Labra (in REZENDE, 2021), na medida em que a mesma analisa a valorização mercadológica da arte contemporânea brasileira na primeira década dos anos 2000, evidenciando como o debate multicultural passou a pautar diretrizes curatoriais e estéticas nos centros hegemônicos. Segundo Labra, ao mesmo tempo em que o discurso colonialista da tolerância colocou em xeque as noções identitárias na era da globalização, levou a crítica de arte a um reposicionamento estético que impulsionou a Commodificação na história da arte, criando um mercado consumidor de alteridades (LABRA in REZENDE, 2021, p.48). O mercado alinhou-se à ideia de hibridização cultural, enxergando esta hibridização como “estratégia de inserção econômica e simbólica de países e grupos étnicos ditos periféricos no contexto global”. (LABRA, in REZENDE, 2021, p. 48).

É perceptível que o convívio com a contradição não se restringe a episódios isolados, uma vez que a contradição está na raiz do capitalismo, incorporando ilusão e mistificação em um sistema em constante conflito consigo mesmo. As contradições, portanto, não são um ‘problema a resolver’ pelo capitalismo, pois tais conflitos têm o preciso papel de confundir os indivíduos. A ampla atuação dos coletivos de jovens artistas na primeira década dos anos 2000, por exemplo, se fundiu a partir do conflito entre questões políticas de resistência presentes nos movimentos sociais e a crise brasileira na indústria das mega exposições que levou a um número significativo de artistas aos programas de residência. Este cenário precarizado levou muitos artistas a focar em processos colaborativos e, ao mesmo tempo, alimentou discursos curatoriais que tentaram deslegitimar esta produção justamente pelo ideário considerado excessivamente ativista.

Diante deste cenário, o grupo de pesquisa compreende a historiografia da arte e seu ensino como campo em disputa. No interior do grupo, os estudos de Dalla Rosa (2017) sinalizaram para uma deficiência na inserção da história da arte nas aulas de artes. Ao perpetuar a ideia de uma história da arte coesa e compartilhada entre todos os seus contemporâneos, muitos docentes

contribuem, mesmo que involuntariamente, para o apagamento das contradições impostas pelo capital. Tal apagamento não é exclusividade dos professores e professoras de arte, mas consequência de uma historiografia sistematizada de maneira unilateral.

Da mesma forma, os estudos de Hillesheim (2021), elaborados no escopo do grupo de pesquisa, apontaram esta falsa uniformidade em relação à arte contemporânea brasileira e evidenciaram as diferenças e similaridades entre a categoria profissional docente e artística, constatando que a cultura precarizada configura-se como a principal mercadoria do século XXI. A pesquisa de Hillesheim trouxe dados que mostram como o mercado de arte direciona não somente a crítica, mas a produção artística contemporânea e, por extensão, o ensino de arte.

Desta forma, quanto mais o grupo de pesquisa tem olhado para a prática social artística, sua produção e distribuição, mais lhe parece evidente a contradição: é lucrativa e funcional ao capital a ideia de uma arte que advoga pela abolição de fronteiras, embora o grupo reconheça como legítima a necessidade de uma arte mais inclusiva. Do mesmo modo, as políticas educacionais também sofrem contradições similares, tanto do ponto de vista da formação, seu locus e as condições de trabalho precarizadas, assim como a crescente expropriação dos espaços formativos do professor e da escola pública.

O pensamento de Motta (in REZENDE, 2021, p. 95), sinaliza haver um progressivo imbricamento entre produção artística e mercado que se expressa de três maneiras: 1) pelo perceptível encurtamento do tempo entre produção e circulação; 2) pela profissionalização de um mercado que não só inclui, mas pressupõe a precarização do trabalho do artista; e 3) pelo impulsionamento da produção contemporânea por meio de estratégias de marketing alinhadas à validação multicultural.

Tais questões deixaram evidente ao grupo a pertinência de estudar como se dá a organização material do campo artístico e o processo em curso de reconfiguração do sistema da arte no Brasil. O campo da arte está imerso em um contexto político adverso, cuja economia estagnada e retração de investimentos públicos e privados levam a um dado inédito no mercado brasileiro: a abertura de galerias brasileiras no exterior. Ainda como característica desta reconfiguração do sistema, convive-se com a inserção massiva da distribuição da arte via mecanismos digitais, cujos desdobramentos na produção e no consumo serão tratados no tópico a seguir.

Estes estudos foram ganhando relevância no grupo de pesquisa na medida em que estudos de Hillesheim (2018) observaram a reverberação do fetiche da construção do artista-celebridade nos materiais de formação de professores e ou do Ensino de Arte como apostilas, livros didáticos e materiais produzidos para a escola.

A inserção escalonada da arte no mundo digital e a reconversão estética

O contexto de restrições sanitárias decorrentes da covid19 acelerou o uso das redes digitais em inúmeros setores, dentre eles o setor artístico e educacional. A análise deste grupo não recai apenas na arte como produção simbólica transformada em isca para atração de investimentos que buscam conexão com consumidores voltados para um ideal de alteridade, mas também não exclui esta linha de análise. Neste sentido nos interessa igualmente as reverberações educacionais.

Ao analisar a produção e distribuição de imagens via Instagram, Manovich (2020) analisa como gradativamente a busca por imagens com estética sofisticada tornou-se a propriedade fundamental dos bens e serviços comerciais, fazendo da arte um campo referencial na comercialização de produtos digitais. No contexto acadêmico nacional, o vínculo entre arte e Instagram vem gerando pesquisas voltadas a estudar as inúmeras questões envolvidas nesta relação, como por exemplo a dissertação de Marques (2019) que buscou analisar como a cultura digital pode alterar o modo de visitar uma exposição de arte e quais os tipos de imagens artísticas mais instagramáveis, ou seja, mais propensas a serem compartilhadas digitalmente pelos visitantes de um museu.



Imagem captada e publicada por Marques (2019) com intuito de ilustrar o posicionamento dos Museus em relação às fotografias realizadas por visitantes do museu e sua postagem em redes sociais.

Sem dúvida, as escolas também são afetadas por essas novas dinâmicas da cultura digital. As estratégias de distribuição da arte se modificaram a partir do uso intenso das redes sociais, ampliando-se ainda mais a partir da pandemia de covid19. Mas o que dizer em relação à produção artística? A cultura digital afeta a produção tal como influencia a distribuição e o consumo? O que as pessoas esperam ver na imagem digital? Estas são questões da prática artística contemporânea que se impõe como desafio ao grupo de pesquisa, temas aos quais é necessário dar atenção, inclusive buscando compreender como essa lógica reverbera na escola a partir do ensino de arte.

Diante da mudança na forma de ver as imagens, Beiguelman enxerga uma ruptura na história da visualidade “[...] tudo indica que a imagem será tocável, porosa e produzida por um sujeito que olha, enquanto vê a si mesmo, de dentro da imagem”.(BEIGUELMAN, 2021, p. 29). O Instagram, o TikTok e suas possibilidades de multiplicação on-line tem se tornado um espaço diferente de sociabilidade e comunicação, não são simples mudanças de suporte.

Artistas não são seres apartados do mundo, uma vez que também convivem e trabalham em um cenário de autoexposição digital. A necessidade de tornar sua arte visível está diretamente vinculada à inserção nas plataformas digitais, seja aderindo à lógica de funcionamento das

redes, seja problematizando seu funcionamento e colocando em dúvida seu lugar de escuta, como intentou Maurizio Cattelan em 2017:

[...] The Single Post Instagram (2017), do artista Maurizio Cattelan, acessa o mesmo tema banal das redes, questionando o que poderia lhe dar outro estatuto. Ao longo de dois anos, todos os dias, Cattelan publicava uma imagem nonsense no seu perfil no Instagram, acompanhada de uma legenda mais absurda ainda, em forma de pergunta à sua audiência. A foto era apagada 24 horas depois. Com milhares de seguidores apaixonados, que respondiam às suas perguntas na área dos comentários, Maurizio Cattelan não seguia ninguém, mas reagia com um coraçãozinho a todas as manifestações.[...] Existe escuta nas redes ou apenas espaço para uma fala ininterrupta? (BEIGUELMAN, 2021, p. 44-45).

Embora se reconheça a existência de outros trabalhos artísticos na mesma linha crítica de abordagem, nota-se também a grande quantidade de artistas que têm recorrido às redes sociais para mostrar seu trabalho e, em alguns casos, vislumbrar uma alternativa para comercialização de suas produções distante do atravessamento das galerias. Neste sentido, há uma percepção imediata do artista em relação aos temas, técnicas e estratégias mais bem acolhidos pelo público consumidor, ávido, em grande medida, pelo mercado da alteridade.

Conforme aponta Lopes (2021), não apenas o mercado se culturalizou, adotando discursos antes considerados marginais, como a própria noção de trabalho ordinário passou a buscar o rótulo de trabalho criativo. O consumo ideal passou a ser experiencial, enquanto a qualidade na produção artística passou a ser encarada como resultado de um branding eficiente e o engajamento de uma obra, sua vendabilidade, passou a ser medido pelo número de likes. Como um artista em busca de visibilidade e sobrevivência profissional resiste a este cenário?

Toda essa problemática, das políticas educacionais, as inovações no campo da arte e as transformações do cotidiano após a pandemia produzem um embate com a precariedade das escolas, da formação e por consequência do seu ensino. Como aborda Xavier (20xx) há uma diferenciação entre o trabalho educativo na escola e outros processos educativos. Na escola os processos educativos desempenham as especificidades do trabalho educativo: a seleção dos conhecimentos mais relevantes, a descoberta das formas mais adequadas para atingir as aprendizagens educacionais. Neste sentido, a arte pode ser experienciada no seio da prática social, como um ato subjetivo, no entanto o Ensino de Arte precisa se constituir como um ato consciente, tendo em vista o destinatário e sua formação omnilateral.

Considerações finais

Buscamos ao longo do artigo problematizar os aspectos da formação de professores em especial evidenciando o caráter neoliberal da Base Nacional de Formação que pretende adaptar os cursos de licenciatura para atender aos ditames da capital. Igualmente destacar as políticas públicas educacionais no campo do ensino de arte e desafios atuais para pensar a realidade concreta em grupo de pesquisa.

Já no segundo tópico organizamos as análises acerca da prática social artística aos olhos do grupo de pesquisa, buscando captar o movimento presente nas novas formas de pensar arte e sua produção na contemporaneidade. Os discursos manifestados e suas contribuições para pensar o movimento do ensino de arte. Ressaltamos as influências da superexposição das imagens a partir das redes sociais, fato que se replica na sociedade e nas escolas produzindo desafios de ampliar a consciência dessa nova realidade, buscando leituras mais aprofundadas da realidade.

Neste cenário da arte contemporânea fica evidenciado que na contemporaneidade emergem novos discursos que pretendem problematizar a arte contemporânea, ora como problematizadora, ora como fetiche mercadológico. Se há um universo de contradições nas problemáticas desenhadas, há também, um desejo de transformação e da conscientização do papel do mercado que se imiscui nos referentes da arte e suas reverberações.

Mais do que respostas fechadas, esse cenário nos impõe estudo, pesquisa e desenvolvimento crítico-reflexivo na formação de professores de arte.

Referências bibliográficas

BEIGUELMAN, G. Políticas da imagem: Vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

FONSECA da SILVA, M. C. R.; BUJÁN, Federico. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. REVISTA GEARTE, v. 03, p. 26-52, 2016.

STODIECK, Y. B. D. R. Contribuições da História da Arte para o Ensino de Artes Visuais. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. v. 1. 201p

DUARTE, N., MAZZEU, F. J. C., & DUARTE, E. C. M. (2020). O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. Revista on Line De Política E Gestão Educacional, 24(esp1), 715–736. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786> . Acessado em 12 de agosto de 2021.<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; FERNANDES, V. L. P. Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de Arte no Brasil. Palíndromo (online), v. 14, p. 13-29, 2022.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. POLÍTICAS E CURRÍCULO NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). Revista Espaço do Currículo, v. 12, p. 233-251, 2019.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.. Conversas de Grupo de Pesquisa: enlaces entre educação e arte. 1a.. ed. Itajaí: Casa Aberta, 2013. v. 300. 266p .

HILLESHEIM, G. B. D. Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural. 2018. 261 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046/00004644.pdf>.

HILLESHEIM, G. B. D. Mercado de Arte e Ensino de Arte: em busca de conexões. Dossiê Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos. Cadernos de Pesquisa em Educação/ PPGE-UFES nº 54, 2021. Acesso em 24/04/2022. <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/37872>

LOPES, R. S. (Org). Arte e Mercado: Afinidades eletivas. São Carlos: IAU/USP, 2021.

MANOVICH, L. Instagram and contemporary image. 2017.(1) Instagram e Imagem Contemporânea | Lev Manovich - Academia.edu. Acesso em 24/04/2022.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In.: 36a Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

MARQUES, M. S. Exposições de Arte e Instagram: da contemplação íntima às selfies compartilhadas. Dissertação de Mestrado em em Novos Media e Práticas Web junto à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. 2019. Acesso em 24/04/2022.

https://run.unl.pt/bitstream/10362/86432/1/Exposi%C3%A7%C3%B5es%20de%20arte%20e%20Instagram__Mariana%20Marques.pdf

REZENDE, R. (Org.). Arte Contemporânea Brasileira (2000-2020): Agentes, ativações, rupturas. São Paulo: Circuito/Hedra, 2021.

SANTOS, M. L. Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina.

A POLÍTICA, AS POLÍTICAS, O POLÍTICO: O sentido pedagógico no centro do debate

Federico Buján¹

RESUMO: O presente artigo recupera a intervenção feita pelo autor no âmbito da segunda edição do ciclo de debates *Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos*, em março de 2022, na cidade de Florianópolis. O percurso argumentativo põe foco, inicialmente, nas condições da formação das/os professoras/es de artes e uma série de desafios aos que se enfrenta essa formação específica num contexto político marcado pelo avanço do discurso e das políticas da ultradireita na região. Posteriormente, estabelece-se uma série de distinções respeito dos níveis em que se desdobra a dimensão política da prática educativa, indo desde as orientações gerais da política educativa até às ações concretas da ordem da micropolítica que se põem em funcionamento nas intervenções situadas da prática educativa. A continuação, abre-se uma série de questões que problematizam a dimensão política da prática educativa para depois aprofundar vários problemas relacionados com o valor da atenção (ou, sua contrapartida, a perda da atenção) da especificidade disciplinar das práticas educativas e as suas implicações nos processos políticos. Finalmente, formulam-se algumas considerações específicas sobre a área da formação de professores de artes e apresentam-se as considerações finais como síntese reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Dimensão política. Sentido pedagógico. Prática educativa. Formação Docente em Artes.

RESUMEN: El presente artículo recupera la presentación realizada por el autor en el marco de la segunda edición del ciclo de debates *Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos*, en marzo de 2022, en la ciudad de Florianópolis. El recorrido argumentativo pone foco, inicialmente, en las condiciones de formación de los/as profesores/as de artes y una serie de desafíos a los que se enfrenta dicha formación en un contexto político marcado por el avance del discurso y de las políticas de ultraderecha en la región. Ulteriormente se establece una serie de distinciones respecto de los niveles a través de los que se despliega la dimensión política de la práctica educativa, abarcando desde los lineamientos generales de la política educativa hasta las acciones concretas del orden de la micropolítica que se pone en obra en las intervenciones situadas de la práctica educativa. A continuación, se abre una serie de interrogantes que problematizan la dimensión política de la práctica educativa para luego ahondar en diversas problemáticas vinculadas con el valor de la atención (o, su contraparte, la pérdida de atención) sobre la especificidad disciplinar de las prácticas educativas y sus implicancias en los procesos políticos. Finalmente, se formulan algunas consideraciones específicas sobre el área de la formación docente en artes y se aportan algunas consideraciones finales a modo de síntesis reflexiva.

PALABRAS CLAVE: Dimensión política. Sentido pedagógico. Práctica educativa. Formación Docente em Artes.

1. Doutor em Humanidades e Artes pela Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Professor Titular na Facultad de Humanidades y Artes da UNR, atuando na graduação e na pós-graduação, professor responsável de cátedra no Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de San Andrés (UDESA) e professor-investigador na Universidad Nacional de las Artes (UNA). Como pesquisador atua no âmbito do Instituto de Investigación y Experimentación en Arte y Crítica (IIEAC, UNA), dirige projetos de pesquisa na Facultad de Humanidades y Artes da UNR, e integra o Observatório da Formação de Professores de Arte. Contato: fbujan@gmail.com

Introdução

Antes que nada, agradeço o convite a esse maravilhoso evento que reúne tantos educadores e educadoras comprometidos com a educação em artes como prática transformadora, sensibilizados frente às realidades sociais. Gostaria de parabenizar à professora Maria Cristina e a todos os que participaram na organização desse ciclo de debates, como espaço de ressonância crítica e reflexiva para problematizar o nosso campo disciplinar e as condições nas quais se desenvolve a formação dos professores e professoras de arte na contemporaneidade, e de maneira específica, no âmbito de nossas realidades latino-americanas.

Quando recebi o convite para participar dessa mesa fiquei pensando no escopo específico do evento como eixo central de nossas falas: o foco nos processos políticos contemporâneos e suas relações com o âmbito da formação docente em artes. Já temos discutido em muitas outras oportunidades o que as políticas educativas comportam no âmbito da formação dos professores e professoras de arte, não só no que tem a ver com a dimensão curricular, com a legislação vigente, com o financiamento assignado à área, ou com o lugar que se lhe conferi às artes nos sistemas educativos de nossa região, mas também o que acontece em termos de política educativa no interior das universidades e as maneiras em que diferentes dimensões sistêmicas regulam e afetam às condições em que se desenvolve a formação dos professores e professoras de arte, por exemplo, respeito da articulação dos níveis de graduação e pós-graduação, respeito das possibilidades de acesso a bolsas de estudo e de pesquisa, ou respeito das condições institucionais para visibilizar a produção acadêmica e fomentá-la.

Esses assuntos, entre outros, formaram parte das preocupações iniciais que nos levaram à construção do Observatório da Formação de Professores de Arte (BUJÁN, 2013; BUJÁN, FRADE, FONSECA da SILVA, 2014), e ainda continuam sendo eixos principais de nossas pesquisas e debates. Não poderia ser de outra maneira, pois as condições de desenvolvimento da área estão ameaçadas permanentemente num contexto hostil que não deseja nem tolera as propostas de pensamento crítico e divergente, de sensibilização estética, de desenvolvimento de práticas verdadeiramente transformadoras, nem a reflexão séria e profunda sobre as condições históricas e culturais que levaram (e levam) à exclusão social. Como vocês sabem, nos

encontramos frente a uma investida brutal da ideologia de direita e de extrema direita; nos encontramos frente a um avanço impetuoso dos núcleos de concentração do poder baixo as lógicas económicas e culturais do neoliberalismo, que não têm reparo nenhum em gerar maiores níveis de exclusão social. Nesse contexto, a educação mesma é questionada (pelo menos a educação pública) enquanto nos enfrentamos a um processo de mercantilização da educação em plena expansão.

A profissão docente, nesse contexto, é desvalorizada, e as condições de trabalho enfrentam uma precarização extrema. No horizonte se vislumbra uma nova concepção tecnicista da educação que intenta ser imposta, frente à qual o senso crítico comporta uma ameaça. O campo da arte-educação, desse modo, é visto como uma séria ameaça para a imposição de aquele modelo. Somado a estas problemáticas conjunturais, a arte-educação enfrenta suas próprias batalhas, entre outras: a ameaça respeito do seu modo de existência e sua permanência no currículo escolar, a perda de sua especificidade (ameaça, por exemplo, encarnada no Brasil pelo modelo da polivalência), o lugar muitas vezes relegado que se lhe confere às artes dentro do sistema educativo ou o lugar decorativo que se lhe dá ao interior de muitas instituições educativas.

Esses temas têm se tornado centrais nos análises e discussões no âmbito do Observatório, âmbito em que o estudo das condições de trabalho dos docentes tem se tornado num núcleo problemático iniludível.

A politicidade da prática educativa

Nessa fala, porém, proponho uma primeira distinção sobre a qual é preciso discutir aos efeitos de esclarecer os diversos níveis que fazem parte da complexidade do fenómeno. Desde uma perspectiva macro, e fazendo uma grande simplificação, podemos dizer que o estado configura estruturas políticas para intervir sobre a coisa pública. Dentro delas, o sistema educativo constitui uma estrutura política especificamente orientada à formação dos cidadãos. Desde uma perspectiva micro, por enquanto, encontramos o território das micropolíticas, onde os processos políticos se desenvolvem através das práticas educativas mesmas. Nos enfrentamos assim à dimensão política da prática educativa, como uma dimensão constitutiva do campo pedagógico em todos os seus níveis e áreas de funcionamento.

Uma segunda distinção, mais específica, corresponde aos domínios da política, das políticas, e do político. Em primeiro lugar, a política, como sistema, regula e possibilita o funcionamento do sistema educativo em todos os seus níveis de ingerência, desenvolvendo um modo operativo específico em tanto subsistema social e, para isso, intervém sobre o sistema a partir da geração de políticas elaboradas *ad-hoc*, a través dos mecanismos que o próprio sistema habilita para esse funcionamento. Nesse sentido, se trata, em termos luhmannianos, de um sistema autopoietico e autorreferencial que opera sobre suas próprias estruturas por meio das operações que o próprio sistema produz, as quais fazem sentido como lógicas internas que determinam a sua preservação como sistema, operando através de sua própria recursividade. O sistema educativo, como parte da política (em tanto sistema), funciona a partir das necessidades sociais dum momento histórico e em atenção às concepções que o sistema interpreta como necessárias para a formação cidadã num contexto em particular. Nos referimos assim ao âmbito de ação das políticas educativas nas diversas áreas do sistema. Por tanto, temos aqui uma primeira distinção entre *a política* que implica a conformação mesma do sistema educativo (como sistema social que define uma organização interna de sua estrutura), e *as políticas*, como operações que o sistema elabora e desdobra como modo de intervenção nas suas próprias estruturas, e que respondem às interpretações que o próprio sistema efetua em tensão com o contexto histórico, político e social. Isso faz com que, no interior de instituições como as universitárias, se construam propostas com sentido histórico e crítico em articulação com as demandas sociais de sua época, tal como pudemos advertir, por exemplo, a partir dum estudo relativo às últimas modificações levadas a efeito nas matrizes curriculares da formação de professores de artes visuais em diferentes universidades públicas da Argentina, estudo que temos desenvolvido no âmbito do Observatório (Cfr. BUJÁN, 2019).

Mas nessa fala nos interessaremos especificamente, desde a perspectiva micro, pela politicidade da prática educativa (BUJÁN, 2021), ou seja, no nível *do político* e da tensão política que está implicada no desenvolvimento dessa prática. Passamos assim a uma ordem diferente do assunto: um lugar emergente definido pelas tensões que supõe o encontro pedagógico, o encontro com um outro, e os modos em que se desdobra o campo das significações sócias no desenvolvimento das práticas educativas. A política e o político, no entanto, estarão profundamente ligados, gerando uma dinâmica

ativa numa dialética entre o instaurado como sistema e as possibilidades de ação e questionamento da ordem estabelecida, pondo em crise a hegemonia das práticas e dos discursos que definem modalidades de ser e estar no mundo. Nessa direção, podemos dizer que o político é constitutivo da vida social, dos conflitos de representações, e emerge necessariamente como parte do desenvolvimento de toda prática social. Aliás, o político só pode irromper a partir da instauração da política e em tensão com ela, pois a política constitui, de algum jeito, uma institucionalização histórica que tenta intervir na regulação das diferenças, mas como consequência de sua operatória se configura uma normalização que gera novamente tensões e opera como espaço fértil para o desenvolvimento do conflito, fazendo com que o político se manifeste e emerja no âmbito da vida social.

O território do político, então, é constitutivo do ato pedagógico, em tanto supõe o encontro intersubjetivo em que participam educadores/as e educandos/as (BUJÁN, 2018). Sendo um espaço de encontro intersubjetivo, então, não estará eximido de conflitos de representações, comportando uma tensão permanente entre diferentes esquemas de representação e de construção da realidade, baseados em experiências biográficas e condições de vida heterogêneas. O encontro pedagógico será assim sempre um espaço de confronto no qual emerge o político como tensão intersubjetiva. E é essa qualidade da relação pedagógica que permite a construção política da subjetividade: a partir do enfrentamento com a alteridade.

Podemos dizer, por tanto, que ali radica parte da dimensão política da prática educativa, em essa tensão permanente com a diferença que se torna possibilidade para a construção dos sujeitos com consciência política. Porém, radica aqui também uma outra dimensão constitutiva do assunto: se partimos da premissa que a educação participa na construção da subjetividade dos educandos/as, o modo em que intervimos em nossa atividade educativa comporta uma dimensão política inalienável: a politicidade da prática educativa se torna assim uma dimensão constitutiva na qual está implicado o sentido da prática.

Coloca-se assim o sentido pedagógico no centro do debate: ¿a quem formamos, desde que lugar o fazemos, com que intencionalidade? Essas perguntas não podem fazer-se em abstrato, se não que requerem ser situadas num contexto político, histórico, social e cultural no qual se desenvolvem as práticas e, particularmente,

requerem de uma sensibilização frente aos outros: frente à vida dos outros. Se através das práticas educativas intervimos na construção das subjetividades dos educandos/as, ¿como é que fazemos isso? ¿impondo uma visão do mundo hegemônica? ¿segurando uma posição dogmática? ¿clausurando o diálogo e as possibilidades de pensamento divergente?... ¿ou aceitando a diferença, a não coincidência, abrindo o diálogo, enfrentando as contradições que necessariamente vão emergir? Nessa direção ¿convidamos realmente ao diálogo aberto e democrático, à problematização real e profunda dos temas que abordamos, à discussão e ao debate, confrontando maneiras de pensar para que cada um possa tensionar suas próprias crenças e convicções, possa pô-las à prova, possa revisá-las, desconstruindo o sentido por meio de uma prática crítica e reflexiva? E de maneira específica, no âmbito do ensino das artes ¿desde que lugares nos posicionamos como docentes de arte? ¿como construímos nossa identidade e o nosso rol social como professoras e professores de arte e quê relação estabelecemos com a nossa disciplina? ¿fazemos uma leitura crítica do próprio campo? ¿fazemos uma leitura das produções artísticas em relação com suas condições históricas e sociais de produção? ¿fazemos uma leitura da arte, da história das artes, do ensino das artes desde nossas realidades latino-americanas? ¿estabelecemos relações com as discussões que se colocam hoje na luta social, com as críticas aos discursos e as práticas dominantes estabelecidas por o modelo hegemônico, classista e patriarcal, como modelo que produz e reproduz uma ordem social baseada na desigualdade? ¿convidamos –novamente- à uma problematização séria e real a partir dos objetos de estudo, permitimos que nos interpelem em nossas construções subjetivas, em nossas maneiras de ver, pensar, sentir, experimentar, e de ser no mundo? ¿estabelecemos uma prática crítica e reflexiva que permita o fortalecimento, empoderamento e o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório dos estudantes, que permita assim abrir horizontes de sentido e perspectivas para olhar e atuar no mundo?

A especificidade da prática educativa e sua potencialidade transformadora

É importante estabelecer uma outra distinção: a ênfase na dimensão política da prática educativa não deve obturar a função, natureza e especificidade da prática educativa (SAVIANI, 2013), pois a mesma correria o risco de se esvaziar de sentido específico como prática social. Nesta direção, é preciso marcar que a dimensão política

do intercambio social não é exclusiva do campo pedagógico (por exemplo: um diálogo, um debate ou um processo artístico comportam em se mesmos uma dimensão política, no sentido referido), por tanto, a dimensão política deve ser considerada sempre em atenção à especificidade da prática.

Dessa forma, as relações pedagógicas têm o potencial de amplificar essa dimensão política, tornando aos processos pedagógicos em uma *práxis* transformadora, e fazendo com que os intercâmbios produzidos no encontro pedagógico operem realmente como processos políticos comprometidos no desenvolvimento das subjetividades, orientados ao desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva frente ao mundo. Mas também é certo que esse potencial pode debilitar o sentido da prática se não se afirmar na especificidade disciplinar desde a que se estabelecem as relações pedagógicas. Neste sentido, é de fundamental importância que o eixo das relações pedagógicas tenha um horizonte conceptual e um marco epistemológico que opere como plataforma de base para a construção de conhecimentos e como ponto de partida para explorar suas fronteiras, seus alcances e suas contradições. De essa forma se poderia aprofundar na exploração dos efeitos de sentido engajados nas construções subjetivas e suas condições de produção, e operar criticamente sobre elas possibilitando o desenvolvimento dum trabalho reflexivo sobre os modos em que se foram cristalizando maneiras de perceber o mundo, abrindo assim novos horizontes de sentido para pensar os diferentes fenômenos que compõem o campo artístico, cultural e seus funcionamentos sociais.

Nesta direção, atendendo a especificidade disciplinar, o ensino das artes apresenta uma potencialidade enorme justamente em função da especificidade do seu campo epistémico. Neste sentido, o trabalho educativo desde (e sobre) as linguagens artísticas, em atenção à pluralidade de suas práticas, propostas e estratégias discursivas, suas modalidades de funcionamento e de emprazamento social, suas dinâmicas e operatórias na produção de sentido e as maneiras em que problematizam a realidade social, conformam um campo de produção simbólica com um imenso potencial para trabalhar na sala de aula. O trabalho do/da arte-educador/a, nesse sentido, pode estabelecer caminhos singulares que permitam discutir, por exemplo, as estratégias discursivas postas em funcionamento em diferentes obras e contextos, as condições históricas de sua produção, os modos em que opera a plano da significação visual (e aural) e sua inflexões de sentido tencionando esses discursos com outros que

se integrem em suas condições de produção e com os que estabeleçam diálogos, processos de referenciação, rupturas ou propostas críticas em relação as temáticas tratadas pela obra, entre outros. Esses caminhos possíveis em que se constroem as tramas pedagógicas no contexto das práticas educativas, e em função do posicionamento dos/as docentes, permite a emergência de um espaço em que os processos políticos têm lugar, configurando um particular dispositivo no qual a construção do sentido e as significações sociais são postas em questão. Por essa via se torna possível o desenvolvimento do senso crítico, de uma atitude crítica, e de uma sensibilidade estética para além do campo artístico em se mesmo, contribuindo na formação de sujeitos críticos e sensíveis com consciência ética e política.

O campo do ensino de artes se torna assim num espaço de expansão e problematização do sentido, de expansão estética, jogando no âmbito da significação, da compreensão dos funcionamentos polissêmicos nos quais se tencionam as perspectivas dos atores e sus modos de ser e estar no mundo, abrindo caminho às potencialidades do campo interpretativo, e assim, em sentido plenamente político, às lutas pelo sentido.

Em relação ao âmbito da formação docente em artes, é preciso prestar particular atenção sobre esse conjunto de dimensões e abrir uma discussão profunda no interior das instituições em função do lugar sensível que a formação comporta dentro do sistema educativo. Consideramos que um enfoque baseado nos aspectos aqui apresentado pode gerar condições favoráveis para a construção de um espaço formativo orientado ao desenvolvimento de agentes críticos que poderão intervir como mediadores culturais tanto frente às complexidades do próprio campo específico como assim também, de maneira extensiva, frente às complexas tramas que supõem as discursividades sociais em outras áreas da atividade cultural. Daí que seja prioritário enfatizar o rol social da tarefa docente, como um lugar determinante para à construção do pensamento crítico.

Finalmente, consideramos que esse posicionamento não pode deixar de ser construído desde um olhar propriamente latino-americano, sensível ao contexto de nossas realidades sociais, e sensível ao atual momento histórico; nesse sentido, consideramos que a formação docente em artes tem que ficar atenta tanto às demandas e necessidades sociais como aos rumos em que se desenvolve a produção

artística na contemporaneidade, aos efeitos de interrogar crítica e reflexivamente os discursos e as formas culturais que circulam em nosso meio social e as tramas ideológicas que formam parte de suas condições de produção, para desenvolver um olhar crítico frente às mesmas e fortalecer os critérios políticos e estéticos de nossos estudantes.

Considerações finais

Voltando as discussões iniciais, e para ir concluindo, achamos de fundamental importância, por uma parte, atender as condições gerais em que se desenvolve a formação docente em artes em nossa região e não perder de vista as ameaças às que ela se enfrenta. As atividades desenvolvidas no âmbito do Observatório da Formação de Professores de Arte constituem um exemplo de ação política que se orienta à pesquisa sobre esse território, possibilitando à compreensão do fenômeno para poder atuar, desde uma lógica coletiva, aos efeitos não só de fortalecer o campo de estudo específico senão de conseguir melhores condições no desenvolvimento concreto da formação dos professores e professoras de arte. Nesse sentido, desde uma dimensão institucional, serão os próprios departamentos e centros de arte de cada universidade, com seus docentes organizados, assim como os sindicatos e as associações que congregam aos professores de artes, os espaços desde os que se poderá acionar de maneira efetiva na luta por melhores condições para a formação docente. E essas ações se inscrevem também como parte dos processos políticos contemporâneos desde os quais podem-se mudar, de maneira efetiva, as condições da formação.

Por outra parte, desde o nível das micropolíticas na sala de aula, os processos políticos se desenvolvem na prática educativa mesma, na formação concreta dos futuros professores e professoras de arte, desdobrando práticas pedagógicas críticas e reflexivas que contribuem à formação de docentes comprometidos com o seu rol social, sensíveis aos contextos e sensíveis, principalmente, aos sujeitos. A formação docente em artes, desse modo, se orienta em direção a novos horizontes de sentido, dialogando de maneira comprometida com o seu tempo e com o seu contexto histórico, num espaço de trabalho pedagógico que se torna, assim, num espaço de construção política.

Referências bibliográficas

- BUJÁN, Federico. La construcción de un observatorio latinoamericano de la formación de profesores en las universidades. *Educación, Artes e Inclusão*, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Vol. 8, Nº 2, pp. 79-99, dezembro de 2013.
- BUJÁN, Federico; FRADE, Isabela; FONSECA da SILVA, Maria Cristina. Observatório da Formação de Professores de Artes: uma Rede de Pesquisa na América Latina. *Serie Diálogos en Red – Nuestra América*, Vol. 1, Nro. 1. Publicación seriada de la Red Académica Diálogos en Mercosur, Santiago de Chile, pp. 135-156, 2014.
- BUJÁN, Federico. As redes intersubjetivas no encontro pedagógico: uma abordagem semiótico-comunicacional com foco na diversidade. *Comunicação & Educação*, Año XXIII, Nro. 2. Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, pp. 109-119, 2018.
- BUJÁN, Federico. Política educativa y lineamientos curriculares de los Profesorados Universitarios en Artes Visuales en Argentina. *Revista Espaço do Currículo*, Vol. 12 Nro. 3. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, pp. 252-268, 2019.
- BUJÁN, Federico. A dimensão política da prática educativa: reflexões semiótico-pedagógicas em torno à formação docente em artes. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vol. 23, Nro. 54. Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, pp. 8-19, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, São Paulo: Autores Associados [1991], 11va. edição revisada, 2013.

CRISE ESTÉTICA DO GOVERNO BOLSONARO: Como a bandeira e as cores do Brasil se tornaram símbolo de uma perspectiva política

Ana Carolina Ribeiro Pimentel

Julia Rocha

RESUMO: O presente trabalho analisa a apropriação dos elementos nacionais por parte do Presidente Jair Bolsonaro, que tornou as cores e a bandeira do Brasil símbolos partidários. Considera as técnicas do *marketing* político como mecanismo formador da identidade e subjetividade visual e reflete como toda a estrutura de divulgação e publicidade do atual presidente foi pensada desde a campanha até o momento da posse, permitindo que os eleitores identificassem lados políticos através de elementos visuais. Parte-se de duas séries do fotógrafo Mauro Restiffe, *Empossamento*, de 2003 e *Inominável*, de 2019, para entender a apropriação dos símbolos nacionais pelos eleitores. Por fim, são analisadas fotos veiculadas nas redes sociais do Presidente, reiterando a importância de uma educação voltada para o estudo das imagens e a pedagogia crítica das mesmas para que ocorra a emancipação dos indivíduos a partir do entendimento da cultura visual.

PALAVRAS-CHAVE: *Marketing*. Política. Propaganda. Imagem. Arte/educação.

ABSTRACT: The present paper analyzes the appropriation of national elements by President Jair Bolsonaro, who turned the colors and flag of Brazil into partisan symbols. It considers the techniques of political marketing as a mechanism that forms the identity and visual subjectivity and reflects how the entire structure of dissemination and publicity of the current president was designed from the campaign to the moment of inauguration, allowing voters to identify political sides through visual elements. It starts with two series by photographer Mauro Restiffe, *Empossamento*, from 2003 and *Inominável*, from 2019, to understand the appropriation of national symbols by voters. Finally, photos published on the President's social networks are analyzed, reiterating the importance of an education focused on the study of images and the critical pedagogy of the same so that the emancipation of individuals occurs from the understanding of visual culture.

KEY WORDS: *Marketing*. Policy. Advertising. Image. Art education.

Na última década o cenário político brasileiro tem sofrido drásticas mudanças, dentre elas está a presente convocatória da população para participar mais ativamente dos acontecimentos políticos por meio das redes sociais, o que vem também sendo inflamado pela televisão. As manifestações de junho de 2013 chegaram a levar cerca de 10 mil brasileiros para a Avenida Paulista em um único dia. Para além dessa concentração cabe também demarcar os protestos que aconteceram em outras 388 cidades brasileiras. Nessa ocasião, os manifestantes faziam uso de diferentes símbolos nacionais – dentre eles a camisa da seleção brasileira de futebol – para dar voz ao senso de patriotismo; em contrapartida, por meio desses símbolos, fomentavam o crescimento dos discursos das figuras da oposição que se apropriavam desses elementos nacionais. Motivado por setores como a mídia televisiva e o Facebook, se iniciou o processo que teria levado ao *impeachment* da presidenta Dilma em 2016. O movimento de resistência e oposição se consolidou nesse período, mas de acordo com Santos (2019, p. 43), o *impeachment* se deu não somente pela perda do apoio popular, mas devido à crise econômica materializada durante seu governo e a perda de governabilidade.

Nesse período de transição do Governo, criou-se um espaço para alguém que não representasse a classe política com a qual parte da população estava insatisfeita, dando margem para o fortalecimento da figura de Jair Bolsonaro como um candidato *outsider*, que se posicionava contra o sistema político vigente nos últimos mandatos, com valores pautados na religião, na família e no militarismo. Esses valores encontraram apoiadores que deram impulso para o crescimento da aprovação do candidato, começando a se fortalecer ainda mais um discurso de oposição ao posicionamento do partido da ex-Presidenta Dilma e do ex-Presidente Lula (SANTOS, 2019, p. 43). Essa perspectiva foi construída por meio da campanha desenvolvida durante 2018, quando as imagens da plataforma do candidato em crescimento adotavam os elementos que representam um ideal de nação, com grande presença das cores verde e amarelo e da camisa da seleção brasileira de futebol, que se tornaram ícones bolsonaristas, relacionados prontamente à posição política daquele sujeito que a veste.

Esse trabalho analisa a trajetória dos símbolos brasileiros em que Bolsonaro apoiou a sua campanha desde a pré-eleição em suas redes sociais, traçando um paralelo visual dos eleitores nas posses de Lula (2003) e do atual Presidente (2019). O texto reflete sobre como a crise estética elaborada como plataforma eleitoral se firma até hoje como um mecanismo de criar uma identidade de que o Bolsonaro representa um sujeito

simples e pertencente ao povo brasileiro, embora a quantidade exorbitante de dinheiro gasta em publicidade e comunicação em seu Governo atue numa perspectiva que indica o contrário.

Marketing político e a crise estética

O *marketing* político utiliza técnicas de exposição e comunicação dos candidatos bem semelhantes ao que a publicidade faz na exposição de produtos para consumo, assim podemos comparar as imagens políticas com os rótulos das embalagens dos produtos nas prateleiras de um supermercado. Outros elementos também igualam o *marketing* de uma empresa ao processo de construção da imagem e da venda de um político como, por exemplo, quanto mais informações o candidato tiver a respeito dos eleitores, maiores as chances de definir discursos, pautas ou serviços que atendam de forma satisfatória às necessidades e preferências desse público, o que destaca a importância de pesquisas de público-alvo tal como na publicidade de produtos (ALVES, 2018). Ainda se atribui aos profissionais do *marketing* político e da propaganda eleitoral de um candidato, criar e produzir os símbolos, músicas, cores, tipos de material condizentes com o público-alvo, estudos de mídia e formas de propagação das atividades oriundas do *marketing* (MACEDO; MANHANELLI, 1992).

Embora existam candidatos com estratégias diferentes, a composição da imagem de um presidenciável é complexa e altamente produzida, pois o modo como ele é representado deve aparentar transparência e coerência com seus projetos e discursos (BEZERRA; SILVA, 2006). Diante das técnicas empregadas por esse *marketing*, o eleitor se torna um consumidor de imagens que por meio da subjetividade e de técnicas usadas com intencionalidade pelos profissionais da publicidade, é alvo do poder de seduzir, emocionar e provocar que essas imagens potencialmente desempenham (ACASO, 2016). A repetição de elementos visuais e audiovisuais sobrepõe a camada do discurso que os candidatos operam durante o período eleitoral. Elementos recorrentes ou de oposição são adotados para que potenciais eleitores selecionem seus candidatos com base no poder de identificação que sentem na combinação entre imagem e discurso.

Outro fator transformador da última década no processo de campanha e eleição foi o estreitamento com o compartilhamento de imagens pelas vias digitais, tendo as redes sociais e a internet como veículos de propagação mais intensos - e por vezes

efetivos - que os antigos panfletos ou comerciais passados durante o horário político. A era da informação mudou drasticamente a forma como o *marketing* político funciona, aumentando a probabilidade de uso intensivo de dados e um pensamento voltado para as redes sociais, disseminação em massa de notícias falsas e interações mais próximas entre candidatos e eleitores (SANTOS, 2019). Esse efeito modificou tanto a forma como a propaganda política é proposta, como a maneira como é divulgada, tendo nos apoiadores também um veículo de difusão da informação.

Numa conjuntura de crise política da deposição da Presidenta Dilma Rouseff a figura de Jair Bolsonaro se tornou ainda mais divulgada nas mídias sociais e sua campanha para a presidência deu passos largos. Bolsonaro se apresentou como um candidato que respondia diretamente às críticas feitas à imagem da Presidenta, destacando valores pautados na ordem civil, regulação social e religiosidade, contra todo o sistema que estava sendo deposto e se aproveitando do antipetismo crescente. Não apenas seus discursos eram simplistas e controversos, como suas imagens de propaganda política seguiam a mesma linha, com a diferença de serem pautadas nas cores verde e amarela da bandeira do Brasil e destacarem ideias moralistas e nacionalistas.

Com esse retrato, (o ainda candidato) Bolsonaro passou a ser identificado como tudo que a esquerda progressista mais repudiava e, em contrapartida, conquistou apoio daqueles que expressavam descontentamento com os governos anteriores do Partido dos Trabalhadores. Sendo um político profissional há quase 30 anos, o candidato ainda conseguiu se utilizar de elementos visuais e de *marketing* para cunhar uma imagem de renovação (SANTOS, 2019, p. 50); a alavancada esteve calcada nas reconfigurações políticas, mas também conseguiu mais alcance e visibilidade pela personificação dos elementos nacionais como representativos de uma determinada postura política.

Nesse contexto, Bolsonaro se apresentou como um herói que poderia salvar a pátria não apenas da corrupção, mas de outras pautas sociais que vinham sendo implementadas ao longo dos anos. O movimento de mudança implicava numa nova visão de país, logo as cores de seu uniforme eram as cores da bandeira. A reconfiguração visual também veio acompanhada do discurso narrativo: seu slogan da campanha, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” marcava a mensagem dos valores reforçados pelo candidato, tendo Deus e a família como pilares principais. Com esses elementos o

candidato prometia acabar com quaisquer práticas que colocassem em risco a religiosidade ou a manutenção da família conforme os padrões que defendia.

Com a construção de discurso e visualidade que foi se propagando via comerciais políticos e *marketing* pelas vias digitais, o parlamentar não precisou comparecer aos debates ou falar de pautas importantes como educação, saúde e economia, visto que sua vitória foi estabelecida nas redes sociais, com uma grande presença de *fake news* e uma rede de apoiadores fazendo sua propaganda através das imagens. Essa percepção foi constatada via pesquisa do Instituto FSB, que em 2017 elegeu Bolsonaro como o parlamentar mais influente das redes sociais brasileiras, o que é bastante expressivo na apresentação do resultado das eleições numa sociedade pautada no compartilhamento e utilização das redes sociais (BEIGUELMAN, 2021).

Apenas durante sua campanha eleitoral, entre 8 e 31 de Outubro de 2018, foram coletados para uma pesquisa 1.454.052 *tweets* com o nome ou a *hashtag* do candidato, contendo 267.922 imagens (NIGRO; SANTANA; GOVEIA, 2019 p. 3). Essa propagação pelo Twitter, rede social de compartilhamento de texto e imagem, representa dados que comprovam o poder de alcance que os meios digitais ocupam hoje nas plataformas eleitorais. O enorme volume imagético e textual nos permite concluir o quanto essa propagação foi importante para a construção da identidade do candidato, permitindo que o eleitor começasse a se familiarizar com a sua figura e se projetar nela (KELLNER, 2020).

Em muitas das suas imagens publicitárias, Bolsonaro reforça imagetivamente a ideia de que o herói do Brasil é ele próprio, que sozinho está lutando contra “os males que assolam o país”: o comunismo, o PT, as ações que são contrárias ao que ele chama de família tradicional (NIGRO; SANTANA; GOVEIA, 2019 p. 12). Percebemos a repulsa à cor vermelha em seus discursos e suas imagens, pois a mesma é assumida como um símbolo da oposição. Em contrapartida, a cor está fortemente presente em imagens onde o candidato divulgava escândalos do outro partido em suas próprias redes sociais, associando o vermelho ao vilão que ele tenta combater. Em seu discurso imagético, Bolsonaro não queria meramente representar seu partido, tal como a imagem de seu oponente Fernando Haddad, ele queria ser a personificação da pátria brasileira.



IMAGEM 1: Campanha Jair Bolsonaro, 2018
Fonte: Facebook

Em diálogo com essa análise da associação, apropriação ou negação das cores da nação e dos partidos como parte dos processos de campanha e eleição do atual Presidente, estão duas séries fotográficas. Mauro Restiffe expôs na 34ª Bienal de São Paulo (2021) uma instalação onde compara fotografias da posse de Lula (*Empossamento*, 2003) em paralelo com imagens da posse de Jair Bolsonaro, 16 anos mais tarde (*Inominável*, 2019). As imagens são contrastantes e semelhantes em muitos aspectos, registrando a aglomeração de apoiadores de cada um dos candidatos recém eleitos. O cenário é o mesmo, a Esplanada dos Ministérios e a cerimônia registrada parece atender aos mesmos protocolos, contudo, cabe aqui analisar a diferença entre as cores utilizadas na posse dos dois Presidentes.

Nas fotografias registradas por Restiffe em 2003 se pode observar que os eleitores adotavam sobretudo a cor vermelha como vestimenta e empunhavam a bandeira do Partido dos Trabalhadores em comemoração ao empossamento do novo Presidente no cargo. Já em 2019, a série *Inominável* demonstra claramente como Jair Bolsonaro conseguiu convencer seus eleitores de que eles eram a voz do Brasil: usavam a camisa verde e amarela e empunhavam a bandeira do país como um símbolo próprio, não apenas partidário, mas também ideológico, demarcando uma aproximação ao ideal de nação que seu discurso impunha, não se limitando ao viés do partido.



IMAGEM 2: Mauro Restiffe - Empossamento, 2003 e Inominável, 2019
Fonte: Fundação Bienal de São Paulo

A oposição do dois ensaios dispostos lado a lado permite figurar como as cores e os elementos nacionais sobrepõem a visão partidária, evidenciando como a campanha de Bolsonaro adotando os símbolos da nação como base foi efetiva para que houvesse também nos eleitores a incorporação desses elementos como marcadores identitários. As duas séries expostas lado a lado permitem ver a quantidade de apoiadores presente em cada cerimônia de posse, evidenciando uma enorme discrepância entre a quantidade de espectadores do evento em 2003 e 2019. Esse número não representa propriamente a crise estética, mas uma identificação direta entre candidato eleito e apoiadores.

Evidencia-se, assim, que a forma de propagação dessas cores não se faz presente somente pelos recém eleitos políticos, mas pelos apoiadores de suas ações e plataformas de governo, o que respalda a criação de elementos visuais que são também elaborados pela população em geral e, diante do crescimento do alcance das plataformas digitais, propagados pelos governantes. Assim, as estratégias de *marketing* político se restringem cada vez menos às equipes de comunicação do Governo, passando a ser papel assumido por todos os seus apoiadores.

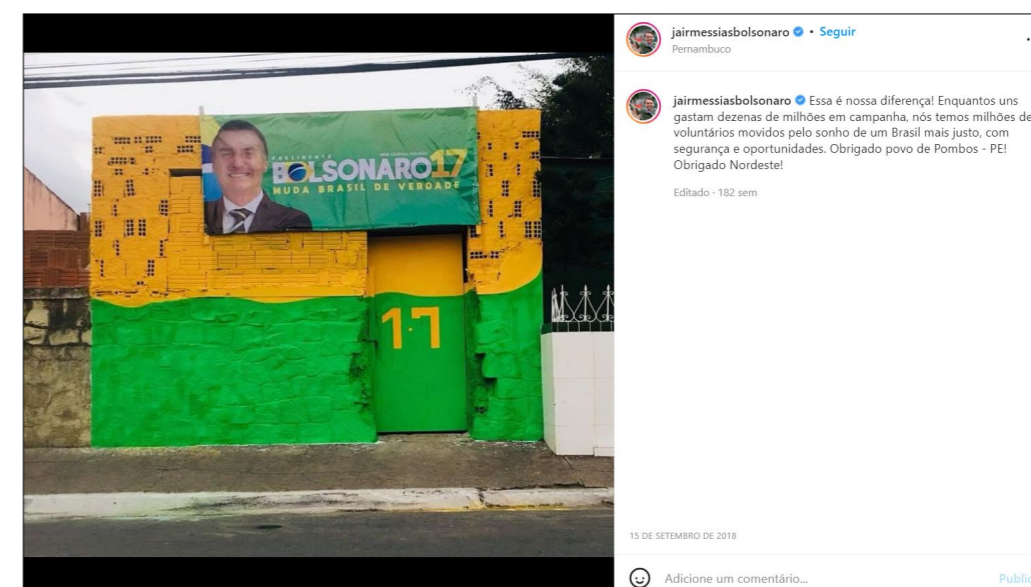


IMAGEM 3: Imagem compartilhada via rede social do Presidente, 2018
Fonte: Instagram

A narrativa do herói não parou de ser escrita no dia da posse, Bolsonaro continua trabalhando sua identidade visual atrelada aos símbolos nacionais. Efeito esse perceptível na inserção de bandeiras do país em fachadas de casas e edifícios, na incorporação como uniforme em manifestações de apoio ao atual Presidente e em compartilhamentos de imagens e textos via redes sociais. Em seu *Instagram* e *Twitter*, o atual Presidente compartilha imagens de apoiadores vestindo suas cores - antes entendidas como cores do país -, maquiagens, desenhos e montagens feitas pelos eleitores onde ele figura como um herói do povo.

As imagens compartilhadas pelo Presidente possuem, quase em sua maioria, elementos que remetam ao militarismo, ocupando a posição do patriarca corajoso de firme masculinidade, reforçada pelos discursos do próprio Presidente. Também é possível analisar que em grande parte das imagens veiculadas em suas redes sociais oficiais ou nas do Governo e Ministérios, a imagem do candidato aparece num ângulo de baixo para cima, afim de destacá-lo como essa figura que está acima do mal e lhe dando a ideia visual de empoderamento. Essa representação é recorrente em artefatos da cultura visual, como em filmes de super heróis ou em marcadores visuais de líderes e modelos.



IMAGEM 4: Imagem compartilhada via rede social do Presidente, 2018
Fonte: Instagram

Ainda que parte dessas imagens não sejam propriamente produzidas pela equipe de comunicação da presidência, elas são propagadas e difundidas pelas próprias redes de Bolsonaro, respaldando a criação das ilustrações, montagens, maquiagens, fotografias e memes. Os perfis de governantes como usuários de redes sociais ainda são recentes para entendermos as problemáticas e potencialidades desse envolvimento aparentemente direto entre políticos e eleitores, contudo, é importante considerar as implicações que as imagens têm na formação identitária e imagética da população, sobretudo quando propagadas via rede do próprio sujeito interessado.

Parte do *marketing* do presidente - envolvendo imagens desenvolvidas pela equipe de comunicação do Governo e imagens criadas pelos seus apoiadores - também tenta vendê-lo como uma figura simples e ligada a hábitos e costumes populares. Bolsonaro se vende como um homem que não precisa de grandes luxos, como nos episódios em que foi aplaudido pelos apoiadores por usar uma caneta da marca BIC para assinar seus decretos, ou nas fotos onde aparece fazendo escolhas simples no café da manhã. Evidentemente, essa estratégia tenta ligá-lo à imagem de um verdadeiro brasileiro que tem apego à essência da simplicidade, contudo essa perspectiva é contraditória com os dados informativos sobre os gastos corporativos, visto que o

orçamento com publicidade é 18,8% maior do que o gasto da gestão anterior, tendo excedido R\$ 11,8 milhões em 2021.

Bolsonaro adota propositalmente essa estética publicitária pouco ou nada elaborada, onde os efeitos visuais não são muito rebuscados, pois assim cria o entendimento de que não está preocupado com questões de propaganda, como se não tivesse tempo para isso ou como se não fosse necessário despender parte do orçamento da União com esse fim. A linguagem simplista e antiquada no *design* e na criação dos memes dialoga diretamente com a estética adotada pelo seu público eleitoral e também dialoga com o referencial visual de uma faixa etária com quem o Presidente é bastante popular. Assim, é comum que a maioria das imagens veiculadas por ele ou por seus eleitores tenham fontes grandes, simples, com forte presença das cores do país.

Em contrapartida, embora a preocupação com o *design*, a propaganda e as redes sociais pareçam ser mínimas, os gastos com publicidade dos órgãos públicos no ano de 2019, chegaram a quase R\$ 1 bilhão, segundo o relator do Governo no Tribunal de Contas da União, Ministro Bruno Dantas, que afirmou em seu twitter: “Tudo o que fiz foi evitar o desperdício de dinheiro público, em respeito ao povo brasileiro”, mas já no primeiro trimestre, os gastos com anúncios aumentaram 63% em relação ao mesmo período do ano anterior.

A discrepância no gasto orçamentário voltado para estratégias de comunicação e propaganda não considera ainda a profusão de imagens produzidas pelos apoiadores e que são alvo da presente reflexão. Esse orçamento trata especificamente do material gráfico e visual voltado para formação e orientação da população sobre novos programas e campanhas pensados pela equipe gestora do país. Cabe, portanto, demarcar a relevância de uma formação crítica para essas outras tipologias de imagens que têm sido criadas e propagadas como apoio ou oposição aos planos de governo.

A imagem como produtora de repulsa aos símbolos nacionais

Algo a se considerar é que esses altos valores gastos em publicidade são derivados de verbas públicas, do povo para o próprio povo. Bolsonaro se respalda em ter as cores da bandeira relacionadas ao seu próprio nome para reforçar essa narrativa individual no que diz respeito a publicidade governamental e eleitoral. Os efeitos dessa estratégia

assumida desde sua pré-candidatura o permitem se estabelecer como um herói da política brasileira que iria mudar o rumo do país, o que, conseqüentemente, tem um efeito reverso nos eleitores que são seus opositores. Na mesma medida em que o atual Presidente entendeu o poder das redes sociais e usou disso para se eleger, criou-se um sentimento de repulsa por parte daqueles que se opõem à perspectiva política em voga, projetando nos mesmos símbolos nacionais um sentido de negação.

A utilização do verde e amarelo da bandeira brasileira como suas cores principais gerou um sentimento de ojeriza, onde não se utiliza mais a camisa do próprio país para não ser relacionado a um grupo de eleitores. Parte dos votantes da oposição afirmam a não utilização da camisa pertencente a Confederação Brasileira de Futebol e em um ano onde acontecerá a Copa do Mundo da modalidade esportiva outras opções de camisas vêm sendo procuradas. Esse efeito se torna emergente diante das denúncias de corrupção que a própria confederação vem sendo acusada. Assim, formou-se uma crise política em torno de um dos principais símbolos do país: sua bandeira.

E por que se torna importante que consigamos identificar essas questões da utilização dos recursos visuais e analisá-los de forma crítica? Cada vez mais se faz presente a necessidade de uma educação acerca do uso das imagens, principalmente utilizadas nesses campos citados, da publicidade e da política. Ao longo do desenvolvimento dos campos de comunicação social, a imagem passou a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos e sua leitura demanda o conhecimento e compreensão (SARDELICH, 2006, p. 206). A decodificação desses recursos visuais e a aplicação deliberada de seu potencial, consegue formar consciências coletivas, desejos e opiniões.

Em decorrência de todo esse potencial formativo que as imagens possuem, é preciso defender que haja um sistema básico para a aprendizagem em torno desse recurso, uma identificação, criação e compreensão de mensagens visuais acessíveis democraticamente, e não somente a especialistas formados e atuantes da área, como *designers*, publicitários e artistas (SARDELICH, 2006, p. 206). Assume-se, portanto, que o papel do arte/educador também está em se preocupar com a abordagem da educação visual, afim de conseguir formar uma consciência crítica nesses sujeitos.

Capacitar os indivíduos a adquirir um alfabetismo crítico em relação à publicidade e a outras formas de cultura popular significa favorecer competências emancipatórias que possibilitem que os indivíduos resistam à

manipulação por parte do capitalismo de consumo. Além disso, também nos fornece habilidades que nos capacitam a ler as tendências atuais na sociedade e a observar as mudanças que são importantes. (KELLNER, 2011, p. 122)

Adquirir alfabetização crítica na leitura da cultura popular e da mídia inclui aprender habilidades de desconstrução, entender como os textos culturais funcionam, como eles representam e geram significado e como eles afetam e moldam os leitores (KELLNER, 2011, p. 121). Incluir artefatos da cultura visual em sala de hoje se demarca como um exercício urgente para professores de arte, assumindo que a publicidade ganha cada vez mais espaço na nossa formação visual pela difusão e propagação potencializada pelas redes sociais.

Pensar como a publicidade interfere na vivência cotidiana, problematizando a relação das imagens com a crescente necessidade de consumo, se torna um exercício corriqueiro para a formação de pensamento crítico diante daquilo que vemos e consumimos. Perspectiva agudizada pelo teor político envolvido nesses produtos de *marketing*, visto a necessidade de formar sujeitos conscientes do poder enunciativo das imagens, sejam elas do campo da arte ou de outras origens narrativas.

Embora a maior parte do teóricos nos alerte sobre as propriedades da imagem para a manutenção do capitalismo e da sociedade do consumo, também é possível que se aplique essa importância nos campos formadores de opinião, como vimos no decorrer desse texto. Henri A. Giroux afirma que a importância de um alfabetismo crítico está na reversão de um quadro crescente de impotência dos indivíduos.

[...] a pedagogia crítica, vista como uma forma de ativismo político, refere-se a um esforço deliberado, por parte de trabalhadores/as culturais, para influenciar a forma como as subjetividades e o conhecimento são produzidos no interior de conjuntos particulares de relações sociais. Ela chama a atenção para as formas pelas quais o conhecimento, o poder, o desejo e a experiência são produzidos sob condições básicas e específicas de aprendizagem. (GIROUX, 2011, p. 135)

Giroux (2011) reitera que a pedagogia crítica que ele propõe não reduz toda a prática educacional a questões de eficiência. Essa pedagogia ensina a problematizar sobre o significado das coisas. Qualquer movimento social que ignore essa questão corre o risco de reproduzir uma política que silencia sobre seu próprio ensino e formação e, portanto, acaba não contribuindo para a justiça social. O exercício de inclusão desses artefatos da mídia como conteúdo no ensino da arte demarca um compromisso do campo em formar sujeitos que respondam diretamente à problemáticas da vivência

contemporânea, onde estamos mergulhados num contexto de propagação e profusão de imagens que, pela sua velocidade e pelo seu teor informativo superficial, deixem de ser tratadas com suspeita como deveriam.

Reescrever a relação de parte da população com elementos fortemente vinculados à nação passa não somente por uma eminente e possível mudança na representação do país, mas na identificação das problemáticas que perpassam as imagens divulgadas e compartilhadas pelos governantes. Na medida em que o *marketing* político é só mais uma vertente da publicidade e, como todas as demais, responde à problemáticas do consumo e do capitalismo, precisamos estar atentos àquilo que “adquirimos” enquanto produto. Por esse exercício passa a ação de constante suspeita sobre tudo aquilo que consumimos em termos de imagem, sobretudo quando se trata de política.

Referências bibliográficas

- ACASO, María. Esto no son las torres gemelas: Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2016.
- BEIGUELMAN, Giselle. Políticas da imagem: Vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- BEZERRA, Ada Kesea Guedes; SILVA, Fábio Ronaldo da. O marketing político e a importância da imagem marca em campanhas eleitorais majoritárias. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 10, p. 01-09, 2006.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- MACEDO, Roberto Gondo; MANHANELLI, Carlos. A assessoria de imprensa no cenário do marketing político. Disponível em: http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/b/b9/Roberto_Gondo_Macedo_Assessoria_de_Imprensa.pdf. Visitada em: 10/11/2013
- NIGRO, Carla Bianca Correa; SANTANA, Laís Batista; GOVEIA, Fábio Gomes. Vitória do Mito: Análise Imagética de Bolsonaro no Twitter. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Vitória/ES. 2019.
- SALOMÃO, Karin. A camisa amarela do Brasil perdeu espaço - e é culpa da política. Exame, 15/06/2018 08:00. Disponível em: <<https://exame.com/negocios/vies-politico-afeta-vendas-da-camisa-amarela-da-selecao-brasileira/>>. Acesso em: 22/04/2022
- SANTOS, Tomaz Vicente. De Lula a Bolsonaro: populismo e *marketing* político no Brasil. INSPER, Programa Avançado em Gestão Pública. São Paulo.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E O ENSINO DO DESENHO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta¹

Ana Karina Corrêa Hoeller²

Gabriel Souza Coelho³

RESUMO: Este texto parte da pergunta feita a um artesão, de Jambuí, no interior de São Paulo, sobre com quem aprendera a fazer “figurinhas” de barro para presépios, se o desenho era dele mesmo ou se apenas reproduzira os modelos de figuras desenhados por outra pessoa, e da resposta: “o desenho é meu mesmo” (DERDYK, 2007). O esforço de compreensão dos porquês da dúvida em relação a autoria dos desenhos das figuras do presépio realça a necessidade de crítica: primeiro, em relação ao significado corrente do termo *posse* disseminado na sociedade capitalista, muitas vezes incorporado inconscientemente pelo professor, que leva a crença de que um objeto só é nosso se é “imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, etc.” (MARX, 2010, p. 108); segundo, demonstrar que não há criação humana totalmente espontânea, pois o ser humano é condicionado a limitações técnicas e simbólicas postas anteriormente a sua existência (DUARTE; SILVA; ANJOS, 2021). O “desenho” do escultor jambuíense não é totalmente do artesão, não é a apresentação de algo inteiramente original e distinto de tudo que fora produzido antes; porém, considerando-se que suas figurações são recombinações de signos historicamente dados, materializadas por meio de seu domínio técnico da modelagem é *também* dele. Por último, à luz dos fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica, fazer a crítica as novas roupagens de preceitos vagos como inspiração, dom, sensibilidade imediata e espontânea, livre expressão, cuja origem é a velha visão romântica de artista como uma espécie de gênio criador (WOLFF, 1982) e do fazer artístico como criação regida pelo mistério; pois, quando incorporados ao ensino da arte, descartam toda e qualquer função para a arte na educação e para o professor (KLEIN, 2008).

PALAVRAS-CHAVE: Categoria marxiana de posse. Ensino de Arte. Ensino do Desenho na Educação Infantil. Pedagogia Histórico-Crítica.

¹ Doutora em História pela UFPR, professora aposentada da UFPR, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos (UDESC), realizou em 2014 estudos de Pós-Doutorado na UDESC (SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/7613097165877094> ORCID <http://orcid.org/0000-0002-6928-9274> E-mail: consuelo.ufpr@gmail.com

² Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São José/SC. Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina e Especialista em Artes na Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes. Mestranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina. CV: <http://lattes.cnpq.br/6001506350487450> E-mail: c.anakarina@gmail.com

³ Professor de Educação Infantil da Rede Municipal de Barra Velha/SC. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Itajaí e Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. CV: <http://lattes.cnpq.br/9900189850451799> E-mail: gscoelho89@hotmail.com

Introdução

Este texto parte do questionamento feito a um artesão, de Jambuí, no interior de São Paulo, sobre com quem aprendera a fazer “figurinhas” de barro para presépios, se o desenho era mesmo dele ou se apenas reproduzira os modelos de figuras desenhados por outra pessoa, e da resposta de que o desenho era dele mesmo (DERDYK, 2007). Nesse sentido, conforme pensamento marxista, a partir do desvelamento dos porquês da dúvida em relação a autoria dos desenhos das figuras do presépio, primeiro, é preciso clarear o conceito de *posse* disseminado na sociedade capitalista, que leva a crença de que um objeto só é nosso se é “imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, etc.” (MARX, 2010, p. 108). Logo, pôr em evidência o conteúdo histórico-dialético do termo *posse*, suas implicações no ensino da arte, problematizando: como *possuir* a arte e, no caso do ensino do desenho em geral e de seu ensino na educação infantil em particular, quais meios dispõe o professor para atingir este fim?

Em segundo lugar, tendo em mente os dois objetivos da arte, seu duplo papel social: possibilitar a ampliação da humanidade de quem produz e de quem se apropria dessa produção, demonstrar que não há criação humana totalmente espontânea; em outras palavras, compreender que a categoria de *posse* na acepção marxiana não está necessariamente vinculada aos conceitos de *originalidade* ou *exclusividade*. Como bem nos lembram Duarte, Silva e Anjos (2021), a criação mediada por símbolos não pode ser mobilizada a partir do zero, mas, necessariamente, ganha forma a partir de material já existente. Assim sendo, a afirmação de que o desenho é “seu” não se refere a uma relação de pioneirismo ou propriedade; trata-se, em vez disso, de uma noção de *introjeção*, de assumir como também seu um saber ou um código visual coletivamente construído.

Por último, cotejando o conceito de trabalho criador à luz dos fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica, evidenciar que o conflito artista *versus* artesão resulta da oposição artesanato *versus* arte assim como da exclusão do trabalho do artesão do conjunto das atividades e reforça a visão romântica de artista como uma espécie de gênio criador (WOLFF, 1982). Essa visão romântica de arte e artista, quando incorporada ao ensino da arte, leva muitos professores, não raro, a acreditarem que o fazer artístico é regido pelo mistério, pela inspiração, pelo dom, sensibilidade espontânea e imediata, e postularem uma prática fundada na livre

expressão (PORCHER, 1982). Ao postular a livre expressão, esquece o professor que ele acaba negando toda e qualquer função para si e para a educação (KLEIN, 2008).

A noção de *posse* no ensino da arte

Considerando as diferentes visões de ensino do desenho, difundidas tanto na pergunta quanto na resposta do artesão, pode-se pressupor, pelo próprio modo de formular a pergunta, que paira certa dúvida em relação a autoria dos desenhos das figuras do presépio pelo artesão. Obviamente, a resposta, pode causar espanto, afinal, como é possível a alguém, visto no imaginário social como um simples artesão, excluído do grupo dos iniciados, falar “do seu desenho” ou ter a pretensão de *inventar* desenhos?

A dúvida, efetivamente, parece não apresentar nenhum problema, mas, se a pretensão é pensar o ensino da arte, é imprescindível investigar as diferentes visões de ensino do desenho, difundidas tanto na pergunta quanto na resposta do artesão; algumas radicalmente opostas. Usadas sem clara definição

adquirem conteúdos absolutamente superficiais e negativos, prestando-se muito mais a confundir que a esclarecer aqueles a quem tais discursos se destinam. Assim, partindo do pressuposto de que o discurso pedagógico está, hoje, marcado por uma profunda indefinição teórica, seja na sua origem, seja na divulgação das propostas de encaminhamento metodológico, na escola e fora dela, pretendemos explicitar essa indefinição (KLEIN, 2008, p. 32).

Essas indefinições têm origem, primeiro, no conceito de *posse* próprio da sociedade capitalista, que nos leva a crer, segundo Marx (2010), que um objeto só é nosso se é “imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, etc.” (2010, p. 108). Mas, partindo da crítica de Marx, *possuir* a arte é *apropriar-se* dos seus sentidos, no trabalho em referência, *possuir* o desenho nada tem a ver com a noção de propriedade, no sentido jurídico de direito de propriedade, que garante ao possuidor o direito de usar ou de agir como proprietário da coisa. Nessa perspectiva, a *apropriação* dos sentidos da arte só será garantida mediante a superação da *posse da arte* como simples “ter” e, no âmbito da escola, só será assegurada mediante a formação dos sentidos humanos *requeridos* pelo objeto artístico (SCHLICHTA, 2011). Isso porque a arte é duplamente social:

[...] na medida em que, sendo uma criação única, individual e irrepetível, é a criação de um indivíduo socialmente determinado; e na medida em que a obra de arte não só satisfaz a necessidade de expressão do seu criador, mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podem satisfazer quando

penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando-o, dialogando com ele. O objeto criado, por isso, é uma ponte ou instrumento de comunicação (VÁZQUEZ, 1978, p. 264).

Nessa linha de argumentação, a produção e a apreciação da arte dependem uma da outra e só podem ser adequadamente compreendidas levando-se em conta quem produz, sua finalidade humano-social e para quem se destina. Em outras palavras, ao contrário da apreciação imediata e unilateral defendida pelos idealistas, a *posse* da arte, *requer* uma formação dos sentidos humanos, cujo desenvolvimento não é concebível sem a *práxis*; exige uma sensibilidade estética *correspondente*, uma “percepção propriamente estética”, um sentido que se tornou historicamente mais humano, que se distancia da percepção ingênua. Para Bourdieu (1999), a percepção ingênua designa os elementos da representação, por exemplo, folhas, árvore, nuvens, como árvore, céu, tempestade;

a percepção propriamente estética enfatiza os únicos traços esteticamente pertinentes [...] os que caracterizam uma *maneira particular de tratar* as folhas ou as nuvens, isto é, um *estilo* como modo de representação onde se exprime o modo de percepção, de pensamento e de captação próprio de uma época, de uma classe, de uma fração de classe ou de um agrupamento artístico (BOURDIEU, 1999, p. 283).

Na visão deste autor, a percepção é uma “aptidão para receber e decifrar as características propriamente estilísticas”, uma competência

propriamente artística que se traduz em conhecimento prático (adquirido pelo convívio com as obras ou por intermédio de uma aprendizagem explícita) de sistemas de classificação que permitem situar cada elemento de um universo de representações artísticas em uma classe necessariamente definida em relação à classe complementar (constituída por todas as representações artísticas consciente ou inconscientemente excluídas) (1999, p. 283).

Depreende-se daí a importância do ensino da arte na formação dos sentidos humanos, na elevação do nível de sensibilidade estética, como alerta Mészáros (2006, p. 182), na “reabilitação dos sentidos e seu resgate da posição inferior atribuída a eles pela distorção idealista. Isso pode ser feito porque eles não são apenas sentidos, mas sentidos *humanos*”.

Portanto, no que diz respeito ao papel do ensino da arte, trata-se de se desenvolver um trabalho de formação inicial e continuada do professor no que diz respeito ao papel da arte na vida humana e sua contribuição na formação das crianças e jovens da sociedade brasileira atual. Interessa-nos, sobretudo, agir de modo

intencional, aclarando, ainda que esquematicamente, o conceito de objeto de estudo do ensino da arte, desde a educação infantil; conseqüentemente, esclarecer os objetivos, os conhecimentos artísticos essenciais, principais, do ensino da arte. Enfrentar, também, o problema dos meios, porém, atentos ao alerta de Saviani (2009, p. 61): “não estamos interessados em quaisquer meios e sim nos meios *adequados* à realização dos objetivos propostos”. Enfim, nosso interesse é nas formas mais adequadas à apropriação do conhecimento artístico necessário à compreensão da realidade, “a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”.

Retomando o sentido da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: produzir a humanidade nos homens e mulheres, defrontamo-nos com a necessidade de esclarecer a seguir: qual a parte que cabe ao ensino da arte, particularmente do desenho, na formação das gerações, no âmbito de educação escolar?

De quem é o desenho?

Na disputa renascentista entre qual arte detinha a primazia, se a escultura ou a pintura, Giorgio Vasari (1998) decreta que ambas são irmãs, e filhas da arte do desenho. O gesto gráfico pode se realizar de muitas maneiras diferentes: num objeto estético, numa prancha projetiva, num registro documental, numa breve anotação mental. Quando nos defrontamos com a resposta do artesão de Jambeiro, sabemos que não é a um desenho material que ele se referia, mas à *cosa mentale* de Leonardo da Vinci, o desenho como pensamento. Por isso, a pergunta a ele feita não deixa de ser legítima: de quem era o desenho? O que o artesão quis dizer quando afirmou que o desenho *é seu*?

Por um lado, sabe-se que não há criação humana totalmente espontânea; somos condicionados a limitações técnicas e simbólicas postas anteriormente a nossa existência. “A criação de qualquer novo objeto material terá que se utilizar de matéria já existente, da mesma forma que a criação de novas ideias é sempre o ato de seres humanos pensantes que, portanto, pensam a partir de ações e pensamentos previamente existentes” (DUARTE; SILVA; ANJOS, 2021, p. 5). Nesse sentido, o “desenho” do escultor jambeirense não é totalmente seu, não é a apresentação de algo inteiramente original e distinto de tudo que fora produzido antes; em vez disso, pode-se considerar que suas figurações são recombinações de signos historicamente dados,

materializadas por meio de seu domínio técnico da modelagem. Sob outro ponto de vista, contudo, ao resgatarmos o sentido marxiano de *posse* identificado com a noção de riqueza de necessidades e humanização dos cinco sentidos (MARX, 2010), compreendemos que o desenho, assim como todo produto de criação humana, “pertence” ao sujeito criador no sentido em que este objetiva-se em sua produção. Essa produção é, a um tempo, singular, pois sintetiza em si a humanidade da pessoa que o criou; e universal, ao resultar de toda tradição criadora anterior e somar-se à totalidade cultural ulterior. Em resumo, o desenho *não é* exclusivamente do artesão, mas *é também* dele; o desenho é, pois, dialético.

Abordamos a parte do “o desenho é meu mesmo”, falta refletir sobre a condição laboral do homem que proferiu essas palavras: a de artesão. É antiga, na história da sociedade ocidental – e, por extensão, em sua história da arte – a cisão estabelecida entre trabalho intelectual e trabalho braçal. Na Grécia clássica, por exemplo, quando ainda não havia se estabelecido a noção do profissional artista e todo o status relacionado a este, quem gozava de prestígio análogo eram os poetas, cujo ofício, fisicamente pouco exigente, se realizava entre penas e papiros. Mais do que isso, guardavam com seus patronos uma relação de proximidade, e podiam gastar com eles seu tempo ocioso, enquanto demonstravam seu intelecto por meio das palavras. Por sua vez, os profissionais cuja função envolvesse uma lida mais direta com as matérias-primas – pintores, escultores, oleiros – eram considerados trabalhadores de segunda categoria, destinados a um serviço fatigante e desonroso (HAUSER, 1982, p. 169-170). Até o período medieval, a situação não será muito diferente:

Da mesma forma em que não há separação entre obra de arte e vida quotidiana, não há diferença entre artista e povo: o artista é a um artesão como outro qualquer (não é um pária, nem um monstro sagrado); em geral, não assina suas obras, pois não tem a preocupação de individualizá-las (frequentemente a arte é uma manifestação coletiva), nem de ter fama, de ter renome fora de sua comunidade (NETTO; GOLDBERGER, 1969, p. 13).

É apenas a partir do desenvolvimento da sociedade burguesa, culminando com a Renascença, que a arte adota o ser humano como principais conteúdo e destinatário, evoluindo em termos técnicos, atendendo cada vez mais a interesses individuais ao invés de coletivos, e tornando-se produto de valor de troca. Ora, o aqui referido artesão de Jambeiro – cujo nome, talvez não por coincidência, desconhecemos – é facilmente identificável com as características supracitadas. Não é à toa que os alunos de Motta tenham se surpreendido com sua resposta; aquele homem, que é descrito como vivendo

“sob as maiores carências e [que] mais parecia a imagem melancólica do Jeca Tatu” (MOTTA, 1970, s. p.) não era alguém a quem se esperava possuir “um desenho seu mesmo”. Ou, pelo menos, não um desenho na acepção mais difundida do termo: o desenho como linha, materialidade, e fruto do trabalho de um artista minimamente inserido no circuito artístico. O relato prossegue, afirmando que o escultor seria praticante e mantenedor de um tipo de desenho que é anterior àquele difundido pelos professores da Missão Francesa; um desenho mais próximo da noção etimológica de *desígnio*, e “mais humano”.

Não é difícil perceber a polêmica que Motta (1970) entrega em nossas mãos; em poucas palavras, a definição de desenho está sendo posta em xeque. E, se nos propomos a refletir sobre o desenho e seu ensino, devemos nos impor a incumbência de termos esta definição clara em nossa mente; não uma definição qualquer, mas sim uma *clássica*. Sabemos ser impossível a construção de tal definição no espaço deste artigo; podemos, por ora, ensaiá-la reunindo algumas pistas. Para citar apenas alguns exemplos, Negreiros Gomes (1996, p. 13) explica o desenho como “uma das formas de expressão humana que melhor permite a representação das coisas concretas e abstratas que compõem o mundo natural ou artificial em que vivemos”. Já Massironi (1996) categoriza o desenho como instrumento de anotação gráfica que, por suas características cognitivas de sistematização visual, consegue servir a uma série de disciplinas das ciências humanas. Molina (2003), por sua vez, nos lembra dos aspectos intencionais por trás do ato desenhístico: “*un tipo de imágenes que se definen em el contexto de unas prácticas determinadas, científicas, técnicas e artísticas que le dan valores muy concretos, vinculados a las categorías de sus conocimientos*” (MOLINA, 2003, p. 33). Isoda (2013), mais sensato, confessa a dificuldade de se elaborar uma noção definitiva de desenho: entre as justificativas, afirma que desenhar é processo dinâmico, no qual a imagem idealizada nem sempre coincide com o trabalho final; a palavra *desenho* em si passa por alterações de sentido ao longo da história; citando o próprio Motta (1970), recorda que o desenho não se reduz a um produto materializado no papel; e, por fim, o desenho é um fenômeno complexo, transitando entre imaginar e fazer, entre ação e ideia, entre *meio* e *fim*.

Mais uma vez o caráter dialético do desenho se revela: enquanto Motta (1970), arquiteto e formador de arquitetos, e o artesão encaram o desenho como *meio* para algo que se materializará fora do papel, os alunos que excursionavam por Jambeiro

enxergavam no desenho um *fim* em si. Desenhos-meio e desenhos-fim coexistem, utilizando-se dos mesmos recursos materiais e cognitivos, e, em algumas ocasiões, transformam-se um em outro. O modo de criação desenhístico se faz presente nos mais múltiplos locais e contextos sociais: nas paredes de galerias e museus, nas pastas de projetistas, em cadernos de crianças, em livros técnicos ilustrados, num rascunho destinado ao lixo. Isto posto, podemos concordar que uma característica inerente ao desenho é a *multiplicidade*.

O desenho e o seu ensino

A partir das reflexões anteriores, entendemos que pensar o desenho e seu ensino inevitavelmente exigirá um exame sobre o objeto de estudo e ensino da arte, seus conteúdos e métodos de ensino, coerentemente articulados à pedagogia histórico-crítica. Postula-se, nesse caso, a necessidade de maior rigor conceitual em relação ao conceito de arte como trabalho criador e como conhecimento especificamente artístico, levando-se em conta que as concepções de arte ora se contrapõem, ora se aliam, a exemplo da visão da arte como ofício, em que prevaleceu o entendimento da arte “como um fazer em que era, explícita ou implicitamente, acentuado o executivo, fabril, manual” (PAREYSON, 1984, p. 29).

Um exame histórico e crítico das tendências pedagógicas, em particular do tecnicismo na educação, evidencia uma crítica aos procedimentos técnicos no ensino da arte restringidos a um receituário de como fazer. Esta reprovação as técnicas artísticas acabou levando os professores de arte ao ponto da negação de todo e qualquer conhecimento dos procedimentos formais e recursos instrumentais artísticos comuns aos ofícios artísticos ou artesanais e na afirmação irrestrita à livre expressão, ignorando que as crianças ganham em expressividade quando se alia a iniciação artística ao conhecimento das técnicas, dos instrumentos, materiais e suportes, das linguagens do desenho, da pintura, da escultura, da fotografia etc.

Evidentemente, cabe fazer uma distinção entre *as técnicas* e *a técnica*; o singular aqui é importante. Explicando melhor, as técnicas, grosso modo, fazem parte do conjunto de regras do ofício dos artistas; a técnica, por sua vez, é o modo próprio de formar do artista que, a certa altura, pode alcançar o nível de estilo pessoal (BOSI, 1991). Este autor chama a atenção para esta problemática, perguntando-se: “até onde chegam as técnicas e onde começa a técnica pessoal”? (BOSI, 1991, p. 25). Essa

temática constitui objeto de preocupação dos historiadores, críticos de arte e artistas. Todavia, constitui-se problema para professoras e professores de arte, particularmente da Educação Infantil? Afinal, de que interessa ao trabalho educativo que desenvolvem saber distinguir entre “as técnicas” produzidas e sistematizadas na forma de estilos e “a técnica”? O que se quer acentuar, tendo em vista o objetivo da educação em arte conforme a pedagogia histórico-crítica, é que as professoras, os professores de arte, inclusive da Educação Infantil, também podem e devem avançar em direção à compreensão da especificidade das técnicas distinguindo-as da técnica enquanto estilo pessoal. Mas, por quê?

Em primeiro lugar, porque os estilos não são receituários ou modelos de representação prontos dos quais os artistas lançam mão, mas sistemas simbólicos de representação resultantes de trabalho e de uma boa dose de *invenção*; ou seja, os estilos não são *dados* aos artistas. Em segundo lugar, entendendo que a preocupação central da educação é “a promoção do homem” (SAVIANI, 2009, p. 43), esse conhecimento interessa às crianças e jovens porque ele não é garantido naturalmente, embora as crianças muito precocemente desenhem, rabisquem, garatujem. Portanto, o que não é *dado*, o que não é garantido *naturalmente* pelo exercício espontâneo de desenhar tem de ser produzido. E, nesse caso, se o conhecimento das técnicas, de sua origem, não é *dado* às crianças pelo fato de rabiscarem, o ensino do desenho em especial cumpre esse papel.

Por fim, um dos objetivos do ensino da arte, desde a Educação Infantil, é tornar o *espaço* familiar; conseqüentemente, o acesso à arte por meio da socialização do conhecimento das técnicas e da apreciação de pinturas, desenhos, enfim, da produção artística que pertence a toda humanidade, põe-se como fundamental. Inicialmente, acesso às técnicas, aos instrumentos, materiais e suportes convencionais ou não.

Ao apreciar pinturas de diferentes artistas, que mostram uma gama imensa de temas: estações, horas do dia e da noite, maneiras de viajar, rostos, o objetivo é também levar a criança compreender que não há uma maneira de pintar ou desenhar certa ou errada, bonita ou feia; mas maneiras diferentes de desenhar ou pintar com contornos históricos políticos, culturais diferentes. A princípio, entendermos nós que uma pintura, como um bem simbólico, como argumentam Bourdieu e Darbel (2003, p. 71), “não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, de decifrá-la”. Por isso, é fundamental à professora e ao professor dominarem este

conjunto de códigos e instrumentos artísticos que permitem a leitura e interpretação das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade, em determinado momento do tempo. A competência artística implica o conhecimento, e mais tarde o reconhecimento das obras considerando-se seus autores, escolas, épocas, estilos, enfim, pelos indícios estilísticos ver e saber que se trata, por exemplo, de um Cézanne (BOURDIEU; DARBEL, 2003).

A execução de uma pintura, de um desenho ou escultura inclui o bom uso das técnicas ao ponto da criação conforme estilo próprio do artista e esse trabalho tem a ver com a artesanaria; mas, de imediato, esse saber pode parecer desnecessário ao professor; contudo, em nosso entendimento, o conhecimento das técnicas contribui sobremaneira para que as crianças compreendam que o desenho de uma árvore, por exemplo, é um desenho. Um desenho que elas viram, talvez, no livro que a professora ou o professor mostrou, produzido por uma pessoa, que hoje chamamos artista, e de quem elas podem aprender o nome, guardar o título do trabalho, a técnica etc.

Certamente merecem atenção os exercícios de observação, de descrição do entorno visual, de comparação entre os diferentes espaços como dentro e fora da sala da aula articulados ao conhecimento das técnicas e ao exercício com diferentes instrumentos e suportes, como o desenho com lápis de cor ou não, com giz de cera; com tintas como o guache na produção de desenhos e pinturas sobre papel sulfite, papelão, cartolina, no quadro com giz branco ou colorido; desenhos sobre superfícies não convencionais, com um graveto sobre a areia, com água sobre uma superfície de cimento, areia, terra; desenhos realizados com tesoura sem ponta, recortando figuras, desenhos rasgando papéis etc. O que importa é que desse processo, além da incorporação de inúmeros recursos que enriqueçam a expressão, amplia-se a capacidade de observação das crianças em relação ao mundo da arte e ao lugar onde trabalham os desenhistas, os ilustradores, os artesãos, os pintores etc. Cabe propor também a observação do tema dos quadros: retratos, paisagens, cenas do cotidiano, detendo-se nos aspectos que mais atraem as crianças, como, por exemplo, as cores vivas e quentes, deixando que as crianças relatem sobre suas cores preferidas, que observem longamente os quadros que “parecem de verdade”, de tão realistas, as pinturas que retratam personagens como um bebê, um cachorro latindo, uma mulher de cabelos longos; um personagem correndo, outro dormindo, um casal dançando etc.

Ao contrário das visões de arte como um campo que privilegia a inspiração, o dom, a sensibilidade imediata e espontânea, a “livre” expressão, “o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos”. Nessa linha, entendemos que o ensino do desenho, como se enfatizou, abrange a transmissão da proficiência no uso dos materiais usados no universo desenhístico; mais do que isso,

É possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz. As considerações supra podem ser aplicadas em outros domínios, como, por exemplo, aprender a tocar um instrumento musical etc. (SAVIANI, 2013, p. 18).

Conseqüentemente, ao fazer a crítica as afirmações e termos imprecisos, que mais se prestam “a confundir que esclarecer, aqueles a quem tais discursos se destinam” (KLEIN, 2008, p. 32), empreendendo um esforço de análise de seu conteúdo, à luz da pedagogia histórico-crítica, o objetivo é investigar, sobretudo, suas implicações nos processos ensino-aprendizagem da arte, em particular, da linguagem do desenho na escola; pois, no caso do ensino do desenho, conforme destaca Coelho (2020, p. 28),

[a linguagem gráfica] solicita à mente uma complexidade de processos cognitivos superiores, que não se manifestam espontaneamente, mas demandam um movimento intencional no sentido do seu desenvolvimento. Em outras palavras, a prática do desenho só se consolida mediante a prática do ensino.

Por isso, a partir de uma concepção marxista de ser humano, de sociedade e de arte, objetivou-se jogar luz sobre as concepções que cercam o ensino do desenho na educação infantil, esclarecendo que “os sentidos estéticos e as diferentes formas de expressão artística estão indissolúvelmente ligadas à *práxis* social inerente a determinada sociedade (PEIXOTO; SCHLICHTA, 2013, p. 25956); por meio do ensino do desenho é possível aprender conhecimentos sobre a arte que possibilitam a posse da produção artística.

Evidentemente, resta uma tarefa árdua, ainda longe de seu final: a partir da compreensão de que o objetivo da educação é a produção da humanidade nas crianças e jovens estudantes da escola pública, explicitar os componentes curriculares clássicos e os critérios para selecioná-los. Com relação aos critérios para selecionar os conhecimentos clássicos, Saviani (2013) destaca que o *clássico* “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao

atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (2013, p. 13). Além deste critério, outros princípios norteadores nos orientam na discriminação dos conteúdos clássicos de arte: a permanência e a resistência dos clássicos aos embates do tempo e a “a faculdade de escandir-se no tempo” (KOSIK, 1976, p. 118). Vázquez (1986, p. 279), por sua vez, destaca: “a unidade entre interior e exterior, entre o subjetivo e o objetivo no processo prático”, o entrelaçamento e condicionamento mútuo da criação e repetição, a “inovação e tradição”.

No tocante ao desenho, pode-se adiantar que o fato de seus instrumentos e suportes serem de fácil acesso em comparação com outros modos de criação visual, especialmente nos ambientes escolares, evidenciam seu caráter democrático.

Além disso, o fazer desenhístico também representa território privilegiado para a apreensão das noções de *espaço* e *tempo*, no sentido de experimentar e controlar a área gráfica diante de si, perceber a direção e velocidade de seus movimentos, e, ainda, ser capaz de representar um ambiente concreto e ver-se como parte dele. Também recordamos que o gesto gráfico está presente na gênese do simbolismo do mundo natural, como no caso dos vincos geométricos em adornos de chifre (VAZQUEZ, 1986), como uma das primeiras ferramentas – se não a primeira – de apreensão mediada da natureza, e permanecendo até hoje. Em suma, o desenho é uma das interfaces que permitem ao ser humano relacionar-se com seu entorno e dar-lhe, portanto, significados e valores (SAVIANI, 2013).

Parece evidente que a tarefa de enfrentar as concepções hegemônicas da arte e seu ensino não é fácil; contudo, é vital fazê-lo, pois é movimento fundamental à construção coletiva de uma formação mais sólida e politizada dos professores, na sua formação inicial e continuada, e dos estudantes da escola pública.

Conclusão

Entende-se que o professor é peça chave no processo de ensino e aprendizagem da criança no campo da arte, e especificamente do desenho, foco maior deste artigo. O ensino do desenho na educação infantil demanda conteúdos, métodos, espaços, tempos e recursos materiais, dos quais a professora e o professor devem estar apossados previamente, para que, assim, possam exercer adequadamente uma *práxis* pedagógico-artística. Advogamos que uma formação teórica fundamentada aliada a uma vivência no universo da arte amplia suas possibilidades de exercer uma ação docente mais

sólida e responsável com o desenvolvimento e criação artística da criança. Entendemos também que a ação docente durante o ato de ensinar deve privilegiar o conhecimento clássico da história da arte, seus artistas e suas técnicas, afinal o germe para uma produção artística e cultural infantil se faz possível com a transmissão do saber desenhístico e seus conteúdos relacionados desenvolvidos ao longo da tradição histórica.

As crianças com conhecimento de técnicas, instrumentos e materiais de linguagens do desenho têm maior potencial de expressividade nesse campo de linguagem, e acesso e familiaridade ao mundo da arte, o que pertence à humanidade, com seus componentes históricos, políticos e culturais. Mais do que meramente combater o conceito abstrato de dom, cabe a nós nos revestirmos da tarefa de implantar esse “dom”, essa habilidade, na criança, como uma faceta do produzir a humanidade nos pequenos homens e mulheres em devir. Ensinar na infância com uma base teórica estruturada só é possível com educadores capacitados que sabem como a criança aprende, que sabem como ensinar e que sabem quais conhecimentos ensinar; em outras palavras, preocupar-se com o conteúdo, a forma e o destinatário do ato pedagógico.

Esperamos, com a escrita deste artigo, estimular outras leituras e estudos sobre a formação do professor de arte e o ensino do desenho à luz da pedagogia histórico-crítica, além de oferecer subsídios para os futuros docentes da área. Sendo a arte subjetivação do mundo que é objetivada na forma da produção artística, é possível desde a infância desenvolver na prática estética ferramentas de expressão para se posicionar e ensaiar sua futura atuação no mundo material, vivendo a história e contribuindo com sua construção, a fim de tornar o mundo mais justo e mais agradavelmente habitável; por consequência, mais feliz, como toda criança, homem e mulher merece.

Referência bibliográfica

- BOSI, A. Reflexões sobre a arte. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BOURDIEU, P. A Economia das trocas simbólicas. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. O amor pela arte: os museus na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP; Zouk, 2003.
- COELHO, G. S. Práticas desenhísticas em educação infantil: contribuições da pedagogia histórico-crítica. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Florianópolis, 2020.
- DERDYK, E. Designo. Desenho. Desígnio. São Paulo: SENAC, 2007.
- DUARTE, N.; SILVA, E. M. e ANJOS, R. E. Determinação e liberdade na criação mediada por sistemas de signos. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 11. n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-266099913>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/ydxRs6vqkFpju9zYC465Vmh/?lang=pt>>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- HAUSER, A. História social da arte e da literatura. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ISODA, G. T. de T. e. Sobre desenho: estudo teórico-visual. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Mestrado em Design e Arquitetura, São Paulo, 2013.
- KLEIN, L. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? 5. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2008.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MASSIRONI, M. Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. Lisboa: Edição 70, 1996.
- MÉSZÁROS, I. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MOLINA, J. J. G. (Org.). Las lecciones del dibujo. 3. ed. Madri: Cátedra, 2003.
- MOTTA, F. Desenho e emancipação. In: Desenho industrial e comunicação visual: exposição, debates. São Paulo: FAU-USP, 1970, s. p.
- NEGREIROS GOMES, L. V. Desenhismo. 2. ed. Santa Maria: Ed. da Universidade Federal de Santa Maria, 1996.
- NETTO, T. C.; GOLDBERGER, A. M. Arte contemporânea: condições de ação social. 2. ed. São Paulo: Documentos, 1969.
- PAREYSON, L. Problemas de estética. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PEIXOTO, M. I. H.; SCHLICHTA, C. A. B. D. Arte, humanização e o ensino da arte. In: XI Congresso Nacional de Educação - Educere 2013. PUCPR, Curitiba, PR, set. 2013. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10488_5679.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- PORCHER, L. (Org.). Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHLICHTA, C. A. B. D. Arte, educação e formação dos sentidos humanos. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. UFSC, Florianópolis, SC, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_SCHLICHTA_Consuelo_Arte_educacao_e_formacao_dos_sentidos_humanos.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

VASARI, G. Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tempos. Madri: Editorial Tecnos, 1998.

VÁZQUEZ, A. S. As ideias estéticas de Marx. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1986.

WOLFF, J. A produção social da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA AMÉRICA LATINA: Expansão da privatização e da EAD nas graduações brasileiras

Valéria Meroski de Alvarenga¹

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar como a expansão dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil está diretamente associada ao aumento da privatização do Ensino Superior e dos cursos na modalidade de educação a distância (EAD). Tal aspecto está alinhado com a reestruturação produtiva do capitalismo ocorrida principalmente a partir de 1990, ampliando as políticas públicas educacionais influenciadas por organismos multilaterais na América Latina como um todo. Para atingir esse objetivo, é usada a metodologia de cunho quali-quantitativo. Como aporte teórico, são utilizados os seguintes autores: Alvarenga (2020); Alvarenga e Fonseca da Silva (2018); Sampaio (2012); Trojan (2010); Vitale, Santos e Torres (2020), entre outros. Constata-se que, no decorrer da última década, a formação docente em Artes Visuais no Brasil mudou do presencial para a EAD, com concentração em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, implicando a ampliação de uma formação com qualidade questionável, embora tal aumento auxilie na demanda por docentes de Arte na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Artes Visuais. Privatização. EAD.

¹ Doutora e mestra em Artes Visuais (UDESC). Graduada em Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado/UFPR). Atualmente leciona a disciplina de Arte na Secretaria do Estado da Educação (SEED/PR) e trabalha como professora colaboradora na UEPG no curso de licenciatura em Artes Visuais. Também atua no Mestrado Profissional – PROFARTES (UDESC). E-mail: valeriameroski@hotmail.com.

Introdução

A expansão e as vagas dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil têm ocorrido de forma acelerada nas últimas duas décadas. Tal fato propicia uma maior quantidade de formados na área para atuar na Educação Básica, reduzindo a distorção entre a formação/atuação docente, mas permitindo uma formação, muitas vezes, acelerada e com qualidade duvidosa por meio da privatização dos cursos e da oferta desenfreada da modalidade EAD. Sendo assim, buscamos verificar os aspectos implícitos por trás dessa ampliação, que está em consonância com a reestruturação produtiva do capitalismo e não é específica da área de Arte.

Apresentaremos dados relativos aos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil do ano de 2020, com algumas comparações abarcando períodos anteriores envolvendo quantidade de cursos, oferta de vagas, número de matrículas e de concluintes nas diferentes modalidades: presencial e EAD, assim como nas diferentes categorias administrativas dos cursos: pública e privada.

Esta pesquisa faz parte do projeto em rede “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (OFPEA/BRARG), do qual a autora é integrante desde 2013.

O artigo está dividido em duas partes: (1) Reestruturação produtiva do capitalismo e a expansão do ensino superior na América Latina: breves considerações; e (2) Mapeamento dos cursos de Graduação em Arte (foco nas Artes Visuais) – Brasil.

Reestruturação produtiva do capitalismo e a expansão do ensino superior na América Latina: breves considerações

Entre o fim do século XX e o início do século XXI, tivemos alterações da globalização da economia e avanços das novas tecnologias que desencadearam mudanças nos elementos produtivos baseados no taylorismo-fordismo, os quais passaram a ser regidos pelo toyotismo, ou seja, houve o deslocamento dos princípios regidos por procedimentos rígidos/fixos para formatos mais “flexíveis” (criatividade, adaptação sob adversidades, terceirização etc.). Tal mudança exigiu novas habilidades das organizações e dos trabalhadores, consequentemente implicando profundas modificações/reformas nos sistemas educativos (TROJAN, 2010).

As novas relações entre educação e trabalho fez com que ocorresse uma progressiva ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica, criando uma crise

mundial no que se refere ao Ensino Superior, pois aumentou a demanda para esse nível de ensino, havendo baixa oferta de vagas e/ou existência de IES para suprir tal demanda. Para resolver essa situação, houve a criação de políticas educacionais influenciadas pelos Organismos Multilaterais (Unesco, Banco Mundial etc.), que oferecem linhas de financiamento e estabelecem metas para o campo político-econômico (TROJAN, 2010).

De modo mais específico, para resolver o descompasso entre a alta demanda e a baixa criação de vagas no Ensino Superior, em 1995, o Banco Mundial publicou um documento intitulado “*La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*”. De cunho neoliberal, essa publicação apresenta inúmeras críticas em relação às universidades públicas, seja pelo baixo número de alunos por docente, pelo alto índice de evasão, seja pelos custos elevados com assistência estudantil. Seguindo essa lógica neoliberal, para o Banco Mundial, países em desenvolvimento, tal como o Brasil, não precisam investir na educação superior pública e, para isso, estabeleceu quatro estratégias para reformar esse nível de ensino:

- (1) Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluído o desenvolvimento de instituições privadas;
- (2) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e resultados;
- (3) Redefinir a função do governo no Ensino Superior;
- (4) Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (SOUZA; PAIVA, 2018, p. 8).

Na perspectiva do Banco Mundial, as IES são compreendidas como empresas e, por sua vez, a educação se torna uma mercadoria (SOUZA; PAIVA, 2018; CHAVES, 2010). Isso pode ser constatado nas metas/estratégias supracitadas, entre elas destacamos a que apresenta como solução para o Ensino Superior a ampliação e o desenvolvimento das IES com categoria administrativa privada. Esse aspecto atingiu vários países latino-americanos com maior intensidade, entre eles o Brasil.

No que se refere à América Latina, diversas peculiaridades históricas permeiam seus países, tais como: processos de colonização e independência, ditaduras, estratégias modernizantes etc. Trata-se de uma região heterogênea formada por nações onde, em cada uma, coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento (AZEVEDO, 2014; CANCLINI, 1984).

Independentemente das particularidades de cada um dos países latino-americanos, apresentaremos alguns dados sobre o crescimento do Ensino Superior nessa região do continente americano. Considerando a cobertura bruta total, em 1970

o percentual atingia 7%, já em 2017 ela atingiu 50,6% (VITALE; SANTOS; TORRES, 2020). A partir desses dados, constatamos que, em um período de aproximadamente meio século, houve um grande avanço relativo à expansão do Ensino Superior nessa região. A partir dos anos 2000,

[...] um novo ciclo na dinâmica do Ensino Superior na região foi iniciado por uma mudança nos impulsionadores da expansão da oferta para atender à crescente demanda. Essa dinâmica de crescimento tem sido maior do que os níveis de crescimento global. Enquanto entre 2012 e 2017 o número de estudantes em todo o mundo aumentou de 198 milhões para 220 milhões, com crescimento de 10%, na América Latina e no Caribe o aumento foi de 16% nesse período, de 23,7 para 27,4 milhões de estudantes (VITALE; SANTOS; TORRES, 2020, p. 216).

Apesar dessa expansão do Ensino Superior na América Latina promover novos patamares educacionais para a população, precisamos considerar que ela ocorreu principalmente via privatização da educação. Na Tabela 1 a seguir, podemos observar o percentual de cobertura privada do Ensino Superior na América Latina desde os anos 2000 até 2017, tendo por base os países específicos que a compõem.

	2000	2005	2010	2015	2016	2017
Argentina	..	..	27,1	25,2		24,2
Bolívia	21,3	..	..	
Brasil	65,4	71,8	72,7	73,9	73,4	73,3
Chile	72,4	..	81,9	84,6	84,6	84,3
Colômbia	64,0	50,0	44,6	49,1	50,1	49,2
Costa Rica	..	..	..	51,1	50,5	51,2
Rep. Dominicana	..	..	..	58,4	59,4	56,9
Equador	..	..	..	45,1		
El Salvador	70,8	65,3	66,6	69,7	70,2	
Guatemala	..	..	..	42,5		
Honduras	21,0	..	40,1	37		45
México	30,4	32,7	32,3	29,6	33	33,5
Nicarágua	..	..	..
Panamá	..	21,0	36,4	34,4		
Paraguai	..	56,8	69,8			
Peru	..	51,1	..		71,7	72,4
Puerto Rico	..	..	71,3			
Uruguai	..	13,6	13,8	18,1		17,07
Venezuela	43,6	..	..	

TABELA 1: Percentual de cobertura privada no Ensino Superior na América Latina
Fonte: Unesco (2019 apud VITALE; SANTOS; TORRES, 2020, p. 218).

A Tabela 1 mostra que alguns países foram mais atingidos pelo processo de privatização que outros, sendo o Brasil um dos que apresentam os maiores percentuais de Ensino Superior privado, indo de 65,4% nos anos 2000 para 73,3% em 2017. Vale ressaltar que:

A privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado tanto na área produtiva quanto na área social. Como consequência, as políticas sociais têm sido direcionadas à população de baixa renda, aliviando a miséria dos excluídos, mantendo, entretanto, a desigualdade social e a pobreza. Na área educacional, a política de focalização se manifesta por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao Ensino Fundamental; pela criação de bolsas para os estudantes do Ensino Superior privado, a exemplo do Programa Universidade para Todos (Prouni); e pela redução dos investimentos públicos nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, induzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista. Assim, a Educação Superior deixa de ser direito social, transformando-se em mercadoria. A tese é de que o sistema de Ensino Superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos (CHAVES, 2010, p. 482-483).

Vemos, portanto, que alguns determinantes da expansão do Ensino Superior na América Latina, em especial no Brasil, foram o aumento da oferta pública como resultado de políticas financeiras governamentais expansivas que aumentaram as cotas das universidades públicas e criaram novas IES e/ou vagas. Também houve a consolidação do setor privado (a educação se torna um novo nicho de mercado), as políticas educacionais “assistenciais”, ocorrendo o investimento do dinheiro público no setor privado, e o crescimento da EAD (mudança de marcos regulatórios que facilitaram a oferta), especialmente no setor privado.

A partir do exposto, vemos que os organismos multilaterais interferiram na expansão do Ensino Superior na América Latina, e o Brasil é um dos países com maior percentual de privatização nesse nível de ensino. Por um lado, a ampliação dos cursos auxilia no processo de democratização da educação, porém, de outro, proporciona o surgimento de cursos com qualidade questionável.

Na sequência, apresentaremos dados relativos à organização dos cursos da área de Arte, mais especificamente das Artes Visuais no Brasil, ressaltando essa relação entre cursos públicos e privados.

Mapeamento dos cursos de graduação em arte e artes visuais no Brasil

Antes de apresentarmos os dados relativos aos cursos de formação docente em Artes Visuais no Brasil, precisamos fazer breves apontamentos sobre quando el-

surgiram. Em nosso país, a obrigatoriedade do Ensino de Arte, na época denominado Educação Artística, surgiu com a Lei nº 5.692/1971. Essa lei gerou uma demanda por docentes da área de Arte, acarretando a necessidade de criação de cursos de Licenciatura para suprir a demanda da Educação Básica. Os primeiros cursos criados tinham uma nomenclatura abrangente, “Educação Artística”, apresentando duração de dois anos e características polivalentes (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018).

A polivalência se mostrou prejudicial e superficial, tanto para a formação quanto para a atuação docente em Arte. Nos anos de 1980, com a redemocratização nacional, surgiram movimentos de professores da área e associações de Arte para buscar mudanças nesse quadro. Além do aparecimento dessas associações, a mudança do entendimento de Educação Artística como atividade recreativa para Arte no âmbito de área do conhecimento apareceu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996. O surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Graduação na área de Arte também impulsionou mudanças nos cursos. Já no fim dos anos 2000 o Ensino Superior na área de Arte começou a se expandir e a se transformar: graduações polivalentes se tornavam cursos específicos de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Vale ressaltar que, embora os cursos polivalentes não tenham deixado de existir, diminuíram nas últimas duas décadas (ALVARENGA, 2020, 2021).

Mesmo com essa expansão e reorganização dos cursos, o Brasil é um país diverso em relação à concentração de habitantes e ao desenvolvimento econômico. Sendo assim, os cursos presenciais se concentraram e continuam se concentrando nas capitais ou em grandes centros urbanos. Além disso, ao longo das últimas décadas, foram adquirindo características diversas no que se refere às modalidades: presencial e EAD, assim como relativas às categorias administrativas: pública e privada.

Retomando à parte que trata da quantidade de cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas últimas duas décadas, podemos observar no Gráfico 1 as mudanças ocorridas no que se refere aos polivalentes e às linguagens específicas de forma mais pontual:

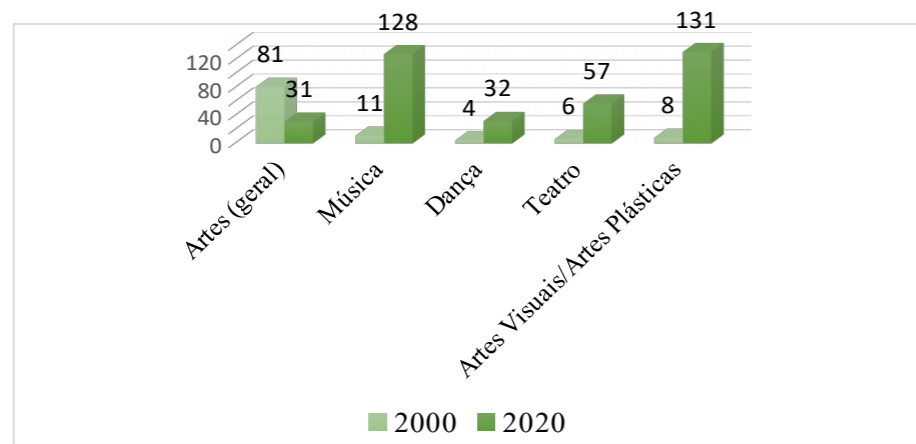


GRÁFICO 1: Cursos de Licenciatura (formação docente) na área de Arte (presencial e EAD) no Brasil (2000-2020)
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC (2000 e 2020).

Tendo por base o Gráfico 1, podemos observar que, em um período correspondente às duas últimas décadas, tivemos uma diminuição dos cursos de Licenciatura com a nomenclatura “Artes”, os quais geralmente têm caráter polivalente, passando de 81 em 2000 para 31 em 2020. Vemos que o oposto ocorreu com os cursos de Licenciatura específicas nas quatro linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). Podemos notar também que os de Música e Artes Visuais apresentam uma quantidade muito maior em relação aos de Dança e Teatro. Tais constatações indicam que os polivalentes foram cedendo lugar aos específicos e que a área não está bem equilibrada quando se trata das diferentes linguagens artísticas, indicando que provavelmente haverá mais professores formados em Música e Artes Visuais nas escolas do que em Dança ou Teatro.

Na sequência, daremos ênfase aos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Apresentaremos dados de 2020, relativos às modalidades (presencial e EAD), categorias administrativas (privada e pública), vagas, matrículas e concluintes.

Iniciaremos apresentando o total de cursos de Licenciatura em Artes Visuais existentes no Brasil, nas modalidades (presencial e EAD), de acordo com as categorias administrativas pública e privada.

A partir do Gráfico 2, observamos que, do total de cursos de Artes Visuais existentes (131) em 2020, 68 pertenciam à categoria administrativa privada (52%); já os cursos públicos (63) representavam 48% do total. Vemos, portanto, que, mesmo com pouca diferença entre as duas categorias administrativas, há uma quantidade maior de cursos privados do que públicos.

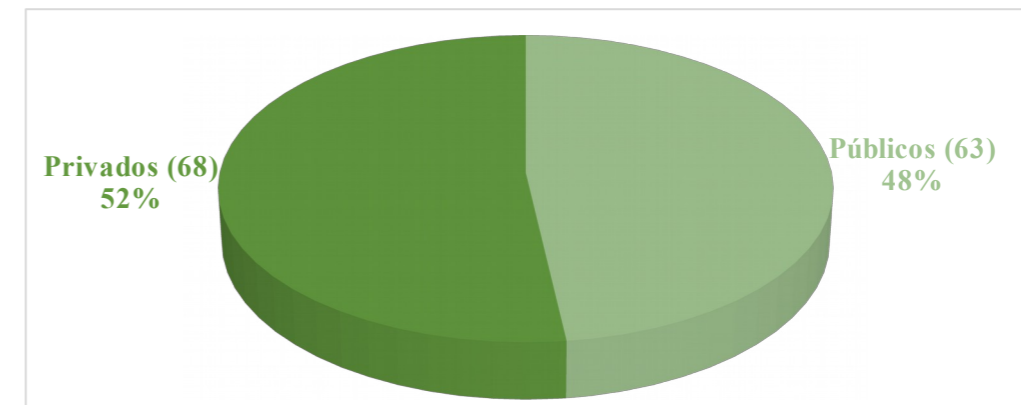


GRÁFICO 2: Cursos de licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EAD) por categoria administrativa – Brasil (2020)
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC (2020).

No que se refere às modalidades dos cursos de Artes Visuais, se compararmos apenas um período de três anos (2018 a 2020), podemos observar como houve uma mudança da quantidade de cursos na modalidade EAD e uma diminuição dos cursos presenciais, como veremos no Gráfico 3.

Cabe ressaltar que, conforme Sampaio (2012), o primeiro curso na área de Arte na modalidade EAD surgiu em 2004 e, a partir de 2007, surgiram os primeiros com as nomenclaturas Artes Visuais, Música e Teatro, que foram se expandindo desde então.

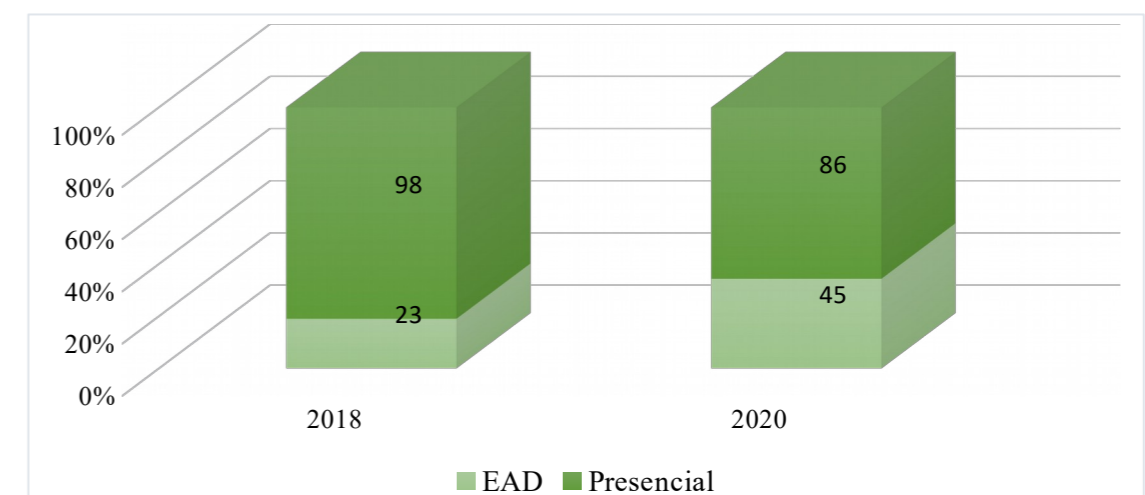


GRÁFICO 3: Aumento dos cursos de Artes Visuais na modalidade EAD (2018-2020) – quase 100% em três anos
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC (2018-2020).

A partir dos dados apresentados no Gráfico 3, precisamos considerar alguns fatores que “justificam” o fechamento dos cursos de Licenciatura presenciais: (1) baixa ocupação das vagas nos cursos presenciais privados, (2) declínio do *status* da profissão docente, (3) alto índice de evasão, (4) expansão dos cursos na modalidade EAD e (5)

barateamento das matrículas nos cursos EAD privados (DINIZ-PEREIRA, 2015; GATTI *et al.* 2019).

Alguns dos fatores supracitados se relacionam com o aumento de vagas nos cursos da modalidade EAD privados, associados ao aumento dos cursos (menos gastos com infraestrutura e com docentes), facilitando o barateamento das matrículas e mensalidades, além do fácil acesso nos processos seletivos.

Os dados do Gráfico 4 mostram como ocorreu o aumento descomunal das vagas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD entre os anos de 2007² e 2020.

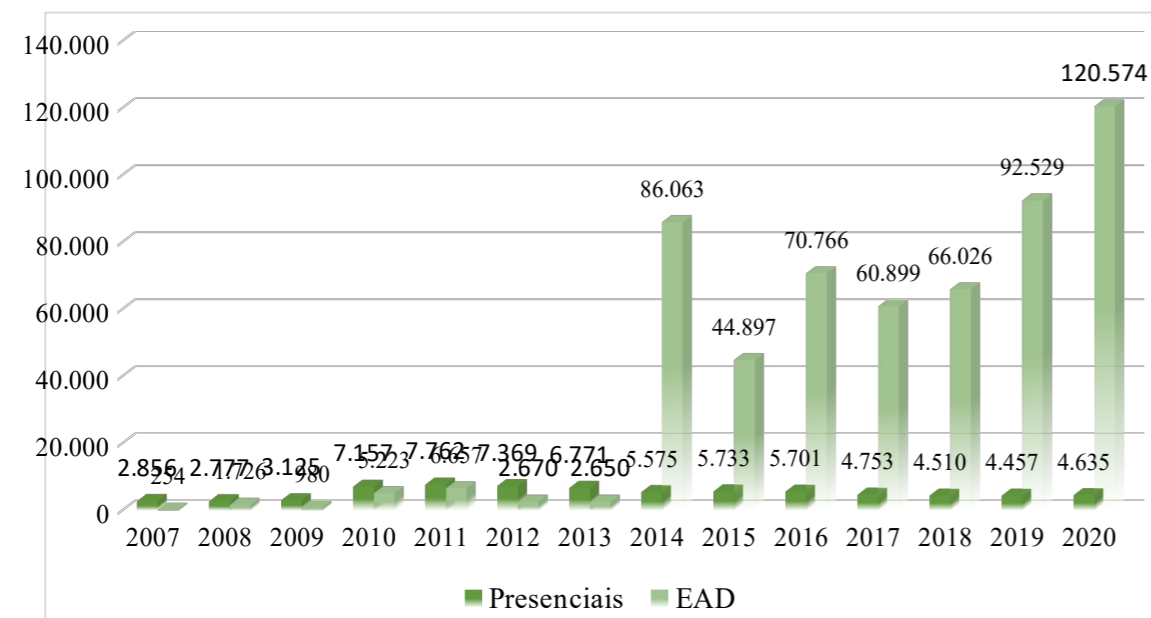


GRÁFICO 4: Número de vagas- cursos de Licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EAD) no Brasil (2007-2020)
Fonte: elaborado e complementado pela autora com base em Alvarenga e Fonseca da Silva (2018).

Se observamos o Gráfico 4, vemos que em 2007 havia um total de 254 vagas nos cursos na modalidade EAD, já as vagas nos cursos presenciais correspondiam a 2.856. Vemos que em um período de menos de duas décadas esses dados se invertem radicalmente, sendo que em 2020 havia 4.635 vagas para os cursos presenciais e 120.574 para os da modalidade EAD. Se considerarmos apenas os últimos três anos (de 2018 a 2020), vemos que a quantidade de vagas nos cursos presenciais permaneceu praticamente idêntica, passando de 4.510 em 2018 para 4.635 em 2020, ou seja, um aumento de apenas 125. O oposto ocorre com as vagas na modalidade EAD nesse

² Cabe ressaltar que a data de 2007 foi escolhida porque se refere ao primeiro curso dessa linguagem artística nessa modalidade.

mesmo período, que passam de 66.026 em 2018 para 120.574 em 2020, ou seja, um aumento de quase 100% das vagas ofertadas.

Todavia, precisamos considerar que o fato de ter vagas não significa que todas elas sejam preenchidas. Sendo assim, precisamos considerar a situação das matrículas (Gráfico 5) nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais nessas diferentes modalidades de ensino.

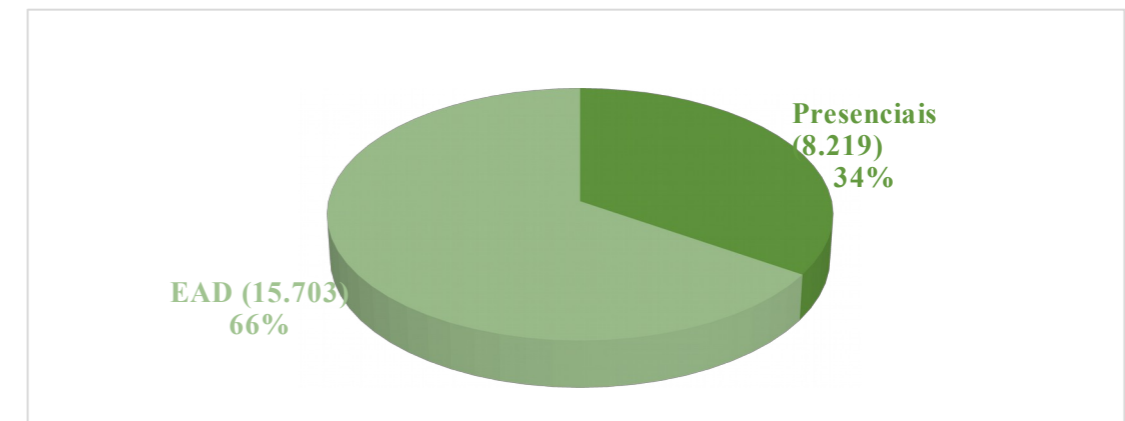
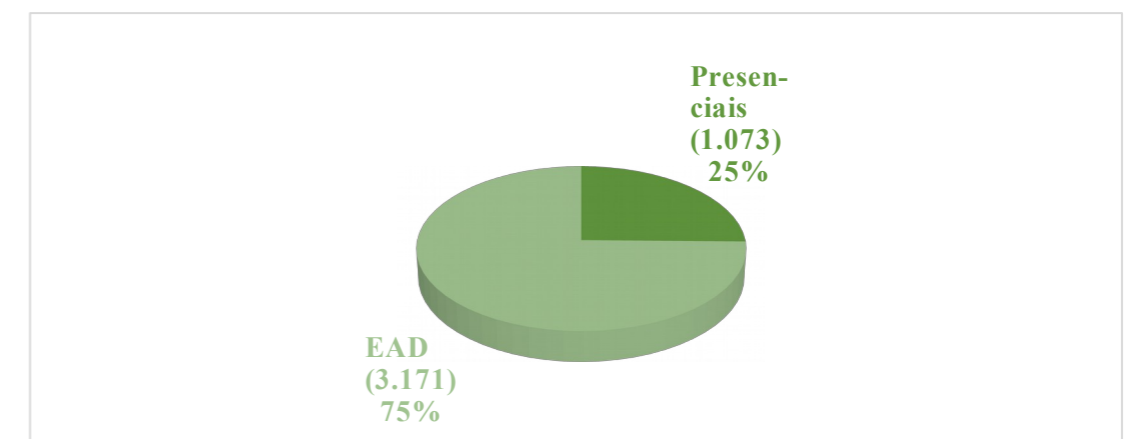


GRÁFICO 5: Matrículas – cursos de Licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EAD) – Brasil (2020)
Fonte: elaborado pela autora com base nas sinopses estatísticas do Inep/MEC (2020).

Tendo por referência o Gráfico 5, observamos que em 2020 a quantidade de matrículas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais presenciais foi de 8.219³, correspondendo a 34%; já nos de modalidade EAD esse número foi de 15.703 (66%), ou seja, a maior quantidade de matrículas se concentra nos cursos ofertados na modalidade EAD. Além dos dados relativos à quantidade de matrículas, é importante apresentar os dados relativos aos concluintes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas duas modalidades (Gráfico 6):



³ Sobre a quantidade de matrículas ser superior ao total de vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura presenciais em 2020, precisamos considerar a existência das vagas remanescentes, ou seja, aquelas que surgem a partir de desistências e/ou que não foram ocupadas durante os processos seletivos.

GRÁFICO 6: Concluintes – cursos de Licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EAD) – Brasil (2020)
Fonte: elaborado pela autora com base nas sinopses estatísticas do Inep/MEC (2020).

No Gráfico 6, podemos observar que o número de concluintes nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD, em 2020, é muito superior (75%) aos concluintes dos cursos presenciais (25%). Esse dado mostra que houve uma alteração do local principal de formação docente em Artes Visuais, que passou do presencial para a EAD, e, em alguns anos, teremos uma quantidade muito maior de professores de Arte nas escolas formados nessa modalidade de ensino. Tal fato indica que é necessário ampliar as pesquisas sobre os cursos ofertados na EAD. Sobre esses cursos, precisamos considerar que:

[...] o termo EAD quase sempre se refere a situações de ensino-aprendizagem nas quais o professor e o(s) aprendiz(es) estão geograficamente separados e, conseqüentemente, se valem de meios eletrônicos e de materiais impressos para a distribuição de conteúdos educacionais. E essa distância vem sendo “superada” pelo uso de diversos recursos no processo. Correspondência, troca de material via meios convencionais, mecânicos, eletrônicos e, mais recentemente, digitais têm sido, ao longo do tempo, os principais caminhos usados pelos envolvidos nos processos educacionais que se desenvolvem nesta modalidade para minimizar a falta de contato físico entre as partes envolvidas no processo e mesmo para simulação de presença de ambos (SAMPAIO, 2012, p. 15-16).

Os cursos ofertados nas modalidades presencial e EAD têm características diferenciadas: apesar de ambos os formatos apresentarem suas especificidades, precisamos considerar que nos últimos anos “[...] a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e baratos” (HYPOLITO, 2019, p. 199).

Os cursos na modalidade EAD permitem a ampliação da oferta de formação docente em regiões longínquas, com poucos habitantes, podendo diminuir a distorção formação/atuação docente, porém ampliam o mercado educacional que oferta uma formação, muitas vezes, com qualidade questionável.

Quanto ao acesso e à evasão nos cursos de formação docente em Artes Visuais no Brasil, há duas formas preponderantes: (1) elitizado e extremamente concorrido nas universidades públicas em cursos com categoria administrativa pública por meio de processos seletivos e provas de habilidades específicas⁴ e (2) o acesso se torna mais

⁴ De forma simplificada, essas provas testam a capacidade de domínio de determinadas técnicas específicas (desenho, pintura, escultura etc.), uso de recursos, materiais e processos criativos.

“facilitado” nas IES privadas que ofertam os cursos na modalidade EAD por meio de processos seletivos simplificados ou praticamente nulos. Todavia, nos dois segmentos, há um alto índice de evasão: de acordo com Moreira (2013) e Paula (2009), mesmo com algumas políticas educacionais recentes – tais como bolsas e programas de financiamento que possibilitaram a ampliação do acesso aos cursos nas duas modalidades –, o acesso não garante a permanência.

Vale lembrar que os altos índices de evasão não são específicos da área de Arte: Gatti *et al.* (2019) afirmam que a média de evasão das Licenciaturas em geral no Brasil é de 50%, e Alvarenga (2020) informa que a dos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais, tendo por referência o ano de 2018, era de 70%. Ou seja, estava acima da média das Licenciaturas em geral.

A partir do exposto, consideramos que esse mapeamento da situação dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil nos mostra um panorama dos avanços do neoliberalismo na formação docente (privatização e EAD), o que tem se intensificado de tal forma que em breve praticamente a formação docente em IES públicas e presenciais será suprimida por esse outro modelo de formação.

Considerações finais

A partir do exposto, podemos inferir que as políticas públicas educacionais tiveram ampla repercussão na América Latina, a partir dos anos de 1990, por meio de parcerias com os Organismos Multilaterais, influenciando diretamente na expansão dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da modalidade EAD com categoria administrativa privada no Brasil, o que ficou mais evidente nas primeiras décadas do século XXI.

Vimos que os cursos da área de Arte com características polivalentes diminuíram entre os anos 2000 e 2020, já os de Licenciatura com as linguagens artísticas específicas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais) aumentaram, porém eles não cresceram na mesma proporção, havendo mais os de Artes Visuais e Música do que de Teatro e Dança. Os de Arte polivalentes não se extinguiram totalmente.

Constatamos, também, que a concentração dos cursos presenciais está nas capitais e/ou nos grandes centros urbanos, o que amplia um nicho de mercado para os cursos EAD nos demais locais do país, impulsionados pelos incentivos dos Organismos Multilaterais e pela expansão e reestruturação produtiva do capitalismo. Ou seja, a

ampliação dos cursos e a diversificação dos formatos das categorias administrativas e de modalidades se incorporaram gradativamente no Brasil, sendo que tal processo tem se intensificado nos últimos três anos (2018-2020), como vimos ao longo do texto. Tal intensificação, muitas vezes, resulta em uma formação docente funcional, aligeirada e com qualidade questionável.

Considerando que já houve uma mudança do principal *locus* de formação docente em Artes Visuais no Brasil, precisamos ampliar, urgentemente, as pesquisas sobre os cursos na modalidade EAD e com categoria administrativa privada. Também precisamos lutar por uma formação inicial aprofundada e de qualidade.

Referências bibliográficas

ALVARENGA, V. M. A formação dos professores formadores nos cursos de Graduação em Artes Visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina. 2020. 439 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2020.

ALVARENGA, V. M. Modificação do locus de formação docente em Artes Visuais no Brasil: do presencial para o EAD. In: SENHORAS, E. M. (org.). Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 3. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 167-176.

ALVARENGA, V. M.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei nº 13.278/16. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

AZEVEDO, I. G. O lugar da América Latina na formação inicial de professores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina. 2014. 227 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: BM, 1995. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

CANCLINI, N. G. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de Licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

GATTI, B. A. et al. (org.). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e formação docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

MOREIRA, J. F. C. As políticas de expansão e privatização do Ensino Superior no Brasil e na Argentina (1989-2009). 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PAULA, M. F. C. Educação Superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: CONGRESO NACIONAL, 3.; ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 2., 2009, Buenos Aires. Anais [...]. Buenos Aires, 2009.

SAMPAIO, J. L. F. O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância? Divers@! Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v. 5, n. 2, p. 8-30, jul./dez. 2012.

SOUZA, C. B.; PAIVA, L. R. B. Elementos comparativos entre o sindicalismo docente universitário da Argentina, Brasil, Colômbia e México, e a contrarreforma universitária neoliberal. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL GREVES E CONFLITOS SOCIAIS, 4., 2018, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP, 2018.

TROJAN, R. M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 26, n. 1, p. 55-74, jan./abr. 2010.

VITALE, C. R.; SANTOS, K. E. E.; TORRES, P. L. O dinamismo da educação a distância e híbrida da América Latina e Brasil. Revista Práxis, Novo Hamburgo, n. 2, p. 209-228, maio/ago. 2020.

O ENSINO DE ARTE FRENTE AO FETICHISMO DA MERCADORIA ARTÍSTICA

Janaina Enck¹
Giovana Bianca Darolt Hillesheim²

RESUMO: Este texto emerge de uma dentre tantas ambiguidades latentes no ensino de arte. Numa das pontas desta ambiguidade temos o ensino de arte como área de conhecimento que advoga por seres humanos menos embrutecidos pelo capital. Como segundo termo apresentamos o crescente emaranhamento da arte com o capitalismo que, conforme afirmamos, é um sistema que tende a empobrecer a condição humana. Sendo assim, nos debruçamos sobre este envolvimento estruturando nossa argumentação a partir dos sistemas de classificação da arte, seus mecanismos de fetichização e desdobramentos das premiações aos jovens artistas. A partir desta estrutura, apresentamos pesquisa em andamento destinada à análise do perfil dos artistas contemporâneos indicados ao Prêmio PIPA, apontando possíveis repercussões desta premiação sobre a construção do conceito de arte que permeia a esfera educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Mercado de arte. Prêmio PIPA. Ensino de arte.

¹ Professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Florianópolis. Mestranda do Programa Prof-Artes Mestrado Profissional em Artes do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista CAPES. Contato janainaenck@gmail.com

² Orientadora. Doutora em Artes Visuais, professora do IFSC/ Xanxerê e do Programa de Mestrado Profissional Prof-Artes /UDESC. Contato giovana.bianca@ifsc.edu.br.

Introdução

Este texto emerge de uma dentre tantas ambiguidades latentes no ensino de arte. Aportamos nossa compreensão de ambiguidade em Hegel, uma vez que ele enxerga a possibilidade de termos contrários entre si, portanto ambíguos, coexistirem. Sendo assim, numa das pontas desta ambiguidade, temos o ensino de arte como área de conhecimento que opera para o desenvolvimento de seres humanos menos embrutecidos pelo estilo de vida imposto pelo capital. Como segundo termo desta ambiguidade apresentamos o crescente emaranhamento da arte com o capitalismo que, conforme afirmamos, é um sistema que tende a embrutecer a condição humana. É sobre este emaranhamento que este texto se debruça, abordando a repercussão paulatina do mercado de arte sobre o ensino de arte. Para apresentar a questão, estruturamos este texto em três sessões: Arte e mercado: sistema de classificação; Mecanismos de fetichização da mercadoria artística; e A premiação e seus desdobramentos. A partir desta estrutura, concluímos o texto apresentando dados preliminares de pesquisa destinada à análise do perfil dos artistas contemporâneos indicados ao Prêmio PIPA, apontando possíveis repercussões da premiação na construção do conceito de arte que permeia a esfera educacional.

Arte e Mercado: Sistema de classificação

Explicitar o funcionamento do mercado de arte nos dias atuais implica em reconhecer a ênfase que o capitalismo tem progressivamente dado aos bens culturais. Se olharmos para os meios de produção e distribuição da arte, seremos compelidos a reconhecer que o capitalismo passou a não mais encarar a arte como algo que lhe é hostil por princípio, uma produção que estimula modelos críticos de análise inconvenientes ao capital, antagonizando com sua lógica de acumulação e expropriação.

Ao invés disso, segundo Arantes (2022, p.58), estamos vivenciando um fenômeno novo que subverte o antagonismo entre arte e capital. Tal fenômeno é perceptível nos novos modelos de negócio que incorporaram valores e modelos de funcionamento da cultura, especificamente das artes.

Esta nova etapa do relacionamento entre arte e mercado tem sido nomeada de diversas formas: *cultural turn*, *cultural capitalism*, *esthetic capitalism*. Independente da forma como nomeamos esta mudança, não nos cabe interpretá-la como rendição

absoluta da arte ao mercado, tampouco como capitulação da sanha cumulativa do capital, acreditando que o mesmo estaria ficando “mais humanizado”. Não se trata disso. Por hora, é importante reconhecer que esta nova fase traz mudanças significativas nos circuitos de consumo e legitimação da arte, impactando também na esfera do ensino.

Moulin, ao analisar o mercado de arte em 2003, já expunha de forma didática os preceitos básicos de funcionamento deste mercado a partir de um sistema de classificação estabelecido de acordo com a organização das vendas das grandes casas de leilões: há o mercado das chamadas obras classificadas e o mercado de arte contemporânea. Ambas as classificações dizem respeito à arte já legitimada, ou seja, consideradas “aptas” a fazerem parte do mercado e representarem um investimento seguro de acordo com a manutenção das taxas de lucro do capital. Frisamos que a diferença entre os dois mercados citados acima não é definida por critérios cronológicos e nem mesmo pelo fato do artista estar morto ou vivo. Thompson (2012) apresenta a divisão de mercado de acordo com a classificação de duas casas de leilões que exercem influência no mercado mundial: as londrinas Sotheby’s e a Christie’s³.

De maneira sintética, podemos considerar obras classificadas como aquelas comumente consideradas clássicas, catalogadas em museus e amplamente reconhecidas como patrimônio histórico e cultural. O mercado destas obras possui uma rede de comunicação precisa, um grupo de compradores restrito e com alto poder aquisitivo. Este grupo abriga colecionadores e investidores e pode atuar de inúmeras formas, às vezes produzindo rarefação de artistas, outras vezes atraindo pessoas que se aproveitam de um setor que carece de regulação jurídica, convivendo com falsificações e lavagem de dinheiro⁴.

Já o mercado da arte contemporânea está em busca por reconhecimento institucional e de mercado. Trata-se de um mercado mais instável, pois o perfil do

³ Sotheby’s (fundada em 1744 em Londres) e a Christie’s (fundada em 1766 em Nova York) são casas leiloeiras de marca que promovem leilões de marca (THOMPSON, 2012). Juntas dominam 80% do mercado mundial de leilões de obras de alto valor, detendo o monopólio absoluto de obras com valor acima de 1 milhão de dólares. “A Christie’s, que coloca as obras dos anos 1950 e 1960 em ‘vendas do século XX’. A Sotheby’s define as obras produzidas entre 1945 e 1970 como ‘arte contemporânea inicial’ e as obras pós-1970 como ‘arte contemporânea recente’” (THOMPSON, 2012 p.18, grifos do autor).

⁴ Segundo Sanctics (2015), a lavagem de dinheiro por obras de arte data do fim do século passado. Todavia este crime tem aumentado exponencialmente nas últimas duas décadas. Entre as principais características da lavagem de dinheiro por meio da arte está o alto potencial de internacionalização da arte, fazendo-se valer de países com sigilo fiscal e anonimato nas transações financeiras, além do domínio técnico sobre o campo da arte nas mãos de poucos, especialmente no que tange ao funcionamento do mercado.

comprador costuma ser de um empreendedor que assume riscos e se compromete a trabalhar pela valorização do artista junto ao cenário internacional visando retorno de investimento. Muitas vezes, segundo Moulin (2007), o primeiro a apostar no potencial comercial de um artista é um galerista. As galerias combinam técnicas de promoção comercial e exposição em mostras e feiras renomadas. O setor de arte contemporânea é bastante dinâmico, tendo mudado ainda mais rápido a partir da inserção das galerias no mundo digital⁵.

No cenário brasileiro, entre 1958 e 1964, organizou-se um mercado de galerias profissionais de arte moderna e contemporânea⁶, situadas no eixo Rio-São Paulo. No entanto, foi a partir de 1971, com a criação da Bolsa de Artes do Rio de Janeiro, que os leilões de arte se popularizaram no país. Bueno (2012) aponta que o modelo de mercado utilizado no Brasil.

O mercado consolidou-se usando a produção contemporânea como fachada mas realizando-se comercialmente através da venda dos grandes nomes do modernismo brasileiro fundado principalmente no eixo rio-são Paulo esse mercado evoluiu em torno da arte local e de uma clientela também local. (BUENO, 2012, p.92)

Segundo Campos (2020), foi somente nos anos 1990, com o advento do Plano Real que reajustou o preço do dólar e promoveu a internacionalização do setor, que proliferaram no Brasil várias galerias, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Na mesma época, a participação do Brasil em leilões internacionais começou a ocorrer de maneira mais significativa. Vejamos algumas das consequências decorrentes dessa inserção no mercado internacional.

2. Mecanismos de fetichização da mercadoria artística

Compreender o papel das galerias de arte na produção e distribuição dos bens culturais assume importância significativa se quisermos entender quais indicadores, além da qualidade estética na produção, levam um artista ao reconhecimento público de sua arte. Hargreaves (2013, p.29) destaca que, no cenário global, “existem umas

⁵ O mundo digital atraiu também as casas tradicionais de leilões. Depois da venda do token não fungível (NFT) “Beeple’s Everydays” em março de 2021 por US\$ 69 milhões, quase metade de todos os leilões da Christie’s agora acontecem de forma online (ARTLIST, 2021). Outro exemplo é a Sotheby’s, que recentemente inaugurou uma plataforma dedicada exclusivamente para colecionadores de obras no formato NFT, a Sotheby’s Metaverse (<https://metaverse.sothebys.com/lfc>), <https://ultranyc.com/sothebys-metaverse/>.

⁶ De acordo com Bueno (2012) foram fundadas nesse período em São Paulo: Galeria São Luís (1958), Galeria Astreia (1959), Atrium, Casa do Artista Plástico (1961) Petite Galerie (1962), Novas Tendências e Seta (1963) e Mirante das Artes (1964). No Rio de Janeiro surgem a Galeria Bonino e Petite Galerie (1960) e Relevô (1961), entre os anos 1970 e 1980, evoluiu incorporando estratégias do mercado internacional, mas operando apenas em âmbito nacional.

200 galerias que ‘fabricam’ artistas, e entre estas há umas 30 que decidem o mercado da arte”. Este processo foi batizado por Moulin (2007) de standardização das escolhas. Nele podem influenciar a localização geográfica do artista, a capacidade de participação da galeria que lhe representa em feiras de grande porte, a presença midiática do artista, além da aderência de sua arte a discursos conectados com temas relevantes no debate público.

Pari passu o cenário artístico nacional dava seus primeiros passos em direção ao mercado a partir dos anos 70, o ensino de arte também enfrentava mudanças, embora relativamente mais lentas.⁷ Foi a partir dos anos 1980 e 1990 que os debates sobre ensino de arte no Brasil se tornaram mais intensos, alaistrados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs-Arte) que chamavam a atenção dos professores de arte para a pluralidade de experimentações artísticas, profusão de estilos, materiais, limites, idéias e conceitos presentes na arte contemporânea. Adensando as discussões, Humberto Eco questionava:

Perguntamo-nos então se a arte contemporânea, educando para a contínua ruptura dos modelos e dos esquemas – escolhendo para modelo e esquema a efemeridade dos modelos e dos esquemas e a necessidade de seu revezamento, não somente de obra para obra, mas dentro de uma mesma obra – não poderia representar um instrumento pedagógico com funções libertadoras (ECO, 1997, p.14).

Professores e professoras de arte foram instigados a construir repertório pedagógico sobre a produção artística contemporânea nacional recorrendo aos recursos disponíveis num contexto limitado: poucos livros publicados (inacessíveis para grande parte dos docentes), esparsos catálogos distribuídos em exposições concentradas em grandes centros urbanos, reportagens midiáticas em revistas e jornais impressos e, logo depois, na rede mundial de computadores. Em meio a este cenário, em 1989, surgiu o Instituto Arte na Escola e, em 1995, seu acervo de vídeos especialmente criados para as aulas de arte foi disponibilizado para empréstimos em 15 polos espalhados pelo Brasil. Posteriormente, em 2005, o número de polos foi ampliado para 55 a partir de convênio firmado com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Socialo (BNDES).

⁷A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 em vigor a partir de 1971, tornou obrigatória a disciplina de Educação Artística. A partir de 1973, o Governo Federal criou oficialmente cursos de Licenciatura em Educação Artística em todo o país. Esses cursos pretendiam formar em apenas dois anos, professores aptos para ensinar as quatro linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). Corroboramos com a tese de ALVARENGA (2020) de que a necessidade de uma formação aligeirada, polivalente e precária de ensino superior contribuiu para a crescente privatização do ensino superior das licenciaturas em artes e consequentemente com a sua precarização.

Mais ou menos na mesma época, 1987, surgiu o Instituto Itaú Cultural, destinado a mapear as manifestações artísticas e incentivar pesquisas e produções artísticas e teóricas relacionadas aos mais diversos segmentos culturais. Os professores e professoras que almejavam se aproximar da arte atual construíram seu repertório a partir dos artistas mais citados nestes veículos, tendo, na maioria dos casos, pouquíssimo contato direto com esta produção. As notícias sobre a arte produzida por estes artistas tornaram-se para muitos professores a referência na construção conceitual de arte contemporânea. Diante de escassos recursos e insistente repetição dos mesmos nomes, solidificou-se uma ideia fetichizada do que seria arte contemporânea. Por fetiche nos referimos ao conceito cunhado por Marx para se referir ao processo no qual o caráter social conferido às coisas pelo processo de produção social é transformado num caráter natural inerente à natureza material dessas coisas.

A dificuldade de muitos professoras e professoras em perceber as influências do mercado sobre a produção artística e sua circulação possui, portanto, raízes históricas estreitamente associadas aos processos de fetichização da mercadoria artística, uma vez que características específicas do processo produtivo foram assimiladas como elementos ‘naturais’ da arte contemporânea. Esta fetichização é agravada pela dificuldade de acesso por parte da maioria dos professores à arte produzida em nosso tempo.

As premiações e seus desdobramentos

Processos de fetichização da arte são construídos a partir de diversos instrumentos de legitimação social, entre eles as premiações aos ‘melhores artistas’. Thornton (2010) analisa o mundo da arte a partir de alguns desses instrumentos tais como os leilões, a crítica, as feiras, os prêmios, etc. Nas palavras da autora, “os prêmios são pontos importantes, confirmando o valor cultural de um artista, dando prestígio e indicando o potencial de uma grandeza duradoura” (THORNTON, 2010, p.120).

A autora analisa a repercussão do prêmio Turner, uma das disputas mais prestigiosas no mundo da arte contemporânea. Organizado pela Tate, uma rede de quatro galerias fundada no Reino Unido em 1897, o prêmio Turner (*Turner Prize*) foi

criado em 1984 e é realizado todos os anos⁸. Os vencedores passam a ser considerados alguns dos maiores nomes da arte contemporânea a nível mundial. De acordo com Thornton (2010), a rede de galerias Tate possui grande influência para legitimar artistas. Em suas palavras: “no que diz respeito ao prêmio Turner, a poderosa relação de ganhadores funciona com um endosso aos atuais selecionados” (THORNTON, 2010, p.126). No entanto, a autoridade do prêmio só se mantém se os artistas premiados forem considerados “promissores” em curto tempo, o que atribui um caráter de aposta de sucesso futuro e investimento. É a visibilidade promovida pelo prêmio que garantirá, num futuro, não só o sucesso do artista, mas também a credibilidade e manutenção do prêmio como instância legitimadora.

Artistas que buscam alcançar visibilidade no mercado da arte recorrem a editais fomentados por museus, empresas, galerias, instituições financeiras, etc. Tais editais têm financiamento público ou privado e são considerados imprescindíveis para a constituição e renovação da arte contemporânea. As premiações dão visibilidade aos artistas que buscam ser notados por críticos, galeristas, diretores de museus, etc. Ao se inscreverem ou aceitarem o convite para participar de premiações, os candidatos submetem seus trabalhos à avaliação de um júri, e quando selecionados são contemplados com várias formas de premiação que viabilizam e visibilizam suas carreiras artísticas: valores em dinheiro, residências artísticas, publicações, exposições em espaços específicos que por si só são também legitimadores.

O prêmio PIPA

No contexto brasileiro, surge em 2010, em um modelo e proposta semelhantes ao Prêmio Turner (PIPA, 2010), o Prêmio PIPA, uma iniciativa do Instituto PIPA que coordena e administra sua produção, divulgação e execução. Trata-se de um evento anual, criado com o nome de Prêmio Investidor Profissional de Arte, para ser o mais relevante prêmio brasileiro de artes visuais (PIPA, 2010). De acordo com análise realizada nos catálogos das edições entre 2010 a 2020, percebemos que o prêmio teve a nomenclatura alterada algumas vezes, assim como o grupo que realiza sua gestão.

⁸ As exceções ocorreram no ano de 1990, quando o prêmio foi suspenso por falta de patrocínio e em 2020, quando o evento foi cancelado em função da Pandemia do Covid-19 e dez artistas selecionados receberam bolsas pontuais de apoio (DASARTES, 2020).

Entre as edições de 2010 a 2013, chamava-se Prêmio Investidor Profissional de Arte e a gestão se deu pelo Instituto Investidor Profissional. Entre 2014 a 2016, o nome passou a ser Prêmio IP Capital Partners de Arte e a gestão foi do grupo IP Capital Partners. É somente a partir de 2017 que ambos passam a se chamar Prêmio PIPA e Instituto PIPA. Não encontramos nenhuma menção no site do prêmio ou nos catálogos que expliquem essas alterações, mas exemplos desta prática são abundantes no mundo corporativo.

Desde a edição de 2015 o Prêmio PIPA se anuncia como sendo “a janela para arte contemporânea brasileira” (PIPA, 2015) e este se propõe a premiar e consagrar artistas já conhecidos no mercado de arte brasileiro que vêm se destacando por seus trabalhos, além de buscar descobrir novos talentos considerados em processo de classificação no mercado da arte.

Sobre as estratégias básicas do PIPA, Roberto Vinhaes, um de seus fundadores e membro permanente do conselho do prêmio, relata que “costumo brincar que procuro ficar atento ao que está acontecendo de bom em todo o mundo, imaginar se não derrete a 40 graus. Se não, conversa-se, copia-se, etc.” (PIPA, 2019). Sobre as estratégias básicas do PIPA, Roberto Vinhaes, um de seus fundadores e membro permanente do conselho do prêmio, relata que “costumo brincar que procuro ficar atento ao que está acontecendo de bom em todo o mundo, imaginar se não derrete a 40 graus. Se não, conversa-se, copia-se, etc.” (PIPA, 2019).

Isso explica as várias semelhanças que a estrutura e a dinâmica que o PIPA e o prêmio Turner, seu “primo britânico” (PIPA, 2012) apresentam: a ausência de inscrições, mas sim a adesão através de aceite do convite aos artistas previamente selecionados por uma comissão para a participação no prêmio, a escolha de 4 artistas finalistas e a exposição de obras destes em uma mostra em espaços que remetem a consagração⁹.

⁹ Entre as edições de 2010 a 2018, a exposição dos finalistas do PIPA ocorreu no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, com quem o PIPA manteve parceria por esse período. Em 2019 a exposição aconteceu no espaço expositivo do Instituto PIPA, na Villa Aymoré - Rio de Janeiro. Em 2020, a exposição dos finalistas estava prevista para acontecer no Paço Imperial, mas em função das normas sanitárias de isolamento social em razão da pandemia da Covid19, a mostra ocorreu somente em setembro de 2021. Já as exposições dos finalistas do prêmio Turner acontecem na Tate Britain, localizada em Westminster, em Londres.



FIGURA1: Segundo Caderno, O Globo, 2 de novembro de 2015. “Exposição dos finalistas do Prêmio Pipa oferece um bom termômetro da produção contemporânea”¹⁰. Disponível em <<https://www.premiopiqa.com/2015/11/mostra-dos-finalistas-do-pipa-2015-em-destaque-no-jornal-o-globo/>>. Acesso em abril/2022.

Os prêmios corporativos criam, na prática, uma espécie de “*establishment*” porque se projetam como uma autoridade capaz de estabelecer padrões de qualidade e influenciar os rumos das tendências artísticas” (WU, 2006, p.184). Algumas instituições chamam para si a tarefa de selecionar os melhores, portanto, no contexto brasileiro, o próprio Prêmio PIPA, tornou-se o que Wu (2006) denominou de “árbitros de gosto” (2006, p.186) para a capitalização do próprio mercado de arte.

De acordo com os regulamentos das edições, os artistas que aceitam o convite e se tornam participantes do PIPA têm como parte do prêmio a criação de uma página dentro dos sites do prêmio com uma minibiografia, a participação em vídeo produzido exclusivamente para o prêmio e a inserção no catálogo impresso do Prêmio. As minibiografias são, em sua maioria, fornecidas pelos próprios artistas e, às vezes, são organizadas pela editora dos catálogos a partir das informações fornecidas individualmente por cada participante. Constam nestes textos, em geral, os dados biográficos como ano e local de nascimento, a cidade onde vivem e trabalham atualmente, se são e por quais galerias são representados (com o link de acesso aos

¹⁰ Nas palavras de Lúcia Duarte, autora da matéria: “O prêmio Pipa, que em 6 anos já reuniu em números artistas indicados, menos do que pelo fato de apontar um vencedor a cada edição, e mais pelo valor de termômetro da produção recente, vale ser seguido por quem se interessa pelo passado recente e o futuro por vir da arte contemporânea realizada no Brasil”.

sites das mesmas), formação, número de vezes que foi indicado ao prêmio e se foi vencedor de alguma edição anterior do mesmo.

Para ilustrar a repercussão dos prêmios na carreira dos artistas selecionados, recorreremos às falas dos próprios artistas em entrevistas (PIPA, 2012). O artista Yuri Firmeza, participou do PIPA em cinco das onze edições selecionadas para o recorte da pesquisa (2011, 2012, 2013, 2016, 2018 e 2020) e após vencer o Prêmio CNI – Sesi Marcantonio Vilaça em 2009, passou a ser representado pela Galeria Triângulo¹¹ e mais tarde pela Athena Galeria¹² As palavras do artista revelam a importância dessa série de indicações e premiações na sua carreira: “Todos foram cruciais para a minha carreira. Meu trabalho não é muito vendável e no início esses programas proporcionaram a segurança financeira mínima para me dedicar a ele” (PIPA, 2012). O artista tem hoje trabalhos em coleções importantes, como no Museu de Arte Moderna de São Paulo (São Paulo, Brasil), Museu de Arte da Pampulha (Belo Horizonte, Brasil), Museu de Arte do Rio (Rio de Janeiro, Brasil) e Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, Brasil).

No entanto, essa “segurança” não é consenso e dados preliminares da pesquisa nos mostram que em nenhuma das edições do PIPA houve adesão por parte de todos os artistas. Ao destacar que esse movimento de recusa acontece também no Prêmio Turner, Thornton pontua que “[...] O violento escrutínio, a possibilidade da derrota pública e/ou as renúncias ideológicas são grandes demais, de modo que surgiu uma sequência de *refuseniks* (recusa - em russo) a sombra do prêmio” (THORNTON, 2010, p.122).

Luiz Camillo Osório, curador do Instituto PIPA, afirma que é claro o vínculo do Prêmio e do Instituto PIPA com “o conjunto de artistas que determinam o estado atual da arte”. Osório propõe que “Se tomarmos todo o conjunto de artistas indicados, temos uma fotografia panorâmica da arte contemporânea e as microcenos que atuam aí dentro” (PIPA, 2019, p.49).

¹¹ Fundada em São Paulo em 1988, é considerada uma das mais importantes galerias de arte contemporâneas do Brasil. Seu programa “é reconhecido por revelar e consolidar a carreira de vários artistas e por constantemente apoiá-los em apresentar exposições de escala institucional, reafirmando a galeria como um local livre e experimental, conquistando uma posição crescentemente notória na cena artística internacional” <https://www.casatriangulo.com>

¹² Fundada no Rio de Janeiro em 2011, a Galeria Athena “se consolidou como uma das mais destacadas do cenário artístico brasileiro, representando renomados e promissores artistas nacionais e internacionais, além de investir em parcerias com curadores e instituições para desenvolver a carreira de seus artistas” <https://galeriaathena.com/contact/galeria/>



FIGURA 2: AÇÃO 3 (ACTION 3) - 2005, Yuri Firmeza. Impressão em jato de tinta sobre papel de algodão (Inkjet print on cotton paper) 67,5 x 90 cm (cada). Disponível em <<https://galeriaathena.com/artists/46-yuri-firmeza/works/920-yuri-firmeza-acao-3-action-3-2005/>>. Acesso em abril/2022.

Percebemos que um número considerável de artistas participa do prêmio mais do que uma vez e alguns, após a participação como artista convidado, passam a fazer parte de outras instâncias do prêmio, como do Comitê de Indicação em edições seguintes. A reincidência das indicações repercute em maior volume de notícias publicadas sobre determinado artista, reforçando o conceito de arte contemporânea definido pelo establishment.

Berna Reale, finalista do PIPA 2013 e 2019, vencedora do PIPA On-line¹³ 2012 e indicada ao PIPA 2014 também pontua que participar do prêmio “possibilitou maior visibilidade ao meu trabalho, que era praticamente desconhecido fora do meu estado, o Pará” (PIPA, 2019, p. 187). E não foi pouca visibilidade: a artista atualmente é representada pela galeria Nara Roesler e, desde 2012, ano de sua primeira

¹³ O PIPA é dividido em algumas categorias de premiação. O prêmio principal e o PIPA On-line são as duas categorias de premiação que ocorreram em todas as edições. As demais categorias: PIPA Voto Popular Exposição e PIPA On-line Popular ocorreram somente nas edições dos anos 2014 e 2015.

participação no PIPA, vem acumulando em seu currículo exposições individuais¹⁴, mostras coletivas¹⁵ e premiações¹⁶.

Suas obras fazem parte das coleções do: Instituto Itaú Cultural, São Paulo, Brasil; Kunsthaus Wiesbaden, Wiesbaden, Alemanha; Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), São Paulo, Brasil; Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio), Rio de Janeiro, Brasil; e JW Collection, Atlanta, Estados Unidos.

Uma das etapas da pesquisa de mestrado em andamento consiste na organização de um grupo de trabalho que vem atuando na coleta, organização e análise de um conjunto de dados sobre os artistas participantes das edições de 2010 a 2020 do prêmio PIPA. O grupo originou-se a partir da seleção de quatro estudantes do IFSC/Xanxerê por meio do edital 01/2021 do Programa de Iniciação Científica de Ensino Médio e de duas estudantes do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Florianópolis. Em reuniões mensais, construímos uma planilha com a relação dos mais de 800 artistas indicados e sistematizamos dados geográficos e artísticos de cerca de 500 artistas participantes do prêmio nesse período.

Pretendemos desvelar o perfil específico dos artistas que o prêmio busca legitimar, se o mapeamento da localização geográfica originária e de trabalho destes artistas aponta para uma região específica em detrimento de outras, quais galerias os representam e também sua localização geográfica, como o prêmio repercute em suas carreiras, entre outros desdobramentos. Pretende-se, deste modo, elucidar um possível diagnóstico do mercado de arte contemporânea emergente no país e impulsionar novos olhares para a conexão entre ensino de arte, mercado de arte e transformação social.

¹⁴ While You Laugh, na Galeria Nara Roesler (2019), em Nova York, Estados Unidos; Festa, no Viaduto das Artes (2019), em Belo Horizonte, Brasil; Deformation, no Bergkirche (2017), e Berna Reale – Über uns / About Us, na Kunsthaus (2017), ambas em Wiesbaden, Alemanha; Berna Reale: Singing in the Rain, no Utah Museum of Contemporary Art (UMoCA) (2016), em Salt Lake City, Estados Unidos; Vazio de nós, no Museu de Arte do Rio (MAR) (2013), no Rio de Janeiro, Brasil (<https://nararoesler.art/artists/69-berna-reale/>).

¹⁵ 3ª Beijing Photo Biennial, China (2018); 56ª Bienal de Veneza, Itália (2015); além de Brasile. Il coltello nella carne, no Padiglione d'Arte Contemporanea Milano (PAC-Milano) (2018), em Milão, Itália; Video Art in Latin America, II Pacific Standard Time: LA/LA (II PST: LA/LA), no LAXART (2017), em Hollywood, Estados Unidos; Artistas comprometidos? Talvez, na Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) (2014), em Lisboa, Portugal (<https://nararoesler.art/artists/69-berna-reale/>).

¹⁶ 5ª Prêmio Marcantonio Vilaça para as Artes Plásticas, Brasil (2015); Prêmio PIPA Online 2012, Rio de Janeiro/RJ, Brasil (2012); e Grande Prêmio do 28º Salão Arte Pará, Belém/PA, Brasil (2009) (<https://nara.roesler.art/usr/library/documents/main/69/gnr-berna-reale-portfolio.pdf>).



FIGURA 3: Cantando na Chuva #1) - 2014, Berna Reale. Pigmento mineral em papel fotográfico Premium Lustre Disponível em <<https://www.artbasel.com/catalog/artwork/26114/Berna-Reale-Singing-in-the-Rain-Cantando-na-Chuva-1>>. Acesso em abril/2022.

Considerações finais

Refletir sobre a construção do conceito de arte contemporânea na esfera educacional implica, entre outras coisas, em reconhecer que o sistema de premiação assume papel importante na movimentação do circuito artístico mundial. Implica também compreender o exercício da atividade artística como trabalho, ou seja, como atividade profissional. Países como o Brasil, sem projetos estatais de incentivo ao trabalho artístico, delegam a sobrevivência destes profissionais ao mercado. Este cenário leva os artistas a buscar estratégias de visibilidade para sua produção e ampliação do escopo de atuação, levando-os a assumir cada vez mais papéis dentro do circuito: administração de espaços culturais, atuação como curadores, publicação de textos teóricos “colocando conceitos há muito estabelecidos em andamento”. (REZENDE, 2021, p. 14). Neste panorama de escassez, as premiações são vitais para muitos artistas que buscam “um lugar ao sol” num mercado tão disputado e desprovido de incentivos estatais. Não são poucos os artistas que optam por dar continuidade aos conceitos já socialmente elaborados; muitas vezes esta atitude é uma questão de sobrevivência profissional.

Da mesma forma, o trabalho docente não implica unicamente na atividade de ministrar aulas. Há por parte dos professores um exaustivo processo de pesquisa,

reunião de dados e interpretação dos mesmos para trazer à sala de aula, de forma sistematizada para cada nível de ensino, o que há de mais significativo na prática social vigente. Este processo exige tempo, leituras e uma base material sólida para a pesquisa pedagógica pré-aula. Sem tempo e desprovidos dos recursos mínimos necessários, muitos professores se veem obrigados a encurtar o caminho e assumir discursos semi-prontos, listas de artistas elencadas com base em critérios aos quais, muitas vezes, são ignorados. Não se trata de demonizar premiações, materiais didáticos ou sites de busca. Trata-se de priorizar o trabalho docente de refinamento da informação, de reconhecer a necessidade de tempo para lapidar o conhecimento e compreender o viés ideológico e os conceitos envolvidos em cada veículo de comunicação ou material de apoio didático.

Se concordamos que o capital embrutece o humano e que a arte pode ser um anteparo neste processo alienante, se faz necessário entender quando, como e por que estes papéis vêm se alterando. Como garantir minimamente que a arte seja um respiro ao capital? Como lutar para que ela não se restrinja ao seu endosso? Como lidar com esta ambiguidade? Não temos resposta única, porém consideramos imprescindível lembrar que ambiguidades podem coexistir e que nenhum resultado está, por natureza, selado. É preciso problematizá-lo.

Referência bibliográfica

ALVARENGA, Valéria Metroski. A Formação dos Professores Formadores nos Cursos de Graduação em Artes Visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Tese (doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação, Florianópolis, 2020.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori. Rapsódia. São Paulo, 2022. Disponível em <<https://repositorio.usp.br/item/001268489>>.

ARTLIST, 2021. Sotheby's Christie's And Phillips Global Sales Surge – The 2021 Figures. Disponível em <<<https://www.artlyst.com/news/sothebys-christies-phillips-global-sales-surge-2021-figures/>>>. Acesso em abril/2022.

BUENO, M.L. O Mercado de Arte no Brasil em Meados do Século XX. in BUENO, M.L. Sociologia das Artes Visuais no Brasil. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2012.

CAMPOS, Pedro. A incidência da lavagem de dinheiro no mercado da arte: o crime como objeto de regulação do mercado de obras de arte e antiguidades brasileiro. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

DASARTES, 2020. Turner, o maior prêmio de arte é cancelado e artistas são escolhidos para receber bolsas. Disponível em <<https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/turner-o-maior-premio-de-arte-e-cancelado-e-artistas-sao-escolhidos-para-receber-bolsas/>>. Acesso em 17/05/2022.

ECO, Umberto. Obra aberta. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HARGREAVES, Manuela. Colecionismo e mercado de arte em Portugal: o território e o mapa. Porto: Edições Afrontamento, 2013.

MOULIN, Raymonde. O mercado de arte: mundialização e novas tecnologias. Trad. Daniela Kern. Porto Alegre, Zouk, 2007.

PIPA. Instituto PIPA - Os primeiros dez anos. Organização Lucrecia Vinhaes / Luiz Camillo Osorio. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <http://www.institutopipa.com/wp-content/uploads/2021/09/pipa_livro-10-anos_para-site.pdf>. Acesso em jun/2021.

_____. Prêmio Investidor Profissional de Arte - Catálogo ed. 2010. Disponível em <<https://www.premiopipa.com/2011/03/catalogo-pipa-2010/>>. Acesso em maio/2021.

_____. Prêmio Investidor Profissional de Arte - Catálogo ed. 2015. Disponível em <<https://www.premiopipa.com/pag/pipa-2015/>>. Acesso em jun/2021.

_____. Regulamento Prêmio PIPA. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em <https://www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2010/04/REGULAMENTOPIPA_SITE.pdf>. Acesso em jun/2021.

_____, 2017. Regulamento Prêmio PIPA. Rio de Janeiro: Regulamento Prêmio PIPA 2017. Disponível em <<https://www.premiopipa.com/regulamento-do-premio-pipa-2017/>>. Acesso em jun/2021.

_____, 2012. Reportagens sobre a mostra do PIPA 2012. Disponível em <>. Acesso em mar/2022.

REZENDE, R. (Org.) Arte Contemporânea Brasileira (2000-2020): Agentes, Redes, Ativações, Rupturas. São Paulo: Hedra Circuito, 2021.

SANCTICS, Fausto Martin de. Lavagem de dinheiro por meio de obras de arte: uma perspectiva judicial criminal. Belo Horizonte: Del Rey, 2015.

THOMPSON, D. O Tubarão de 12 milhões de dólares: a curiosa economia da arte contemporânea. Trad. Denise Bottmann. [s.l]: BEI Comunicação, 2012.

THORNTON, S. Sete Dias no Mundo da Arte. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

WU, C. Privatização da Cultura: a intervenção corporativa nas artes desde os anos 80. Trad. Paulo Cezar Castanheira. Co-edição: Sesc e Boitempo Editorial, 2013.

ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM-PA

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães¹
 Nelia Lucia Fonseca²
 Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França³

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar o resultado parcial da pesquisa denominada “O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA”, iniciada em agosto de 2020 e será finalizada em julho de 2022. As reflexões deste artigo estão centradas nas práticas educativas das professoras de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Pedagogia dos anos iniciais do ensino fundamental com o foco para o ensino/aprendizagem e planejamento. Analisa as interrelações existentes das experiências vivenciadas em sala de aula no campo das Artes e suas interfaces com a Pedagogia. O percurso metodológico é de cunho qualitativo-descritivo e bibliográfico, seguido da análise de conteúdo com base em Bardin (2010). Os principais teóricos que fundamentaram as ideias foram: Barbosa (2012); Fonseca da Silva; Fernandes, (2022), Magalhães (2019), Saviani (2021) e outros. Os resultados revelaram que os fundamentos teórico-metodológicos mais consultados têm como base Ana Mae Barbosa, Fusari e Ferraz e a atual BNCC. Observou-se ser o livro didático e a BNCC instrumentos priorizados no processo de elaboração das propostas pedagógicas; constatou-se a visão espontaneísta nas práticas educativas em algumas respostas das professoras, sendo necessário questionar os documentos curriculares das secretarias de educação e propor ações pedagógicas coletivas e colaborativas no campo das Artes em função de muitos descompassos existentes na condução do ensino/aprendizagem e seus planejamentos curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental. Conclui-se que a falta de investimentos de políticas públicas para a Região Norte, a escassa discussão e debate sobre as propostas curriculares e a necessidade de formação continuada para a área de Artes, contribuem para fragilizar a atuação de professores que sofrem as influências das desigualdades de atendimento no que diz respeito ao orçamento das verbas destinadas a Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Artes. Ensino/Aprendizagem. Ensino Fundamental. Práticas Educativas.

1 Docente associada da Universidade Federal do Pará Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Artes Visuais, Coordenadora do Projeto de Pesquisa - O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA, vinculada à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA. Integrante dos Grupos de Pesquisas Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas/UFMG- (CNPq) e Arte, Memórias e Acervos na Amazônia/UFPA-(CNPq). Membro da Diretoria da Federação de Arte/Educadores do Brasil-FAEB. anadel@ufpa.br

2 Doutoranda em Artes pelo PGARTES-UFPA. Membro dos grupos de pesquisa Arte, Memória e Acervos na Amazônia e Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas/UFMG- (CNPq), Mestra em Educação, Cultura e Comunicação pela FEBF-UERJ, Especialização em Educação, Cultura e Organização Social pelo ICED/UFPA e Graduação em Educação Artística - habilitação Desenho pela União das Escolas Superiores do Pará (1991). Professora de Arte da Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira. Associada à Federação dos Arte/educadores do Brasil/FAEB. nelialucia@yahoo.com.br

3 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes-PPGARTES da Universidade Federal do Pará. Mestrado em Educação na linha de Currículo e Formação de Professores pela Universidade Federal do Pará. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará. Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará/EAUFPA. Membro do grupo de pesquisa Arte, Memória e Acervos na Amazônia. Associada à Federação dos Arte/educadores do Brasil/FAEB. ritafranca@ufpa.br

Introdução

Este artigo objetiva compartilhar o resultado parcial da pesquisa denominada “O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA”, vinculada à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e aprovada pelo Edital Prodoutor/UFPA/PROPESP. em agosto 2020. A pesquisa⁴ objetiva conhecer e analisar os processos de ensino/aprendizagem dos professores que atuam no ensino da Arte nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas da capital. Busca-se responder a seguinte questão: Como os professores dos anos iniciais da educação básica das escolas públicas de Belém conduzem o componente curricular Arte a partir das mudanças feitas na atual Lei n.º. 9.394/96, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para garantir a democratização do Ensino da Arte?

As reflexões da pesquisa centram-se nas práticas educativas dos professores da área de Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e de Pedagogia dos anos iniciais do ensino fundamental e analisa as interrelações existentes nas experiências vivenciadas em sala de aula com base nos seguintes dados: atuação e trato com o campo da Arte, ensino/aprendizagem, planejamento e marcos legais.

Os dados coletados por meio de questionários feitos no *Google Forms* foram encaminhados e respondidos por *e-mail* aos professores com formação na área de Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e que ministram o referido componente curricular, bem como aos professores com formação em Pedagogia que trabalham diretamente com os docentes de Arte do 1º ao 5º ano.

A previsão de respostas para atender os objetivos pretendidos da pesquisa era em torno de 30 professores. No entanto, somente 21, de ambas as áreas, responderam ao questionário, sendo a referência para as análises das duas categorias que consideramos relevantes em função da temática deste artigo, ou seja: ensino/aprendizagem e planejamento.

Nesta perspectiva, ao observar o Gráfico 1, a seguir, delineia-se uma parte significativa do perfil de formação profissional das professoras⁵/participantes, o que

4 Participam da equipe do projeto de pesquisa as professoras colaboradoras e doutorandas em Artes: Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França, Nelia Lucia Fonseca e a discente Nahanne Simões Taverny, bolsista do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

5 Para a melhor fluidez da leitura do texto e considerando a maior participação na pesquisa de professoras, optou-se pelo emprego do gênero feminino.

pode reverberar na contribuição da análise das categorias supracitadas. Dessa forma, identificou-se como predominante na área de Artes a antiga licenciatura em Educação Artística, sendo a maioria da formação das professoras que atuam na rede pública estadual e municipal. Dentre as licenciaturas, nas respostas ao questionário, há uma predominância de 48% das professoras com formação na Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas. Esse resultado já era esperado, primeiro por este ser o curso mais antigo na região Norte, com 46 anos de existência e, segundo, que nos editais dos concursos, é o mais contemplado conforme observado nos últimos certames para professor na área de Artes.

Ainda de acordo com o gráfico, com relação ao percentual maior, em ordem decrescente, os 14% são das professoras de Licenciatura em Música, quantidade esta considerada baixa, posto que tanto o curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Pará (UEPA)⁶ como o de Licenciatura em Música da UFPA⁷ têm mais de três décadas de reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC) e forma professores para atuar na educação básica.

Já em relação ao quantitativo de professoras do curso de Licenciatura em Artes Visuais, o percentual foi de apenas 10%, seguido das professoras de Licenciatura em Teatro⁸, com 9%, e da Licenciatura em Dança, com o mesmo resultado. Tais dados justificam-se por serem cursos novos, com poucos profissionais formados para atuarem na educação básica.

No que diz respeito aos dados das professoras licenciadas em Pedagogia, é desvelado um percentual de apenas 5%. Presume-se que seja devido à base de formação generalista em função que abrange diversas áreas de conhecimentos e as Artes, geralmente, são centradas nas modalidades de Artes Visuais e de Música conforme observado no cotidiano das salas de aulas. Também, quiçá, as pedagogas, por não serem da área e por não dominarem os fundamentos teórico-metodológicos do

6 Na Universidade do Estado do Pará – UEPA, o Curso de Licenciatura Plena em Música forma professores, com sensibilidade, repertório teórico e habilidades práticas para o ensino da música. O perfil da graduação tem como referencial a formação de profissionais, que compreendam as múltiplas determinações socioculturais do processo pedagógico-musical. A formação em música possibilita a análise e compreensão de diversos gêneros musicais através da apreciação visual e auditiva de repertório, o reconhecimento dos padrões característicos <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/ccse-0> Acesso em 04/mai/2022.

7 O Curso de Licenciatura em Música tem sua origem no Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com a habilitação em Artes Plásticas que foi criado na Universidade Federal do Pará em 1976 em decorrência da Lei 5.692/71 obtendo reconhecimento do MEC em 03 de outubro de 1980. Disponível em: <https://www.musica.ufpa.br/index.php/historico-do-curso.html>. Acesso em 04/mai/2022.

8 Somente a partir de 2008, para atender as demandas das áreas de Artes Cênicas, teve início o curso de Licenciatura em Dança e, em 2009, o de Licenciatura em Teatro. Para mais informações, ver: <https://etdufpa.wordpress.com/about/historia>. Acesso em: 27 mai. 2022.

campo das Artes, abdicaram de responder ao questionário, mesmo com os esclarecimentos da equipe responsável pela coleta de dados da pesquisa.

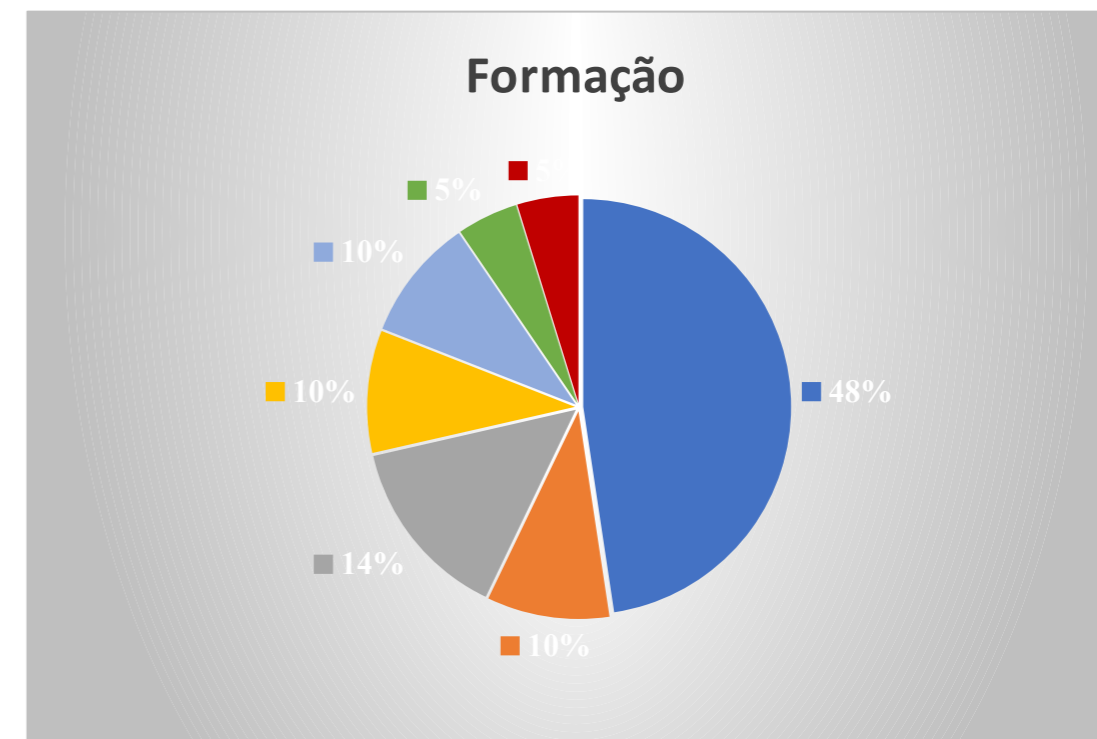


GRÁFICO 1: Formação dos professores/participantes
Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Ao refletir sobre a formação de professores de Pedagogia e de Arte para atuarem na educação básica, Ana Mae Barbosa (2017) traz importantes contribuições sobre as dificuldades de definições do que é importante se aprender para ensinar Arte, ressaltando que:

Na preparação dos professores para o Fundamental I feita nos cursos de Pedagogia falta Arte e na formação dos professores do Fundamental II e Ensino Médio, feita nas Licenciaturas em Artes das universidades, falta Pedagogia, falta a compreensão de como pensa a criança e adolescente e de como se dá a recepção da imagem em diferentes idades do desenvolvimento, em diferentes profissões e diferentes culturas. (BARBOSA, 2017, p. 17).

A autora evidencia que nessa etapa de ensino há necessidade de professores especializados e atualizados, com propostas de ensino/aprendizagem que dialoguem com as questões contemporâneas de cada contexto social e cultural, tendo em vista que na atual LDBEN o ensino da Arte é obrigatório com suas respectivas modalidades artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e saberes específicos, sendo imprescindível garantir o lugar da Arte no currículo da educação básica. Assim, diante

dos resultados desvelados a partir do gráfico ora apresentado, faz-se necessário a apresentação do percurso teórico-metodológico desta pesquisa.

Desenvolvimento teórico-metodológico

O ensino/aprendizagem de Arte passa por mudanças significativas que são resultados das transformações ocorridas na educação geral e em outras áreas de conhecimento, sendo imprescindível investigar as práticas educativas desenvolvidas nas escolas para buscar caminhos que possibilitem garantir sua presença como campo de conhecimento no currículo escolar.

Segundo Ana Mae Barbosa (2012), a ação inteligente do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. Ressalta, ainda, que os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como ela é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte.

A autora é contundente ao afirmar a importância de uma atuação consciente e crítica para garantir um ensino/aprendizagem com qualidade teórica e metodológica. Destaca que no, Brasil, nem a obrigatoriedade da Arte no currículo escolar, no que tange ao escopo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e o ensino da Arte na educação básica, nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência do ensino deste componente curricular na educação escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) estabelece os conteúdos essenciais que deverão ser ensinados nas escolas do Brasil (educação infantil, ensinos fundamental e médio). Para cada área de conhecimento há determinações que objetivam orientar as secretarias de educação no processo de ensino/aprendizagem. Considerando as determinações da BNCC para a área de Artes, entende-se ser necessário debater de forma crítica o processo de elaboração das propostas curriculares nas escolas e outros momentos pedagógicos.

Como componente curricular obrigatório na educação básica, o ensino da Arte possibilita promover a inserção do estudante no universo artístico-cultural, conforme observam Ferraz e Fusari ao afirmarem que:

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e outras produções do campo artístico (artesanato,

objeto, design, audiovisual, etc.), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 19).

Em vista disso, esta pesquisa investigou os processos de ensino/aprendizagem do componente curricular Arte, as significações e sentidos das práticas educativas por serem um dos objetivos elencados e por considerar que os resultados desvelados podem corroborar com a fundamentação de outros estudos e de proposições de políticas públicas para o ensino/aprendizagem em Arte.

O percurso metodológico é de cunho qualitativo-descritivo e bibliográfico, pois, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 269), entende-se que a: “[...] metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. Nesse sentido, devido à pandemia de COVID-19, a estratégia para se obter o conteúdo das repostas das professoras/participantes foi eleger como instrumento de coleta de dados o questionário que foi disponibilizado na *internet* e foi aplicado via *link* do *Google* Formulários.

Sob os efeitos da pandemia, os professores foram submetidos a um novo cenário educacional sem precedentes e tiveram que refletir sobre suas práticas educativas e a nova realidade para o ensino/aprendizagem de Arte. Tal necessidade, veio ao encontro da ideia de ‘profissional reflexivo’, cunhado por Donald Schön (1983), ainda na década de 1980. Segundo o autor, um profissional não segue “receitas” prontas. Se o professor vivencia práticas educativas diferenciadas, exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação.

Assim, outras abordagens foram pensadas pelos professores em tempo de pandemia, pois exigiu uma nova configuração, passando do ensino presencial para o *on-line*, onde suas práticas pedagógicas – com aulas síncronas e assíncronas – respondessem aos casos não previstos. Evidentemente, é uma realidade que criou um dilema para ministrar o ensino de Arte a partir do uso das tecnologias digitais no processo ensino/aprendizagem. Os entraves ocorreram tanto por parte do estudante, devido à carência de recursos tecnológicos, quanto por parte dos professores com relação às dificuldades de domínio das tecnologias para ministrarem as aulas *on-line*, construir meios e disponibilizar materiais didáticos para os estudantes, ampliando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em função deste contexto, as etapas do processo de coleta e de análise de dados ocorreram com base nas seguintes ações: rodas de conversa com as professoras

participantes com o objetivo de apresentar a relevância e dinâmica da pesquisa com ênfase para o componente curricular Arte e suas relações com a perspectiva contemporânea da área e os marcos legais vigentes (via *on-line*); encaminhamento do questionário *on-line* às professoras dos anos iniciais da educação básica/participantes da pesquisa por meio de contatos oficiais e de rodas de conversa; mapeamento dos dados coletados com base nas categorias de análise definidas na pesquisa e a descrição e análise das concepções e percepções das professoras de Arte investigadas. Dito isto, envereda-se para a análise das categorias definidas para este texto.

Ensino/aprendizagem de Arte

Conforme abordado anteriormente sobre as categorias que formam o *corpus* da pesquisa, foram analisadas, em específico, apenas duas: ensino/aprendizagem e planejamento. A compreensão da categoria ensino/aprendizagem em Arte para as professoras participantes da pesquisa e o aporte teórico-metodológico utilizado por elas para fazerem a imbricação da teoria à prática são essenciais para, desta forma, qualificar o ensino de Arte e suas interfaces com a Pedagogia.

Considera-se a Arte um campo de conhecimento com as suas especificidades e características próprias, que demandam pesquisas, domínios de concepções pedagógicas, de conceitos epistemológicos, teorias e metodologias. Nesse sentido, concorda-se com a reflexão de Ana Magalhães (2019, p. 21) ao afirmar que: “[...] a consciência da necessidade de elucidar os aspectos teórico-metodológicos da Arte, na Educação Básica, permitiu compreender que a Arte é conhecimento; há conteúdos, questões e códigos, que se referem somente a ela”.

Sobre a categoria ensino/aprendizagem fora feita a seguinte pergunta às professoras/participantes: Quais os fundamentos teórico-metodológicos que você considera fundamental no processo de ensino/aprendizagem para o componente curricular Arte nos anos iniciais do ensino fundamental?

O percentual de 25% das respostas cita como referencial teórico-metodológico a Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa (2009). Porém, observa-se que são citações evasivas com conotações espontaneístas, sem as devidas conexões com os teóricos do conhecimento acadêmico do qual elas são especialistas e o saber escolar construído na prática educativa, o que pode ser um indício de dificuldade para fazerem a transposição didática, conforme observa Selma Garrido Pimenta (2009) ao ressaltar

que a teoria é imbricada à prática e ambas, se usadas pela professora de Arte, dão consistência ao ensino/aprendizagem. Todavia, constatou-se nas manifestações das professoras A⁹, C e H, a ausência dessa base teórica/metodológica ao enfatizarem apenas os nomes das teorias:

Inteligências Múltiplas, Abordagem Triangular, Metodologia Paulo Freire. (Participante A, 2021/2022).

Abordagem Triangular no ensino das Artes (Participante C, 2021/2022).

A Proposta Triangular da professora Ana Mae Barbosa fundamenta as ações bem como a BNCC. (Participante H, 2021/2022).

Essa ausência de relação às correntes teóricas das áreas de Artes e Educação instiga repensar a formação docente inicial e continuada. São fragilidades indicadas em perspectivas diferentes, nas reflexões de Nóvoa (2016) e Pimenta (2009), por serem momentos de superar as limitações de ordem teórica, conceitual ou metodológica decorrentes da formação precarizada. A esse respeito, Cristina Fonseca da Silva e Vera Fernandes argumentam que:

O professor, ao não conseguir superar as limitações que lhe são impostas, torna-se mero reprodutor de manuais didáticos ou de conteúdos programáticos – nos tempos atuais – pode significar que seja um mero leitor e reprodutor de códigos, como os da BNCC, por exemplo. (FONSECA DA SILVA; FERNANDES, 2022, p. 18).

Logo, é preciso evitar uma concepção alienante em relação aos fundamentos teóricos/metodológicos, interferindo diretamente na prática educativa da professora e que reverbera na formação do aluno, com limitações pedagógicas/artísticas/estéticas/culturais na escola, até para as interpretações de políticas educacionais, como o documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Ressalta-se, no entanto, não se deve culpabilizar a professora de Arte, mas é preciso atinar que a política do sistema neoliberal para a educação é de desvalorização do docente e a precarização e sucateamento do ensino público. A respeito do trabalho docente na área de Artes, Lucia Pimentel compreende que:

A realidade hoje é perversa: não se dá, se tira. Tira-se o número de aulas para que ele possa desenvolver projetos artísticos que não sejam ações pontuais descontinuadas; tira-se o espaço físico adequado para que ele tenha lugar onde a Arte seja respeitada; tira-se as condições financeiras para que ele possa vivenciar Arte no dia a dia, tanto em sua prática quanto em sua fruição e seu

9 Apesar das professoras terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as secretarias estadual e municipal de educação autorizarem a pesquisa com as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental I, optou-se, nesta pesquisa, por manter o anonimato das participantes, usando letras do alfabeto para identificá-las.

estudo. O que ocorre, então, é que os espaços da escola passam a ser não-lugares de Arte. (PIMENTEL, 2018, p. 78).

Diante desse contexto e ao refletir sobre as respostas das professoras/participantes desta pesquisa, é evidente que a autora desvela uma realidade de precarização do trabalho do professor de Arte na rede pública, que também é vivenciada no estado do Pará. Portanto, são fundamentais as reflexões de Fonseca da Silva e Fernandes (2022) ao analisarem a categoria 'trabalho', uma vez que compreendem que o fazer pedagógico constitui e se constitui na prática educativa de um entrecruzamento de concepções alienantes. Desta forma, o processo ensino/aprendizagem se desenvolve sobre uma base meramente reprodutivista e acrítica que impõe aos professores práticas mecanizadas em seu próprio trabalho.

Essas afirmações se revelam quando 70% das professoras respondem à pergunta: Quais os fundamentos teórico-metodológicos que você considera fundamental no processo de ensino/aprendizagem para o componente curricular Arte nos anos iniciais do ensino fundamental? O viés das respostas é, todavia, inusitado, sem nexos com os fundamentos para a área de Artes com ênfase para o trabalho improvisado e espontaneísta que, às vezes, se confunde com criatividade (BARBOSA, 2012).

Respostas como 'as estratégias utilizadas', 'os conteúdos de Artes Visuais e atividades desenvolvidas na prática educativa' são superficiais, sobretudo, por não terem relação com as referências da literatura especializada nas áreas de Artes ou da Educação. Tais questões são evidenciadas nas narrativas das participantes D, B, M e N, que afirmam:

Os alunos aprendem melhor através do lúdico e de atividades práticas. (Participante D, 2022).

Vou falar por mim. Pra mim, o conceito principal de Arte é liberdade. Por isso, não sigo à risca os parâmetros e as grades (o próprio nome já sugere limitações), curriculares. Geralmente observo o nível da turma e a bagagem de cada aluno, pra depois desenvolver com eles o que eu achar relevante. É claro que não deixo de ensinar os conteúdos básicos referentes aquela série. Mas procuro trabalhar dentro da realidade do aluno. Por isso, não concordo com o planejamento que é feito no início do ano, antes de se ter contato com a turma e analisar a realidade do aluno e também da escola e comunidade (Participante B, 2021/2022).

Conhecimento de cores, formas, compreensão da arte como expressão múltipla e diversa, leitura e interpretação de imagens e experimentação prática (Participante M, 2021/2022).

Arte Como Expressão, Reflexão, História, Cultura, Fluição (Participante N, 2021/2022).

Observa-se que há uma discrepância com as manifestações acima conforme a resposta da participante L, que faz parte dos 5% que expressa um arcabouço teórico-metodológico consubstanciando à sua prática educativa. O conjunto de teóricos, específicos da área de Artes, reflete na fundamentação do ensino/aprendizagem em Artes e Educação, com destaque para uma literatura densa que contempla o que preconiza a Lei nº. 10.639/2003 e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino de Arte.

Ao estudar para fundamentar o processo de ensino e aprendizagem na nossa área de artes, considero muito importante a arte/educadora Ana Mae Barbosa (Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte) com a Proposta Triangular, que na minha opinião contempla o desenvolvimento das capacidades, e "Arte na Educação Escolar" de Heloísa Ferraz e Maria Fusari, tem também a artista plástica e professora Nelma Barbosa com "Arte afro-brasileira, identidades e artes visuais contemporâneas", e "Pedagogia da Esperança" de Paulo Freire, muito importante para refletir a nossa atuação em sala de aula, gosto também de "Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade" de Bell Hooks, assim como outras leituras que me fazem pensar o componente curricular Arte, e as formas de apresentá-lo nos anos iniciais do ensino fundamental (Participante L, 2021/2022).

Evidencia-se, neste relato, o quão importante é o conhecimento acadêmico relativo à área do conhecimento no qual a participante é especialista no que tange às questões relacionadas ao processo ensino/aprendizagem em Arte Visuais. Junto, vem à tona as manifestações da prática educativa e o encadeamento do referencial teórico-metodológico que contribuem para engendrar o planejamento a partir da realidade social e cultural dos alunos, materializando-se em sala de aula por meio dos conteúdos.

Posto isso, aborda-se a segunda pergunta: Como os conteúdos do componente curricular Arte são selecionados para os anos iniciais considerando as formas de ensino/aprendizagem e a diversidade dos estudantes? Com exceção de três participantes, a maioria não respondeu 'como' são selecionados, mas sim 'de onde' os conteúdos são retirados/consultados. A fonte vem dos livros didáticos e da BNCC, entretanto, a transposição desses conteúdos por parte de algumas das participantes revela não considerar a diversidade social e cultural presentes nas salas de aulas nos anos iniciais, fato este evidenciado nas falas a seguir:

Se for seguir o que já vem imposto, com certeza não. Os conteúdos vêm de uma forma geral e os **livros** enviados, que na maioria das vezes não são os que foram escolhidos pelos professores, em nada condiz com a realidade do aluno (Participante B, 2021/2022, grifo das autoras).

São selecionados com base em **livros** e na **BNCC** (Participante D, 2021/2022, grifos das autoras).

Baseados no **livro didático** e conteúdos complementares que julgo que são introdutórios ou relacionados aos conteúdos do **livro** (Participante M, 2021/2022, grifos das autoras).

Como observado, algumas participantes apresentam forte dependência ao livro didático, porém, sem nenhuma referência nas afirmações de pertinência aos conteúdos. A esse respeito, Wilma Baía Coelho relaciona essa vinculação ao livro didático a problemas na formação docente, ao afirmar que:

Outro fator que expõe a precariedade da formação é o recurso excessivo ao livro didático no Brasil. Esse uso evidencia a fragilidade da figura do professor como elemento que engendra o processo de construção do conhecimento em sala de aula (COELHO, 2014, p. 62).

Esse recurso excessivo ao livro didático tem como resquícios as orientações advindas das determinações criadas após a Lei nº. 5.692/71, que instituiu a Educação Artística no currículo escolar, e contribuiu para fragilizar a atuação docente com práticas polivalentes no campo da Arte. Além dele, as participantes se baseiam na BNCC. Porém, esse documento não deixa clara muitas de suas orientações para o ensino/aprendizagem de Arte no tocante aos conteúdos específicos para cada modalidade artística. Tem-se a assunção da conformação de práticas das participantes da educação básica desprovida da literatura específica, fato que tira delas a sua ação como intelectuais construtoras de conhecimentos.

Consequentemente, acerca desse trabalho intelectual inerente ao professor, não basta o domínio de uma quantia de leituras e estudos sobre a área de conhecimento Artes e seu ensino. A prática do professor sofre as influências da complexa sociedade brasileira e da desigualdade social. Da mesma forma, a educação não acontece no vácuo, mas sim em um dado contexto social, político, econômico e cultural. Por isso, em pesquisa para a compreensão do panorama da formação de professores na região Norte do Brasil, as autoras Maria Cristina Fonseca da Silva, Valéria Metroski de Alvarenga e Claudia Carnevskis Bellan (2018) contribuem para esclarecer as dificuldades no ensino escolar a partir da falta de investimentos de políticas públicas:

[...]. É necessário compreender que, embora detenha grande parte do território brasileiro, as condições sociais, econômicas e políticas dessa região são muito destoantes das encontradas na Região Sul. Em relação às outras regiões, o Norte possui as piores coberturas de saneamento básico e de redes de comunicação, além da menor taxa de atendimento a creches e pré-escolas e a maior relação de distorção idade-série tanto para o ensino fundamental quanto o médio. (SILVA; ALVARENGA; BELLAN, 2018, p. 277).

As desigualdades de investimentos reverberam, também, na educação pública e, conseqüentemente, no ensino/aprendizagem em Arte. Todavia, a responsabilidade do poder público é mitigada, mas sobre o professor é direcionada a maior parcela de culpa da evasão escolar; das notas baixas apresentadas nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB¹⁰ e o alto índice de analfabetismo.

Para Saviani (2021) a educação, como um ato político, é conectada às propriedades da sociedade e é determinada pela mesma a qual está inserida. A sociedade brasileira, diante da lógica mercantilista, divide-se em classes, cujos interesses são antagônicos. Dessa maneira, é preciso conhecer a sociedade em que a prática educativa se desenvolve e a quais interesses ela serve.

Nesta perspectiva, Saviani (2021, p. 105) afirma que: “efetivamente, a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social”. Para o autor, o professor poderá se engajar com base na pedagogia histórico-crítica e evidenciar as contradições das estruturas econômicas e sociais do Brasil, ressaltando que a classe dominante tem sido basilar para consolidar o *status quo* e a perpetuação da estrutura de sociedade de dominantes e oprimidos. Portanto, Saviani (2021) compreende que a pedagogia histórico-crítica tem o caráter de pedagogia contra-hegemônica, sobretudo, inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual.

Por isso, é importante a manifestação da professora/participante L que, ao selecionar os conteúdos do componente curricular Arte para os anos iniciais, compreende que a diversidade de classe, etnia, cultura, gênero e religião dos alunos na sala de aula e um currículo regionalizado, são elementos preponderantes para o processo de ensino/aprendizagem em Arte.

São selecionados de maneira que possam contemplar a diversidade recebida em sala de aula, assim como trabalhar um currículo amazônico, que contemple a realidade de nossos alunos e alunas (Participante L, 2021/2022).

10 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 08 mai. 2022.

Sobre a terceira pergunta, Quais os conteúdos de aprendizagem que você considera necessários para o componente curricular Arte nos anos iniciais do ensino fundamental? observou-se que a maioria das respostas mantiveram-se centralizadas no campo das Artes Visuais. As professoras evidenciaram a necessidade de contemplar os conteúdos estruturantes de cada modalidade artística nos anos iniciais. Dentre as respostas que revelam a importância da especificidade de cada modalidade, destacam-se:

Creio que a criança deve aprender a base de cada modalidade artística, se é artes visuais tem que saber sobre os elementos fundamentais das artes visuais, o mesmo vale pra música, dança e teatro (Participante D, 2021/2022).
Conteúdos que abordam a linguagem visual e seus elementos. Conteúdos que apresentem as diversas modalidades das artes visuais: desenho, pintura, escultura, fotografia, novas mídias, para situar os alunos nesse universo. Conteúdos sobre obras e artistas importantes, do contexto nacional, local e internacional. Conteúdos que mostrem artes de diferentes matrizes culturais. Conteúdos sobre materiais e como utilizá-los, entre outros (Participante I, 2021/2022).

Cada linguagem artística tem os seus conteúdos, é importante que nos anos iniciais a criança seja incluída, agregada, e alfabetizada visualmente, para que reconheça as formas, volume, cor e textura. (Participante K, 2021/2022).

Há respostas que problematizam a necessidade de conteúdos significativos para a formação crítica dos estudantes com ênfase nas manifestações artísticas local/regional, sendo um dos caminhos possíveis para qualificar as práticas educativas.

Como professora de Arte/Artes Visuais, considero necessários conteúdos como os elementos da linguagem visual: cores, texturas, linhas, pontos, formas, as manifestações artísticas visuais, mais especificamente o desenho, a pintura e as formas tridimensionais, também considero necessários assuntos relacionados a cultura local como festas comemorativas: festas juninas, carnaval, jogos e brincadeiras, cultura Indígena e Afro-brasileira (Participante P, 2021/2022).

Conteúdos ligados a vivência dos alunos ou que dialoguem com suas realidades (Participante H, 2021/2022).

Tais narrativas revelaram um amadurecimento das professoras para construir, de forma criteriosa e responsável, as práticas educativas para o componente curricular Arte e suas respectivas modalidades artísticas. Talvez a seleção de conteúdos estruturantes para o campo das Artes ainda aconteça de forma aleatória, improvisada, desprovida de criatividade e inovação, conforme observado em algumas respostas, as quais revelaram ser necessário uma maior articulação das propostas curriculares das

secretarias de educação com os professores da área de Artes e as escolas com as quais estão inseridos.

Essa forma de selecionar os conteúdos com conotações polivalentes são resquícios de práticas educativas sem preocupação com a fundamentação teórica-metodológica e preparação das aulas que ainda permeiam o currículo escolar para o campo da Arte. Porém, considera-se necessária a inserção dos professores e estudantes no universo artístico-cultural para que haja conteúdos vivos e significativos, sendo imprescindível preparar e ou desenvolver bem as aulas de Arte, conforme enfatizam Ferraz e Fusari:

[...] para preparar e/ou desenvolver bem suas aulas, o professor que trabalha com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitivas destes. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 30-32).

Para as autoras é fundamental planejar e orientar as atividades pedagógicas para que possamos desenvolver as potencialidades do estudante.

[...] se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo a aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os de natureza como também as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 31).

Portanto, podemos aferir que as fragilidades de ordem teórico-metodológicas no processo de ensino/aprendizagem reveladas por uma parte das professoras/participantes da pesquisa são resquícios de práticas educativas descontextualizadas das realidades escolares, sendo necessário investir na formação permanente na perspectiva contemporânea para o ensino da Arte com vista a garantir a qualidade dos planejamentos curriculares e das práticas educativas com a participação coletiva e colaborativa dos envolvidos.

Planejamento das práticas educativas

O planejamento é importante para qualquer ação e em sua elaboração, intencionalmente, busca-se fazer algo acontecer e concretizá-lo, considerando-o como instrumento de intervenção seguido de mudanças. Há que se ter a assunção no momento de se elaborar o planejamento nas escolas, posto que as práticas educativas dos professores não são isoladas do contexto social, cultural e político. Dessa forma, o planejamento certamente sofre diversas influências.

Para algumas professoras o planejamento não passa de uma mera atividade técnica solicitada pela coordenação pedagógica no interior das escolas. Para Celso Vasconcellos (2000, p. 41): “[...] o planejamento é uma questão política, na medida que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, etc.”. Isso é importante, mas para o professor é preciso a compreensão da significação do planejar para a qualificação de sua prática educativa.

Por conseguinte, urge apresentar o conceito de planejamento, considerando o caráter emancipatório dos alunos que se busca nas práticas educativas. Neste sentido, Vasconcellos corrobora que:

Planejar é **antecipar** mentalmente **uma ação a ser realizada** e **agir** de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou. Podemos fazer uma analogia com a coluna vertebral: é aquilo que dá postura ao sujeito, qual seja, não é algo característico só do antecedente da ação: está presente também na ação (e no depois). Esta antecipação e realização pode ser obra de um indivíduo, de um grupo ou mesmo de uma coletividade social [...]. (VASCONCELLOS, 2000, p. 79, grifos do autor).

O autor destaca que o planejamento pode ser feito individualmente ou construído no coletivo, sendo este último considerado como o ideal, ou seja, o que melhor se conformaria dentro da escola por conta das diversas visões dos atores envolvidos (alunos, professores, pais), das relações de poder, da legislação educacional em vigor, de conteúdos locais relevantes, da diversidade cultural, etc. É pensar essa construção na perspectiva interdisciplinar em que especialistas de componentes curriculares diferentes elejam um tema, entrelacem os conteúdos, objetivos, metodologias, mas respeitem as fronteiras das disciplinas.

Por consequência, o professor, na perspectiva histórico-crítica, ao elaborar o seu planejamento, observa esses diversos contextos evitando a reprodução cultural de grupos dominantes (BOURDIEU, 2008). Se o que se almeja é um ensino de Arte de qualidade, valorizado e democrático, é preciso um ensino nesses moldes, com conteúdos abordados não por acaso, mas sim, porque foram selecionados e inseridos em um planejamento para atender aos alunos do ano X, tendo em vista os objetivos a serem atingidos.

Esse planejar não pode se desvincular da realidade que há entre a escola e a vivência do aluno, no sentido de buscar novos caminhos, cujo objetivo é transformar a realidade existente. A tarefa de planejar não é fácil, porém é a partir dele que

encontramos uma saída para alcançar mudanças significativas que, no contexto escolar, facilitam a ação do professor em todas as etapas e modalidades de ensino. O planejamento é de extrema importância, desde que, na sua elaboração, os principais autores saibam relacionar os conteúdos com a realidade educacional.

Nessa mesma direção, para Paulino José Orso, o planejamento é fundamental para a organização da prática educativa, pois,

[...] assim, também ocorre com o planejamento educacional, que é indispensável ao adequado desenvolvimento das atividades educativas. Todavia, para que seja relevante, pressupõe-se que seja exequível, que parta da realidade concreta e das condições objetivas. (ORSO, 2015, p. 265-266).

Partindo da visão do autor, no ato de planejar, algumas questões são pertinentes a se atentar, tais como a escolha de conteúdos significativos para os alunos e a realidade da comunidade escolar, isso porque não basta fazer o planejamento, é preciso executá-lo.

Nesse sentido, a fala da professora Q é significativa, considerando a importância de, ao elaborar o planejamento, é importante pensar no contexto social e cultural dos alunos.

Sempre procuramos partir do cotidiano vivenciado pelas crianças, ou seja, o que ela vê e tem em casa, o que percebe no caminho por onde passa até chegar à escola, portanto, é sempre importante conhecer nossos alunos, sua realidade socioeconômica e cultural para daí fazer as articulações com os conteúdos selecionados, inclusive, alguns desses conteúdos podem ser reformulados depois que conhecemos mais as crianças em nosso convívio de sala de aula (Participante Q, 2021/2022).

A flexibilidade é uma das características do planejamento. Fazer as devidas adequações, no decorrer das atividades, nos remete a José Contreras (2012) quando fala da importância dos professores refletirem sobre a ação-reflexão-ação. No ensino de Arte existe um caráter condicionado a transformação, pois no desenvolvimento da ação, espera-se que o objetivo seja alcançado e promova a mudança do aluno em relação ao conhecimento.

Dito isto, é importante lembrar Ana Mae Barbosa (2017) ao afirmar que a Arte é campo de conhecimento, sendo necessário a professora ter essa afirmativa em mente e, ao trabalhar os conteúdos do componente curricular Arte para os anos iniciais, pode-se evitar ações que fragmentem o ensino/aprendizagem do conhecimento das Artes, conforme evidenciado na manifestação da participante K, ao afirmar que procura:

“[...] práticas, materiais e temas que sejam de fácil acesso aos alunos, pois são de periferia” (Participante K, 2021/2022).

Considerando esta afirmativa sobre os alunos serem de periferia, destacam-se duas questões, a saber: primeiro, é importante ressaltar que se planeja de acordo com o interesse, a necessidade e o nível de conhecimento da turma, entre outros aspectos; segundo, o ensino de Arte é relevante para a ascensão social dos alunos de comunidades periféricas. Assim sendo, Ana Mae Barbosa (2012, p. 21) assevera que: “A mobilidade social depende da interrelação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular”.

Ainda nesta linha, a autora (2012, p. 21) defende ser importante valorizar em igualdade e fazer as conexões entre a cultura erudita e a produção que se desenvolve entorno da escola, argumentando que: “[...] o mesmo valor apreciativo pela produção erudita e pela produção do povo é que estabelecem um relacionamento entre a Cultura da Escola e a Cultura da Comunidade, por mais pobre que seja a Comunidade”. Por serem alunos de periferia, existe uma profunda necessidade social e cultural de acessos aos bens culturais e o ensino/aprendizagem de Arte pode ser a única oportunidade que os alunos têm de conhecer um patrimônio cultural, o museu de arte ou ir ao teatro e outras produções artísticas.

Por conseguinte, perguntou-se às participantes da pesquisa: De que maneira você trabalha os conteúdos do componente curricular Arte para os anos iniciais e quais as direções artísticas, estéticas e culturais? Quais as articulações dos saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes da escola com os conteúdos do componente curricular Arte sugeridos em seu Plano de Ensino?

Constata-se, a miúdo, uma incoerência na maioria dos ditos das professoras sobre a forma de trabalhar os conteúdos nos anos iniciais. Parece mais uma ‘salada’ em que indicam conteúdos de acordo com as modalidades de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, fato que provoca a reflexão acerca de existir, ainda, a prática polivalente nas escolas. Isto identificado nas falas seguintes:

Utilizo contação de histórias para trabalhar **desenho criativo ou dirigido** e fazer relação com cultura e valores éticos. Busco sempre relacionar o cotidiano e vivências dos estudantes para desenvolver as aulas. Uso materiais reutilizáveis para trabalhar de forma sustentável o máximo possível. Utilizo recursos **de canções e composições** próprias ou de **artistas diversos** ou **cantigas populares** e **expressão corporal** (Participante A, 2021/2022, grifos das autoras).

Trago alguns artistas paraenses para a sala através das **linguagens artísticas**. Esteticamente fazer uma aula prática para eles desenvolverem as suas percepções e criações (Participante U, 2021/2022, grifos das autoras).

Por consequência dessas visões de práticas educativas polivalentes no ensino de Arte manifestadas pelas participantes acima citadas, as autoras Nelia Fonseca, Rita Cabral de França e Ana Del Tabor Magalhães (2021), em pesquisa acerca de como as professoras de Arte dos anos iniciais organizam seus currículos e suas práticas pedagógicas na perspectiva da BNCC, já haviam detectado essa fragilidade conceitual e metodológica apesar do que determina a LDBEN em seu Art. 26, , que diz: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. O entendimento da redação da Lei é que precisa-se de professores formados em uma das quatro modalidades artísticas, cada uma com sua especificidade, conceito epistêmico, conteúdos e finalidades. Portanto, não há como conceber práticas educativas sem consistência. A esse respeito, as autoras fazem a seguinte observação no que concerne às políticas públicas para o campo das Artes:

Professores de Arte precisam ficar atentos à leitura crítica da BNCC e sempre esclarecer à comunidade escolar no que diz respeito à formação dos professores para o componente curricular Arte, no sentido de que não haja má interpretação e retrocessos em sua atuação profissional. Pois o professor de Arte não é formado em todas as linguagens artísticas, nem mesmo na época da antiga licenciatura em Educação Artística, uma vez que havia as **habilitações** em Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas e Música. (FONSECA; FRANÇA; MAGALHÃES, 2021, p. 123, grifo das autoras).

Ao refletir acerca de abordagens educativas na área de Artes em que são pinceladas atividades referentes às quatro modalidades artísticas nas escolas, é importante destacar que a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e as Associações Estaduais da área de Artes, combatem em seus congressos e seminários esses tipos de práticas polivalentes e sempre lutaram para que as formações fossem específicas por modalidades e que nos editais dos concursos fossem ofertadas vagas para as quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, com o fito de garantir a atuação de professores especialistas na educação básica.

As respostas evidenciadas sobre o planejamento das aulas da área de Artes demonstraram que há tentativas de adequações aos pressupostos contemporâneos do ensino da Arte. São respostas em que se observa a intencionalidade de se trabalhar os

conhecimentos/conteúdos significativos com os estudantes das escolas públicas e que as várias formas de abordagens possibilitam aproximações com o cotidiano das vivências artísticas/estéticas/culturais dos mesmos. Porém, constatou-se, ainda, a visão espontaneísta nas práticas educativas em algumas respostas das participantes da pesquisa.

Considerações finais

Analisar os processos de ensino/aprendizagem e planejamentos dos professores que atuam com o ensino da Arte nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Belém/PA é o propósito deste artigo. As temáticas merecem atenção na agenda educacional tendo em vista a necessidade de se pensar, de forma interdisciplinar, as modalidades artísticas no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, conforme preconizado nos documentos que definem as políticas públicas para a área de Artes na educação básica.

Os resultados analisados com base nos dados coletados advindos das respostas das professoras de Artes e de Pedagogia sobre ensino/aprendizagem e planejamento, revelaram que os fundamentos teórico-metodológicos mais consultados têm como base Ana Mae Barbosa, Fusari e Ferraz, além da atual BNCC. As respostas trazem importantes reflexões acerca das formas de como os conteúdos da área de Artes são pensados e inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, revelando ser o livro didático e a BNCC instrumentos priorizados no processo de elaboração das propostas pedagógicas, o que nos remete a uma prática subjacente às determinações impostas no cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, compreende-se que as práticas educativas no campo das Artes fundamentadas na perspectiva espontaneísta, ainda presentes nos anos iniciais, são situações que fragilizam o ensino/aprendizagem e favorecem aos descasos de toda ordem no desenvolvimento do conhecimento Arte na educação básica. (MAGALHÃES, 2019).

A falta de investimentos de políticas públicas para a região Norte, a escassa discussão e debate sobre as propostas curriculares e a necessidade de formação continuada para a área de Artes, contribuem para fragilizar a atuação de professores que sofrem as influências das desigualdades de atendimento no que diz respeito ao orçamento das verbas destinadas à Educação.

Os resultados dos achados desta pesquisa permitem compreender que há necessidade de construir ações pedagógicas que tenham mais aproximação da Arte com a Educação. Portanto, as práticas educativas presentes no contexto da educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental necessitam garantir todas as modalidades artísticas no currículo escolar, visando potencializar os conhecimentos artísticos/estéticos/culturais dos estudantes.

Portanto, é imprescindível conhecer, analisar e questionar as propostas curriculares das secretarias de educação (SEDUC e SEMEC) para área de Artes e propor ações pedagógicas coletivas e colaborativas em função de muitos desconhecimentos existentes na condução do ensino/aprendizagem e seus planejamentos curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação é arte e pedagogia. *In*: LIMA, Sidney Peterson Ferreira de. (org.). *Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. pp. 17-37.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Versão 3, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso em: 14 mai. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cesar. Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; FERNANDES, Vera Penzo. Observatório da formação de professores de artes visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de arte no Brasil. Palíndromo, Florianópolis, v.14, n. 32, 2022, p. 13- 29.

FONSECA, Nélia Lúcia; FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de; MAGALHÃES, Ana del Tabor Vasconcelos. Artes visuais na BNCC: ensino/aprendizagem no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. *In*: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; MENDES, Ana Paula Maciel Soukef; AGOSTINHO, Jéssica Natana. (orgs.). Formação e Arte nos processos políticos contemporâneos: experiências artísticas e pedagógicas. Volume II, 2021. pp. 119-136.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. Experiências de ensinar/aprender artes visuais: o estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente. 194f. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NÓVOA, Antônio. O lugar da licenciatura. Revista Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ORSO, Paulino José. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. Revista HISTEDBR *on-line*, Campinas, SP, n. 65, pp. 265-279, out. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem em Arte e mediação: problemas e inovações. *In*: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. Os riscos da Arte: formação e mediação. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37421>. Acesso em: 13 mai. 2022. pp. 76-81.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Conhecimento escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHÖN, Donald. The reflective practitioner: how professional think in action. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Maria Cristina da; ALVARENGA, Valéria Meroski de; BELLAN, Claudia Carnevskis. Observatório da formação de professores de Artes Visuais: uma análise à luz das políticas vigentes. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 272-288, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 18/05/2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. Elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ARTESANIA: MÃOS FEMININAS NA ARTE, RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB OLHAR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Thalita Emanuelle de Souza¹

Ivana Bahls²

RESUMO: O artigo apresenta o relato de duas propostas didáticas de ensino/aprendizagem elaboradas e desenvolvidas na prática por duas professoras da rede básica de ensino do nono ano do ensino fundamental, uma no decorrer do ano de 2019 e outra no decorrer do ano de 2021. Ambas estão interligadas por diversos fatores, primeiramente as professoras que as delineiam são formadas na mesma instituição, após anos passam a ser vinculadas ao mesmo grupo de estudos, esse que toma como base a Pedagogia Histórico-Crítica elaborada pelo professor Demerval Saviani e finalmente pelo fato de que essas duas propostas são relacionadas com a artesanania e o fio da memória. Então, o objetivo desse artigo é além de apresentar as aulas, também relacioná-las com a vivência dessas professoras em sala durante a proposta e com o que é apresentado nos principais pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Aula de arte. Artesanato. Memória. Pedagogia Histórico-crítica.

¹ Thalita Emanuelle de Souza, professora do quadro próprio do magistério SEED Paraná. Mestra em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Ivana Bahls, professora do quadro próprio do magistério SEED Paraná. Mestranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar duas propostas de ensino/aprendizagem, realizadas por duas professoras de Arte do Quadro próprio do magistério do Estado do Paraná, ambas se graduaram em Arte-Educação na UNICENTRO-Universidade Estadual do Centro-Oeste e seus caminhos se reencontraram quando se vincularam como pesquisadoras na UDESC-Universidade do Estado de Santa Catarina, Thalita mestra em Artes visuais pelo PROF ARTES-Mestrado Profissional em Artes e Ivana sendo mestranda do mesmo programas, atualmente são integrantes do grupo de estudos Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos. A partir do momento que o caminho das duas professoras se cruzaram, elas juntamente selecionaram propostas realizadas nas suas escolas com os estudantes que tivessem o viés da memória e do artesanato, do trabalho manual no campo das artes e que pudessem estar próximo do que é proposto pelo Professor Demerval Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica para que pudessem ser relatadas nesse texto.

A primeira proposta de ensino/aprendizagem apresentada aqui foi realizada pela professora Thalita Emanuelle de Souza no Colégio Estadual Professor Pedro Carli, com os estudantes do Nono ano do Ensino Fundamental, no ano de 2021, que teve como mote central o tema “memória” e a partir da seleção de repertório artístico específico para esse fim as aulas foram desenvolvidas a partir de concepções da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica elaborada pelo professor Demerval Saviani. Ao trazer artistas como Rosana Paulino, Lina Bo Bardi e Consuelo Schlichta, compreende-se que foi possível abarcar o ensino das artes visuais contextualizando a arte como trabalho humano, histórico e socialmente desenvolvido e que também possibilitou compreender a realidade dos estudantes a partir dos debates que foram suscitados durante as aulas e ao criar relações simbólicas com o repertório artístico. Entrar em contato com as próprias memórias e relacioná-las com as obras das artistas em questão foi um trabalho que despertou nos estudantes uma conexão para com suas próprias histórias, suas próprias emoções, e também de seus pares, seus colegas de sala de aula, tomando-se, assim de uma consciência ampla e coletiva.

Na primeira parte deste texto, o leitor vai poder compreender como a professora fez as conexões com a Pedagogia Histórico-Crítica desde o princípio, com o entendimento da realidade dos seus estudantes, a seleção dos conteúdos, a relevância

das artistas escolhidas e o trabalho criador, esse que visou unir entendimento de realidade, memórias, trabalho manual e o simbólico apresentado pelas mãos das mulheres artistas apresentadas e trabalhadas em sala de aula.

Em um segundo momento, estará presente nesse artigo o relato da proposta pedagógica desenvolvida em 2019 na escola Pe. Arnaldo Jansen em São José dos Pinhais, com alunos do nono ano realizada pela professora Ivana-bahls, que além de atuar na docência também tem sua produção artística ligada ao bordado e pode apresentar um olhar sobre como o artista que tem o seu trabalho focado no manual, também, o trabalha em sua constituição de obra de arte e seu processo criativo entendido a partir do contexto “memória”, esse texto apresenta, o relato da professora Ivana Bahls demonstra como esse processo artístico pode ser trabalhado na sala de aula. Entender como se dá o trabalho de transpor a artesanaria como trabalho artístico e também como saber escolar é o intuito desse relato de vivência em sala de aula.

Por fim, pretende-se que o texto relacione as práticas de sala de aula com questões desse processo de ensino-aprendizagem sob um olhar da Pedagogia Histórico-crítica e seus principais preceitos, nesse relato pretende-se mostrar como se deu a sequência das aulas para que os momentos dialéticos citados pelo professor Demerval Saviani fossem abarcados nas aulas de artes visuais com o intuito de:

(...) oferecer aos alunos a posse desses elementos, instrumentalizando-os com os conhecimentos necessários, bem como viabilizando a sua efetiva incorporação (o processo catártico), pondo em movimento intermediários do método pedagógico que torna a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo (GALVÃO et. al., p. 61, 2019).

E foi assim que essas propostas didáticas aqui apresentadas foram pensadas, instrumentalizando os estudantes com repertório e técnicas, problematizando o processo e tendo compreensão da prática social em que os sujeitos estavam inseridos. Deve-se alertar, ainda, que os relatos aqui apresentados não tem o intuito de ser um modelo a ser trabalhado, mas sim de demonstrar o empenho dessas professoras em trabalhar nessas aulas a partir do que estudam da Pedagogia Histórico-Crítica, portanto sem colocar juízo de valor ou dizer que existe um caminho certo a ser traçado.

Memórias: o fio das aulas que seguem em Guarapuava-PR

Saviani diz que se deve trabalhar e selecionar, para o ensino da sala de aula, os conteúdos clássicos, ou seja, os que foram desenvolvidos ao longo da história e que têm como papel conscientizar o sujeito sobre a realidade e desenvolvê-lo de forma plena e humanizada, sem deixar de levar em consideração o que o aluno já carrega consigo, sua própria bagagem. Entendendo que quando Saviani diz clássico ele não se refere exclusivamente ao erudito como pode ser erroneamente interpretado, mas:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, p. 13, 2013).

Tendo esse entendimento como ponto de partida para nossa prática, selecionamos o conteúdo pensando em dois pontos: primeiramente a realidade dos estudantes e suas próprias memórias, assim como repertórios artísticos que dialogassem com elas. Segundamente, a escolha de artistas que têm o seu processo baseado no manual, no fazer com as mãos, mostrando como a artesanaria pode ser colocada no lugar das grandes obras de artes e desfeticicizando um pouco esse tema.

A prática pedagógica aqui descrita foi realizada no último trimestre de 2021 com 5 turmas de nono ano, do Colégio Estadual Professor Pedro Carli, escola Paraná Integral, na qual os estudantes passam o dia todo na escola, contou com uma média de 150 estudantes e foi desenvolvida em 8 aulas por turma com a duração de 50 minutos cada, sendo essas divididas em duas aulas semanais.

Em um primeiro momento, a professora solicitou que os estudantes trouxessem um objeto que remetesse a uma memória de infância para que fosse apresentado à turma e a história que esse objeto trazia com ele, o que ele suscitava de lembranças e por que foi escolhido. Nessa primeira aula, os estudantes tiveram apenas essa primeira sugestão: as memórias ligadas aos objetos e quem estaria presente nessas memórias. Pois, para Saviani é de suma importância que o sujeito consiga se conectar com a própria realidade, que a compreenda e consiga a partir dela se comunicar e criar relações profundas com o que foi desenvolvido pelo conjunto de homens no decorrer da história humana, como coloca nas próximas linhas:

Ou seja, quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2013, p.61).

Por isso parte-se das histórias dos próprios estudantes para que, posteriormente, possa-se fazer relações simbólicas com os trabalhos artísticos e entender como transformar essas memórias também em um trabalho criador, em arte. Apenas após esse momento é que a professora delineou que objetos são ao longo da história da humanidade e da arte fontes de lembranças e de contextualização de momentos, eles são históricos-sociais e estéticos e representam a cultura de um povo.

A principal defesa da Pedagogia Histórico-Crítica é de que a escola deve ser um espaço no qual o trabalho pedagógico desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser humano, produzindo assim a humanidade historicamente acumulada (MALANCHEN apud. SAVIANI, 2021, p. 74).

Ao pensar nas aulas, se tomou o cuidado de apresentar um repertório artístico para apreciação e absorção estética dos estudantes, juntamente com embasamento teórico das obras e das artistas. Houve momentos de discussão e conversas sobre o entendimento dos estudantes acerca das obras e da relação que pôde ser fomentada com a história pessoal deles, juntamente com a conscientização que nenhuma memória é somente individual, mas é também coletiva. E também foi ressaltado durante as aulas que a arte deve ser vista como elemento criador, na produção artística dos estudantes, que com ela eles podem compreender a realidade e representá-la artisticamente.

Como repertório artístico, foram escolhidas três artistas mulheres: Rosana Paulino e o seu trabalho descendência e as suas mulheres, mas também um trabalho que resgata a história das mulheres negras no Brasil; Lina Bo Bardi e o resgate de objetos antigos que representam a cultura brasileira e que ela traz como arte, tirando o fetiche pelo o que está apenas no museu e demonstrando que a artesanaria pode estar

nesse lugar da arte também; Consuelo Schlichita e Marília Diaz na exposição Céu pelo Averso que apresentam memórias femininas e a construção de vidas a partir da história dessas mulheres, umas das outras.

As aulas começaram com uma conversa sobre lembranças e objetos que as suscitam, objetos do dia-a-dia que trazem recordações de momentos que os alunos viveram e que marcaram a sua existência, após isso, se requisitou que os estudantes levassem para a próxima aula um objeto e dividissem com a turma o que sentiam ao lembrar daqueles momentos (imagem 1).

Teve várias histórias que conectavam uns estudantes aos outros. Quando um aluno falava: “Nossa me lembro de quando tomávamos banho de tanque”, outros logo entravam no assunto falando que faziam o mesmo. Assim acontecia também com as brincadeiras de carrinhos, com as fotografias do primário, com os sapatos de crochês, entre outros.



IMAGEM 1: objeto trazido por aluno.
Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

A histórias se mesclavam, se costuravam, o que nesse momento foi ressaltado pela professora ser um demonstrativo que a história nunca é individual, é sempre coletiva ainda mais quando estamos falando com nossos pares da classe trabalhadora, somos sujeitos de uma mesma realidade.

Também nessa aula tivemos a pergunta: “Quem estava com vocês nesses momentos?”, que tinha várias respostas que envolviam amigos, irmãos. A professora insistiu na pergunta, nesse momento sempre tinha: “a minha avó nos enrolava na

toalha”, “minha mãe chamava para jantar”, entre muitas outras. Nesse momento a intenção era apenas suscitar pensamento de que sempre havia uma mulher presente nas memórias, mesmo que em segundo plano, mesmo como a cuidadora, a observadora, a relevância de mulheres nas nossas vidas é percebida em quase todas as memórias, somos e viemos de mulheres, elas são história viva.

Compreendida a importância de meros objetos em nossas vidas, foi trabalhada a concepção de como as artes feitas com as mãos tem grande significados, assim como, os artesanatos mostram a história e a cultura de um povo. Seguindo esse fio a professora Thalita fez a escolha do repertório artístico para as aulas que seguiram, pensando na arte feita pelas mãos, nesse trabalho quase sempre destinado ao feminino de a partir de fios construir uma história e da opção humana de criar coleções e como elas representam a história desse sujeito. Para tal, traz-se trabalho de Lina Bo Bardi (imagem 2).



IMAGEM 2: Sem título, Sem ano
Fonte: <https://cenasetblog.wordpress.com/2015/07/03/a-casa-de-vidro>

A coleção de lamparinas e fogareiros de Lina Bo Bardi, objetos que ela foi recolhendo nos interiores do nordeste brasileiros, eles fazem parte da coleção da artista na qual ela traz um debate sobre a cultura popular e o artesanato. Os objetos que são feitos pela população mais simples, pelos artesãos, pelos trabalhadores manuais nos interiores, são objetos utilizados no seu dia-a-dia, na sua vida comum.

Os objetos de Lina demonstram a necessidade humana de imprimir sua marca sobre seu cotidiano, transformar o mundo, trazer beleza e humanidade para meros objetos. Não seria isso que as memórias também trouxeram para os objetos dos estudantes? Elas levaram eles para outro patamar, para um lugar mais especial. O centro da discussão dessas aulas é primeiramente a importância dos objetos no nosso cotidiano e o valor de objetos para o grupo de homens ao longo da história que faz com

que os colecionamos. Para tal, abriu-se uma conversa com os estudantes sobre a importância dos objetos, perguntei se a família tinha objetos antigos guardados e/ou ainda se tinham coleções que guardavam até os dias atuais, e pediu-se para que eles fizessem um trabalho de exploração nas casas, assim como a artista Lina Bo Bardi fez nos interiores do nordeste e que trouxessem a sala as coleções ou mesmo fotografias desses objetos. Abaixo alguns dos resgates feitos pelos estudantes (imagens 3, 4, 5 e 6):



IMAGEM 3 E 4: Sem título, 2021
Fonte: Acervo da autora



IMAGEM 5 E 6: Sem título, 2021
Fonte: Acervo da Autora

Após isso, explicitou-se como essas coleções podem constituir um acervo, assim como faz a artista. Essa discussão sobre coleção com objetos que não se constituem como objetos consagrados, que não estão no museu, mas objetos que a artista foi

recolhendo nas mais diferentes localidades e foi atribuindo um discurso de valor para esses objetos, despertou os estudantes para o valor agregado em suas lembranças. Nós, humanos, agregamos esse valor aos objetos, mas a artista faz isso de forma ainda mais diferenciada, pois coloca em cheque as coleções que são apenas de obras primas, dos grandes museus, ela direciona o seu olhar para o simples e ao fazer isso questiona o mercado da arte e coloca nesse patamar objetos da vida cotidiana, artesanias.

Nas lamparinas, também pudemos fazer essas conexões com a memória de cada um como já foi visto aqui, a cultura popular se rege dessa forma, isso foi demonstrado para os alunos nessas aulas, como o valor pessoal, cotidiano, do colecionar, pode vir a imprimir o caráter artístico presente nas manifestações culturais e artesanais.

Nas aulas que seguiram a essas, falou-se dos Bastidores (1997) de Rosana Paulino (imagem 7), obras que já trazem uma simbologia importante, pois a artista traz retratos de mulheres da sua família e faz a utilização de um conjunto de elementos que fazem parte da memória e da história das mulheres negras no Brasil. A partir da sua própria memória e história, ela se apropria nessa obra dos bastidores e dos bordados que são objetos que trazem essa referência do trabalho manual das mulheres, esse trabalho relegado às mulheres na sua vida do lar, ao ficarem reclusas nessa vida “da casa” esse trabalho de bordar, era e é até hoje um trabalho visto como feminino, as mãos das mulheres é que contaram essa história.

Lembrando aqui que no início dessas aulas perguntou-se para os estudantes “quem” estava com eles nos momentos relatados e em um plano de fundo sempre teve uma mulher cuidando. Rosana Paulino retrata esse trabalho feminino ao resgatar os bastidores e os bordados, essa presença onipresente da mulher ao longo da história.



IMAGEM 7: Bastidores, Rosana Paulino, 1997.
Fonte: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>

Embora Rosana Paulino se aproprie da linguagem do bordado, ainda assim ela não borda, ela silencia, ela marca, ela demonstra a violência que foi feita a essas mulheres através da agulha, bocas, olhos, gargantas, mentes que foram fechadas, machucadas, amordaçadas, são suturas, fechamento de cortes, reparação de história. Memórias de sofrimentos simbolizados pela costura, pela sutura, elementos que colocam o trabalho da artista negra em um patamar artístico com uma nova dimensão para esses fazeres femininos e ao mesmo tempo dignifica a história, sutura, cura e reivindica seus lugares. Em uma sociedade racista, machista, misógina, LGBTfóbica, que mata negro, mata pobre, mata mulher, todos os dias. Ela, ao calar simbolicamente suas mulheres, faz sua voz ecoar, dignifica vivências, de forma profunda e complexa, ela traz a sua história mas também faz escárnio à sociedade excludente que vivemos.

Os estudantes tiveram, nesse momento, a oportunidade de aprender a fazer a técnica da transferência fotográfica realizada por Paulino nas obras bastidores, e pedi que trouxessem fotografias que essas mulheres citadas estivessem nas lembranças, sejam presentes na fotografia, “tirando” o retrato ou ainda chamando para jantar (imagem 8).

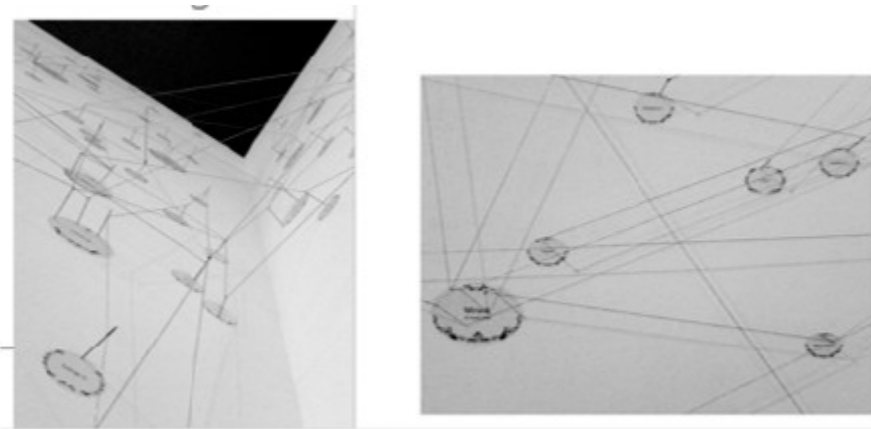


IMAGEM 8: Sem título, 2021
Fonte: Acervo da autora

E, ao falar em fio e mulheres, seus fios, seus filhos, sua história, termina-se as aulas com o trabalho de Consuelo Schlichta e Marília Diaz e a instalação Guardiãs de Existências, obra essa que interliga por fios nomes de mulheres que fazem parte da vida das artistas, direta ou indiretamente (imagens 9 e 10), que as ajudaram na sua construção como pessoa, que foram delas suas guardiãs. A escolha dessa obra foi feita por todo o significado que teve na linha das aulas que seguiram até aqui, falamos de

memórias, de fios, de mãos femininas e de mulheres, então, essa obra traz toda essa conexão. A seguir coloco a descrição da obra presente no portfólio da exposição Céu pelo Averso:

Vó Ruth e vó Emília, Nair, Consuelo, Sara e Clara, Celita e Sirlei, Priscila, Virgínia, Maria Inês, Iriana e Tânia, Rose Meri, vó Marica e vó Luiza, tia Reinalda, Mirtes, Marília e Marilza, Ana Carolina, Dulce, Rita, Zuleika, Janine e Didonet, Stephanie, Arlete, tia Hulda, vó Guilhermina, Elene, Suely, Maria José, Laíla e Carmem, Mauren, Iraí, Luciá, tia Cleo, tia Irene e tia Consuelo, Ceres, Lléco, Marcella, Lígia e Maria Auxiliadora... São existências que chamamos pelos nomes, tesouros de que se é guardiã (2015, p. 06).



Imagens 9 e 10: Céu pelo Averso, 2021

Fonte: Catálogo: o céu pelo avesso ou sobre todas as outras que habitam em mim 2021

Após fazer a discussão dessas existências femininas na vida dos estudantes e em como ao longo da vida de cada um as mãos dessas mulheres lhes foram guardiãs, a professora requisitou para que cada um fizesse sua própria produção, com os nomes dessas mulheres, a seguir alguns dos trabalhos (imagens 11, 12, 13 e 14):



IMAGEM 11 E 12: Sem título, 2021

Fonte: Acervo da autora

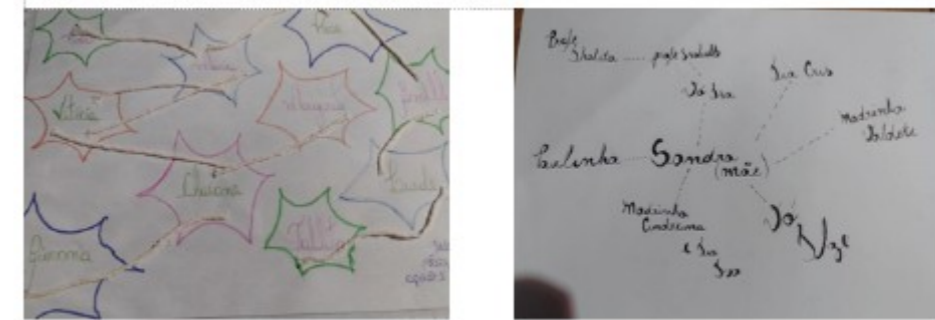


IMAGEM 13 E 14: Sem título, 2021

Fonte: Acervo da autora

E assim na existências deles apareceram várias mulheres, mães, avós, professoras, amigas, tudo interligado por fios, sejam eles barbantes, linhas, brilhos, fios que conectam a nossa história coletiva e pela arte podemos demonstrá-los simbolicamente humanizando a nossa realidade.

Arte têxtil e Yarn Bombing: a memória pelo fio em São José dos Pinhais.

Esta parte do artigo traz um trabalho desenvolvido em 2019, na escola Pe. Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais, pela professora Ivana Batista Bahls, com estudantes do nono ano (2019), onde a memória foi elemento decisivo para trazer a questão da arte têxtil e sua interferência no ambiente escolar, pois através de conversas e discussões em sala de aula, ficou evidente que esta era elemento muito presente na cultura dos estudantes. Para Saviani:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2012, p. 55).

As atividades desenvolvidas partiram de provocações e problematizações referentes ao espaço escolar e ao espaço da casa de cada um dos estudantes. Em um primeiro momento analisamos como se apresentava o local em que nos encontrávamos (sala de aula), o prédio escolar, e por fim a escola como um todo, explanando sobre suas características e como as pessoas que por lá passam grande parte do seu dia se sentem em relação a esse espaço. Durante a discussão sobre o tema, diversas indagações foram levantadas, mas a que norteou o desenvolvimento do trabalho foi: "Por que o ambiente

escolar se mostra tão frio e hostil, enquanto o ambiente da casa se mostra aconchegante?" Dentro de várias respostas que obtivemos de forma geral, a mais presente foi que: a questão estética estava presente e interferia nessa relação. Enquanto a estética da escola possuía poucas referências de elementos que trouxesse o bem estar, a estética da casa se mostrava totalmente diferente, pois havia o cuidado com cada canto, cada prateleira e estava estreitamente ligada por elementos que se originam do trabalho, na maioria das vezes, feito por mãos femininas, principalmente por meio do artesanato.

Partindo desse pressuposto, foram experienciados com as turmas várias técnicas que utilizavam o fio como condutor e que mudaram esteticamente o ambiente escolar. A utilização do fio foi justificada pela experiência que os alunos traziam do seu cotidiano, ao verem, geralmente, as mulheres de sua família desenvolvendo trabalhos com esses fios. Para Richter :

O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida (RICHTER, 2003, p.51).

O planejamento da atividade teve como ponto de partida a prática social dos estudantes, que trouxeram as questões da estética do cotidiano que estava presente através dos objetos artesanais que ornamentavam suas casas e a afetividade que os ligavam com os seus espaços. Após discutir as visualidades e justificativas pelas quais esses objetos existiam e eram importantes, fez-se uma relação com algumas artistas que trabalham com Yarn Bombing (que pode ser entendido como um tipo de intervenção urbana que utiliza fios como matéria principal), como Magda Sayeg (EUA) e alguns coletivos do Brasil, como o Meio Fio (SP).



IMAGEM 15: Ônibus em uma rua de Londres – Inglaterra (Magda Sayeg) (2011)
Acervo Particular



IMAGEM 16: Sem título (Coletivo Meio Fio) (2019)
Acervo particular do coletivo

Analisando as obras dessas artistas, que se destacam por inserir o trabalho manual no ambiente urbano, como forma de aproximação do ambiente interno com o externo, desenvolvemos o planejamento do bordado que foi feito nas grades da escola. Após a execução das obras, essas tiveram grande repercussão no colégio, onde os próprios alunos comentaram sobre como a forma em que se expressaram pode trazer um outro jeito de se relacionarem com o colégio.

Para elaboração destes bordados, os estudantes buscaram repertório visuais através de elementos da natureza, como maneira de aproximar da escola o que parecia distante. Durante a intervenção no espaço, os estudantes sentiam-se parte daquele ambiente, passando inclusive a cuidar dos lugares nos quais desenvolveram a atividade. Segundo avaliação destes, o ambiente, além de colorido, se tornou aconchegante.



IMAGEM 17 E 18: Atividades desenvolvidas pelos alunos (2019)
Acervo da professora Ivana B. Bahls

Conclusão: Sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Após as aulas apresentadas nessas linhas, pode-se concluir que o trabalho em sala de aula deve ser sistematizado pelo professor dentro da prática social. As escolhas aqui feitas pelos trabalhos de artesanato se dão por demonstrarem uma relação profunda entre a condição de vida das artistas e o trabalho artístico em si, como trabalho criador na sociedade e aqui em sala de aula. Entender o trabalho artístico de fato nesse campo, nessa categoria “trabalho” é de suma importância e as artistas aqui escolhidas o fazem, pois evidenciam o quanto o artesão, a artesã, as artistas demonstram o quanto há de trabalho criador nesse trabalho manual. Esse diálogo evidencia que as escolhas, os discursos, as memórias podem fomentar o trabalho artístico para além do mercado artístico.

A Pedagogia Histórico-crítica tem como mote que a escola trabalhe com os conteúdos universais, os clássicos como aqui foi ressaltado, esses clássicos se constituem como conhecimentos extraídos dos diversos modos de viver e ser do homem, tudo que é produzido histórico-social e culturalmente, que são alçados em forma de conhecimento universal, assim como acontece com os objetos e o artesanato trazido nas aulas aqui descritas. O acesso a essa produção mais relevante é foco da escola e essa produção é conhecida na prática, na vida social, que a princípio são espontâneos e populares e ao serem sistematizados eles são conhecimentos para a sala de aula, o mais rico de cada gênero, o aprimoramento dessas linguagens é o que Rosana Paulino faz com suas obras, ou que Lina Bo Bardi faz com suas coleções.

Para Saviani (2013) o professor então deve escolher o conteúdo que tenha relevância para a compreensão da realidade, assim, como aqui foi feito, conexões entre a vida estudantil, suas memórias, seus objetos, com artistas que fazem isso como trabalho criador, suas vivências, existenciais, objetos, coleções, histórias. A prática pedagógica então se desenvolve dentro da escola, a sala de aula é a própria prática social, ela não é deslocada do mundo, nem da realidade, nela há uma relação social, uma cooperação, um diálogo. Como coloca Saviani: “ A educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica.” (p. 61, 2018) E é nessa prática pedagógica que o professor busca no seu estudante a emancipação e a libertação e esse caminho se dá pelo conhecimento.

Portanto, percebe-se que para que a Arte se instaure nas escolas como trabalho criador a Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental, pois entende o sujeito no seu sentido amplo, considera-o em seu contexto histórico-social e cultural, humaniza-o e faz com que o trabalho do professor seja entendido como um trabalho intelectual e que deve-se entender o professor como mediador de todo o trabalho educativo, pois cabe a ele função de sistematizar o ensino, selecionando conteúdos de relevância para os estudantes, problematizando a realidade dos mesmos e expondo repertórios artísticos.

Assim, é importante que o professor entenda a sua prática social, os contextos e políticas que interferem no funcionamento da educação básica, para que em cada aula o conteúdo apresentado seja relevante para aquele momento histórico e que tenha potencialidade transformadora como é previsto na pedagogia Histórico-crítica.

Constatou-se em todo o processo qual era a prática social dos estudantes e das professoras em questão entendendo que todos estão inseridos nessa mesma prática, problematizou-se a realidade social dos estudantes, sua relação com a escola e a escolha dos conteúdos de maior relevância naquele momento. Instrumentalizou-se aos estudantes com o repertório artístico apresentado, discussões sobre o que eles poderiam acrescentar na produção artística dos estudantes e o próprio fazer criador como saber objetivo. O momento da catarse interpela todas as aulas, pois, a cada nova visão apresentada pelos estudantes pode-se perceber saltos qualitativos e mudanças de posicionamentos com uma maior compreensão estética e contextualizada historicamente.

Referências bibliográficas

GALVÃO, Ana Carolina. Fundamentos da didática histórico-crítica / Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Lígia Martins. - 1. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia história-crítica: primeiras aproximações- 11. ed. rev.- Campinas SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 43: ed. rev. - Campinas SP; Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed.- Campinas, SP; Autores Associados, 2013.

Fonte das Imagens:

BARDI, Bo Lina:

<https://cenasetblog.wordpress.com/2015/07/03/a-casa-de-vidro/COLETIVO MEIO FIO>:

<https://www.instagram.com/p/Bww2M8PHyFq/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>

PAULINO, Rosana: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>

SAYEG, Magda: <http://www.dookyblog.com/?tag=magda-sayeg>

SCHILITA, Consuelo; DIAZ, Marília:

[file:///C:/Users/Meu%20Not/Downloads/Catalogo%20Expo%20ceu%20pelo%20avesso%20Consuelo%20Marilia%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Meu%20Not/Downloads/Catalogo%20Expo%20ceu%20pelo%20avesso%20Consuelo%20Marilia%20(3).pdf)

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): Breve abordagem acerca das políticas educacionais

Yasmim Prestes Batista Garcia

RESUMO: As intensas mudanças ocorridas no cerne da educação nacional, tem ganhado destaque nos eventos acadêmicos, e em pesquisas para abordar sobre documentos oficiais e currículos que visam direcionar a formação de professores, ou o trabalho pedagógico destes. A complexa realidade que a educação escolar hoje atravessa direcionada pela classe dominante ao mercado de trabalho, nos instiga refletir no presente trabalho sobre a formação docente em Artes visuais para Educação de Adultos, realizando uma abordagem acerca das políticas educacionais de formação docente. Assim, é importante ressaltar que as reflexões aqui presentes, fazem parte de um trabalho de mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UEDESC, organizado partir da abordagem do método dialético, pois objetiva-se aproximar de um objeto concreto da realidade, qual seja, a educação de adultos, em sua totalidade. Assim, conclui-se que a formação destinada a suprir os interesses do capital, sendo centro de grandes disputas de classes divergentes, de um lado a classe dominante, que peleja pela ordem social, onde os interesses são particulares e direcionados a um único público, do lado oposto a classe trabalhadora que luta contra os preceitos hegemônicos, sendo a única detentora do poder revolucionário.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente em Artes Visuais. Educação de Adultos. Currículo. Políticas educacionais.

Palavras Iniciais

O presente artigo apresentado no evento Ciclo de Debates: Formação e Arte nos processos Políticos e Contemporâneos¹, realizado pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE, tem como objetivo refletir acerca das políticas educacionais para formação docente realizando os direcionamentos para as Artes Visuais e para EJA. Assim, os debates que giram em torno das políticas educacionais, visam construir ações para minimizar as problemáticas educacionais, afim de corrigir práticas sociais e culturais, sendo pautadas em ideais que transitam entre o sistema público e o privado e definem os planos, leis e diretrizes para orientar o sistema educacional. Há portanto, fatores internos e externos à universidade, instituições e escolas que dificultam o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade na construção de propostas pedagógicas que sejam condizentes com os interesses da minoria, sabemos também que há fatores externos as universidades, instituições e escolas que impossibilitam esse acesso ao conhecimento, tais como as políticas educacionais, entrelaçadas ou subordinadas internacionalização para suprir as demandas do capital.

As sistematizações aqui apresentadas estão vinculadas ao trabalho de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGAV/UEDESC realizando uma abordagem a partir do método dialético, pois objetiva-se aproximar-se de um objeto concreto da realidade, qual seja, a EJA, em sua totalidade. Assim, o presente artigo, esta organizado em três tópicos sendo o primeiro intitulado “**A formação docente nos documentos orientadores: que professor estamos formando?**”, aqui com intuito de responder o questionamento, será colocado em destaque por meio de pesquisas bibliográficas e documentais o que percorre os dispositivos legais que abordam a formação do professor entre eles as *Diretrizes curriculares Nacionais – DCNs* para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme Parecer 2/2015 (BRASIL, 2015) e Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015).

O segundo tópico intitulado “**BNCC e BNC da Formação: desdobramentos para formação docente em Artes Visuais para EJA**” realiza uma análise dos documentos buscando compreender o que abordam a respeito da formação do professor.

¹ Sendo realizado há mais de uma década o evento é produzido pelo grupo de pesquisa Arte e formação nos processos políticos e contemporâneos, tem como objetivo problematizar a partir das políticas educacionais as condições do trabalho do professor de Arte. Conheça a página do evento: <https://www.formacaoearte.com.br/o-evento>

Posteriormente, possuindo como pano de fundo as reflexões anteriores, a respeito das políticas educacionais, e suas interferências ocasionadas pelo neoliberalismo, o último tópico, intitulado “**O pleno desenvolvimento da formação: direcionamento para as Artes Visuais na EJA**” tem como objetivo realizar uma abordagem sobre o pleno desenvolvimento da formação docente concreta, entre elas a do professor de Artes Visuais atuante na EJA.

Finalmente, finalizando com algumas considerações, uma vez que a acredita-se que a formação docente é um campo de grandes debates, sendo impossível encerrar discussões, arriscamos- em dizer que hoje, a formação docente é alvo das grandes reformas subordinadas ao capital, o qual buscam semelhança a um modelo de educação dos países desenvolvidos, subordinando-se aos desígnios e interesses das potências mundiais.

A formação docente nos documentos orientadores: que professor estamos formando?

Os debates em torno dos processos de formação docente têm ganhado destaque nas pesquisas. Segundo Silva e Richter (2019) tais debates têm sido sustentados nas disputas de posições teórico-metodológicas, as quais se materializam em dispositivos legais e referenciais curriculares norteadores das políticas educacionais de formação docente que apresentam ambivalências, inconsistências e zelam por uma formação que prevaleça muito mais a prática, do que os processos reflexivos que a teoria oferece.

A discussão que vai atravessar a escrita dessa sessão objetiva responder o seguinte questionamento: que professor estamos formando? Colocaremos em destaque por meio de pesquisas bibliográficas e documentais o que percorre os dispositivos legais que abordam a formação do professor, conforme Parecer 2/2015 (BRASIL, 2015) e Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015).

Paulatinamente as políticas para formação docente foram sendo instituídas visando a construção de um ensino público de qualidade que assegure o atendimento de uma sociedade igualitária e justa, porém não significa que isso efetivamente aconteça, especialmente se considerarmos as prioridades presentes nas diversas esferas do governo federal, que são infiltrar as iniciativas privadas, a fim de gerar lucros para o sistema dominante. As consequências na inversão das reais prioridades, elegem o abandono à democratização do acesso e permanência dos sujeitos na educação em nome da qualidade educacional.

Baseado nisto, na medida em que a globalização das relações sociais começou a desencadear na educação por meio das reformas empresariais, a implementação dos preceitos neoliberais, sendo intensificado no cerne dos anos de 1990. Com tal efetivação dos preceitos neoliberais, o alvo era o currículo escolar, visando desenvolver uma aprendizagem voltada a hábitos e valores, despolitizando os sujeitos, tornando-os cidadãos flexíveis, produtivos e competitivos. Após excessivas lutas, surge então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN² n° 9.394/96, objetivando definir os encaminhamentos dos currículos dos entes federativos e formas de organização da educação brasileira, essa legislação tramitou por mais de dez anos no congresso nacional brasileiro “ora [...] pendia para os interesses do fórum em defesa da escola pública, ora para os grupos privados que defendiam os interesses das escolas particulares”. (BÚJAN e FONSECA DA SILVA, 2016, p. 21)

A referida legislação, permanece em vigor até os dias de hoje, e estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei n° 13.415, de 2017);

§ 1° A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei n° 12.056, de 2009);

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a 152 estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei n° 12.796 de 2013);

§ 8 ° Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória n° 746, de 2016) (Vide Medida Provisória n° 746, de 2016).

Observa-se pois, nos referidos dispositivos legais citados acima, que a formação inicial e continuada está prevista, assim como também está incorporada na Resolução CNE/CP n° 2/2015, como uma forma de organicidade na formação desses profissionais da educação, permite repensar desafios, impossibilidades e os avanços para a carreira docente mediante “ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior”. (DOURADO, 2015, p. 306).

Assim com intuito de organizar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas, iniciou-se o processo de construção de novas DCNs para a formação de

² A Lei n°5.692 de 11 de Agosto de 1971 foi a primeira legislação voltada ao ensino primário e médio que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e deu outras providências

profissionais da educação básica, o qual permitiu que o Conselho Nacional de Educação - CNE designasse uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, que segundo o Parecer CNE/CP nº 2/2015 foi formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o objetivo de desenvolver estudos e proposições sobre a referida temática.

Ainda segundo o referido Parecer, essa comissão foi recomposta diversas vezes em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010).

Ainda no governo da Presidente Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores – PT (2011 – 2016) que a Resolução CNE/CP nº2, de 1º de Julho de 2015, definiu as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. De acordo com o documento no Art. 25 esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

Em síntese, a mencionada resolução (CNE/CP nº2, de 1º de Julho de 2015) em suas 16 (dezesesseis) densas laudas, inicia apresentando 13 (treze) princípios buscando sintetizar os fundamentos da educação nacional, cujo fundamentos possibilitam que as instituições de ensino superior possam integrar o seu projeto político pedagógico (PPP) de formação em consonância com uma visão democrática e científica que proporcione um trabalho docente de qualidade.

Ainda está organizada em oito capítulos, sendo cada capítulo destinado a um conteúdo específico, o qual buscou evidenciar desde a formação inicial até a questão da valorização dos profissionais da educação³, procurando ressaltar o trabalho coletivo das entidades educacionais. A autora Scheibe (2020, p. 287) aponta que a supracitada resolução

³ A questão da valorização profissional é prevista no Plano Nacional de Educação –PNE (Lei nº 13.005/2014) na meta 17 e suas estratégias.

Apresenta, também, significativamente, defesa forte e urgente dos/as profissionais da escola, deixando claras as suas reivindicações por melhores condições de trabalho e de remuneração, considerada a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, que deve ser assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho. (SCHEIBE, 2020, p. 287).

A autora, ainda aborda que está regulamentação corrobora com o fortalecimento da tese entre teoria e prática serem inseparáveis dentro de uma visão socio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. Referente a essa questão, Hillesheim (2017), assinala que teoria e prática são indissociáveis, quando pretende refletir sobre a formação de professores, uma vez que cabe a teoria a tarefa de indicar os obstáculos, ao passo que a prática busca a superação destes.

Outra questão importante a ser destacada na resolução, é quanto a ampliação da carga horária 3.200 (três mil e duzentas) horas de trabalho acadêmico. - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado.

Sob este enfoque, a ampliação da CH, propicia o fomento de históricos debates no campo educacional, o qual segundo Silva e Richter (2019), diz respeito à divisão entre a atividade intelectual e prática, ainda segundo as autoras, a formação docente não pode assumir uma perspectiva reducionista, sendo direcionada a esfera cotidiana, fundamentada no “aprender fazendo”, subordinado aos preceitos dominantes.

Com base nisto, como orientar e garantir a efetivação do pleno desenvolvimento da formação de professores dentro de um sistema de ensino já determinado pelas relações de produção da classe dominante? São questionamentos que vão surgindo ao longo do processo de escrita, que dão margem para inúmeros outros questionamentos, sendo inviáveis responder em um único trabalho. Contudo, para o questionamento anterior, consideramos primeiramente que seja necessário o entendimento das contradições existentes no aparelho do Estado, a perceber especificamente que a educação brasileira tem preparado uma formação pautada na seletividade e exclusão reduzindo o ensino a competência técnica.

Em síntese, os documentos orientadores para formação docente, limitam o trabalho pedagógico ao difundir conceitos como “competências”, “habilidades”, “flexibilidade”, “resiliência”, “sociedade do conhecimento”. Tais conceitos remetem a ideia de inovação, mas são parte dos modismos educacionais contemporâneos, pois são

encarados para superar as problemáticas rotineiras, sedimentadas no senso comum, portanto tem uma atenção privilegiada, negando assim os saberes historicamente construídos pela humanidade, ou seja, os saberes que permitem uma reflexão crítica, pois julgam que não contribuem com uma solução imediata, conseqüentemente a formação entra em um campo estreito entre escola e mercado, reduzindo o conhecimento ao seu sentido pragmático.

Mediante a isto, é possível observar que o texto da resolução nº 2/2015 em sua íntegra, apresenta um discurso coerente, pois pauta-se na concepção de educação do processo emancipatório, ainda elabora uma boa síntese sobre a valorização profissional entre outros atributos que permitem um trabalho docente de qualidade, criativo e contextualizado. Contudo, no trabalho pedagógico profissional, essa questão realmente funciona? Ou é apenas mais um “Amontoado de coisas escritas?”⁴. Com o caminhar das políticas educacionais para a formação de professores, conseguimos estabelecer que estes causam poucas mudanças, “seus atributos referem-se essencialmente à validação de situações que já ocorriam anteriormente nos cursos de formação, mas que ainda não era documentadas”. (SCHLICHTA e SILVA, 2016, p.90).

É possível compreender que há uma difusão de conhecimento nas políticas educacionais, completamente esvaziada, revestida com discursos repaginados que encaminham para uma formação onde o sujeito tem que aprender por meios próprios, contudo esses meios próprios precisam estar em consonância com uma formação a gosto do mercado, ou seja uma formação aligeirada, onde são desconsiderados os conhecimentos científicos, e considerados os conhecimentos práticos.

O Estado aproveitando dessas problemáticas, passa a responsabilizar o docente pela formação do aluno e uma vez que essa formação não é eficaz, ele une discursos para “alertar” que o serviço público, não tem condições de manter educação, e utilizam disso para infiltrar iniciativas privadas com jargões convincentes por meio de pedagogias subordinadas ao capital, com alegações que elas vão suprir as demandas educacionais do país, todavia essa questão não passa de mais uma falácia uma vez que não é resolvida os problemas da formação, e assim aos poucos vão submetendo a educação ao mercado.

BNCC e BNC da Formação: desdobramentos para formação docente em Artes Visuais para EJA

A base que sustenta essa sessão, parte de que para discutir a formação docente, primeiramente temos que levar em consideração os fatores que constituem as políticas educacionais, o currículo e os documentos orientadores o qual fazem parte de um processo de seleção de grupos, entendendo o conhecimento presente nesses documentos oficiais como algo legítimo, que ora organizam e desorganizam a formação do professor, ora inclinam-se para o sistema público e ora para o sistema privado, defendendo uma perspectiva neoliberal, e priorizando uma formação neutra e objetiva, todavia uma formação neutra é impossível, pois segundo Saviani (2011), não existe conhecimento desinteressado.

Para abordarmos a formação docente acerca dos documentos oficiais é necessário considerarmos também a sociedade em que os mesmos encontram-se inseridos, o contexto econômico, social, educacional, buscaremos compreender por que a formação é um espaço de disputas entre interesses de classes contrárias e principalmente o motivo da internacionalização das políticas educacionais, entre elas, as políticas de formação docente.

Sendo organizadora e transmissora de ideias, a educação, no cerne das reformas e políticas educacionais, tem auxiliado o processo de formação sob um viés pós-moderno que dispõe de uma forma de consumo pautada pela efemeridade das mercadorias, para assim gerar a (con) formação docente. Segundo Perini (2022) a escola, na pessoa dos professores deixa de apresentar o conhecimento historicamente produzido para desenvolver uma aprendizagem voltada a hábitos e valores, isso acontece pois as políticas educacionais e currículos estão submissos a internacionalização causada pela classe dominante, a qual não permitem um processo educacional crítico que vise o pleno desenvolvimento dos saberes, ao invés disso despolitizam os sujeitos, tornando-os cidadãos flexíveis, produtivos, competitivos, frutos das reformas instituídas no ano de 1990.

No ano de 2016, sob um golpe de Estado sofrido pela presidente Dilma Rousseff, em que o vice-presidente Michel Temer (2016-2018) de forma covarde usurpou o poder governamental, e conseqüentemente voltaram a assolar o país com reformas neoliberais (trabalhista, educacional e previdenciária), com o apoio

⁴ Ver Duarte (2020).

estratégico de boa parte do parlamento e do judiciário nacional, além da mídia tradicional vinculada aos grupos empresariais jornalísticos. (DANTAS e BASSI, 2021).

Nesse emaranhado, foi aprovado o documento de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC prevista na LDBEN nº 9.394/96 “*Capítulo II Da educação básica, art.26*”, devendo ser seguida em todo o território nacional, tornando-se referência obrigatória na elaboração de currículos da educação, prevista também no Art. 210 da Constituição de 1988 e PNE (2014-2024), sendo a BNCC estratégica para o cumprimento de duas das 20 metas prescritas, ambas fazem parte do grupo das políticas educacionais que visam orientar a formação e o trabalho docente.

A BNCC é o resultado de intensos debates que giram em torno da definição curricular para a educação do país, segundo Saviani (2020, p.22) “a noção de uma base comum nacional emergiu como ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores”, sendo constituída com o apoio de instituições ligadas ao Todos pela Educação. As reviravoltas em suas versões (2015 à 2017) estavam atreladas ao cenário político econômico e social que o país se encontrava marcado pela ofensiva neoliberal, sendo elaborada em um contexto de intensos debates, girando em torno de disputas sociais que estava em jogo um projeto negacionista.

Foi em dezembro de 2017 que a BNCC foi aprovada, por meio da resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação – CNE devendo obrigatoriamente ser seguida em todo o território educacional brasileiro ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Na íntegra, o texto da BNCC estabelece competências e diretrizes que norteiam o currículo⁵ da educação Infantil, do ensino fundamental e ensino médio evidenciando como devem ser trabalhadas as aprendizagens essenciais de modo a assegurar a formação básica. O texto ainda determina que, “com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si, a tarefa de construir currículo, com base nas aprendizagens estabelecidas” (BRASIL, 2018, p. 20).

Nesse prisma, na busca pela maior organicidade do processo formativo docente, foi sancionada a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

5 Sobre o conceito de currículo, Saviani (2020, p. 7) considera o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados.

Formação), culminando em transformações na educação, possuindo como eixo estruturante do currículo dos cursos, a pedagogia das competências. (TITTON, 2022).

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (BRASIL, 2019a, p.2).

À vista disso, aos poucos continua sendo delineado um modelo de formação compreendida na preparação e capacitação para a valorização de atividades práticas, transformando o professor em um “animador” ou “organizador” de modelos de atividades calcada na prática, ou seja, condicionado a desempenhar processos de aprendizagens rasas e flexíveis.

O ideário da competência na formação do professor, pode ser evidenciada no Parecer CNE/CP nº 22/2019 e na Resolução CNE/CP nº2/2019. De acordo com Titton (2022) o olhar desinteressado sobre as contribuições teóricas e o impedimento do desenvolvimento intelectual são expressados nas três dimensões presentes no documento, instituídas na pedagogia das competências: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. No Art. 4º “as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente”.

Vejam os

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019b, p. 33).

Mediante isto, a política de formação docente que vem sendo implementada ao longo dos últimos anos, está fundamentada no controle e domesticação do docente, ou seja, os órgãos competentes subordinados ao capital administram o que deve ser ou não ensinado, sempre relacionando o conhecimento as competências, habilidades, resiliência, ou seja as “palavras de ordem” elencadas nos dispositivos legais.

É nesse contexto que a proposta de formação presente na BNC – Formação, se ajusta à BNCC, ambas estão ancoradas na perspectiva de formação por meio das competências. “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (BRASIL, 2018, p. 7).

De forma nebulosa a proposta de formação presente na BNCC e BNC – Formação esconde traços de uma formação do início do século passado fundamentada na educação tecnicista. Contudo, vem com uma nova roupagem atribuindo que o pleno desenvolvimento da formação está no ideário do aprender a aprender, assim o tipo de conhecimento presente no processo de formação vai ficando cada vez mais restrito.

Tomando essas análises como elementos direcionadores, desta sessão, é importante refletir acerca da formação docente em Artes Visuais a partir desses dispositivos legais – BNCC e BNC – Formação. Com a vigência da LDBEN a arte passou, então, a ser considerada área de conhecimento, tornando-se um campo de estudo específico e não apenas uma atividade auxiliar, sendo possível ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Arte com linguagens artísticas específicas⁶.

⁶ As especificações das linguagens artísticas na educação superior foram instituídas pelas DCNs para os cursos de graduação na área de arte. De acordo com Vedovatto (2010), no ano de 2004, as DCNs dos cursos de graduação em Dança, Música e Teatro foram aprovadas de forma separada, contudo “[...] somente em 2007 foram elaboradas as DCN para a Graduação em Artes Visuais, pelo parecer CNE/CES 280/2007, aprovado dois anos depois pela resolução nº 1/2009 (VEDOVATTO, 2010, p. 11), que definia as diretrizes dos cursos de graduação em Artes Visuais em bacharelado e licenciatura, ao final do texto a referida resolução remetia os aspectos da formação do professor para as diretrizes da formação docente para educação básica, sendo alterada pela Resolução nº2, de 1º de julho de 2015.

Compreendemos que o foco do trabalho docente a partir dos dispositivos legais precisam ser direcionados ao princípio educativo, vislumbrando pensar sobre o pleno desenvolvimento de sua ação no ambiente de ensino, que possam desviar-se do praticismo sedimentado e rotineiro pelo senso comum onde “ sua compreensão fica atrelada apenas a aparência da sua práxis utilitária”. (FARIAS, 2021, p. 51).

Ocorre que os dispositivos legais supracitados ao serem sedimentados no capitalismo impedem a superação de um ensino engessado em teorias pós-modernistas que “propagandearam a criatividade, a criticidade e a autonomia como “vantagens” de uma formação docente vinculada ao slogan “aprender a aprender””. (HILLESHEIM, 2015, p. 3036). Ora, mas aprender a aprender exatamente o que? A ser o próprio, único e exclusivamente responsável por sua formação, retirando a responsabilidade do Estado?

Ou ainda aprender apenas com base prática, pois é o que instantaneamente oferece “resultados”, ao contrário da teoria, ou ainda aprender que os conhecimentos devem ser dirigidos pelos alunos de forma espontânea capazes de conduzir o próprio processo de aprendizagem.

Nessa seara, o modelo de currículo adotado pela BNCC, nada mais faz que ocultar as desigualdades do desempenho estudantil, estabelecendo um currículo centralizado na responsabilização da escola, do aluno e do professor. (PEREIRA, 2019).

A parte relativa à arte, nos mostra como há uma sistematização rasa, genérica e de pouca profundidade nos conceitos presentes no documento”. (NUNES; HILLESHEIM & FONSECA DA SILVA, 2020, p. 13-14). Na BNCC para o Ensino Fundamental além das quatro linguagens do componente curricular (Artes Visuais, Dança, Música e teatro) que constituem uma unidade temática, é determinado uma última unidade temática, Artes Integradas e no Ensino Médio Artes Circenses, o cinema e a performance.

Contudo a BNCC falha ao não reconhecer a arte como área de conhecimento ao identificar apenas como componente curricular, transformando-a em uma sub área da área de linguagem. Em uma perspectiva mais geral a BNCC retira a área de artes da condição de área de conhecimento e passa a ser apenas um elemento de linguagem.

No documento as artes viraram uma sub área da área de linguagem, dividindo as a área de linguagem com a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira e a Educação Física, passando despercebida em relação as outras áreas. Então o fato das artes estarem como coadjuvantes dentro da BNCC perdem uma parcela do impacto que tinha quando era

independente do conhecimento, ficando uma área fragilizada dentro de um documento que é de obrigatoriedade nacional.

Nesse contexto, é importante a compreensão da real problemática que Arte e EJA enfrentam no seio da educação brasileira. Mediante a isso, observou-se no *Documento Referencial para implementação das diretrizes operacionais da EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal*, através da Resolução CNE/CEB nº1, de 28 de Maio de 2021, que determinou como objetivos principais diversificar, flexibilizar e contemplar especificidades dos sujeitos, devendo os diferentes sistemas de ensino nos estados e municípios estruturarem as matrizes curriculares dos segmentos e etapas da EJA para caminharem de acordo com as ordenanças da BNCC⁷. (BRASIL, 2021).

Certificou-se nesse documento, mais especificamente na “*proposta exemplo de matriz curricular 1º e 2º segmento da EJA presencial*”, que a Arte é contemplada apenas como linguagem, assim para o 3º segmento da EJA, a Arte faz parte da linguagem e suas tecnologias, fazendo parte do grupo de disciplinas optativas, composta por matérias obrigatórias e outras flexibilizadas, respectivamente a matriz curricular deve ser seguida também na modalidade EAD na educação de adultos.

Sobre essa questão, é possível refletir que não se pode aprender de forma ilusória, ponto característico da BNCC e BNC - Formação, é preciso chegar ao conhecimento de forma transparente sob a perspectiva de contribuir com a sociedade de forma igualitária e a partir de dada realidade. Compreende-se assim, que a formação docente em Artes Visuais e o ensino de Arte na educação escolar entre elas na educação de adultos, ainda estão presos a referências dominantes que internacionalizam a arte, acarretando a ausência do exercício de descobertas da nossa própria terra, uma vez que práticas assim continuam acontecendo a formação da sociedade permanece condensada a pensar a Arte na educação escolar apenas sobre a perspectiva prática, ocasionando a indefinição do próprio papel desta na educação.

Se tratando da formação em Artes Visuais para a educação de adultos é preciso que está constitua um ensino que amplie a percepção principalmente sobre os clássicos da arte que estabelecem conhecimentos construídos pela humanidade ao longo dos séculos, e permitam o questionar da função social da arte, que nasce juntamente com a história da humanidade, e mesmo possuindo um ensino que perpassa as correntes

⁷ Observa-se que a EJA possui um currículo escasso na educação do país, e isso foi constatado quando revisitamos o documento oficial da base, de forma sucinta essa modalidade educacional é abordada, evidentemente a inclusão de propostas, não seria a solução para avanços significativos, mas a ausência reforça apenas o lugar marginal no país, potencializando assim a segregação histórica e ignorando conquistas adquiridas das lutas sociais desse público.

artísticas no campo da educação, não podemos nos desfazer dos conhecimentos clássicos que possibilitam atribuir significados a sociedade em que se vive.

É necessário um conhecimento artístico que apresentem elementos caracterizadores e se desprendam de conteúdos e propostas educativas alienantes que desencadeiam em uma formação artística e mercadológica, segundo Hillesheim (2015) de forma despercebida o professor apoia-se no mercado da arte, através de catálogos e revistas especializadas no segmento própria arte, a autora Hillesheim (2015) ainda aponta a importância de conhecer o sistema econômico que a arte continua inserida, sendo este o passo inicial para o docente realizar abordagens conscientes em relação a suas escolhas curriculares.

Na educação de adultos, essa questão é primordial visto que os estudantes são oriundos das frações subalternizadas da população, e sofrem as interferências do capital no seu processo educacional, então tentar desamararr os conhecimentos artísticos do mercado, é um desafio ainda imposto a esse docente, ou a arte propriamente dita, contudo o docente só conseguirá desamararr esse nó criado pela a classe dominante, quando a formação for revolucionária e pensada no/para o coletivo tornando-se de fato um instrumento de luta política pela transmissão e ampliação do saber.

Para finalizar, o cenário pode ser mudado, na medida em que forem destacadas a importância do pleno conhecimento que subsidiará na formação docente e ainda na formação humano social. É considerável destacar a relevância na criação de espaços para discussões e reflexões sobre o currículo de Arte, em especial nas universidades, instituições de ensino e escolas com base nas experiências de docentes para assim juntos docentes e discentes pensarem na organização e em uma proposta curricular em arte coesa com a formação humana, desmitificando o conhecimento e proposições artísticas da elite.

O fortalecimento e universalização da formação com expansão da graduação e pós-graduação e ainda a qualidade destas, é um debate urgente principalmente no cenário atual. Tais debates podem colaborar com a maior organicidade do trabalho pedagógico do professor de Arte atuante na educação de adultos principalmente em seu processo criador, compreendendo a construção de uma educação histórico – crítica.

O pleno desenvolvimento da formação: direcionamento para as Artes Visuais na EJA

Possuindo como pano de fundo as reflexões anteriores, a respeito das políticas educacionais, e suas interferências ocasionadas pelo neoliberalismo, esse tópico, tem como objetivo realizar uma abordagem sobre o pleno desenvolvimento da formação docente concreta, entre elas a do professor de Artes Visuais atuante na EJA. Concordamos com Saviani (2012, p. 34) ao afirmar que a formação docente “desvinculada do desenvolvimento de pesquisa” é marcada pelo pragmatismo onde o professor domina métodos e técnicas, contudo possui pouco aprofundamento em estudos em sua área de formação.

Há portanto, fatores internos e externos nas universidades e nas escolas que dificultam o acesso ao conhecimento para o pleno desenvolvimento da formação, um exemplo é a falta de articulação de propostas pedagógicas para a organização do currículo condizentes com os interesses da classe trabalhadora, também sabemos que há os fatores externos as instituições que relacionam-se as políticas educacionais impossibilitando o acesso ao conhecimento articulados a bases científicas, promovendo uma educação igualitária e universal.

Uma vez que esse acesso ao conhecimento não acontece, a educação passa a ser administrada pelos interesses da classe dominante transformando-se em mercadoria, onde professores e alunos são visto como consumidores, ao ser dirigida por essa perspectiva a dinâmica para construção de uma sociedade mais humanizada, é vista com um olhar de despreço. É sobre esta questão denota levantar debates para refletir a respeito da necessidade de um enfoque que contemple o pleno desenvolvimento da formação docente em Artes Visuais na educação de adultos.

Tais debates podem colaborar com a maior organicidade do trabalho pedagógico do professor de Arte atuante na educação de adultos em seu processo criador, compreendendo a construção de uma educação histórico – crítica, é necessário também pensar coletivo, compreendendo que a arte é um processo de criação humana, ao passo que permite o homem compreender a realidade social.

Os processos de aprendizagem de ensino devem propiciar instrumentos que viabilize avanços no decurso escolar dos indivíduos, contemplando como bem pontua Duarte (2018, 76) a ciência, a arte e a filosofia no núcleo curricular, elevando a “[...] subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana” e rotineiras, que estão

sedimentadas no senso comum. Entretanto, o papel da escola não é de transformar a realidade, mas sim de modificar a perspectiva de mundo dos educandos, a não superação da cotidianidade resulta na fragmentação da aprendizagem e com isso, vai sendo garantida uma formação docente moldada pela classe dominante, a qual domesticam e preparam os indivíduos a “aprender a aprender” a viver com empregos precários, e com altas jornadas de trabalho, rodeado pelas incertezas de seus direitos.

Para finalizar, o cenário pode ser mudado, na medida em que forem destacadas a importância do pleno conhecimento que subsidiará na formação docente e ainda na formação humano social. É considerável destacar a relevância na criação de espaços para discussões e reflexões sobre o currículo de Arte, em especial nas universidades com base nas experiências de docentes para assim juntos docentes e discentes (futuros docentes), de forma coletiva pensarem na organização, e em uma proposta curricular em arte coesa com a formação humana, desmitificando o conhecimento e proposições artísticas da elite.

Algumas considerações

No decorrer do texto foi possível compreender que a educação é um campo de grandes interesses e processos de disputas de classes divergentes, onde o que tem prevalecido é a valorização à competências e habilidades, o qual oferece um “resultado” mais imediato para aprendizagem, contrapondo-se a construção de uma escola pública, laica e de qualidade. Algumas tarefas nas políticas educacionais parecem urgentes, no campo da formação docente em Artes Visuais para Educação de adultos por exemplo, é necessário um planejamento para recondução de uma educação emancipatória, que possibilite aos professores com formação em Arte a preparação para atuar nessa modalidade educacional, sendo fundamental ofertar uma formação em que o docente tenha nítido os conteúdos aplicáveis na educação escolar visando a transformação e emancipação humana, que esses conteúdos possibilitem e facilitem o acesso aos bens culturais, e ainda que os professores tenham uma formação em Artes Visuais que viabilize a escolha dos conteúdos clássicos de arte, visando refletir acerca do lugar de destaque na arte, traçando um caminho oposto das últimas décadas.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Anos Iniciais. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3. Brasília, 2017.
- BRASIL. PARECER CNE/CP Nº: 22/2019. Brasília: CNE, 2019. Disponível em https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022_19.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: CNE, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 maio. 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 25/10/2020 às 13h35. Acesso em: 31 de Jan de 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 10 de Fev de 2022.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 (2021a) – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view=download & alias=180911-pceb001-21 & category_slug=abril-2021-pdf & Itemid=30192. Acesso em 23 de Fev de 2022.
- BÚJAN, F; FONSECA DA SILVA, M.C.R. Políticas públicas de formação docente em Artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. In: Formação docente e políticas públicas: cenários e desafios. Org. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Vera Márcia Marques Santos. .- Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016.
- DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- HILLESHEIM, G. B. D. Apontamentos filosóficos acerca da formação docente em Arte: análise crítica de um problema. In: Formação docente arte e tecnologia: contribuições do campo Sócio-Histórico. – Campinas: Alínea, 2017.
- NUNES, R.L.A; HILLESHEIM, D.B.G; FONSECA DA SILVA, M.C. A BNCC como fragmento de um projeto: reverberações na formação e no ensino de Artes. IN: Ensino das Artes, polêmicas atuais: mesas de debate no IV ENREFAEB - Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes. Organização: Maria Cristina da Rosa. - AAESC, 2020, Florianópolis.
- PERINI, A. Arte e Cultura africana, afro-brasileira e indígena nas Licenciaturas em Artes Visuais do Maranhão. Tese, PPGAV/UDESC. Florianópolis, 2020
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11.ed.Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

(Org): Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Paulino José Orso – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

- SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SILVA, V.M; RICHTER, M.L. Políticas de formação dos profissionais da educação como elemento da valorização docente. In: Cenário político e tensões contemporâneas na educação. [Organização] Luana Costa Almeida...et al. - 1º ed. Eletrônica Campinas, SP: CEDES, 2019. ISBN: 978-85-89262-03-3
- SCHEIBE, Leda. Formação de professores: políticas em construção, concepções em disputa. In: PNE, Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização – Org: Luiz Fernandes Dourado - ISBN: 978-65-87561-05-9. Brasília: Anpae, 2020.
- SCHLICHTA, A. C. D, SILVA, V.R.C. da. Formação do professor de Arte e políticas públicas: entre o proposto na lei e a realidade, enquanto campos em permanente confronto. In: Formação docente e Políticas Públicas: cenários e desafios. (Org) Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Vera Márcia Marques Santos – Letras Contemporâneas.- Florianópolis, 2016.
- TITTON, M. BNCC e BNC – Formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo. v.47, Joaçaba, 2022. ISSN 2177-6059.
- VEDOVATTO, Jusciane. Formação de professores de Arte: do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Artes Visuais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Joaçaba, 2010.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CULTURAIS: Ensino de arte e formação docente

Isadora Gonçalves de Azevedo

RESUMO: Tratamos, neste artigo, das relações entre as políticas públicas educacionais e culturais e as salas de arte da educação básica, alinhavando a formação docente como ponto de ligação entre as situações estatais e o desenvolvimento de um ensino de arte que abarque (ou não) o que essas ações propõem. Abordamos o componente curricular Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas unidades educacionais; as políticas públicas culturais e a baixa correlação entre estas e a educação; a formação docente como necessária para que essas ações alcancem a sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Educação; Cultura; Formação docente; Arte.

RESUMEN: En este artículo, tratamos las relaciones entre las políticas públicas educativas y culturales y las clases de arte de la educación básica, alineando la formación docente como punto de conexión entre las acciones estatales y el desarrollo de una enseñanza artística que incluya (o no) lo que estas acciones proponen. Abordamos el componente curricular de arte en BNCC y en las unidades educativas; las políticas públicas culturales y la baja correlación entre ellas y la educación; formación del profesorado según sea necesario para que estas acciones lleguen al aula.

PALABRAS LLAVE: Políticas Públicas; Educación; Cultura; Formación docente; Arte.

Primeiras palavras

Os documentos brasileiros que norteiam o ensino de arte nas escolas de educação básica são, há mais de duas décadas, pautados no agrupamento de quatro áreas (Artes Visuais, Artes cênicas, Dança e Música), a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atua como principal regulador da educação no país nos últimos anos. A partir dela os estados e municípios têm elaborado suas propostas curriculares, aplicadas nas redes públicas e privadas. As abordagens dos livros didáticos e outros materiais pedagógicos também estão em crescente diálogo com a BNCC. Quanto aos espaços culturais e ao incentivo às produções artísticas, a manutenção destes fica muitas vezes direcionada aos editais, vinculados às leis de incentivo à cultura, que, na medida em que selecionam alguns espaços/artistas, deixam de atender a uma parcela ampla da cultura no país. Ao pensar em políticas públicas educacionais e culturais para as artes, precisamos situá-las nesse panorama.

Para além disto, temos o/a professor/a como agente das políticas públicas, na medida em que desenvolve em suas aulas o direcionamento de escolhas, temas, assuntos a serem trabalhados (PIMENTEL, 2015). Como sujeito político, o/a professor/a interfere na firma como o que está posto nestes documentos e materiais adentra a sala de aula. Do mesmo modo, são os docentes quem estabelecem ou não os vínculos entre as escolas e os espaços culturais e as produções dos artistas. Os investimentos na formação destes profissionais estão, pois, imbricados com a execução do que estes instrumentos regularizadores trazem.

Refletimos, aqui, sobre as relações entre as políticas públicas educacionais e culturais e as aulas de arte da educação básica, alinhavando a formação docente como ponto de ligação entre as atuações estatais e o desenvolvimento de um ensino de arte que abarque (ou não) o que essas ações propõem. Abordamos o componente curricular Arte na BNCC e nas unidades educacionais; as políticas públicas culturais e a baixa correlação entre estas e a educação; a formação docente como necessária para que essas ações alcancem a sala de aula.

Arte na BNCC e nas unidades educacionais

Seis aspectos convergem para uma contínua redução do espaço destinado ao ensino de arte na educação básica. O primeiro diz respeito à polivalência em Arte,

assunto que atravessa a história de seu ensino no Brasil e, ainda que na década de 1990 as especificidades de cada área (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) tenham sido reconhecidas, por meio da LDB/1996, a oferta de cursos de graduação para cada uma delas segue defasada, com alternâncias entre a oferta/proibição de formações polivalentes e a baixa disponibilização das licenciaturas em dança.

Ao tratarmos especificamente das Artes Visuais, podemos notar uma expansão significativa de ofertas de licenciaturas, conforme estudo desenvolvido por Alvarenga (2014), num recorte temporal de 2004 a 2012:

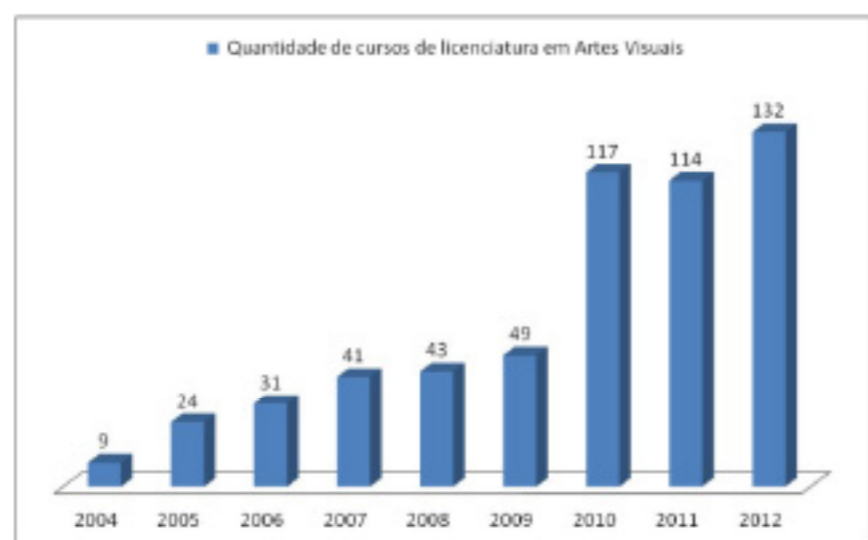


FIGURA 1: Gráfico elaborado com base nos dados do INEP/MEC. Fonte: Alvarenga (2014), p. 131.

Este cenário não necessariamente corresponde, porém, a um aumento na procura pela licenciatura em artes visuais, como constata a referida pesquisadora ao analisar a relação candidato versus vaga no recorte de cursos investigados.

O segundo aspecto a ser destacado se refere ao componente curricular Arte, que além de abarcar as quatro áreas, situa-se na BNCC dentro da área de Linguagens. Esta, por sua vez, reúne junto da Arte a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa e a Educação Física. Dito de outra forma, o componente curricular Arte está diluído em meio aos demais componentes citados, e as Artes Visuais, Teatro, Música e Dança estão reduzidas, dentro da Arte, a unidades temáticas, que apresentam ainda um quinto item – as Artes Integradas, propondo a correlação entre elas (VASCONCELOS *et al.*, 2018). As tabelas abaixo demonstram essa forma de organização da BNCC:

Área de Linguagens
Língua Portuguesa
Arte
Educação Física
Língua Inglesa

Tabela 1: Tabela da área de linguagens. Fonte: arquivo da autora.

Arte – unidades temáticas
Artes Visuais
Dança
Música
Teatro
Artes Integradas

Tabela 2: Tabela das unidades temáticas de Arte. Fonte: arquivo da autora.

Aliada a este cenário, o terceiro aspecto se volta para a carga horária das aulas de Arte: são duas aulas semanais, enquanto Língua Portuguesa tem quatro aulas e Língua Inglesa e Educação Física detêm três aulas cada. Nas redes privadas há realidades que contemplam apenas uma aula de arte por semana. Por ser o único componente curricular com quatro possibilidades de formação docente e consequente variação no direcionamento dos conteúdos, o fato de permanecer com a menor carga horária reforça um contínuo percurso histórico de lutas pelo reconhecimento de seu espaço na educação básica (PIMENTEL, MAGALHÃES, 2018).

Cabe mencionar, como quarto aspecto, a maneira como os livros didáticos têm sido formulados, alternando em seus capítulos as linguagens abordadas, numa tentativa de deixar “fluído” o transitar do/a professor/a e do/as estudantes sobre as unidades temáticas, sem que os profissionais tenham formação para essa alternância de ênfases. Podemos observar esse direcionamento no sumário de Moschkovich *et al.* (2021) - livro didático da coleção Mundo de Explorações - Arte, da Editora Moderna, para o primeiro ano do Ensino Fundamental (figuras 2 e 3). A coleção faz parte dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2023. É possível ver que os autores propõem um percurso que inicia com ênfase na dança, passando em seguida pela música, após pelo teatro e, por fim, pelas artes visuais. Diálogos entre as quatro áreas permeiam todos os capítulos.

SUMÁRIO	
AQUECIMENTO	8
UNIDADE 1 BRINCAR DE DANÇAR	12
CAPÍTULO 1 - ONDE ESTÁ A DANÇA?	14
O QUE É ESSA IMAGEM?	
JOAN MIRÓ, CARNAVAL DE ARLEQUIM.....	14
O QUE É ESSA IMAGEM?	
JOAN MIRÓ, PESSOAS NA NOTE.....	16
ZAZ	
A DANÇA MALUCA.....	18
ZUMI	
O TEATRO BRINCANTE E AS CRIANÇAS.....	19
A ARTE FAZ PENSAR	20
EXPERIMENTE EM CASA	21
VAMOS EXPERIMENTAR	22
BAILE DA FESTA NO CÉU.....	22
O QUE É ESSA IMAGEM?	
GABRIELA GIL, ILUSTRAÇÃO DE A FESTA NO CÉU.....	22
CAPÍTULO 2 - TODOS PODEM DANÇAR JUNTOS	24
O QUE É ESSA IMAGEM?	
ANA MARIA DIAS, QUINTAL DA VOVO.....	24
O QUE É ESSA IMAGEM?	
MILTON DACOSTA, RODA.....	25
ZAZ	
DANÇA DAS CADEIRAS.....	28
TÉCNICAS DA ARTE	29
DANÇANDO EM RODA.....	29
VAMOS EXPERIMENTAR	30
CANTIGAS E DANÇAS DE RODA PARA BRINCAR.....	30
ARTES INTEGRADAS	32
ONDE BRINCAR DE RODA?.....	32
PROCESSO DE CRIAÇÃO	33
CRIAR E REFLETIR	34

UNIDADE 2 BRINCAR COM OS SONS	36
CAPÍTULO 3 - O QUE EU ESCUTO?	38
O QUE É ESSA IMAGEM?	
CANDIDO PORTINARI, FLORA E FAUNA BRASILEIRAS.....	38
ZAZ	
VOCÊ E SEUS COLEGAS PODEM ESCUTAR OS SONS... E TAMBÉM O SILÊNCIO!.....	40
O QUE É ESSA IMAGEM?	
APRESENTAÇÃO DO GRUPO BARBATOQUES.....	41
ZAZ	
VAMOS BRINCAR COM OS SONS DO CORPO.....	42
TÉCNICAS DA ARTE	44
COMO É ESSE SOM?.....	44
A ARTE FAZ PENSAR	47
MÚSICA OU BARULHO?.....	47
VAMOS EXPERIMENTAR	48
UMA NOVA PISAGEM.....	48
CAPÍTULO 4 - TIRANDO UM SOM!	50
O QUE É ESSA IMAGEM?	
O TIMBRE.....	50
OUTROS TIMBRES.....	52
O QUE É ESSA IMAGEM?	
HERMETO PASCOAL EM PERFORMANCE EM PORTO ALEGRE.....	52
ZAZ	
UMA GAITA MALUCA.....	53
TÉCNICAS DA ARTE	54
INVENTANDO INSTRUMENTOS.....	54
O QUE É ESSA IMAGEM?	
INSTRUMENTOS MUSICAIS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES COM MATERIAIS RECICLÁVEIS.....	55
VAMOS EXPERIMENTAR	56
XIQUE-XOQUE, CHOCALHO!.....	56
ARTES INTEGRADAS	58
UM BRINQUEDO MUSICAL.....	58
O QUE É ESSA IMAGEM?	
PARQUE MUSICAL.....	58
PROCESSO DE CRIAÇÃO	58
NOSSO PRÓPRIO BRINQUEDO MUSICAL!.....	58
CRIAR E REFLETIR	59



FIGURA 2: Sumário do livro didático da coleção Mundo de Explorações - Arte, da Editora Moderna, para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A coleção faz parte dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2023. Fonte: Moschioni et al. (2021), p. 6.

UNIDADE 3 TEATRO E IMAGINAÇÃO	60
CAPÍTULO 5 - IMAGINAR JÁ É CRIAR	62
O QUE É ESSA IMAGEM?	
ARTESANAL CIA. DE TEATRO, TAZÁ - O TRAVESEIRO.....	62
BRINCANDO DE FAZ DE CONTA: E SE...?	64
O QUE É ESSA IMAGEM?	
CIA. TRUKS TEATRO DE BONECOS, ZOO-LÓGICO.....	64
ZAZ	
FAZENDO UM ANIMAL COM OBJETOS.....	65
ZUMI	
TEATRO DE ANIMAÇÃO.....	66
A ARTE FAZ PENSAR	68
COMO IMAGINAMOS O TEATRO?.....	68
EXPERIMENTE EM CASA	69
VAMOS EXPERIMENTAR	70
BRINCAR COM OBJETOS IMAGINÁRIOS.....	70
CAPÍTULO 6 - CRIAR HISTÓRIAS COM BONECOS E SOMBRAS	72
O QUE É ESSA IMAGEM?	
CIA. LUMIATO, MIRA, O ENCANTO DAS ÁGUAS.....	72
ZAZ	
BRINCAR COM AS SOMBRAS.....	74
TEATRO COM BONECOS	75
O QUE É ESSA IMAGEM?	
VALDECK DE GARRANHUNS, MAMULENGOS DO NORDESTE.....	75
TÉCNICAS DA ARTE	76
DIVERSAS FORMAS DE BONECOS.....	76
VAMOS EXPERIMENTAR	78
FAZER BONECOS COM MATERIAL RECICLÁVEL.....	78
ARTES INTEGRADAS	80
OS BONECOS GIGANTES DO GRUPO DE TEATRO DE PERNAS PRO AR.....	80
O QUE É ESSA IMAGEM?	
DE PERNAS PRO AR, MIRA.....	81
PROCESSO DE CRIAÇÃO	82
CONSTRUIR COLETIVAMENTE UM BONECO GIGANTE.....	82
CRIAR E REFLETIR	83

UNIDADE 4 UM MUNDO FEITO DE LINHAS E MANCHAS!	84
CAPÍTULO 7 - RISCAR O PAPEL, DESENHAR O ESPAÇO	86
O QUE É ESSA IMAGEM?	
TARSLA DO AMARAL, TRIGO.....	87
O QUE É ESSA IMAGEM?	
SANDRA CINTO, DETALHE DA INSTALAÇÃO NOTURNO.....	88
ZAZ	
LIMA NOVA FORMA DE DESENHAR.....	89
ZUMI	
DESENHO E PSICISMO.....	91
A ARTE FAZ PENSAR	92
O DESENHO E AS BRINCADERAS POPULARES.....	92
VAMOS EXPERIMENTAR	94
UM DESENHO FEITO NO ARI.....	94
O QUE É ESSA IMAGEM?	
ALEXANDER CALDER, MÓBILES MUITO ONDULADO E SETE DISCOS HORIZONTAIS.....	94
CAPÍTULO 8 - O GESTO E A PINTURA	96
O QUE É ESSA IMAGEM?	
DAVID HOCKNEY, TRAMPOLIM COM SOMBRA.....	97
PINTURA E IMAGINAÇÃO	98
O QUE É ESSA IMAGEM?	
ANA PRATA, VACA.....	98
ZAZ	
PINTANDO COM O SOPRO!.....	99
TÉCNICAS DA ARTE	100
PINTURA MURAL.....	100
O QUE É ESSA IMAGEM?	
FOTOGRAFIA DE ESTUDANTES PINTANDO OS MURIS DA ESCOLA.....	100
VAMOS EXPERIMENTAR	102
UM MURAL DE SILHUETAS.....	102
ARTES INTEGRADAS	104
ARTE PARA BRINCAR!.....	104
O QUE É ESSA IMAGEM?	
RASHEED ARAEEN, INFINITO.....	104
COMO SE FAZ UMA OBRA DE ARTE PARA BRINCAR?.....	105
PROCESSO DE CRIAÇÃO	106
CONSTRUINDO UM PARQUE DE BRINQUEDOS NA ESCOLA.....	106
CRIAR E REFLETIR	108
O QUE EU APRENDI	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	112



FIGURA 3: Continuação do sumário do livro didático da coleção Mundo de Explorações - Arte, da Editora Moderna, para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A coleção faz parte dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2023. Fonte: Moschioni et al. (2021), p. 7.

Nesse panorama de seleção de conteúdos, é comum ocorrer a fragmentação do uso destes materiais. Os temas contemplados ficam desconexos e não apresentam um percurso possível de ser traçado, no sentido de os conteúdos não estarem bem amarrados uns aos outros para que cada profissional possa desenvolver dentro de sua especialidade uma caminhada mais extensa apoiada nos livros.

O quinto aspecto trata do espaço físico adequado para as aulas de Arte, configurado em distintas realidades entre as unidades escolares das redes públicas federais, estaduais, municipais e das redes privadas. A falta de espaço físico também revela a desatenção dada a este componente curricular que, com carga horária reduzida, exige o constante deslocamento do/a docente e/ou dos estudantes pelos espaços da escola, somado à organização dos materiais nas trocas de turmas.

A disponibilização de materiais para cada uma das quatro áreas constitui o sexto aspecto e caminha ao lado das questões referentes ao espaço físico – quando ambos são ofertados de maneira adequada, propiciam o desenvolvimento de aulas mais significativas para todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

A formação docente diante desse panorama é solo fértil para que cresçam as demandas pela melhoria do ensino de arte, que requer a conquista de um espaço maior no currículo, ponderando os aspectos citados. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais precisam olhar para a formação inicial e continuada dos professores, reconhecer suas especificidades e viabilizar melhores condições de trabalho.

Políticas públicas de incentivo à cultura

De acordo com Cuche (1999), o conceito de cultura entendido de modo amplo remete às formas de viver e de pensar. Nada é puramente natural no ser humano: mesmo as necessidades fisiológicas – fome, sono, desejo sexual – são influenciadas pela cultura. A necessidade de uso da palavra, entretanto, é específica da cultura ocidental, o que não significa que os demais povos não tenham cultura ou não reconheçam a existência de seus aspectos culturais.

O termo cultura começa a aparecer no século XVIII, na França, e era inicialmente usado acompanhado de algo – “cultura das artes”, “cultura das ciências”,

“cultura das letras”, ligado à ideia de cultivo. Durante o Iluminismo ela passa a ser utilizada só, para designar a formação e a educação do espírito – o que diferenciaria o ser humano dos demais animais, já que apenas este terá a capacidade de acumular saberes e transmiti-los. Inicia aí uma oposição entre cultura e natureza, e uma aproximação e confusão entre a ideia de cultura e de civilização.

O conceito de civilização, por sua vez, associa-se à ideia de progresso de melhoria das instituições, da legislação, da educação. Temos aqui um ponto – a relação entre cultura e civilização – para pensar sobre a educação e sobre as escolas em si, da maneira como são organizadas. É importante que entendamos o/s conceito/s de cultura e de civilização quando pensamos na maneira como se dá a educação na nossa sociedade, por meio das escolas. Pode existir uma ideia de que a educação por meio dos espaços escolares seja a melhor forma de transmissão e construção de conhecimento. Isso não faz sentido, no entanto, para algumas culturas.

Pouco exploradas no meio acadêmico, as políticas públicas culturais brasileiras carecem de estudos mais aprofundados (CORÁ, 2014). Criado apenas em 1985, o baixo reconhecimento do papel do Ministério da Cultura frente aos demais revela a falta de investimentos nessa área da política ao longo dos anos, ainda que existam constantes reivindicações por parte de trabalhadores e pesquisadores. Como já ocorreu em tempos anteriores, o Ministério da Cultura (MinC) foi extinto em 2019 pelo governo, deixando a cultura à cargo da educação (Ministério da Educação) até o momento atual.

Vários anos antes da criação do MinC – na década de 1980, foi criado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN), na década de 1930, à época chamado de Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) (CORÁ, 2014). Por mais de seis décadas, o IPHAN se voltou para o patrimônio material e, mais recentemente, dedica-se também ao patrimônio imaterial, ampliando seu olhar para a cultura popular, os saberes, os modos de fazer, o que apresenta um avanço, ainda que a passos lentos, para a preservação da diversidade cultural do país.

A Lei de Incentivo à Cultura, por sua vez, comumente chamada por Lei Rouanet, foi instituída sob o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Prunac) – lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991¹, e viabiliza que pessoas físicas e jurídicas apliquem parte de seu imposto de renda diretamente em ações culturais. Para tal, também

1 Cf. <https://www.gov.br/iphan/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programa-nacional-de-apoio-a-cultura-prunac>. Acesso em 18 de janeiro de 2022.

pessoas físicas e jurídicas podem solicitar financiamento junto ao Minc/Ministério da Educação para desenvolver ações de fomento à criação artística; preservação e difusão do patrimônio cultural, histórico e artístico; estímulo ao conhecimento cultural; e apoio a atividades artísticas e culturais.

Estados e municípios também possuem suas próprias leis de incentivo à cultura, o que orienta a seleção da produção e circulação artística a nível local e regional, além de favorecer ou não uma aproximação com as redes de educação. A escassez de estudos acadêmicos que relacionem as políticas culturais à educação básica expõe a distância entre ambos, e temos no professor e na professora a figura capaz de construir esse elo. Não podemos, no entanto, transferir a responsabilidade estatal de promover o vínculo entre escola e cultura para o/a professor/a. Há que se investir na formação docente e nas condições de trabalho por meio de políticas públicas educacionais e culturais para que esse espaço se solidifique.

Formação docente

Olinda Evangelista² traz, em debate on-line realizado via *youtube*, intitulado “Educação Pública, Interesses Privados”, algumas reflexões sobre sua pesquisa em desenvolvimento, que trata dos interesses privados sobre a formação docente. Duas hipóteses impulsionam a investigação: a primeira é o propósito de formar docentes conforme as orientações neoliberais; a segunda, e que destacamos aqui, é a possibilidade de, por meio das formações, fiscalizar a atuação docente. Possivelmente, os programas de formação continuada sejam os meios mais eficazes de averiguar como se desenvolvem as ações pedagógicas e se estas estão ou não de acordo com a ideologia neoliberal.

Fernandes Nunes e Araújo (2020) abordam a dificuldade em unificar o modelo de formação inicial dos professores na América Latina, visto que, em boa parte destes, nem sempre as formações são em universidades. Por vezes, elas acontecem em faculdades, em escolas normais superiores e institutos, sendo que em alguns países chegam a 85% de formação na rede privada. Enquanto no Brasil, Chile e Equador boa parte da formação ocorre em universidades, Argentina, Colômbia, México e Peru têm boa parte da formação também em institutos e escolas normais superiores. Não

podemos deixar de apontar, ainda, a intensa expansão da educação à distância no Brasil.

Outrossim, algumas das publicações da Nova Escola enfatizaram a participação docente na elaboração da BNCC, apontando grandes números de contribuições. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE, 2017) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT, 2017) criticaram a forma como as considerações dos trabalhadores da educação não constituíram a finalização da proposta da BNCC (PEREIRA e EVANGELISTA, 2019).

Uma suposta neutralidade política na BNCC foi defendida pela NE, que alegou a necessidade de se deixar de lado as questões político-partidárias. Outrossim, a formação docente deveria “deixar de ser problema e virar solução”. Ações paliativas foram tomadas, como a criação do Programa de Residência Pedagógica, que contempla cerca de 3% das matrículas nos cursos de licenciatura no país. Nas instituições públicas, o número chega a cerca de 6%.

Uma formação esvaziada de conteúdo e focada na prática pedagógica voltada para os resultados foi enaltecida pela NE. A ênfase nas competências Socioemocionais, sobretudo pelas competências gerais 9 e 10 da BNCC também direcionam o modelo de professor desejado:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A ideia de que a educação deve formar sujeitos preparados para a competitividade é reiterada pelo desenvolvimento de habilidades como criatividade, capacidade de resolver problemas, de desempenhar trabalho colaborativo e gestão de equipes, entre outros. Frisa-se o “saber fazer” e o “faça você mesmo” (PEREIRA, EVANGELISTA, 2019). A categoria de “professor gerenciado” está em desenvolvimento e aborda a desarticulação docente frente ao domínio dos interesses burgueses. O enfraquecimento e redirecionamento da formação acompanhados das

² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_LKryYR1M5ab_channel=GEPECS-Educa%C3%A7%C3%A3o%20social. Acesso em 10 de abril de 2021.

avaliações em larga escala (fiscalização) configuram um novo modelo de profissional da educação.

Neste cenário de desinvestimentos em formação docente, o/a professor/a de arte fica responsável por reter seu espaço na escola e estabelecer vínculos entre esta e os espaços culturais/produções artísticas, sobretudo locais e regionais. A formação em artes, especificamente, situa-se em meio ao contexto contínuo das discussões sobre a polivalência no ensino de arte, conforme mencionado anteriormente. A baixa carga horária e maior deslocamento do/a professor/a de arte entre escolas para preencher sua carga horária - em relação aos docentes dos outros componentes curriculares -, requer um tempo maior dedicado ao trabalho, o que dificulta a formação continuada, seja por meio das ofertas estatais, seja por conta própria.

Uma formação cultural docente é viável quando a estes profissionais são oferecidas condições adequadas de trabalho, que incluem o tempo para estudos e planejamentos, inserindo, nestes, oportunidades de visitas a espaços culturais, eventos, cursos, entre outros. Também as ações culturais precisam fortalecer o contato com as unidades de educação básica - este não deve ser um movimento de uma direção apenas, haja vista que as escolas promovem a ampliação do repertório artístico e cultural dos estudantes, sobretudo por meio das aulas de arte. Este é um espaço fundamental à formação humana no contexto em que vivemos - de um sistema capitalista e suas formas de organização, e é nas aulas de arte que se forma, em boa parte, o público que acessa os espaços culturais.

A título de encerramento

Trazemos alguns apontamentos sobre o estreito espaço que o componente curricular Arte ocupa nas unidades educacionais no contexto atual, fruto de uma construção de longa data que mantém restrita a formação artística e cultural dos estudantes de educação básica. Não obstante, as políticas culturais carecem de uma aproximação maior com a educação, a fim de promover a formação de um público que acesse e valorize a produção artística e cultural local, regional, nacional e mundial.

O/a professor/a de arte é ponto de ligação entre as instituições de educação e cultura, de modo que as políticas públicas de uma e de outra precisem reconhecer o peso que a formação deste profissional exerce sobre a consolidação e a manutenção

destes vínculos. Tal formação está imersa num panorama maior de ações voltadas para a educação e a cultura nacionais, de modo que não possamos separar a formação deste profissional dos demais trabalhadores em educação. A partir do entendimento deste recorte, contudo, é necessário avançar nas especificidades da área, que requer ainda que vários investimentos sejam feitos.

Referências bibliográficas

ALVARENGA, Valéria Metrochi de. Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: Mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso às vagas. *Revista Círculo*, Florianópolis, V. 2, N. 3, Ano 2, Dezembro de 2014.

CORÁ, Maria Amélia Jurdarian. Políticas públicas culturais no Brasil: dos patrimônios materiais aos imateriais. *Rev. Adm. Pública* — Rio de Janeiro, p. 1093-1112, set./out. 2014/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/rap/a/SMKQcXrNPM3CLGYZXf3Kk/?format=pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2022.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Baurx: Edusc, 1999.

FERNANDES NUNES, C. M.; ARAÚJO, R. M. B. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 23, p. 11-20, 21 fev. 2020. Disponível em: <http://www.revformacao.uol.com.br>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

FERRARO, Alceu R. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41, 2009. Disponível em: http://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/1210788/mod_resource/content/2/texto%201.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2021.

MOSCHKOVICH, Diego et al. *Mundo de explicações - Arte : manual do professor* – 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGEISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: http://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/1210788/mod_resource/content/1/32664-Texto%20de%20Artigo-109618-1-10-20190629.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2021.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234>. <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/download/83234/49626>

PIMENTEL, Lúcia. POLÍTICAS PÚBLICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS NO BRASIL. *XXV Confabeb*, 2015. Disponível em: <http://fieb.com.br/admin/upload/files/Lucia%20Pimentel.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

VASCONCELLOS, Sônia Trannijas; STORCK, Karine; MOMOLI, Daniel Bruno. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? 245 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 245-258, maio/ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83832>

11.

O QUE ESPERAR DO ESTADO: Considerações para o ensino da arte

Jéssica Natana Agostinho¹

RESUMO: O presente trabalho aborda a temática do Estado e sua influência no campo das políticas educacionais. O objetivo é questionar a concepção liberal de Estado, apresentar brevemente a contribuição da teoria de base marxista para a compreensão do tema, indicar as limitações inerentes às políticas educacionais concebidas pelo Estado burguês e, entre elas, aquelas destinadas ao ensino de arte. A metodologia se embasa em uma concisa pesquisa bibliográfica. Como resultado, pode ser apontada a importância de que o Estado seja compreendido e analisado em sua ampla complexidade: tanto como uma entidade atrelada aos interesses da classe dominante, quanto como uma estrutura dialética e, portanto, não estática, mas permeada por contradições. Compreender os limites da ação estatal é indispensável para a análise crítica das políticas educacionais que influem no ensino de arte.

PALAVRAS-CHAVE: Estado. Política educacional. Ensino de arte.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED - UDESC, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Licenciada em Artes Visuais pelo CEART – UDESC. E-mail: jessica.agostinhoo@gmail.com.

Introdução

A realidade concreta, em sua dinâmica altamente complexa, é composta por diversos fenômenos que são, por sua vez, imbuídos de múltiplas determinações. A educação, em seus diversos aspectos, não está isenta de contradições. Ao contrário, trata-se de um campo cujas problemáticas são diversas e profusamente apontadas.

Algumas questões educacionais recebem consideravelmente mais atenção que outras, como por exemplo a necessidade – colocada de forma muitas vezes genérica – de que o ensino da arte nas escolas esteja aberto ao hibridismo e ao diálogo entre as diversas expressões artísticas. Há contradições, no entanto, que podem ser traçadas apenas através de pesquisas aprofundadas e que demandam posicionamentos teóricos mais consistentes. Um exemplo é a demanda pela manutenção da especificidade dos conteúdos de cada expressão artística sem que seja adotada uma postura estanque e não dialética frente ao conhecimento.

De qualquer forma, tanto em apontamentos genéricos quanto em trabalhos realizados por pesquisadores da área, a formulação de políticas públicas é um caminho frequentemente apontado como possibilidade de superação dos problemas. Assim, de forma direta ou indireta, se coloca a necessidade de que o Estado atue na resolução dos problemas educacionais. Conseqüentemente, quando as políticas educacionais são escassas ou ineficientes, não solucionando os problemas apontados e muitas vezes criando outros, é comum pensarmos que o Estado estaria deixando de cumprir o seu papel.

Convém, então, questionar o papel do Estado frente aos temas educacionais e desnaturalizar o que pode parecer consensual à primeira vista. O Estado é de fato a expressão da vontade popular? O que podemos almejar dele na formulação de políticas educacionais? Qual postura devemos adotar frente às ações do aparelho estatal no campo da educação e, mais especificamente, no campo do ensino da arte?

Estado: defensor do bem comum ou cão de guarda da ordem burguesa?

A temática do Estado é, ao mesmo tempo, crucial e complexa. Lênin nos adverte que “[...] o problema do Estado é um dos mais complicados e difíceis, provavelmente aquele em que os eruditos, escritores e filósofos burgueses semearam mais confusão.”

(LENIN, 2013, p. 15). As concepções formuladas pelos intelectuais liberais continuam enraizadas no senso comum.

Relembrando Gramsci, quando o autor observa que “Na política, o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado [...]” (GRAMSCI, 2007, p. 257 apud DANTAS; PRONKO, 2018, p. 73), reiteramos a necessidade de desnaturalizar as concepções que caracterizam o Estado como uma entidade neutra e acima da sociedade. Acreditamos que apenas a partir desses questionamentos as contradições do campo educacional poderão ser analisadas de maneira consistente.

Ao retomar alguns dos principais autores que abordaram o assunto, podemos ter um vislumbre geral acerca de suas concepções. A síntese formulada por Dantas e Pronko, a respeito da origem e da função do Estado, nos diz que:

[...] a tradição liberal de até então – ou mesmo desde Maquiavel –, considerou-o sempre como poder exterior, acima dos interesses particulares. Consideravam, em última análise, o Estado indispensável à vida social, fosse para a resolução de conflitos entre os homens, portadores de uma suposta “natureza má” (Maquiavel e Hobbes), fosse para a garantia de direitos ditos “naturais”, como o de propriedade (Locke), fosse ainda em nome do bem comum e do desenvolvimento pleno dos homens em relação ao seu “estado de natureza” (Rousseau) ou, por fim, como representação máxima do desenvolvimento alcançado pelo “Espírito”, grau maior da liberdade atingido pela humanidade (Hegel). (DANTAS; PRONKO, 2018, p. 74).

De acordo com os autores que foram elencados, o Estado seria, então, algo maior que a própria sociedade e exterior a ela. Um ente indispensável para a existência da vida em comunidade, o meio através do qual seria possível atingir o bem comum.

Ainda dentro da concepção liberal, pode-se dizer que, de diferentes formas, a convicção estabelecida é que o poder do Estado se origina a partir do consenso e de um pacto entre os indivíduos.

Para Hobbes, esse poder é fundamental para evitar que as pessoas se digladiem. Esse autor entende, ainda, que a coerção exerce um papel indispensável para que esse acordo geral seja mantido e para que os indivíduos não sucumbam à sua própria ambição. Assim, de acordo com Silva e Marcassa, o Estado para Hobbes consiste em “[...] um poder coercitivo, soberano e absoluto, cujo papel é limitar a liberdade individual, tanto para evitar a violência e a guerra, como para favorecer a

prosperidade e conformar coletivamente a vontade.” (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 208).

A propriedade privada e o poder das leis são pontos que podem ser destacados na obra de Locke. Para ele, o estado de natureza também seria uma espécie de barbárie e o governo civil seria o caminho para freá-la. Os indivíduos precisariam ser parte da sociedade política, que consiste no “[...] resultado de um pacto social estabelecido pelo consenso, em que os homens abdicam de seus direitos naturais em nome da constituição e manutenção de uma determinada ordem social.” (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 209). No caso, é defendida especificamente a ordem burguesa.

Outro ponto relevante é a ideia de “vontade geral”, desenvolvida por Rousseau. De acordo com esse autor, o pacto social “[...] não se submete a vontade de alguém em particular, mas sim à vontade geral que, por sua vez, não é a da maioria, mas àquela comum a todos.” (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 210). Para Hegel, por sua vez, o Estado burguês seria uma “esfera superior da ética e da razão” (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 212). Assim, o Estado, visto como uma entidade acima dos conflitos entre as classes, representaria os interesses universais e seria o caminho para a resolução das contradições da sociedade civil. Silva e Marcassa formulam, então, a seguinte síntese:

O Estado moderno na concepção liberal é, então, a institucionalização da autoridade política que tem a função de regulamentar os direitos naturais (liberdade e a propriedade), conceder direitos civis e políticos e assegurar o pacto social. O Estado fundado no contrato social é o palco em que são confrontados e dirimidos os conflitos, e onde não restaria espaço para os interesses privados, pois nele deve reinar a vontade geral. Nesse Estado, o governo tem uma função executiva, e pelo poder e força que lhe são conferidos, deve agir em nome das leis estabelecidas pelo consenso geral a fim de garantir a ordem constituída pelo contrato. (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 210).

Ressalta-se sua capacidade reguladora que, através do pacto social, poderia atuar pelos direitos, mediar e solucionar conflitos de forma a manter-se acima dos interesses privados, tendo como foco a vontade geral. Esse conjunto de ideias é bastante presente no imaginário popular até hoje.

A teoria marxista nos ajuda a entender o Estado a partir de outro viés, contrapondo-se absolutamente a essa visão liberal. O trecho a seguir, de autoria de Lênin, é bastante demonstrativo do caráter da crítica marxista:

Devemos rechaçar todos os velhos preconceitos de que o Estado significa a igualdade para todos; pois isto é uma fraude: enquanto existir exploração não

poderá existir igualdade. O latifundiário não pode ser igual ao operário nem o homem faminto igual ao saciado. Essa máquina, chamada Estado, e diante da qual os homens se inclinam com supersticiosa veneração, porque acreditam no velho conto de que o Estado significa o poder do povo todo, é ela que o proletariado rechaça e declara: trata-se de uma mentira burguesa. (LENIN, 2013, p. 37).

Um aspecto que passa a ter centralidade é a exploração. A ideia de um Estado que representaria o poder de todo o povo é caracterizada como sendo mentirosa, já que em uma sociedade baseada na exploração, a igualdade não passa de mera retórica.

A análise desenvolvida por Marx e Engels sobre o Estado, a partir da qual se derivou uma tradição teórica posterior, difere profundamente do enfoque liberal sobre o tema. Para os autores que aí se fundamentam, o Estado não é a alternativa para solucionar e dirimir os conflitos de classe. Ele, antes, é um órgão que surge justamente devido a impossibilidade de que esses conflitos sejam equacionados. O Estado não está acima dos interesses privados, pelo contrário, está profundamente vinculado a uma determinada classe. De acordo com Oliveira,

O Estado nada mais é do que o “cão de guarda” da forma de exploração de determinadas sociedades de classe. Assim, o Estado não é o lugar dos interesses públicos. E, portanto, o Estado é sempre, e necessariamente, o Estado de uma classe, da que é proprietária privada dos meios de produção em uma determinada situação histórica. (OLIVEIRA, 2021, p. 255).

Assim, o Estado *guarda* os interesses da classe que detém o poder econômico. Ele existe com o propósito claro de uma determinada ordem de exploração – visão esta completamente diferente da ideia de que ele estaria resguardando o bem comum.

Um ponto que nos ajuda a compreender melhor a relação intrínseca entre Estado e classe dominante reside no fato – que na aparência poderia parecer óbvio – de que o Estado nem sempre existiu. Isso nos leva a questionar sua origem. A abordagem histórica do materialismo histórico-dialético ressalta como ponto fundamental a divisão da sociedade em classes. Como afirma Engels,

[...] o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado nem de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade. (ENGELS apud LENIN, 2017, p. 37).

Essa necessidade de que Engels fala não é sobre o Estado ser indispensável à vida em sociedade, aparelho sem o qual esta seria impossível. A necessidade da existência do Estado é, na realidade, manter a divisão de classe, manter uma determinada ordem na qual uma classe se apropria privadamente da riqueza produzida pelo trabalho de outra. O Estado existe, então, como ente que sustenta e garante esse antagonismo.

Visto na tradição marxista como “[...] produtor e produto da sociedade de classes [...]” (DANTAS; PRONKO, 2018, p. 75), sob o ponto de vista da teoria liberal, esse poder é colocado aparentemente acima da sociedade. Sua função seria a de amenizar os conflitos e manter a ordem, já que frente aos antagonismos as classes poderiam se destruir mutuamente. Porém, ao invés de uma entidade que preza pelo bem comum, o Estado, como nos diz Lênin, é “[...] o produto e a manifestação do *caráter inconciliável* das contradições de classe. O Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe *não podem* objetivamente ser conciliadas”. (LENIN, 2017, p. 29, grifos do autor).

Existe, desse modo, uma estrutura específica para que o Estado funcione como tal. Um primeiro aspecto a ser frisado é a existência dos destacamentos especiais de pessoas armadas, isto é, a existência do aparelho coercitivo. Ele é de suma necessidade, uma vez que “é impossível obrigar a maior parte da sociedade a trabalhar em forma sistemática para a outra parte da sociedade sem um aparelho permanente de coerção.” (LENIN, 2017, p. 25). Outro ponto relevante é a existência de grupos especializados em governar. Assim, é possível caracterizar que:

Quando aparece esse grupo especial de homens que não se ocupa de outra coisa a não ser governar e que para governar precisam de um aparelho especial de coerção para submeterem a vontade alheia pela violência - cárceres, grupos especiais de homens, exército, etc. -, é aqui que aparece o Estado. (LENIN, 2017, p. 20).

A máquina estatal é referida diversas vezes como uma máquina de dominação. Ela pode, ao longo dos diversos períodos históricos, assumir diferentes formas, mas permanece tendo a essência de manter a dominação de classe. Na abordagem histórica, se ressalta que em momentos do escravismo houve tanto repúblicas democráticas quanto aristocráticas, além de monarquias. Segundo Lênin,

Esta máquina pode apresentar diversas formas. O Estado escravista podia ser uma monarquia, uma república aristocrática e mesmo uma república democrática. Na realidade, as formas de governo variavam extraordinariamente, mas a sua essência era sempre a mesma: os escravos não gozavam de qualquer direito e continuavam a ser uma classe oprimida; não eram considerados seres humanos. Também vemos o mesmo no Estado feudal. (LENIN, 2012, p. 27).

O Estado burguês, ao se desenvolver em contraposição ao Estado feudal, passa a empunhar a bandeira da liberdade. De fato, a decadência do regime baseado na servidão significava liberdade para os representantes do Estado capitalista. Porém, o lema promovido falava de liberdade para todo o povo. Assim, com o pretexto de representar a todos, negava seu papel de Estado de classe. Na aparência, todos os cidadãos pareciam ser iguais e a lei parecia proteger a todos. Mas, efetivamente, a lei protegia a propriedade privada. Na realidade, a liberdade era a liberdade para os proprietários. Em um contexto no qual parte dos camponeses passavam a adquirir propriedades, todo tipo de proteção era dado à propriedade privada, sem se importar com sua origem. Mas, conforme nos lembra Lênin, "[...] o Estado continuava a ser uma máquina que ajudava o capitalista a manter submetidos os camponeses pobres e a classe operária, embora na sua aparência exterior fosse livre." (LENIN, 2013, p. 31).

A forma do Estado que encontramos hoje é a república democrática. Por mais que possamos questionar a democracia burguesa e seus incontáveis limites, ela é a realidade objetiva – ou a “realidade rebelde”, como comentam Dantas e Pronko (2018, p. 84) – que não depende simplesmente de nossa vontade. Entendê-la como limitada, assim como considerar que “o poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 12), não implica em reduções ou simplificações. O Estado não pode ser simplesmente ignorado, como se pudéssemos agir “por fora”. Do mesmo modo, a república democrática, por mais que possa ser criticada, não deve ser rebaixada a um mero “tanto faz”. Lênin reconhece que:

A república democrática e o sufrágio universal representaram um enorme progresso comparado com o regime feudal: permitiram ao proletariado atingir a sua atual unidade e solidariedade e formar fileiras compactadas e disciplinadas que se lançam a uma luta sistemática contra o capital. (LENIN, 2013, p. 34).

Em outras palavras, essa forma de Estado, além de ser um avanço, é a que possui maiores condições para que a classe trabalhadora se organize. Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que deve haver conformidade dentro dela. É de Lênin também o seguinte trecho:

Nós somos partidários da república democrática como sendo a melhor forma de governo para o proletariado sob o regime capitalista, mas andaríamos mal se esquecêssemos de que a escravidão assalariada é o quinhão do povo mesmo na república mais democrática (LÊNIN, 2012, p. 40 apud SILVA; MARCASSA, 2020, p. 219).

É evidente, portanto, que a abordagem a respeito do tema do Estado, caso se pretenda ampla e consistente, não permite interpretações estáticas e não dialéticas. É preciso analisar as determinações de forma crítica, nunca perdendo de vista o aspecto fundamental da luta de classes.

Ocorre que, para muitas pessoas (e não apenas para os aliados e beneficiários da ordem burguesa) essa concepção de que a república democrática é a forma mais elevada, o ápice da organização da sociedade, é bastante arraigada e persistente. Refletindo sobre esse ponto, Lênin pondera que “É por isso que parece tão difícil uma mudança radical.” (LENIN, 2013, p. 35). Contudo, a dificuldade não implica em impossibilidade.

Um longo caminho

Até este ponto, vimos que o Estado não é exatamente o ente superior que os liberais propunham. Relembramos, então, a posição de que o Estado está atrelado aos interesses da classe dominante. Ao voltar para o tema da educação, podemos refletir que, então, as políticas realizadas pelo Estado são enviesadas. Quando ele age para alterar a educação, ele o faz para colocá-la ainda mais nos trilhos neoliberais, para atender melhor às necessidades do capital. E, de fato, é possível ver esse movimento.

São muitos os exemplos dentro do campo do ensino da arte. A própria fragilidade das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina indica um movimento de esvaziamento de seus conteúdos. A instabilidade da disciplina no currículo do Ensino Médio, que nos remete ao episódio reacionário da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), demonstra como a ação estatal vai de encontro a interesses privados. Há, ainda, políticas educacionais amplas

que repercutem no ensino da arte, tal como a BNC – Formação (BRASIL, 2019), que redireciona a formação de professores para uma lógica de conformação e resiliência, conforme aborda Fonseca da Silva (2019).

Outro exemplo pode ser encontrado na pesquisa de Seki (2021). Ao analisar a entrada de capitais estrangeiros na educação pública superior, o autor evidencia que as escolhas estatais agem em favor do processo de privatização. Há destinação de verbas públicas para instituições privadas, diminuição de verbas às instituições públicas, isenções tributárias, entre outras medidas. E, ademais, há ausência de políticas que poderiam regulamentar e refrear a inserção dos capitais financeiros, ainda que sejam notáveis suas consequências negativas para as instituições de educação. O autor afirma que:

No caso da educação superior, a ausência das regulamentações que poderiam limitar a inserção de capitais financeiros na educação constitui apenas um dado a mais e evidencia o fato de que o processo de privatização da Educação Superior não se qualifica como opção restrita a alguns governos. Ainda que cada mandato governamental tenha suas especificidades, trata-se aqui de uma política de Estado. (SEKI, 2021, p. 60-61).

Visto que as políticas de Estado, dentro da ordem burguesa, favorecem os interesses dessa classe, poderíamos considerar que há pouco o que se esperar nesse âmbito. Se a perspectiva é atingir mudanças radicais, no sentido da emancipação humana e de uma sociedade sem classes, é evidente que não podemos *esperar* pela benfeitoria estatal. Deveríamos então ignorar o Estado e “correr por fora”? Advogar para que cada um faça o que está ao seu alcance? Focar nas micropolíticas?

No pensamento marxista, a necessidade de superação do Estado burguês é fundamental. Engels aborda essa superação em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Ele comenta sobre a existência das classes se tornar um empecilho à produção da vida. A contradição entre as relações capitalistas de produção e o avanço das forças produtivas não será eterna e as classes irão inevitavelmente desaparecer, assim como o Estado. Engels conclui: “A sociedade, reorganizando de uma forma nova a produção, na base de uma associação livre de produtores iguais, mandará toda a máquina do Estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze.” (ENGELS apud LÊNIN, 2017, p. 37).

É de suma importância ressaltar, no entanto, que o Estado e as classes não desaparecerão repentinamente. O Estado burguês não definha por si só, mas deve ser extinto através do processo de transição socialista. Em seu lugar seria criado o Estado proletário, controlado pela classe trabalhadora.

O proletariado assume o poder de Estado e transforma os meios de produção primeiro em propriedade do Estado. Desse modo, ele próprio se extingue como proletariado, desse modo, ele extingue todas as diferenças e os antagonismos de classes e, desse modo, ele também extingue o Estado enquanto Estado. [...] O primeiro ato no qual o Estado realmente atua como representante de toda a sociedade – a tomada de posse dos meios de produção em nome da sociedade – é, ao mesmo tempo, seu último ato {autônomo} enquanto Estado. (ENGELS apud LÊNIN, 2017, p. 38-39).

Ou seja, o proletariado seria a classe responsável por efetivamente descaracterizar o Estado enquanto tal, na medida em que finda com as classes e com a exploração baseada na apropriação privada da riqueza socialmente produzida. É apenas então que teríamos seu perecimento: “A extinção do Estado proletário, ou seja, a extinção de todo o Estado, é impossível de outro modo senão por meio de seu ‘definhamento’.” (LÊNIN, 2017, p. 42).

É somente com o fim do Estado que a emancipação humana será possível, de acordo com o pensamento marxista. E, caso o objetivo seja defender uma educação que se oriente pela emancipação humana, não seria possível fugir da necessidade de lidar de forma consistente com o problema do Estado. Há um longo caminho a percorrer até a extinção do Estado burguês e o definhamento do Estado proletário. Mas Dantas e Pronko (2018) acentuam que as conquistas conseguidas dentro da legalidade burguesa, os passos de emancipação política da classe trabalhadora, não são menores ou desnecessários. Eles são parte desse longo caminho rumo à emancipação humana.

O trabalho de Gramsci contribui profundamente com a discussão sobre o Estado, posto que o autor italiano dedicou grande parte de seus esforços em elaborar novas estratégias revolucionárias em meio à conjuntura de complexificação da dominação burguesa. Cabe então lembrar seu conceito de Estado integral ou ampliado, desenvolvido a partir da unidade dialética entre Estado e Sociedade Civil. Esse conceito correlaciona ditadura e hegemonia, de forma que a coerção estaria unida ao consenso. Isto é, o Estado deixa de funcionar majoritariamente com base na coerção, de forma a ser necessária a formulação do convencimento, para que seja possível “[...]”

tornar as formas de pensar, sentir e agir da classe dominante como formas ‘próprias’ do conjunto da sociedade.” (DANTAS; PRONKO, 2018, p. 78-79).

Tendo isso em vista, Gramsci descreve que em sociedades como a nossa, com grande complexificação da Sociedade Civil através dos *Aparelhos Privados de Hegemonia*, seria essencial considerar a necessidade da *guerra de posição*. Segundo Dantas e Pronko,

Em suma, nas sociedades ditas ocidentais, a tática predominante deveria ser a guerra de posição, dirá Gramsci, dada a musculatura adquirida pela sociedade civil e, por consequência, o espraiamento da dominação burguesa para muito além do aparelho de Estado. Como estratégia de longo fôlego, a exigir “uma concentração inaudita de hegemonia” (Gramsci, 2007, p. 255), supõe um elevado grau de consciência de classe acompanhado de uma potente organização dos trabalhadores, além da conquista paulatina de ‘posições’ que permitam à classe trabalhadora tornar-se hegemônica (‘dirigente’) antes mesmo da tomada do aparelho de Estado (quando se faria também ‘dominante’). (DANTAS; PRONKO, 2018, p. 81-82).

É importante ressaltar, ainda, que considerar a guerra de posição como estratégia a ser priorizada não significa abrir mão da necessidade de tomada do aparelho de Estado. Dessa forma, diferentes estratégias devem ser articuladas entre si e, para que isso seja possível, é necessário compreender profundamente a dinâmica da sociedade contemporânea.

Ao se aprofundar nesse aspecto, Dantas e Pronko (2018) abordam como é indispensável a análise dos diversos níveis de relações de forças presentes na sociedade em um dado momento histórico. É preciso distinguir os fenômenos de conjuntura (a “pequena política”) dos movimentos orgânicos (ou a “grande política”) e identificar como eles se relacionam. É necessário, por exemplo, ir além do denunciamento das ações arbitrárias do Ministério da Educação e compreender como essas políticas controversas se relacionam com um movimento mais amplo de adequar a educação aos interesses burgueses.

Outro ponto relevante diz respeito à análise da estrutura e da realidade objetiva, da “realidade rebelde” que independe de nós e não pode ser ignorada. Através de uma análise consistente, seria possível verificar a viabilidade de determinadas estratégias. Um exemplo é a impossibilidade de ignorar que, assim como aponta Seki (2021), o Estado brasileiro não age para frear a privatização da educação, mas sim para intensificá-la.

Ademais, se faz necessária uma “[...] avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais” (GRAMSCI apud DANTAS; PRONKO, 2018, p. 85). É fundamental, por exemplo, conhecer os graus de consciência política dos profissionais que atuam na educação pública. Ou, mais amplamente, a amplitude das relações de força da burguesia e seus APHs.

Os autores ressaltam, ainda, que a avaliação do aparelho coercitivo também não pode ser desconsiderada. É preciso ter em vista, que “[...] tais análises não podem e não devem ser fins em si mesmas [...], mas só adquirem um significado se servem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa de vontade”. (GRAMSCI apud DANTAS; PRONKO, 2018, p. 85).

Considerações finais

Evidentemente não há uma única resposta para as perguntas formuladas no início deste texto. Mas alguns apontamentos são possíveis. Não é viável esperar pela benevolência do Estado, ou acreditar que alterações conjunturais nos grupos que o controlam provocarão mudanças radicais. Também não é factível ignorar a relevância do Estado e atuar paralelamente à realidade objetiva. É crucial ter em mente que o Estado vigente é um Estado de classe, um Estado burguês, cuja existência é incompatível com a emancipação humana e, portanto, com o trabalho educativo pleno – inclusive no campo do ensino da arte. Nesse ínterim, é possível atuarmos pela tomada de posições e pela hegemonia da classe trabalhadora. Por fim, é indispensável a análise criteriosa das relações de força, orientada pela iniciativa da vontade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394 [...] e a Lei nº 11.494 [...] e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 22

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 mar. 22.

DANTAS, A.; PRONKO, M. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. *In*: BARROS, A.; BAHNIUK, C.; VARGAS, M. C.; FONTES, V. Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.

FONSECA DA SILVA, M. C. Formação nas licenciaturas em artes: Políticas como projetos de dominação. *In*: CATELAN, F. B.; LOPES, V. F. ANAIS do 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil [e] 7º Congresso Internacional de Arte/ Educadores: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019.

LÊNIN, V. I. O Estado e a Revolução. São Paulo: Boitempo, 2017.

LENIN, V. I. Sobre o Estado: conferência de Lenin em 1919 na Universidade Sverdlov. São Paulo: Edições ISKRA, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 68 p.

OLIVEIRA, A. R. Para além ou para aquém do capital? Apontamentos críticos acerca do universo categorial de István Mészáros. 2021. 478 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

SEKI, A. K. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 13, n. 1, p. 48-71, abr. 2021.

SILVA, M. M.; MARCASSA, L. P. O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lênin: definindo o grande Leviatã. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, v. 12, p. 1-17, 2020.

12.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE ARTE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA NA PANDEMIA – DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Cláudia Silvana Saldanha Palheta¹

RESUMO: Este trabalho discute sobre o ensino de arte para pessoas com deficiência intelectual e múltipla e tem como objetivo refletir questões pertinentes à prática pedagógica em arte para essas pessoas, considerando-se o contexto da pandemia da Covid-19, que impôs novas práticas sociais ao mundo a partir do ano de 2020. O texto, apresentado através de um relato de experiência, traz reflexões sobre as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem enfrentadas por alunos, suas famílias e a professora durante o período de isolamento social e de atividades remotas, fazendo um recorte das experiências vividas em uma instituição especializada, situada na cidade de Belém, capital do estado do Pará, região norte do Brasil. O trabalho apresenta as contradições relativas às proposições pedagógicas no formato remoto, no que se refere às condições de trabalho docente diante da realidade dos alunos com deficiência intelectual e múltipla no contexto da pandemia, mas também apresenta proposições pedagógicas em arte que resultaram em devolutivas produtoras por parte dos alunos da instituição. As questões suscitadas a partir dessas experiências buscam um diálogo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), disseminados por Saviani (2011, 2013), e com outros estudiosos dessa teoria e ainda com a psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1999; VYGOTSKY, 1991, 1997).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de arte. Pandemia. Pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural.

¹ Mestra em Artes Visuais, na linha de Ensino de Artes pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); professora de artes visuais da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), atuando na educação especial com ensino de arte para pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Introdução

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados por profundas transformações sociais e econômicas no mundo, decorrentes da pandemia da Covid-19. A pandemia alterou o *modus operandi* em diversas esferas da atividade humana, determinando que novos modelos e estratégias de economia e de atividades sociais fossem adotadas. A educação foi um dos campos mais afetados pelo isolamento social e pelas mudanças decorrentes dele. Em todo o mundo, os sistemas educacionais, tanto público quanto privado, tiveram que se adequar à modalidade remota de ensino e elaborar, em caráter de emergência, estratégias pedagógicas não-presenciais, que atendessem minimamente às necessidades educacionais dos estudantes.

Contudo, a corrida por soluções pedagógicas que atendessem a nova demanda educacional imposta pela pandemia desembocou em uma série de discussões, debates e reflexões por parte dos atores educacionais acerca de metodologias, objetivos, processos de ensino e avaliação à distância, considerando-se a diversidade e os problemas sociais e econômicos que envolvem a categoria do trabalho educativo. Assim, o que se viu foram as escolas privadas saindo na frente com proposições pedagógicas tecnológicas e recursos inovadores, muitas das vezes, mais de efeito “pirotécnico” do que, necessariamente, eficaz no sentido pedagógico, no que tange o papel da escola para o desenvolvimento humano, além de uma sobrecarga de trabalho aos professores e a hiper responsabilização das famílias ao terem que assumir o papel de agente pedagógico dos filhos, em casa.

No Brasil, a maioria das escolas públicas iniciaram suas atividades de ensino remoto muitos meses depois de decretado o isolamento social no país. A demora em apresentar uma proposta pedagógica remota no contexto da educação pública deixou ainda mais evidentes as dificuldades, defasagens e precariedade do ensino público no país. Nesse contexto, há de se considerar também as complicações socioeconômicas enfrentadas pela população que se utiliza do sistema público de educação e ainda, o agravamento dessas condições e a sua extensão para o campo da saúde mental e emocional das pessoas, ocasionadas pela própria pandemia ao longo dos meses em que ela foi se prolongando.

A pandemia pegou a todos de surpresa, porém, a dificuldade e demora para a implementação de um sistema de ensino remoto e de qualidade teve maiores consequências nas esferas sociais menos privilegiadas. A falta de condições e estrutura

adequadas para o desenvolvimento de aulas remotas para os estudantes das escolas públicas, que atendessem as necessidades educacionais de todos, aliada à falta de preparo e habilidade dos profissionais da educação para lidar com o novo formato emergencial de educação, gerou impactos negativos ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Por sua vez, se a pandemia afetou de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica que dependem do ensino público no país, pessoas com deficiência sentiram ainda mais os impactos negativos do isolamento social. Para estas pessoas, a condição de isolamento e exclusão das atividades sociais humanas é um fator histórico, que só foi ainda mais agravada pelos protocolos de restrição, necessários durante a pandemia.

Assim, da mesma forma como ocorreu ao longo de toda a história da educação de pessoas com deficiência, este público não se configurou como prioridade nas reelaborações do trabalho educativo durante a pandemia. Diante da urgência que o momento exigia e da crise econômica que assola o país, certamente, ao se pensar em soluções pedagógicas adequadas, urgentes e eficazes para os estudantes da educação pública, as necessidades educacionais das pessoas com deficiência não se constituíram, necessariamente, como uma prioridade, tornando-se ainda mais complicado o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que as incluíssem.

Este texto se constitui de um relato de experiência que tem como objetivo expor e refletir a problemática do ensino de arte remoto para estudantes com deficiência intelectual e múltipla no contexto da pandemia, bem como apresentar proposições pedagógicas que resultaram em algumas devolutivas positivas por parte dos alunos da instituição. O lócus da experiência relatada é uma instituição especializada de Belém, (PA), que teve suas atividades educacionais interrompidas por ocasião do anúncio da pandemia no Brasil, que colocou o estado do Pará em situação de *lockdown*, como os demais estados brasileiros, a partir março de 2020.

No relato apresentado, a professora aponta suas principais dificuldades, bem como as estratégias elaboradas para desenvolver o ensino de arte remoto com alunos com deficiência intelectual e múltipla, buscando compreender, nesse processo, as possibilidades e os limites de suas ações propositivas diante da realidade concreta de vida dos alunos no contexto pandêmico e do seu próprio despreparo para lidar com o ensino remoto. O texto procura refletir acerca das dificuldades, como a aplicação, a

recepção e avaliação no percurso do trabalho pedagógico remoto, bem como as soluções e proposições positivas encontradas.

As reflexões suscitadas a partir dessas experiências buscam dialogar com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, disseminados por Saviani, que entende o trabalho educativo “como uma atividade mediadora no interior da prática social”. (SAVIANI, 2013, p. 26), assumindo assim, a formação dos indivíduos a partir dos processos históricos e concretos, e com a psicologia histórico-cultural, que considera as interações sociais e o meio ambiente como condições fundamentais para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (VYGOTSKY, 1991, 1997).

Sobre o ensino remoto para pessoas com deficiência intelectual e múltipla – diálogos com a pedagogia histórico-crítica

As proposições pedagógicas à distância, também chamadas de ensino remoto, ocorreram na instituição especializada, citada neste trabalho, entre outubro de 2020 e agosto de 2021, voltando a ocorrer novamente, nos meses de janeiro e fevereiro de 2022, por ocasião da terceira onda de Covid-19 na cidade e consistiram em atividades e estratégias de diversas naturezas que foram sendo experimentadas, na tentativa de se encontrar um formato que fosse mais acessível aos alunos e suas famílias e correspondesse minimamente aos objetivos e expectativas pedagógicas voltadas para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla. As experiências relatadas neste trabalho ocorreram entre os meses de setembro e novembro de 2021.

Embora necessário no contexto da pandemia, o ensino remoto, ainda que em caráter emergencial, não se configurou como uma solução democrática diante da realidade capitalista neoliberal, tornando-se excludente uma vez que as classes mais vulneráveis da sociedade não têm acesso às mesmas condições materiais de vida das classes economicamente privilegiadas e, principalmente, porque o Estado não cumpre o papel de suprir as necessidades essenciais da população socialmente vulnerável.

Nas circunstâncias do ensino remoto, decretado na pandemia para substituir o modelo presencial em função das medidas de isolamento social preventivo, as instituições especializadas também tiveram que adequar suas atividades pedagógicas ao novo sistema, principalmente, as que mantêm vínculos de convênio com as entidades de educação governamentais, como é o caso da instituição em questão neste trabalho, que funciona como AEE (Atendimento Educacional Especializado) no

contraturno das escolas públicas, com subsídios do Governo Estadual, através da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA).

Se foi difícil para os professores elaborarem estratégias de ensino producentes no contexto das escolas regulares, nas instituições especializadas, isso pareceu um desafio quase impossível e os motivos se mostraram diversos. Primeiro porque, se o trabalho educativo prescinde necessariamente de uma relação interpessoal, “implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos”, como ressalta Saviani (2011 apud SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39), na educação de estudantes com deficiência intelectual e múltipla isso é ainda mais imprescindível, pela própria natureza das necessidades educacionais específicas destas pessoas e esta relação tornou-se bastante limitada e até mesmo, inexistente em muitos momentos durante a pandemia. Segundo, porque a maioria dos professores não se sentiam em condições e competência para ensinar alunos com deficiência intelectual e múltipla em um contexto de educação à distância. Terceiro, e muito importante, porque os alunos envolvidos no processo educativo relatado neste trabalho, vivem, em sua grande maioria, em condições sociais vulneráveis, com pouca ou nenhuma estrutura material e tecnológica para acompanhar aulas remotas.

Some-se a tudo isso o fato da não-formação pedagógica dos pais e de uma baixa escolaridade da maioria destes responsáveis, o que dificultava que estes acompanhassem e ajudassem os filhos de forma qualitativa nas atividades pedagógicas. E para fechar o cenário de condições desfavoráveis ao processo de ensino e aprendizagem no molde do ensino remoto, havia que se considerar ainda, a situação de fragilidade psicológica, que atingiu a todos no momento pandêmico, exigindo sensibilidade, empatia e tolerância por parte dos profissionais de educação ao lidar com os estudantes e suas famílias, estando, muitas vezes, o próprio professor imerso em problemas da mesma natureza.

Como era de se esperar, a implementação do modelo remoto de ensino na instituição especializada em plena pandemia, não ocorreu sem que sobrassem muitas dúvidas, dificuldades e frustrações, tendo como consequência desse dificultoso processo, uma regressão no desenvolvimento e aprendizagem da maioria dos estudantes. Obviamente, se essa já tinha sido uma tarefa difícil para as escolas públicas regulares, com relação à educação das pessoas com deficiência intelectual e múltipla da instituição especializada, foi ainda pior.

No contexto de uma sociedade desigual e sem o suporte essencial e necessário do Estado para uma educação à distância de qualidade para todos, a maioria da população não tem acesso fácil à internet e às tecnologias necessárias para a interação pedagógica nos moldes da educação remota. Diante de um cenário de profundas desigualdades sociais, como no Brasil, o que se viu, na maioria das escolas do país, foi a falta de suporte técnico e também humano durante o processo pedagógico remoto, o que dificultava, e muitas vezes, tornava inacessível o acesso dos estudantes aos conteúdos das aulas remotas e às interações e mediações pedagógicas, tão necessárias e fundamentais no processo educativo, como nos aponta a pedagogia histórico-crítica, para a qual o trabalho educativo, visto pelas lentes da perspectiva histórica, é responsável por transmitir e socializar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade de forma intencional e sistematizada, e que também vê o papel do professor como fundamental para a promoção humana e transformação social. (SAVIANI, 2011).

Nessa direção, busca-se dialogar aqui, com as recentes reflexões de Saviani e Galvão (2021) acerca da educação na pandemia, em que os autores abordam sobre as implicações pedagógicas do ensino remoto. Sobre o tema, eles ressaltam que:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38)

Assim, se em uma ponta do ensino remoto estavam os estudantes em situação de precariedade de toda ordem para aprender em condições adversas, na outra ponta estavam os professores, em situação de abandono social por parte das instituições governamentais, tendo que encontrar soluções individuais para o trabalho docente.

Do ponto de vista das condições do trabalho docente na pandemia, em pesquisa realizada com professores de arte do todo o Brasil, Oliveira, Fonseca da Silva e Perini avaliaram que “os aspectos de fragmentação da formação e o empobrecimento da educação escolar pública ampliaram-se” (OLIVEIRA; FONSECA DA SILVA; PERINI, 2021, p.103), apontando ainda que o processo pedagógico foi deixado à sorte dos

professores diante do despreparo das escolas para promover um ensino remoto de qualidade e significativo para os alunos. Os autores pontaram esse abandono social sofrido por professores de arte, como uma violência imposta pelo Estado, como parte de um projeto ideológico de exploração docente.

Não há como deixar de perceber que o violento individualismo se apresenta como uma responsabilidade individual sobre um problema imediato. O professor tem que buscar formação para que a aula remota tenha sucesso, percebendo-se obrigado, com uma responsabilidade profissional individual, a não só preparar-se pedagogicamente, mas também a gastar com os meios pelo qual o ensino ocorre, como pode ser visto nas respostas. Essa dimensão da exploração docente articula-se com o movimento geral do capital deste período histórico, uma exploração que não é nova, mas muito conhecida de professores de arte: a prática de comprar materiais para a escola para garantir o trabalho com arte.

Assim, este trabalho também aponta as dificuldades de ordem didático-metodológica na condução do trabalho educativo diante das novas diretrizes de ensino-aprendizagem impostas pelos governos na pandemia, deixando evidente as contradições entre as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual e múltipla e as condições pouco produtivas em que se encontrava grande parte dos professores para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse quesito, ressalta-se a importância de se conceber a trabalho pedagógico de forma ontológica, ou seja, compreender a formação dos indivíduos como “processos historicamente concretos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa.” (DUARTE, 2012, p. 38).

Ao se considerar a natureza ontológica no trabalho educativo, entende-se que a realidade concreta de vida dos sujeitos envolvidos nesse processo está diretamente relacionada à forma como eles aprendem e se desenvolvem. Nesse sentido, observa-se que o modelo remoto adotado às pressas na pandemia, implicava em uma padronização de um modelo pedagógico, que visava mais dar respostas à sociedade em relação às atividades pedagógicas que haviam sido paralisadas do que, necessariamente, atender qualitativamente às necessidades educacionais dos alunos. Ou seja, o modelo ignorava as condições concretas de vida dos atores envolvidos nesse processo.

É importante enfatizar que, se a padronização de um método de ensino para pessoas com deficiência intelectual e múltipla não se configura como uma alternativa

em um contexto educacional normal, em um contexto de agravamento das adversidades, como na pandemia, essa alternativa põe ainda mais em risco todas as conquistas e saltos de desenvolvimento do sujeito, adquiridos em processos pedagógicos anteriores. Reside nisso as contradições do ensino remoto, já que a falta de interação direta e presencial entre aluno e professor dificulta a percepção de fatores da realidade do aluno, determinantes do processo de ensino para o professor e do processo de aprendizagem para o aluno.

Mais à frente, veremos as dificuldades enfrentadas pela professora de arte para ensinar arte através do ensino à distância para estudantes com deficiência intelectual e múltipla e as contradições no processo educacional de pessoas com deficiência, que se agudizaram no período da pandemia.

Sobre as proposições de ensino de arte para pessoas com deficiência na pandemia

Sabe-se que a pedagogia histórico-crítica defende a educação especial na perspectiva da inclusão e que, portanto, falar de ensino de arte no contexto da instituição especializada, alinhado ao pensamento histórico-crítico, constitui-se de uma contradição. É uma contradição porque a permanência de tais instituições no cenário da educação nacional ainda é uma realidade fortemente presente na educação de pessoas com deficiência, determinada justamente, pela manutenção do status quo vigente e que ainda não foi superada, apesar da existência de políticas públicas educacionais na perspectiva da inclusão.

Embora não caiba no contexto deste trabalho aprofundar sobre as questões e contradições que permeiam as discussões sobre a permanência da educação de pessoas com deficiência intelectual e múltipla em instituições especializadas no país, faz-se necessário pontuar que a prática pedagógica da autora, enquanto professora de arte, independentemente do locus onde desenvolve o seu trabalho, se apoia sobre as bases do pensamento histórico-crítico e se desenvolve a partir da abordagem histórico-cultural, que considera que o desenvolvimento das funções cognitivas ocorre por meio da interação social, ressaltando o aprendizado socialmente elaborado por meio da mediação do professor no processo de ensino. (VYGOTSKY, 1991).

Nessa perspectiva, tem-se como pressuposto que a arte é estruturante do sujeito cultural e que a formação estética é capaz de tirar o sujeito do estado de “planura do

cotidiano vazio e alienado”, como já dito por Ferreira e Duarte (2011, p. 119). Assim, no momento em que o sujeito reelabora suas vivências estéticas, ele se apropria dessas experiências e saberes e passa a tomar consciência de si, da própria realidade, modificando a sua participação no mundo. Isso é o que Vigotski (1999) vai chamar de catarse, na perspectiva da abordagem histórico-cultural. A catarse possibilita, então, novos processos reflexivos e por consequência, o amadurecimento de novas funções mentais, dando início a novos ciclos do desenvolvimento humano.

É a partir desta concepção e ainda de uma visão ontológica do trabalho educativo que se estabelece a práxis desta autora com o ensino de arte na instituição especializada mencionada neste trabalho. Entendendo-se assim, que a arte é elemento constituinte do sujeito cultural, sendo, portanto, a educação estética, fundamentalmente, importante para a construção de subjetividades e de percepção da própria realidade, capaz de ampliar e de modificar as interações e atuações das pessoas com deficiência intelectual e múltipla no mundo.

O ensino de arte remoto com os alunos da instituição especializada ocorreu sob condições muito adversas e consistiu em uma série de desafios durante a pandemia, na tentativa de se encontrar um formato que fosse mais acessível a todos os alunos e correspondesse minimamente aos objetivos pedagógicos, sem desconsiderar a realidade enfrentada pelas famílias naquele momento. Dessa forma, buscando-se apoiar nas premissas da pedagogia histórico-crítica, entendeu-se que era preciso diagnosticar a situação em que se encontravam os alunos e suas famílias naquele momento e considerar alguns fatores que poderiam se colocar como limitantes para o desenvolvimento de proposições pedagógicas significativas, tais como:

- As necessidades educacionais dos alunos com deficiência;
- A disponibilidade de materiais de arte no ambiente doméstico (muitos não tinham sequer lápis de cor e papel sulfite para desenhar em casa);
- A vulnerabilidade social e econômica da maioria das famílias atendidas na instituição;
- A falta de estrutura e tecnologia digital adequada, tanto para a transmissão quanto para a recepção de um ensino remoto de qualidade;
- A falta de habilidade das famílias para lidar com as tecnologias digitais;
- O despreparo da própria professora para propor atividades remotas significativas diante de toda a situação complexa que se apresentava;

- O abalo emocional que as famílias, e também os professores, viviam naquele momento;
- A falta de apoio institucional, ficando a cargo da professora a tarefa de encontrar soluções pedagógicas para o momento;
- A baixa escolaridade da maioria dos responsáveis, o que dificultava o acompanhamento dos filhos nas atividades pedagógicas.

Diante de todas as situações limitantes observadas acima, fica evidente a importância do papel do professor na condução do processo pedagógico. Porém, no contexto da pandemia, a impossibilidade de interação direta e presencial entre aluno e professora era mais um fator que dificultava o desenvolvimento de proposições pedagógicas qualitativas. Mas era preciso começar de algum lugar, então, as estratégias e procedimentos adotados para iniciar o ensino de arte remoto foram, primeiramente: a criação de grupos de alunos no *WhatsApp* e sondagem com as famílias, através de um questionário criado através da ferramenta *Google Forms*, em que foram investigadas as condições materiais e psicológicas, as dificuldades, e as expectativas dos alunos e suas famílias para a realização de atividades de arte remotas.

E num segundo momento, após análise dos questionários respondidos pelas famílias, as estratégias adotadas foram: 1) o envio, pelo *WhatsApp*, de atividades elaboradas em PDF; 2) em casos excepcionais, utilizou-se o recurso de vídeo-chamadas individualizadas, por solicitação de alguns pais que tiveram dificuldade na condução das atividades no ambiente doméstico (entretanto, esta alternativa se mostrou inviável de se realizar com todos, devido ao quantitativo de alunos que eram atendidos); 3) Vídeo-aula gravada, que infelizmente, não teve continuidade, pois elaborar uma aula nesse formato demandava muito tempo de trabalho e uma habilidade e equipamentos que a professora não tinha para editar vídeos com qualidade de imagem e áudio. Além disso, o *WhatsApp*, meio mais acessível encontrado para a comunicação com os alunos e suas famílias, já que a maioria não tinha computador em casa, não suportava o tamanho do vídeo e era necessário enviar um link para que os alunos assistissem em um ambiente externo ao aplicativo. E muitos não conseguiam assistir, devido as dificuldades de conexão ou falta de habilidade digital; 4) gravação de áudio pelo *Whatsapp*, como última alternativa, em mais uma tentativa de aproximação maior com os alunos e suas famílias, em que se

passou a ler e explicar o conteúdo dos PDFs. Esta estratégia foi “apelidada” de “Podcast de arte”.

Somando as três faixas etárias atendidas pela professora naquele momento, que eram de 14 a 17, 18 a 22 e 23 a 29 anos², tinha-se um total de 45 alunos, no início da pandemia. Porém, dessas 45 famílias, apenas 10 responderam o questionário online.

Ficou claro que a grande maioria das famílias e dos alunos não tinha facilidade para acessar aulas síncronas de arte através das plataformas e, diante das dificuldades de acesso e conexão à internet (a maioria usava pacote pré-pago no celular), as atividades passaram a ser enviadas pelo *Whatsapp*. Além disso, a própria professora admite que não conseguia, no início, definir muito bem os objetivos de suas atividades pedagógicas remotas e como deveria proceder diante do problema principal, que era a ausência de relação interpessoal entre professor e aluno.

Ou seja, naquele momento, nada apontava para o êxito pedagógico. Além disso, a avaliação dos resultados também se mostrou limitante, visto que muitas famílias não apresentavam as devolutivas dos trabalhos enviados aos alunos. Ainda assim, foi possível reelaborar as estratégias de ensino e melhorar a participação dos alunos, embora não se possa afirmar que as escolhas da professora foram as mais acertadas e que deu tudo certo.

As atividades elaboradas em PDF, passaram a ter o objetivo de munir os responsáveis de informações e estimular o engajamento das famílias para a participação dos alunos nas atividades pedagógicas. Esse material, contextualizava, através de uma linguagem bastante acessível, o tema ou conteúdo a ser trabalhado pelos pais com os alunos, apresentava os objetivos pedagógicos e a sequência didática. As atividades eram enviadas em PDF por mensagem no *WhatsApp*, mas quando havia necessidade de impressão, uma versão impressa era disponibilizada para retirada na secretaria da instituição, para os pais que não tinham como imprimir em casa.

Percebeu-se que as atividades precisavam, naquele momento, desafiar o tédio do isolamento, proporcionar conhecimento, mas ao mesmo tempo, sem o caráter de obrigatoriedade, mas que deveria estimular o aluno a aprender e a produzir em arte de forma prazerosa. Essa estratégia possibilitou trabalhar com referência na arte propriamente dita, usando obras como referências visuais dos temas tratados, buscando estabelecer diálogos com o conhecimento que os próprios alunos já tinham

² Como se trata de uma instituição especializada e não de uma escola regular, o regime de ensino é por programas pedagógicos, divididos por faixas etárias e não por sistema seriado. No contexto deste relato, os alunos em questão são atendidos no Programa de Artes Visuais.

sobre algum aspecto do tema abordado, estimulando a curiosidade e considerando as circunstâncias materiais em que se encontravam.

Este trabalho apresenta um recorte de duas dessas atividades em que são apresentados alguns resultados, em que se pretendeu-se trabalhar a percepção da linha e sua função no desenho, na arte e na vida concreta das pessoas. Foram utilizadas obras da artista americana Briget Riley (figura 1), e também, a moda dos anos 60

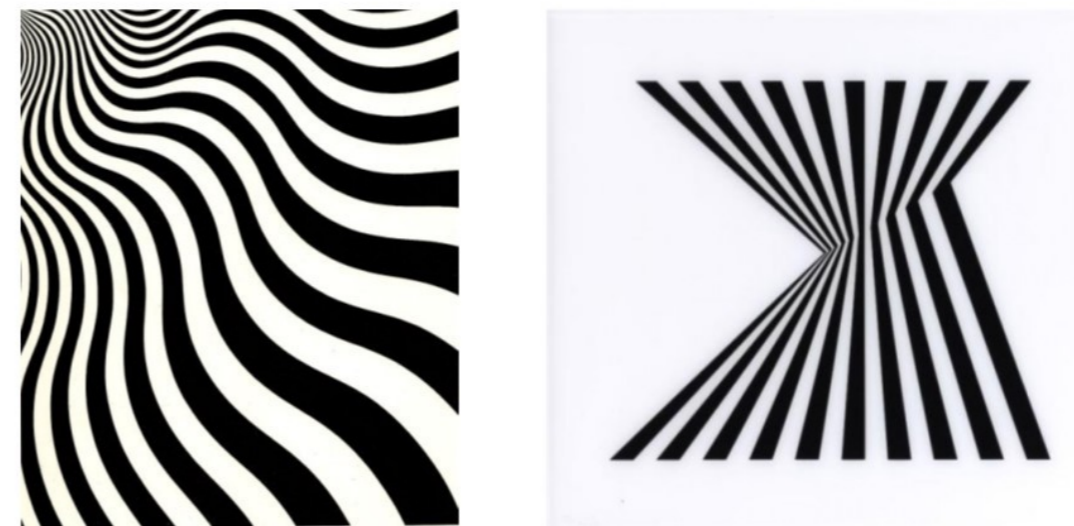


FIGURA 1: Briget Riley. Acrílico sobre tela (1964) e Serigrafia em Plexiglass (1965)
Fontes: <https://pt.wahooart.com> e <https://heloisabomfim.com>.

Na segunda atividade, foi utilizado o trabalho com linhas da artista catarinense Anna Moraes (figura 2).



FIGURA 2: Anna Moraes. Série Corpolinha. Desenho sobre papel (2019)
Fonte: site da artista. <https://www.annamoraess.com/>

A dinâmica das atividades se constituiu em: a) explicar a importância das linhas para o desenho e criação de objetos da vida cotidiana e também para as artes; b)

apresentar as imagens das obras de arte, explicando o contexto em que foram produzidas; c) estabelecer conexões com a realidade concreta dos alunos e correlações com a historicidade e indissociabilidade da relação entre a vida e arte; estimulando a percepção das linhas dos objetos do próprio ambiente doméstico; e) fazer com que os alunos se apropriassem do conhecimento adquirido para elaborar suas próprias ideias.



FIGURA 3: Moda dos anos 60
Fonte: Google imagens

No caso dos trabalhos da artista Briget Riley, foi estabelecida uma relação, também, com a moda dos anos 60 (figura 3) e os alunos puderam criar estampas para manequins impressos, como se pode ver em alguns exemplos mostrados na figura 4. É possível observar que na maioria das devolutivas apresentadas por estes alunos, os trabalhos apresentaram linhas mais simétricas, com referência nas imagens apresentadas, entretanto, sem representar, necessariamente, cópia destas.

Já as atividades decorrentes das ideias advindas da observação da obra da artista Anna Moraes ganharam formas mais autônomas, orgânicas e criativas, como se pode ver na figura 5.

Esta última atividade, realizada de forma remota e, portanto, conduzida mais diretamente pelos pais no ambiente doméstico, foi retomada em sala de aula, em outro momento, no retorno das atividades pedagógicas presenciais, em que se pôde observar

uma outra dinâmica de resultados no trabalho conduzido presencialmente pela professora de arte (figura 6). Embora esta seja uma experiência ocorrida fora do contexto do ensino remoto, considerou-se importante trazê-la para este trabalho com o objetivo de evidenciar as diferenças entre os dois processos pedagógicos: o primeiro conduzido pelos responsáveis no âmbito das atividades remotas, em seus domicílios e a segunda, conduzida pela professora em sala de aula, durante atividade presencial.



FIGURA 4: Estampas de roupas criadas pelos alunos
Fonte: acervo da autora.



FIGURA 5: Atividades com linhas realizadas pelos alunos
Fonte: Acervo da autora.

Os resultados evidenciaram uma compreensão e percepção maior acerca do processo da artista Anna Moraes por parte dos alunos. A observação deste fato reforça a importância do papel do professor de arte e principalmente da mediação pedagógica direta e intencional, como colocado pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011) e

por Vigotski, que também enfatiza em seu legado teórico a relevância do aprendizado socialmente elaborado para o desenvolvimento da criança e a importância da mediação pedagógica do professor. (VYGOTSKY, 1991; VIGOTSKY, 2009).

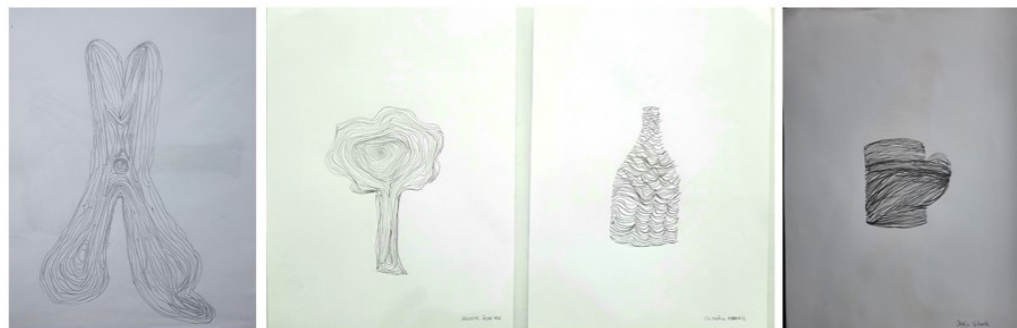


FIGURA 6: Trabalhos realizados por alunos em sala de aula, no retorno das atividades presenciais de ensino
Fonte: Acervo da autora.

Durante as atividades remotas, na medida do possível, buscou-se trabalhar visando a eliminação de barreiras no acesso ao conhecimento e ao mesmo tempo, respeitando-se a singularidade e o tempo de aprendizagem de cada indivíduo. Quando necessário, o material trazia ainda uma opção de acessibilidade, que levava em consideração as condições específicas da deficiência de determinados alunos. Considera-se relevante observar, nesse sentido, o processo de retenção da informação pelo aluno; as estratégias pedagógicas utilizadas para que o aluno processe a informação e o engajamento deste com a tarefa de aprendizagem, que deverá resultar no modo como ele se apropria desse conhecimento e o reelabora em seguida.

Mesmo sem a intervenção direta da professora nas atividades enviadas de forma remota, alguns dos resultados produzidos pelos alunos na pandemia se apresentaram bastante autônomos e criativos. É importante ressaltar que não foi exigido nunca nenhum tipo de material específico, considerando-se as dificuldades enfrentadas pelas famílias na pandemia para ter acesso a determinados materiais, bem como procurou-se relativizar a exigência por produtividade, buscando uma relação de mais empatia com as famílias, muitas delas enlutadas pela Covid. Os trabalhos realizados foram feitos com o material possível que os alunos tinham em suas residências. Assim, foi possível observar que os materiais mais utilizados nas atividades remotas foram: lápis grafite, caneta esferográfica, canetinha hidrocor, lápis de cor, papel de caderno e papel sulfite.

O material elaborado em PDF e enviado às famílias, embora apresentasse uma sequência didática em linguagem simples e acessível, não se constituía

necessariamente, de um passo a passo de como ensinar arte para os estudantes com deficiência intelectual e múltipla. Ao menos, tentou-se, ao máximo, evitar essa prática. Entretanto, era um material que exigia compreensão e interpretação por parte dos responsáveis para que pudessem instruir os seus filhos. Eis uma das problemáticas observadas no período, pois, sem nenhuma formação para o trabalho docente, as famílias não sabiam como desenvolver as atividades e esperavam por um manual de instrução e como ensinar os filhos.

Lavoura e Galvão, enfatizam que os pressupostos didáticos-pedagógicos da pedagogia histórico-crítica são orientadores do ato de ensinar histórico-crítico, mas não um passo a passo. O trabalho educativo prescinde de intenção, objetivos e da “indissociabilidade entre método e teoria no âmbito do materialismo histórico-dialético” (LAVOURA; GALVÃO, 2021, p. 14). Eis o grande dilema ao se preparar um material instrutivo aos pais para que estes ensinassem o conteúdo de arte aos seus filhos, dado o fato de que eles não têm a mesma formação pedagógica e embasamento teórico, a mesma intenção e objetivos que tem um professor ao ensinar.

Ressalta-se que não existe uma fórmula pronta para se ensinar arte para pessoas com deficiência intelectual e múltipla nem no modelo presencial, tampouco, no modelo remoto. Mas ao se falar de “pressupostos didático-pedagógicos” na perspectiva histórico-crítica, aponta-se para aspectos que conduzem o pensamento e a prática do professor diante, não apenas do aluno, mas da dinâmica da própria vida que o envolve, levando em consideração as condições facilitadoras da aprendizagem, com vistas na superação das barreiras limitantes do processo de aprendizagem e desenvolvimento e na construção da consciência da própria realidade.

Considerações finais

Pensar o tema do ensino de arte remoto para pessoas com deficiência intelectual e múltipla suscitou muitas questões de ordem teórico-práticas. Entretanto, seria impossível elencá-las, todas, no espaço de um artigo. Embora o assunto não se encerre nos limites deste texto, ao escrever sobre o tema, foi possível perceber o esforço do trabalho docente para desenvolver estratégias significativas de ensino remoto de arte.

Em situações extremas e de excepcionalidade e emergência global, como a ocorrida durante a pandemia da Covid-19, as populações mais vulneráveis são as que sentem mais os impactos sociais e econômicos decorrentes dessas circunstâncias.

Assim, em relação ao modelo de ensino remoto adotado emergencialmente para suprir as necessidades educacionais dos estudantes na pandemia, constatou-se deficitário e insuficiente em diversos aspectos para toda a classe de estudantes que depende, principalmente, da educação pública no país, mas especialmente, para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

A situação de exclusão vivida historicamente por estas pessoas teve o seu agravamento na pandemia, considerando-se que, além das complexidades naturais e específicas da deficiência, a grande maioria pertence a um espectro de vulnerabilidade social e, portanto, sem as condições materiais necessárias para o acompanhamento do ensino remoto. Fica evidente que no jogo de interesses do poder hegemônico, de ideologia neoliberal, esta é uma população que continua a não se constituir como prioridade de atenção nas pautas do poder público, por não ser considerada produtiva para a sociedade. Sendo assim, mais uma vez na história, as pessoas com deficiência intelectual e múltipla ficaram à margem das discussões que pautaram as principais decisões no âmbito da educação no país durante a pandemia.

Assim, constatou-se que a instabilidade socioeconômica em que se encontravam a maioria das famílias dos estudantes atendidos na instituição especializada abordada no contexto deste artigo, a falta de estrutura e das condições concretas essenciais para a aprendizagem no ambiente doméstico, aliadas à vulnerabilidade emocional ocasionada pela pandemia e ainda, as dificuldades dos professores para ensinar pessoas com deficiência intelectual e múltipla em um contexto sem interação e mediação pedagógica direta e presencial, foram fatores que dificultaram o processo de ensino remoto de arte para os estudantes da referida instituição. Ainda assim, ficou a cargo dos professores o desafio de desenvolver propostas pedagógicas que atendessem as necessidades educacionais dos estudantes isolados em suas casas.

De um modo geral, as reflexões aqui pontuadas evidenciam a defasagem dos sistemas educacionais, especialmente em momentos de emergência, como a pandemia, incluindo a problemática da formação de professores no país, uma vez que estes não se sentem preparados para o ensino na modalidade remota, principalmente quando se trata da educação de pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Obviamente, o professor não é o único responsável pelo o êxito do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas ele exerce um papel central, direto e absolutamente necessário nesse processo, como nos aponta a pedagogia histórico-

crítica. Nesse sentido, se por um lado este trabalho procurou evidenciar a problemática do ensino para pessoas com deficiência intelectual e múltipla durante a pandemia, por outro, buscou apontar as tentativas da professora para favorecer o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto.

O que fica claro é que, seja no modelo presencial ou no modelo remoto de ensino e, independente do lugar de onde se atua como educador, seja na educação básica ou na educação especial, o que se torna significativo é a forma como vemos a educação e como, enquanto profissionais, nos colocamos diante da tarefa de educar, assumindo uma postura crítica e comprometida com a formação dos indivíduos. A postura assumida diante do aluno, a práxis pedagógica, é determinante da contribuição, ou não, do professor para a promoção e emancipação do aluno com deficiência.

Sabe-se que de longe, as proposições pedagógicas apresentadas neste trabalho não se configuram como a melhor solução para o ensino de arte remoto de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Porém, reconhece-se o esforço de ambas as partes-, professora, alunos e famílias-, para que o trabalho pedagógico tivesse continuidade, tendo em vista as condições concretas e todas as dificuldades enfrentadas por todos naquele momento.

Diante a situação contingencial de novos períodos de isolamento social, é preciso se antecipar e pensar na adequação de práticas pedagógicas pautadas pelas experiências vividas nesse período e assim, elaborar estratégias e propostas pedagógicas que incluam as necessidades educacionais das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, visando a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo destas pessoas.

Referências bibliográficas

- DUARTE, N. Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org). Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FERREIRA, N. B. P.; DUARTE, N. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. v. 6. n. 3. p. 115- 126, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5006>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limite e recolocando desafios. In: GALVÃO, A. C. *et al.* (Org.) Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia. Vol. 1. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.
- OLIVEIRA, V.L.; FONSECA DA SILVA, M. C.; PERINI, J.A. Os professores de artes visuais e a pandemia da covid-19. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 99-122, jan/abr, 2021.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A.C.. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. Revista universidade e sociedade #67. Brasília: Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior – ANDES-SN, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas, Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. 400 p.

NAIF'FS: CRIAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Clarice Alencar dos Santos¹
Leticia Rodrigues de Oliveira²
Janedalva Pontes Gondim³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de um jogo didático criado durante as ações do Pibid Arte denominado *Educação em Artes Visuais contextualizada: estratégias para a consolidação da formação* no qual pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011) e na Psicologia Histórico Cultural (VYGOTSKI, 2009), problematiza a complexidade que envolve a docência, em particular, os conteúdos do componente Artes Visuais nas séries finais do Ensino Fundamental diante do contexto educacional posto pela pandemia da Covid 19. Do ponto de vista didático-pedagógico, escolhemos a referência do jogo da memória como forma de suporte para os docentes de Arte do Ensino Fundamental para trazer questionamentos aos estudantes sobre o conteúdo referente à Arte Naif e questões de gênero. O Jogo da Memória desenvolvido procura rememorar as mulheres artistas da arte Naif e provocar um debate acerca da exclusão delas no mundo da arte. A diferença entre arte e artesanato e a exclusão feminina nos circuitos das artes foram os temas geradores para a produção e desenvolvimento deste material.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid-Arte. Material pedagógico. Jogo da memória. Arte naif. Arte feminina.

ABSTRACT: This article aims to propose a didactic game created during Pibid Art actions denominated Visual Arts Education contextualized: strategies for consolidating formation based on the Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI, 2011) and the Cultural-Historical Psychology (VYGOTSKI, 2009), questioning the complexity involved in teaching, in particular, the contents of the Visual Arts component in the final grades of Elementary School facing the Covid 19 pandemic difficulties. From a didactic-pedagogic point of view, we chose the matching game as a form of support for elementary school art teachers to bring questions to the students about Naif Art and gender issues. The Matching Game we developed seeks to recollect artist women in the Naif's art, and brings a debate about their exclusion in the art world. The difference between art and craftsmanship, and the female exclusion in the arts circuits, was the generating themes to the production and development of this material.

KEYWORDS: Pibid-Art. Pedagogical Material. Matching game. Naif Art. Female art.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Univasf, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) edital 02/2020. claricealencar9@gmail.com

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Univasf, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) edital 02/2020). leticia Rodrigues003@gmail.com

³ Professora/doutora e coordenadora de Área de Arte do subprojeto Educação em Artes Visuais contextualizada: estratégias para a consolidação da formação (Pibid) - (Univasf). janedalva.gondim@univasf.edu.br

Introdução

Este texto aborda a elaboração do material didático produzido durante as ações do Pibid Arte denominado *Educação em Artes Visuais contextualizada: estratégias para a consolidação da formação*, no qual pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011) e na Psicologia Histórico Cultural (VYGOTSKI, 2009), problematiza a complexidade que envolve a docência, em particular, os conteúdos do componente Artes Visuais nas séries finais do Ensino Fundamental.

A seguir apresentaremos, primeiramente, o contexto de ensino que enfrentamos nos meses de agosto a outubro de 2021 nas turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Professor Artur Oliveira da Silva, localizado no bairro Kidé em Juazeiro/Bahia em que percebemos o agravamento das desigualdades educacionais posta pelo ensino remoto emergencial e também em como essa situação refletiu no aprendizado dos estudantes do ensino público, em especial, dos conteúdos de Artes Visuais.

Dessa forma, como uma estratégia de contornar essas dificuldades elaboramos um material didático, mais especificamente um jogo, pautado nas contribuições de Vygotski (2009) e Hofstaetter (2015, 2017), no intuito de servir de suporte pedagógico aos professores de Artes Visuais para o desenvolvimento de conteúdos de Artes Visuais.

Analizando o contexto de ensino de artes visuais na pandemia

A observação das aulas de Arte realizada no período de agosto a outubro de 2021 apontou uma situação atípica na educação brasileira, a adoção da modalidade remota devido a pandemia do Covid 19 trouxe uma diversidade de dificuldades. Foi percebido que uma porção significativa de estudantes não tinha acesso a internet e/ou a um aparelho individual que permitisse a presença nas aulas, o que comprometia tanto o acompanhamento das atividades escolares como o contato dos bolsistas do Pibid com os estudantes.

Essa situação piorou durante o período das "aulas híbridas" iniciadas em agosto de 2021, as aulas passaram a ser ministradas *online* com os bolsistas e presencial com o professor/supervisor. A adesão dos estudantes a essa modalidade foi basicamente nula, assim o aluno perdia assunto, e para compensar essa falta o professor acabava se sobrecarregando, tendo que ministrar a mesma aula duas vezes para a mesma turma e

também com a grande quantidade de materiais a serem produzidos e impressos para que todos os alunos fossem contemplados.

Analisando essas dificuldades durante as reuniões de formação do Pibid, a coordenadora propôs que nos debruçássemos em estudar os conteúdos que constituíam o currículo de Artes das séries finais do Ensino Fundamental para que em grupo, elaborássemos um material didático que pudesse servir de apoio aos professores-supervisores.

Para pensar e criar os materiais didáticos para o ensino de Artes Visuais foi discutido em grupo os textos de Hofstaetter (2015, 2017) e Loyola (2010). Para pensar os conteúdos que seriam desenvolvidos nesse material, utilizamos os Cadernos de Apoio a Aprendizagem de Arte disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação na Bahia/SEC-BA no período remoto emergencial e híbrido.

Segundo os autores estudados, os materiais didáticos agem de forma eficaz no processo de aprendizagem, sendo veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos estudantes. Reconhecemos, como foi apontado por Hofstaetter, que o material deve seguir alguns atributos para que este venha a ter a função didática e, para além da ludicidade, seja um estimulador e agente na construção de conhecimento.

Após análises, notamos que os principais atributos para a elaboração de materiais didáticos, são a inserção ao contexto, o qual devemos observar com cautela, onde desejamos inseri-lo; quais as vivências daqueles alunos/as, pois para que a formação de um novo conhecimento venha a acontecer, há a necessidade de que esse tenha alguma relação com algum conhecimento pré existente; quais as suas necessidades específicas; qual será o conteúdo proposto e junto, despertar o interesse dos estudantes, que é o principal público dessa criação.

A inserção das tecnologias digitais também se torna bastante importante visto que, atualmente temos uma grande inclinação da integração de meios tecnológicos nas nossas atividades, mas como observado nas salas de aula, especificamente na escola onde estávamos inseridas, o acesso a esse meio é praticamente nulo, então essa abordagem nesse momento foi descartada.

Elaborar um material didático, como diz Hofstaetter (2015), é a forma de unir a teoria com a prática, de fazer o estudante explorar, experimentar e sentir diversos materiais, vários assuntos junto ao seu professor e ao seu espaço, de forma a permitir

que o aluno questione e tenha interesse pelo conhecimento, construindo-o em conjunto com seu educador.

De acordo com autora, faz-se necessário então, que exista no trabalho docente a ligação de todos estes atributos, pensando em como realizar ações, mover pensamentos e ideias, conhecendo métodos e metodologias, aliados à uma experiência estética, em que os professores de Arte possam ampliar o repertório visual e artístico baseado nos trabalhos de artistas diversos a partir de uma abordagem lúdica e crítico.

Segundo Loyola (2010), o professor deve agir como um mediador na condução da experiência de ensino, ou seja, “é importante que o professor escolha temas e procedimentos que estimulem os alunos a criarem o próprio trabalho, estabelecendo relações com a história da arte, com proposições de correntes estéticas diversas e com trabalhos e ideias de artistas”(LOYOLA, 2010, p 15).

A criação e a disponibilização de materiais didático-pedagógicos para arte é bem recente e essa falta não diz respeito somente à complexidade na sua elaboração, mas também a falta de investimento e reconhecimento do componente curricular nas escolas.

Assim, de acordo com os autores citados, o ensino através do jogo e da brincadeira, é uma ferramenta muito valiosa para a aprendizagem, assim como um importante veículo para o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

A escolha do conteúdo do jogo

Com os estudos dos conteúdos contidos no Caderno de Apoio à Aprendizagem de Arte e da observação das aulas remotas junto da professora supervisora, escolhemos o tema da arte e do artesanato para o desenvolvimento do jogo.

Considerando as lendas ribeirinhas, as produções artísticas locais, a cultura popular muito forte na cidade de Juazeiro/BA e de outros assuntos abordados durante as aulas remotas, pensamos ser pertinente que o material discutisse a diferença entre esses termos que foram construídos historicamente como forma de instituir uma hierarquização sobre a produção de arte.

A discussão entre arte *versus* artesanato traz muitos questionamentos e o interesse por esse tópico surgiu da tentativa de compreender o porquê dessa diferença, por que separar artistas de artesãos?

Nesse sentido fomos pesquisar e apesar do radical das palavras arte e artesanato terem origens comuns, distinções de diversas ordens têm sido feitas ao longo da história. O que se percebe é que esta distinção não acontecia nas primeiras culturas da humanidade, quando as peças produzidas para uso cotidiano carregavam em si belos adornos que, inclusive, identificavam a cultura daquele que as fazia. Logo, discutir a historicidade desta distinção no ensino de Artes Visuais se faz mister considerando a prática social da região em que a predominância dos artistas locais é o artesanato.

Analisando a palavra artesão, sua origem é latina e tem a mesma raiz da palavra arte, *ars*. No seu significado original, *ars* significou *habilidade técnica*, ou *habilidade natural ou adquirida*, ou *capacidade de fazer alguma coisa*. O artesanato, por sua vez, temos *Ars + ato*, ou a arte levada ao ato o que levou a ser associado ao produto do trabalho, a obra em si, união da técnica, da ação do homem e dos meios. Isto significa que até o Renascimento, a ideia de “arte” conhecida hoje como algo sofisticado fruto de um processo criativo genuíno não existia.

Sendo assim, a distinção entre artesanato e arte foi construída a partir do Renascimento e consolidada na modernidade com o estabelecimento de um campo de estudos decorrente da criação das Academias de Belas Artes que passaram a instituir o que seria reconhecido como arte a partir do estabelecimento de normas técnicas, direcionando tanto a produção do conhecimento sobre a Arte, seu fazer, os profissionais e os espaços de circulação da Arte. Intelectuais como Aby Warburg, Heinrich Wöfflin, Henri Focillon, Erwin Panofsky, além Ernst Gombrich e Giulio Argan contribuíram para a criação de ferramentas conceituais sobre a delimitação do que seria entendido por arte, e conseqüentemente, em oposição, o artesanato.

Diante dessa delimitação do que seria arte na modernidade, o artesanato acaba sendo tratado como algo sem planejamento ou pensamento, porém de acordo com o professor Wallace Rodrigues em “Arte ou artesanato?: artes sem preconceitos em um mundo globalizado”, o artesanato tem em sua essência uma forma de pensamento em que o fazer com as mãos depende sim, de um planejamento. Ele questiona, a partir da história da arte, essa dicotomia entre arte e artesanato.

Para Rodrigues (2012), Marcel Duchamp (1887-1968) expande o conceito de arte ao expor o urinol, valorizando o pensar, planejar e o arquitetar, mais do que a obra-

objeto. Assim como o urinol, o artesanato depende da ideia e do planejamento, junto com a união da técnica.

O autor continua trazendo como exemplo Walter Gropius (1883-1969), fundador da escola Bauhaus. Gropius acreditava que a técnica e o utilitarismo não inviabilizavam o caráter estético das peças feitas por artesãos, já que a Bauhaus trabalhava unificando a beleza e o utilitarismo, esta forma de pensamento acaba valorizando o fazer artesanal.

Parece-nos claro que o sentimento estético independe da técnica, como se nota na arte naïf, porém funciona muito melhor quando se domina uma técnica. E é neste sentido que Walter Gropius pensava: técnica + sentimento estético (beleza) + utilidade = objeto de design. Esta soma pode ter como resultado, hoje em dia, tanto design, quanto arte ou artesanato. (RODRIGUES 2012)

Ao definir o que é arte, os europeus contribuíram para efetivar a manutenção de um sistema desigual, que os favoreceu de inúmeras formas. Ou seja, a partir de uma posição privilegiada, os europeus ditavam as regras, se apropriaram da arte de outras culturas e as traziam para a Europa, diminuindo seu valor estético, tratando as antigas culturas artísticas de outros povos de forma inferiorizada..

As inovações artísticas na Europa já eram técnicas utilizadas pelos africanos ou outros povos de diferentes etnias há centenas de anos, e apesar disso e como fruto do processo de colonização, continuavam a ser tratadas como inferior e “primitiva” pelos europeus. Sendo assim, segundo Rodrigues (2012), a criação de uma visão classista e etnocêntrica da distinção entre arte e artesanato acaba se tornando um debate mais social do que estético.

O autor questiona: “O que dá autoridade às instituições culturais ocidentais de classificar o que é ou não arte ou artesanato?” (RODRIGUES, 2012).

O *ser artista* vai além da formação e de cânones estrangeiros, a exemplo, no Vale do São Francisco e nas comunidades ribeirinhas que o margeiam explora-se as temáticas e lendas do imaginário popular em relação ao rio. Os materiais que são mais específicos da região como por exemplo, a madeira e a argila, são trabalhados por esses artistas segundo um contexto cultural extremamente específico, abordando em suas produções suas vivências e sua simbolização.

Dessa forma, através do artesanato e da cultura popular, escolhemos trabalhar a arte *Naïf*, pois é um movimento artístico formado, em sua maioria, por artistas

autodidatas que não aceitam ou não tem a intenção de seguir as regras e formas sistemáticas de representação tradicional das academias de Arte.

Em se tratando da pintura, D'Ambrosio (2013) aponta que os artistas *Naif* no Brasil têm a preferência em tratar de temas relacionados ao nacional, do imaginário popular presente nas festas tradicionais, nas cenas da vida rural, do cotidiano e do contato com a fauna e a flora, utilizando da cultura do próprio país e de suas diversas localidades como inspirações para suas obras.

Estabelecendo seu próprio estilo e técnicas a partir de uma total liberdade de expressão, como apontado por Medeiros (2014) a arte *Naif* é associada por vários autores a outras denominações como pintura de domingo, por acreditarem que quem as faz, só as produzem como um *hobby*; a arte infantil ou primitiva, por lembrarem desenhos infantis que remetem a uma aura de pureza e ingenuidade; bruta ou popular, que são carregadas de estigmas preconceituosos e com isso, são consideradas pelo grande circuito das artes como menores e são menos valorizadas do que a chamada arte erudita.

D'Ambrosio (2007) elenca grandes características do movimento *Naif*, que são a ousadia no uso das cores vibrantes e alegres, o uso das formas e traços espontâneos, as composições e dimensão onírica, um grande interesse no detalhamento do cenário, a não preocupação em retratar de modo fiel a realidade, a falta de perspectiva e a ausência do claro e escuro numa composição mais plana.

Estudando a pintura na Arte *Naif*, identificamos uma característica interessante: uma grande quantidade de mulheres produziam esse tipo de arte. Assim, nos questionamos porque existiam tantas mulheres na arte *Naif* em detrimento de outros espaços em que há uma exigência de formação artística? Será que poderíamos interpretar essa situação como uma questão de gênero?

Historicamente o mundo da arte foi e ainda é majoritariamente dominado pelos homens, percebe-se a quantidade massiva nas produções intelectuais, na presença nos museus, galerias e academias.

De acordo com Leal (2012), a maioria das mulheres não tinham acesso à educação formal, logo, seu ingresso nas academias se dava pelo ingresso livre, e isso não significa que as mulheres não produziam Artes antes, porém não havia o reconhecimento de que seu trabalho era artístico. Além do mais, apenas algumas mulheres de alta classe eram permitidas o acesso aos espaços de educação artística,

inclusive, nas escolas particulares financiadas por famílias ricas ou quando tinham grau de parentesco com algum homem influente.

Segundo Leal (2012), sempre existiu a predominância masculina na produção de Arte. A presença das mulheres só passou a ser “aceita” na Escola Nacional de Belas Artes por volta de 1893, quase 76 anos depois da sua institucionalização, anteriormente, em 1840 a entrada de mulheres nos circuitos culturais era permitida apenas por meio de exposições abertas e como artistas amadoras. As mulheres estimuladas e permitidas a serem artistas eram poucas, e quando podiam, deveriam restringir-se a cânones ditos femininos na época, como a pintura de natureza morta, cenas do interior, flores e poucas vezes os retratos e temas religiosos como apontado por Araújo (2015).

O que se percebe é que o envolvimento de mulheres nas artes não é recente, mas infelizmente, não se estuda sobre atuação delas, é como se essas histórias tão ricas sequer tivessem existido.

Ao longo dos séculos percebe-se as várias histórias e produções de mulheres artistas que foram “desaparecendo”, e por isso, mulheres pesquisadoras, artistas se unem para que suas vozes possam ser ouvidas, lutando para conquistar uma maior participação em exposições e galerias de arte, e finalmente ocupando esses espaços que lhes foram negados historicamente.

A pesquisadora e escritora australiana, Germaine Greer, em 1979 escreve sobre as dificuldades das mulheres nas Artes, em um livro chamado “A corrida de obstáculos”, que fala sobre o século 19, elencando alguns dos obstáculos enfrentados pelas mulheres artistas e quais foram os meios usados para enfrentá-los. Vários desses obstáculos prevalecem até os dias de hoje, ligados aos estereótipos relacionados à família e o papel da mulher em um lar; aos relacionamentos amorosos; e a suposta ilusão de sucesso.

Existe um grande déficit no que se diz respeito ao número de mulheres que estão presentes nos acervos de arte de várias instituições do mundo, pois grande parte dessas memórias são pouco conhecidas e intencionalmente esquecidas, então o resgate a memória dessas mulheres é uma parte muito importante dessa jornada. Algumas ações tomadas são a busca e a reunião dos nomes das artistas que atuaram e atuam na área, e também na elaboração de exposições voltadas à valorização de artistas em vida.

Diante dessa problemática, tanto da diferenciação entre arte e artesanato como da presença e atuação das mulheres na produção artística, mais especificamente, nesse jogo sobre a arte *Naif*, escolhemos desenvolver um Jogo da Memória.

Com esse jogo, o objetivo é provocar a discussão de que os trabalhos e as histórias das mulheres artistas são subvalorizados e excluídos, pois grande parte dessas histórias foi se perdendo ao longo do tempo, não tendo direito à memória. Dessa maneira, a necessidade de recontar e rememorar essas artistas que caíram no esquecimento se faz necessária no ensino de Artes Visuais para transformar essa visão equivocada sobre arte, em particular, do reconhecimento da produção das mulheres no mundo artístico.

No jogo da memória a busca de nomes das mulheres dentro da produção *Naif* tem o objetivo de valorizar sua existência e suas produções, trazê-las à vida através da memória e não sucumbir ao esquecimento.

Aprendendo com o jogo rememorando naif's

A partir da investigação sobre os fundamentos do conteúdo a ser trabalhado no jogo didático intitulado Rememorando Naif's, junto com a professora-supervisora e a coordenadora do Pibid organizamos a estrutura do jogo da seguinte forma:

- a. **Conteúdo do jogo:** Arte e artesanato; Arte Naif e suas características. Naif no Brasil e a atuação das artistas mulheres
- b. **Objetivos:**
 - Problematizar sobre a distinção entre arte e artesanato na História da Arte;
 - Reconhecimento das características estéticas do movimento Naif e da contribuição das mulheres;
 - Conhecer e construir um repertório visual sobre as mulheres artistas brasileiras do movimento Naif;
 - Contribuir para o reconhecimento da atuação das mulheres na produção de arte brasileira.

Regras: Os estudantes devem se organizar em dois grupos. Cada grupo por vez deve escolher uma dupla de cartas, que estarão viradas, para serem desviradas, se forem as cartas combinadas, elas devem ser lidas em voz alta e o grupo pode jogar mais uma vez.

Descrição: O jogo da memória consiste em trabalhar os nomes de mulheres artistas brasileiras no movimento Naif, que deliberadamente são esquecidas e apagadas da

História da Arte. O jogo pode ser utilizado como forma de explorar os conteúdos atravessados por ele na medida que o/a professor/a deve provocar questionamentos sobre os estudantes sabem a respeito dos elementos compositivos da imagem como das artistas que são mencionadas no jogo. Nesse jogo, o estudante é desafiado a combinar a imagem da obra com um pequeno fragmento da história resumida da artista em questão. Assim, o jogo é composto por 30, cartas, metade delas com imagens dos trabalhos das artistas naifs e outra metade com a descrição ou história resumida da artista. As artistas escolhidas foram: Alice Masiero; Carmela Pereira, Carmézia Emiliano, Djanira da Motta e Silva, Dulce Martins, Elisa Martins da Silveira, Iracema, Lia Mitterakis, Mara Toledo, Maria Auxiliadora, Octacília Josefa de Melo, Rosina Becker do Valle, Shila Joaquim, Thais Gomez e Wilma Ramos.

Partindo da dinâmica de formação de pares que o jogo da memória propõe, decidimos elaborar um jogo da memória que pudesse trabalhar de forma lúdica o preconceito e o esquecimento das mulheres dentro do mundo da arte, em particular, a existência do trabalho dessas mulheres pintoras no movimento Naif, rememorando a história e as obras dessas artistas.

Para isto, foram feitas pesquisas em diversos sites e catálogos virtuais para registro e documentação desses nomes, no entanto, percebemos que essa pesquisa se tornou difícil, já que ainda não existe uma sistematização do reconhecimento do trabalho de mulheres artistas, sobretudo no movimento *Naif*. O que mostra-nos ainda mais a necessidade do agrupamento dos nomes e das obras.

Nas cartas do jogo trazemos nomes de artistas de diferentes regiões do Brasil, com imagens de suas obras, algumas delas se parecem, pois existe um estilo próprio do movimento, e isso ajudaria os estudantes a observarem e distinguirem suas características. Apesar da semelhança, todas as artistas têm suas poéticas bem definidas, que demonstram um pouco de quais são suas inspirações e motivações, além de suas vivências e características próprias de cada região.



FIGURA 1: Imagens das cartas do jogo
 Fonte: Print do material produzido pelas bolsistas Pibid

Nas cartas que tratam das histórias das artistas, um pouco do percurso delas é evidenciado, como por exemplo, como iniciaram suas carreiras, suas influências estéticas, a influência da região em que vivem, as exposições que participaram, grandes nomes do movimento e a fundadora do primeiro museu de Arte *Naif* no Brasil.

O jogo da memória não é um material engessado, poderá ser adaptado para quaisquer temas, movimentos artísticos e entre outros a depender do interesse da turma e dos objetivos do/a professor/a.

O importante é que o material didático seja produzido a partir de um estudo do conteúdo para proporcionar a ampliação do conhecimento dos estudantes e com isso possam se apropriar do universo conceitual e poético das Artes Visuais.

Considerações finais

A definição e a visão de arte a partir das disputas simbólicas sobre o que é e o que não é arte assim como o reconhecimento de seus produtores revela que sua hierarquização está permeada por questões históricas, sociais e de gênero.

Dessa forma, a hierarquização entre arte e artesanato assim como a exclusão das artistas mulheres nas Artes Visuais, questões relacionadas ao patriarcado, eurocentrismo, privilégio branco, corpo feminino, dentre outros, são temas que tangenciam a produção artística na contemporaneidade, possibilitando que o público tenha acesso a visões de mundo diferentes.

Contudo, vale ressaltar que essas questões não são propriamente os conteúdos de Artes Visuais posto que esse campo de conhecimento envolve elementos estéticos e poéticos que estão inseridos em uma prática social construída historicamente, logo, cabe ao/a professor promover a apropriação do processo de simbolização desses elementos pelos artistas ao largo da história da humanidade.

Sendo assim, a elaboração desse jogo didático para o ensino de Artes Visuais procurou além de proporcionar suporte didático aos professores também se apresenta como uma importante ferramenta de mediação para aprendizagem dos conteúdos específicos da área. Ele também abre portas para outros tipos de materiais didáticos criativos e de experimentação, que o ensino de Arte tanto necessita.

Para nós, bolsistas do Pibid-Arte, a experiência expandiu as ideias e os horizontes acerca das necessidades dos estudantes da escola pública e de como nós, licenciandas, aprendemos que precisamos ter domínio dos conteúdos que caracterizam as Artes Visuais e que podemos abordar diferentes formas esses conteúdos de modo lúdico em que as brincadeiras e jogos sejam recursos didáticos importantes para favorecer a expansão da dimensão imaginativa e questionadora a partir de uma educação inserida no contexto social e cultural dos próprios estudantes.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, S. A. C.. Mulheres: Outsiders na História da Arte. In: XII Congresso Nacional de Educação - III SIRSE - IX ENAEH - V SUPD/CÁTEDRA INESCO, 2015 Curitiba. Formação de Professores: Complexidade e Trabalho Docente. Curitiba: PUC PR, 2015.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- D'AMBROSIO, Oscar Alejandro Fabian. Um mergulho no Brasil Naif: a Bienal Naifs do Brasil do SESC Piracicaba: 1992 a 2010. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.
- D'AMBROSIO, Oscar Alejandro Fabian. A Arte Naïf. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 312p
- GOMBRICH, Ernst. *História da Arte*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 16ª edição. 1996.
- HOFSTAETTER, Andrea. Possibilidades e experiências de criação de material didático para o ensino de Artes Visuais. Comitê de Educação em Artes Visuais. In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 24o, 2015, Santa Maria/RS. Anais do 24o Encontro da Anpap, 2015. p.607-622.
- HOFSTAETTER, Andrea. Criação de material didático em artes visuais: dispositivos sensíveis para a proposição de experiências de aprendizagem, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.2077-2092.
- JANSON, H.W. . *Introdução à História da Arte*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1996.
- LEAL, Priscilla Cruz. MULHERES ARTISTAS: HÁ DESIGUALDADE DE GÊNERO NO MERCADO DAS ARTES PLÁSTICAS NO SÉCULO XXI?. In: VII Encontro de Estudos multidisciplinares em Cultura - ENECULT. Salvador/BA 2012.
- LOYOLA, Geraldo. Abordagens sobre o material didático no ensino de arte. Belo Horizonte/MG: EBA, UFMG, 2010. Disponível em: <
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B7F6FCD05-5ACA-45DF96F3-E1AEDFD5E93D%7D_Abordagens%20sobre%20o%20material%20did%C3%A1tico%20no%20ensino%20de%20Arte.pdf>. Acesso em: 27.2.2015.
- MEDEIROS, Maria Simone Guilherme Souza de. O ingênuo potiguar: a pintura Naïf no Rio Grande do Norte. 2014. 122f. Trabalho de Conclusão de Curso - (Licenciatura em Artes Visuais) – Departamento de Artes, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- RODRIGUES, W. Arte ou artesanato? Artes sem preconceitos em um mundo globalizado. In: Cultura Visual, n. 18, dezembro/2012, Salvador: EDUFBA, p. 85-95.
- SAVIANI, Durval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- ZANINI, Walter. Arte e história da arte.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/65493/mod_resource/content/1/Zanini%20Hist%C3%B3ria%20da%20Arte%20Revista%20Estudos%20Aven%C3%A7ados.pdf

EDUCAÇÃO MUSICAL NA PANDEMIA: UMA REFLEXÃO DO ENSINO REMOTO

Êda Mikaelle Paulina dos Santos¹
Janine Alessandra Perini²

RESUMO: O artigo visa analisar e compreender a educação musical em tempos de pandemia. Devido ao fechamento das escolas em consequência da pandemia da COVID-19, a educação, de uma forma geral, assim como a educação musical, passou do ensino presencial ao ensino remoto. Essa mudança foi repentina, e desafios foram enfrentados durante a sua prática. Foi difícil para professores e alunos adaptar-se às metodologias do ensino remoto. As possibilidades e dificuldades deram-se pelo uso das tecnologias da informação e comunicação e no planejamento das aulas no ambiente virtual. A metodologia utilizada no artigo foi a pesquisa bibliográfica, que se deu a partir do artigo de Saviani e Galvão (2021). Como resultado, podemos concluir que mesmo com toda a dedicação de professores, pais e alunos no enfrentamento das dificuldades no ambiente virtual, muitos alunos ficaram excluídos da educação por não ter acesso à internet ou a computadores. A educação em tempos de pandemia evidenciou a desigualdade brasileira, tornando o ensino-aprendizagem possível apenas para uma parcela dos alunos (as).

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Ensino remoto. Tecnologia. Pandemia.

¹ Graduanda do Curso de Linguagens e Códigos- Música, Centro de São Bernardo, Universidade Federal do Maranhão. (UFMA). Contato: eda.paulina@discente.ufma.br.

² Doutora em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contato: janine.perini@ufma.br.

Introdução

O artigo tem como objetivo analisar e compreender a educação musical em tempos de pandemia. A metodologia utilizada dá-se a partir do levantamento bibliográfico, enfatizando principalmente os pensamentos dos autores Saviani e Galvão (2021).

A “[...] pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). O autor expõe que a pesquisa bibliográfica deve ter como base de estudo tudo o que já foi publicado em relação ao tema estudado, pois só assim o pesquisador poderá formular uma nova teoria, fazer deduções, criar hipóteses ou contribuir sobre o assunto.

Partimos do pressuposto que a educação musical é um processo amplo e complexo, que abrange diversos sujeitos em diferentes modalidades de ensino-aprendizagem, distinguindo e personalizando o ensino da música. Esse aprendizado constitui-se em construção de conhecimento, implicando em uma inter-relação entre sujeitos, que em um espaço propício, passam a aderir ao conhecimento. O ensino da música vem proporcionar aos alunos (as), além do conhecimento específico na área, concentração, coordenação motora, socialização, criatividade e o desenvolvimento de um pensamento sociocultural, estético e ético. A autora Monica Carvalho aponta que:

[...] o objetivo central da educação musical é a educação para a música, que engloba vários aspectos do desenvolvimento humano. Entre estes, o desenvolvimento da manifestação artística e expressiva da criança, desenvolvimento do sentido estético e ético, desenvolvimento da consciência social e coletivo-ética, desenvolvimento da aptidão inventiva e criadora, busca do equilíbrio emocional e reconhecimento dos valores afetivos (CARVALHO, 1997, p. 13).

Com a afirmação da autora, percebemos que o ensino da música influencia em diversas partes do cérebro, desenvolvendo a cognição e auxiliando no desempenho das pessoas que se envolvem com essas habilidades, além de promover a interação do indivíduo no ambiente social. A música é um dos principais meios de persuasão existente na sociedade, pois por meio dela é possível transmitir não somente palavras, mas também sentimentos, ideias que podem ganhar grandes repercussões didáticas se bem direcionadas.

O ensino de música deparou-se com a pandemia causada pelo novo Coronavírus conhecido como Covid-19, surgida no fim do ano de 2019, tornando-se um dos grandes desafios do século XXI. Trata-se de uma infecção respiratória aguda, causada pelo

vírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de disseminação global.

Para conter a propagação viral no Brasil e no mundo, foram impostos o isolamento de casos, higienização das mãos, uso de máscaras faciais descartáveis ou caseiras, distanciamento social, proibição de eventos em massa com aglomerações, a restrição de viagens e transportes públicos, conscientização da população para que permaneça em casa, até a completa proibição da circulação nas ruas, exceto para a compra de alimentos e medicamentos e a busca de assistência à saúde. Essas restrições, também, afetaram a educação com o fechamento de escolas e universidades.

Esse vírus perdura desde os anos 2019, estando presente até os dias atuais. Os seus impactos desmesurados afetam direta e indiretamente a saúde, a economia e a própria educação da população mundial. A solução recorrente para dar continuidade ao ensino-aprendizagem dos alunos durante a pandemia foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Desse modo, os alunos passam a ter aulas online, mantendo o distanciamento necessário, até que a educação possa voltar às aulas presenciais.

Educação musical

Se estudarmos um pouco sobre a história da educação musical, perceberemos a partir dos fatos históricos, que os primeiros indícios de educação musical ocorreram na Grécia Antiga. A música tinha um papel pedagógico importante na formação da moral e da cidadania dos indivíduos. A educação deveria edificar o cidadão, ser o alicerce da sociedade, os cidadãos seriam educados de acordo com seu “dom” natural, tendo na música e na ginástica seus pilares centrais. Para Platão (2000), é a alma que molda o corpo e não o contrário, porque, para ele, a necessidade da música precede a ginástica na formação do indivíduo, pois a música é capaz de atingir mais profundamente a alma de um cidadão, podendo moldá-la para o bem ou para o mal e o seu uso correto abrandaria os irascíveis e afastaria os maus vícios, assim como atrairia as boas virtudes, coragem, ordem à alma e até mesmo justiça.

Mediante o pensamento platônico sobre o sistema educacional grego, a ginástica está ligada ao corpo e a música ao espírito. Ele insiste na necessidade de equilíbrio entre esses dois elementos na educação: o excesso de música tornará o homem efeminado ou neurótico e o excesso de ginástica torná-lo-á incivilizado, violento e

ignorante. Dessa forma, é necessário o equilíbrio para o homem vir a ser íntegro, moral e perfeito em sua integridade.

Com o passar dos anos as civilizações foram se modificando, e com isso, os conceitos sobre educação musical se transformaram ao longo da história. No século IX, era proibido falar do termo “educação musical” em seu sentido contemporâneo, porque a era medieval era considerada cristã e a música tinha fins litúrgicos. Dessa forma, a igreja tinha o poder supremo para controlar o aprendizado musical da época.

Somente a partir do século XVI, a criança é reconhecida como um ser que necessita de cuidados especiais, de educação e de lazer. Nesse contexto, começaram a ser criadas, na Itália, escolas de formação básica em música, denominadas Conservatórios ou *Ospedali* (hospital), ou seja, os orfanatos. Nessas escolas, também se formavam músicos para as igrejas, que embora condicionadas ao repertório, adaptaram-se à época, com coros maiores e havia o reconhecimento em suas responsabilidades para a formação dos seres humanos. Foi então, que no século XVIII apareceram as primeiras sistematizações de ensino, os primeiros métodos educacionais e as primeiras tentativas de incorporar o ensino da música na educação.

Embora vários teóricos houvessem se preocupado com a questão pedagógica, o grande inspirador da psicologia moderna Jean-Jacques Rousseau³ (1712-1778), veio a ser o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical.

Pouco após de Rousseau, alguns outros pensadores surgiram, como Juan Enrique Pestalozzi⁴ (1746-1827), Friedrich Herbart⁵ (1776-1841) e Friedrich Froebel⁶

³ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, em 28 de junho de 1712. Ele tinha uma tese que aparece em toda a sua obra: a de que o ser humano é melhor quando está mais próximo da natureza. Rousseau baseia-se no pressuposto de que o estado de natureza humana é bom e a formação do pacto social (tal como foi estabelecido até então) o corrompe. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/jean-jacques-rousseau.htm>. Acesso em: 26 de mai. de 2022.

⁴ Johann Heinrich Pestalozzi foi um renomado educador, educador e reformador suíço durante o final do século XVIII e início do século XIX. Ele é reconhecido por sua convicção de que muitos dos principais problemas da sociedade precisavam ser resolvidos através do trabalho na educação básica. De sua perspectiva, os professores devem estar preparados para desenvolver seus alunos além da entrega de conhecimentos específicos. Além disso, eles devem se concentrar em uma educação abrangente que cruze todos os aspectos possíveis da vida de seus alunos. Disponível em: Johann Heinrich Pestalozzi: Biografia, Metodologia e Contribuições - Maestrovirtuale.com. Acesso em: 26 de mai. de 2022.

⁵ O filósofo Friedrich Herbart nasceu na Alemanha, em 1776 e dedicou sua vida à Educação. Sua filosofia pendeu para o Realismo Crítico. Esta aplicada à sua teoria educacional o tornou precursor da Pedagogia Científica, que contava com a colaboração da Psicologia e da Ética. Sua teoria propõe a sala de aula como o espaço do esforço lógico-intelectual e psicológico-mental de construção de ideias, onde o planejamento curricular, a organização do espaço escolar e a metodologia educacional devem estar de acordo com as leis de funcionamento da mente. Depois de atender a emergência da mente, a contribuição mais duradoura de Herbart para a educação é o princípio de que a doutrina pedagógica precisa comprovar-se experimentalmente, num processo de atualização e aperfeiçoamento constantes. Disponível em: A ESSÊNCIA DO PENSAMENTO DE JOHANN FRIEDRICH HERBART: UMA CIÊNCIA EDUCACIONAL (webartigos.com). Acesso em: 26 de mai. de 2022.

⁶ Friedrich Froebel nasceu na cidade alemã de Oberweissbach, em 21 de abril de 1782. Defendeu a liberdade na educação e criou o jardim-de-infância, instituição que foi adotada em todo o mundo. Disponível em: [Friedrich Froebel - BioMania](http://FriedrichFroebel-BioMania). Acesso em: 26 de mai. de 2022.

(1782-1852), que também abriram espaço para a música na escola. Suas propostas educacionais tinham como base o cunho afetivo, na qual a vivência e a experimentação deveriam vir antes dos princípios e teorias.

Durante a guinada do século XVIII para o XIX, surgiram as primeiras escolas particulares de ensino musical com caráter profissionalizante. Vale ressaltar que a primeira delas é o Conservatório de Paris, criado em 1794 e a segunda é The Royal Academy of Music, na Inglaterra, em 1822. Esses modelos de escolas espalharam-se por vários países, tendo chegado ao Brasil em 1845. Nesse ano criaram o Conservatório Brasileiro de Música, na cidade do Rio de Janeiro e o Conservatório Dramático e Musical, em 1906, na cidade de São Paulo.

No século XX, surgem os chamados “métodos ativos”, baseados em metodologias ou propostas, priorizando a vivência musical antes da aquisição de conceitos e técnicas instrumentais. Por causa dessas propostas buscou-se a integração da experiência musical, bem como sua democratização. Nos países em que esses métodos se desenvolveram, a música passou a fazer parte do programa curricular da escola pública, o que não aconteceu de imediato no Brasil.

A música, aos poucos, foi conquistando seu espaço na escola. Em agosto de 2008, foi aprovada a Lei 11.769. A Educação Musical ganha seu valor e a música passa a ser utilizada como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, tão necessária nas escolas de educação básica. Essa lei visa “estabelecer a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, incluindo a música como componente curricular obrigatório da disciplina Artes.

Dentre as várias dimensões da música, muitas podem ser exploradas na escola, recebendo o nome de Educação Musical. Para explicar melhor essa questão traz-se Arroyo afirmando que:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002, p. 18).

Educação Musical não é somente o que se trabalha na escola enquanto música, mas sim e, igualmente, os diferentes aspectos musicais que são estudados e explorados tanto dentro, quanto fora de um ambiente escolar ou acadêmico.

Pensar em Educação Musical nos dias de hoje é pensar que as diferentes áreas do conhecimento podem contribuir com o processo educativo e que a arte possui um papel importante na construção do conhecimento, pois possui um papel importantíssimo na própria sociedade. A música é considerada, atualmente, uma linguagem universal, funcionando como forma de comunicação entre as diferentes nações e culturas.

Na escola, a música tem o poder de agregar, aproximando os alunos de uma maneira prazerosa e lúdica. Inclusive diferentes conhecimentos das diversas áreas podem ser construídos por meio da música.

Com o ensino-aprendizagem da música é possível trabalhar a formação de um indivíduo. Hummes (2013) aponta possibilidades para a música na escola, ementando dez categorias importantes para esse espaço, sob a concepção de Merriam (1964). Para as autoras, essas categorias são o referencial para a análise das possibilidades que cercam o universo musical na família, na escola e na sociedade. A primeira função é a de expressão emocional. A música tem a função de liberar e expressar emoções, sentimentos, ideias e sensações. A segunda função é a do prazer estético. Nessa categoria, a música está presente e marca diversas culturas, incluindo a estética, tanto do ponto de vista de quem a cria, quanto de quem a contempla. A terceira função é a de divertimento e entretenimento, que está presente em todas as sociedades. A quarta função é a de comunicação. Merriam (1964) coloca que a música não é uma linguagem universal, pois é moldada nos termos da cultura da qual faz parte. A quinta função é a de representação simbólica. A música propõe representatividade das ideias e dos comportamentos da sociedade. A sexta função é a de reação física. Embora as respostas possam ser moldadas por convenções culturais, no contexto escolar, a música excita e muda o comportamento dos alunos (as), podendo encorajar as reações físicas. A sétima função é a de impor conformidade às normas sociais. A música com essa função permite ao aluno (a) obter opiniões sobre assuntos sociais. A oitava função é a de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, semelhante a de impor conformidade às normas sociais. Aqui as Instituições sociais, como a igreja, são validadas por meio de músicas que enfatizam o adequado e o impróprio na sociedade, bem como aquelas que dizem às pessoas o que e como fazer. Dessa forma, os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e, também, por músicas que exprimem preceitos religiosos. Em sala de aula, essa função

pode ser proposta com o intuito de trabalhar a tolerância às religiões, com um ensino-aprendizagem voltado às crenças das inúmeras religiões. A nona função é a de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, sendo uma atividade de expressão de valores. A décima função é a de contribuição para a integração da sociedade, pois algumas sociedades têm ocasiões marcadas por música que atraem seus membros e os recorda de sua unidade.

Dessa forma, a música tem a função de desenvolver a expressão emocional, de fornecer um prazer estético, de divertir, de comunicar, de representar o simbólico, de obter respostas físicas, de conduzir conformidade às normas sociais, de validar instituições sociais e ritos religiosos, de contribuir para a continuidade e a estabilidade da cultura e de integrar o indivíduo na sociedade.

Sobre os pensamentos de Merriam, Hummes (2013) ressalta que é bem possível que essa lista de funções resuma o papel da música na cultura humana, sendo claramente indispensável para uma promulgação apropriada das atividades, que formam a sociedade. Desse modo, o uso da música com fins pedagógicos nos leva também ao questionamento de sua função na educação, servindo como um marco de referência para se pensar sobre a inserção da música no contexto escolar e sua inter-relação entre cultura, indivíduo e sociedade.

Podemos afirmar que todo o pensamento de Merriam (1964) evidencia no ponto de vista de dois conceitos: o uso e a função da música. Desse modo, “[...] o “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização” (MERRIAM, 1964, p. 209). Nessa perspectiva, a maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para essa função.

Educação musical em tempos de pandemia

Com a propagação do vírus SARS-CoV-2, a educação musical precisou passar por mudanças, devido à impossibilidade dos alunos (as), dos professores (as) e demais profissionais da educação de terem o contato com a escola de forma presencial, dessa forma, evitando aglomerações e um descontrole maior de contaminações. A educação musical, assim, como a educação em geral, no ano de 2020 e 2021, devido à Covid-19, aderiram ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), onde o saber escolar que era

aprendido presencialmente em sala de aula, teve que se adaptar ao ensino virtual. Saviani e Galvão abordam sobre o ensino remoto:

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 38).

Para os autores, o Ensino Remoto difere da Educação à distância (EAD), pois essa última já existia e sempre foi ofertada regularmente e o ensino remoto foi o que substituiu o ensino presencial nesse momento de pandemia. Eles lembram que a escolha desse modelo não foi democrática, que os interesses privatistas colocaram a educação como mercadoria e esse modelo de ensino foi precarizado, intensificando o trabalho dos docentes e demais servidores das instituições, além, de não considerar a exclusão tecnológica da maioria da sociedade.

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. [...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

No atual momento de pandemia, foi observada a dificuldade dos alunos e de alguns professores ao acesso à internet e a computadores. Também, percebeu-se que os docentes, num contexto de extrema urgência, tiveram que passar a organizar aulas remotas, atividades de ensino mediadas pela tecnologia, necessitando possuir habilidades com várias ferramentas voltadas para o manejo tecnológico, como: *Google Meet*⁷, *Chats*⁸, *Google Classroom*⁹, entre outros, além de ter de adequar as metodologias da educação musical para a transmissão e a assimilação do saber escolar. Saviani aponta que:

[...] para existir a escola, não basta à existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo

7 Plataforma que permite videoconferência.

8 Forma de comunicação à distância em tempo real.

9 Plataforma criada para gerenciar o ensino-aprendizagem, procurando simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos.

determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar (SAVIANI, 2011, p.17).

Os docentes precisaram viabilizar as condições da transmissão e assimilação do saber escolar e, durante a pandemia, houve uma necessária mudança conceitual e metodológica dos educadores musicais em busca do reconhecimento e validação das práticas musicais, geradas pela cultura participativa digital. Dessa forma, todo o corpo escolar teve que se adaptar ao ensino remoto, repensando as práticas de sala de aula. Já que, “[...] é preciso que a escola seja comprometida com o processo formativo dos sujeitos (...), que possua uma proposta pedagógica que considere todo o contexto social, político, econômico, cultural e ambiental dos alunos, dentre outros aspectos” (ARAÚJO, 2017, p. 113). Assim, os docentes buscaram estratégias para melhor interagir com as ferramentas digitais, contribuindo com o processo formativo de seus alunos (as).

Inicialmente, os docentes precisaram aprender a lidar com as tecnologias em tempo recorde. As aulas aconteciam de forma síncrona e assíncrona¹⁰. O trabalho agora é em casa e o docente precisou se adaptar e adaptar seu lar para receber seus alunos de forma virtual, proporcionando um ensino voltado para a realidade dos alunos e inserindo-se na dinâmica e no espaço que o cenário atual exige. Nesse sentido, os professores precisaram ressignificar as suas práticas pedagógicas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Pois, “[...] na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (MORAN, 2000, p. 13). Logo, esse ambiente virtual possibilita descobertas, aprendizagem e adaptação de todos, uma vez que se vivencia um momento atípico, que nos impõe uma adaptação e também continuação da escolarização dos alunos. Valle e Marcom ressaltam que:

O professor precisa criar alternativas para conseguir dar conta das demandas que se apresentam, especialmente no uso das tecnologias para mediar o processo de ensino e aprendizagem, buscando desenvolver e experimentar diferentes propostas para tornar esse processo mais próximo das condições que possibilitem ao aluno apropriar-se do conhecimento sem a interação a que estava acostumado com o ensino presencial, criando outras formas de intervenções igualmente qualificadas (VALLE; MARCOM, 2020, p. 146).

¹⁰ Comunicação síncrona refere-se ao contato imediato entre o emissor (quem envia a mensagem) e o receptor (quem recebe a mensagem). Comunicação assíncrona é atemporal. Ou seja, na comunicação assíncrona o emissor envia a mensagem, mas não necessariamente o receptor irá recebê-la imediatamente.

O professor com as constantes mudanças, tenta superar os novos desafios, buscando aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, trocando experiências e praticando autoavaliações diariamente. As aulas de forma remota não foram fáceis, pois precisava-se atender às necessidades de todos os alunos, inclusive daqueles que não tem acesso à internet e a aparelhos celulares ou computadores.

Diante desse cenário, o professor teve que se reinventar para ser capaz de mediar o conhecimento para a construção de um ser ativo, crítico e participativo na construção de sua própria história. Teve de se replanejar, alinhar conteúdos de música para atender as necessidades de todos. Nesse contexto, o professor precisou disponibilizar materiais impressos para quem não possui os meios tecnológicos. Todavia, mesmo que esse material seja recebido, a explicação do professor é indispensável para a compreensão do conteúdo, sendo assim, os alunos sem acesso a esses recursos tecnológicos ficam privados da interação *online*, da audição de músicas, dos conteúdos musicais e explicações. Dessa forma, o ensino-aprendizado não acontece de uma forma satisfatória, mesmo com todo o trabalho docente, pois sabemos que “[...] é responsabilidade do professor aproximar as interfaces de um fazer pedagógico capaz de se impor às contradições do cotidiano, delineando novos caminhos para avançar e enfrentar dificuldades que se apresentam no contexto escolar” (VALLE; MARCOM, 2020, p. 144). Nessa perspectiva, o professor sente-se impotente e não consegue criar condições de ofertar o conteúdo de forma motivadora, já que o aluno não tem acesso às aulas remotas *online*, não conseguindo interagir, dialogar e trocar experiências com os colegas e com o professor.

É um desafio trabalhar em tempos de pandemia, pois nesse período estamos vivendo com medo, incertezas, isolados e com muitas perdas e percebemos mudanças no nosso estado mental, um aumento da ansiedade e tensão, por exemplo. Por isso, a Educação Musical, por meio da escuta e da apreciação de músicas pode colaborar para aliviar esses sintomas, já que a música aflora nossas emoções, por ser capaz de ativar diversas áreas cerebrais e, sobretudo, mexer com nossa memória afetiva, remetendo-nos a um passado feliz, a lembranças de entes queridos, a momentos alegres.

O cérebro humano é responsável pela percepção que temos do mundo. É por meio dele que desenvolvemos funções básicas do nosso corpo, além dos pensamentos, sentimentos e imaginação. É aí que entra a música com suas características rítmicas e repetitivas. Ao ouvir música, estamos estimulando o neocórtex, uma região do

cérebro onde estão as áreas mais desenvolvidas do córtex. O cérebro processa o som e o nosso corpo sente os efeitos dele, acalmando e reduzindo a ansiedade, melhorando a comunicação, facilitando a concentração ou até mesmo ajudando no desenvolvimento do raciocínio.

Sabemos que a música “[...] é uma linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação (ROMANELLI, 2009, p. 24-25). Essas funções sempre estiveram intrínsecas na sociedade, mas atualmente, as funções da música intensificaram-se por conta da pandemia. Dessa forma, nesses tempos, a música tem sido companheira diária de milhões de pessoas, seja com o auxílio da rádio, da televisão, dos aplicativos digitais, como o *Spotify*¹¹ ou, ainda, pelas redes sociais. A música nos emociona, nos conforta, nos traz esperança de dias melhores e nos ajuda a passar por esse momento difícil de uma forma menos dolorosa.

Considerações finais

A música proporciona inúmeros benefícios ao ser humano, quer seja, em nível do desenvolvimento cognitivo, como também em nível do sentimento subjetivo de bem-estar. Durante a pandemia, ela foi indispensável, já que o sentimento de medo, impotência e preocupação foram os que mais acometeram as pessoas. Tais sintomas e estados foram gerados a partir do isolamento social. Além disso, a pandemia provocou impactos na educação, devido ao fechamento das escolas, e, conseqüentemente, ao início do ensino remoto para a continuação do ensino-aprendizagem.

Mediante essa nova forma de ensino, alunos e professores tiveram que se adaptar. Os educadores musicais tiveram que planejar aulas remotas, que suprissem as necessidades dos alunos, na tentativa de realizar o ensino-aprendizagem diante da nova proposta educacional nos tempos pandêmicos. Com muitas dificuldades, os educadores precisaram tecer novos caminhos para a aprendizagem, buscando novos conhecimentos tecnológicos para trabalhar com a música.

Podemos concluir que mesmo com toda a dedicação de professores, pais e alunos no enfrentamento das dificuldades no ambiente virtual, muitos alunos ficaram excluídos da educação por não ter acesso à internet ou a computadores. A educação em

tempos de pandemia evidenciou a desigualdade brasileira, proporcionando o ensino-aprendizagem apenas para uma parcela dos alunos (as).

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. *O currículo e as práticas pedagógicas (des)contextualizadas da escola no campo do semiárido paraibano*. 2017, 113p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.
- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, v. 2, p. 18-29, 2002. Disponível em: <<http://www.musicaeeducacao.ufc.br>>. Acesso em: 10 de maio 2022.
- CARVALHO, Monica F. de. *Pré-escola da música: musicalização infantil*. Curitiba: Martins Fontes, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HUMMES, Júlia Maria. Possibilidades para a Música na Escola: revisitando as categorias de Allan Merriam. *Revista da FUNDARTE, Ensino e Pesquisa em Arte*. Ano 13, n. 26 - Julho-Dezembro, 2013. Disponível em: [Vista do Possibilidades para a Música na Escola: revisitando as categorias de Allan Merriam \(fundarte.rs.gov.br\)](http://fundarte.rs.gov.br). Acesso em: 10 de maio 2022.
- MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHRENS, Marilda (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.
- PLATÃO. *A República*. Coleção Os Pensadores. Enrico Corviseri, trad. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- ROMANELLI, G. Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. *Revista Aprendizagem, Pinhais*, n.14, p.24-25, 2009.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto. *Revista Universidade e Sociedade # 67*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN; 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/A%20fal%C3%A1cia%20do%20ensino%20remoto%20Saviani%20e%20Galv%C3%A3o%202021%20\(2\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/A%20fal%C3%A1cia%20do%20ensino%20remoto%20Saviani%20e%20Galv%C3%A3o%202021%20(2)%20(2).pdf). Acesso em: 03 de mar. de 2022.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.) *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020. P. 139-153.

¹¹ Serviço de streaming de música, podcast e vídeo que foi lançado oficialmente em 7 de outubro de 2008. Ele é desenvolvido pela startup Spotify AB em Estocolmo, Suécia.

15.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ensino da dança na escola e a influência “tiktok”.

Ageniana Espíndola¹

RESUMO: Esta pesquisa é parte de minha dissertação de mestrado e tem como objetivo relatar minha prática pedagógica como professora de educação física, ao qual pretendo compartilhar minhas experiências e observações acerca do ensino da dança como conteúdo ministrado para quintos e sextos anos em uma escola municipal de Florianópolis no ano de 2021. Abordando e correlacionando o ensino desta cultura corporal de movimento á influência tecnológica de um aplicativo viral chamado *TikTok*. Este estudo também se propõe a identificar como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pode contribuir com o ensino qualitativo da dança no ambiente escolar. A respeito desta pesquisa qualitativa concluiu-se que este aplicativo em sua proporção genérica, podem sim causar interferência ou até mesmo o empobrecimento da cultura corporal de movimento, ao qual, a dança como arte, como cultura muitas vezes é desvalorizada por meio da mimetização, padronização e robotização dos gestos e expressões que são generalizados mundialmente. Sendo a PHC uma pedagogia contra hegemônica que possibilita um ensino crítico e emancipador através da conscientização cultural e histórica dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Ensino de arte. Tecnologia. Pedagogia Histórico-Crítica.

¹ Graduada na Universidade Federal de Santa Catarina em licenciatura em educação física - 2017. Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva na UNIASSELVI em 2020 e atualmente mestranda na Universidade Estadual de Santa Catarina. E-mail: ageniana@hotmail.com

1. Introdução

A dança oferece uma linguagem intensa, profunda, que muitas vezes é exequível de ser interpretada/ressignificada através da observação. Ela é uma manifestação artística e cultural, composta por expressões e movimentos corporais, que vão além do simples ato de mexer o corpo, pois permite a sua contemplação enquanto arte, enquanto história.

Os passos criados para compor uma sequência coreográfica são pensados para contar algo, ilustrar uma história ou mensagem que é expressada corporalmente, e por isso refletem significados que são interpretados de diferentes formas pelos sujeitos que assistem tal performance. Por assim dizer, é através do movimento do corpo de quem dança, que oportuniza uma conversa, um diálogo com o público que assiste e se realiza com essa trama de significados e sentimentos (LINDNER, ROSSINI; 2013).

As linguagens evoluíram e vão continuar evoluindo ao longo dos anos, pois o mundo vive em constante transformação. No tempo dos primatas, por exemplo, a comunicação não era como nos dias de hoje que vivemos cercado pela tecnologia (MINUZZI, FACHIN, 2012). Em vista disto, as coisas tiveram que se adaptar a essa nova era tecnológica, em que tudo acontece mais depressa por conta do tempo que se tornou algo cobiçado e primordial para o capitalismo, que se apropriou dele e o transformou em mercadoria e lucro (LUSZ, 2015).

Portanto a tecnologia (cuja abrangência é de nível mundial), funciona como ferramenta aos interesses do capitalismo que acaba propagando para além do consumo, visto que projetam estilos de vidas, influenciam comportamentos e personalidades, empregam valores e difundem jeitos de ser e se portar nesta sociedade. Interferindo diretamente na formação não apenas de jovens e crianças, mas também atinge adultos e idosos.

Na dança não é diferente. Já existem aplicativos virais como é o caso do *TikTok* que acaba engessando e empobrecendo essa cultura corporal de movimento, por meio da padronização e robotização dos gestos e expressões. Neste aplicativo a dança não é contextualizada enquanto linguagem artística, histórica e/ou cultural, pelo contrário ela acaba perdendo a sua essência devido a mera repetição de passos da moda, em vídeos cuja duração é de até 60 segundos, além de ser utilizada para disseminar e divulgar produtos ou ideias. Neste caso a dança é desvalorizada e se transforma em mercadoria, na lógica da indústria cultural.

Não se pode afirmar que o aplicativo apresente somente características negativas, afinal ele possibilita e contribui para que as pessoas sejam menos sedentárias, permitindo que os indivíduos tenham acesso aos movimentos (mesmo sendo repetitivos), incentiva a dança para todos sem distinção de classe ou gênero e instiga que os usuários sejam criativos (por mais que essa criação seja para viralizar). Porém, mais uma vez acaba rotulando a dança apenas ao movimento. O problema é a limitação dessa expressão artística, sendo mera repetição de passos e movimentos viralizados/copiados (SOARES, 2014).

Lecionando o conteúdo de dança no ano de 2021, em uma escola municipal de Florianópolis para os quintos e sextos anos, foi possível identificar a influência desse aplicativo. No decorrer das primeiras aulas surgiu (de forma espantosa) uma padronização dos gestos e movimentações. Mesmo diferenciando as propostas pedagógicas em ambas as turmas, eles manifestavam-se de forma idêntica. Algo padrão e mecânico ocasionado pela viralização *TikToker*.

Devido a esses fatores é fundamental que o ensino da dança na escola, seja contextualizado de forma que permita e amplie as possibilidades de o indivíduo desenvolver e conhecer o seu corpo, as expressões, os elementos culturais e artísticos, os movimentos, a história e o processo criador. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi escolhida para proporcionar essa reflexão, como forma de contribuir para um ensino de qualidade, crítico e transformador, justamente porque seu fundamento é uma concepção histórica e reconhece que o indivíduo, assim como a dança e a evolução dos movimentos humanos são elementos significativos e que fazem parte da história da humanidade.

Considerando minhas concepções apresentadas, proponho compartilhar minha análise e experiência afim de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem da dança na escola.

A dança ofertada como produto da indústria cultural

No decorrer da história da humanidade, foi necessário passar por uma crescente mudança e evolução em diversos fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, religiosos e outros, o que contribuiu para a formação da sociedade vigente.

Desde o surgimento do homem inúmeras práticas e ações foram se tornando inapropriadas para os séculos, outras foram consideradas necessárias para a evolução, porém algumas permaneceram e acompanharam desde então essa trajetória de

civilização. A dança por exemplo, é um elemento histórico, artístico e cultural que acompanha o homem desde os primórdios, por isso tem suma importância no desenvolvimento socio-histórico da sociedade, assim como afirma Diniz (2008):

Antes do homem se exprimir através de uma linguagem oral, ele dançou. A dança foi à expressão do homem através da linguagem gestual. O homem estabeleceu posteriormente todo um código de sinais, gestos e expressões fisionômicas ao qual imprimiu vários ritmos. A dança então foi à primeira manifestação de comunicação do homem (DINIZ, 2008, p.1).

Garaudy (1980) comenta que a dança possibilita as pessoas vivenciarem e exprimirem de forma intensa “a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com seus deuses (p.14)”. Portanto a dança é uma prática social e cultural que é vista e vivida de forma distinta por cada indivíduo.

A pessoa dançante é um composto do seu corpo biológico acrescido de todos afetos que ela experimenta culturalmente, e que traz encarnados na própria pele através da vida social. Ela vive sua experiência sensorial, emocional, intelectual, e espiritual, onde o corpo produz os afetos que se desvelam na dança sob a forma de movimento. (ALMEIDA, 2019, p. 23).

É importante conhecer a origem e o significado da dança, não para rotulá-la, ou para lhe impor uma definição fixa, mas para mostrar suas múltiplas identidades enquanto cultura, enquanto arte, expressão e movimento, assim também como história e significado. Logo ela não pode ser reduzida apenas a gestos motores repetitivos, devido a sua profundidade. Porém, geralmente essa composição e significados enriquecedores que a dança possibilita se perde em meio a era digital que desenvolve uma programação genérica, que muitas vezes a reduz apenas ao “movimentar-se”.

A tecnologia enquanto produto do capitalismo, acaba contribuindo com esse acesso raso ao conhecimento da dança. O que era pra ser um ensino/saber qualitativo, formativo acaba sendo tapa buraco de uma programação com fins enriquecedores da indústria cultural, que busca promover grandes empresas e reforça as condições vigentes (COSTA, 2013).

Segundo o site Sejaceo (2021) o app do Musical.ly foi lançado em 2014 e posteriormente deu origem ao *TikTok*, que se transformou em um aplicativo viral, uma plataforma que atualmente é considerada um fenômeno global. Em 2018 esteve disponível em mais de 150 países e em 75 línguas. Logo em 2019 atingiu a meta do aplicativo mais baixado na App Store (CANAL TECH, 2020). Nos anos de 2020 e 2021,

devido a pandemia essa plataforma “tem alimentado os imaginários de dança de uma grande quantidade de jovens estudantes” (ALLEMAND, BONFIM, 2021, p.5).

O *TikTok* disponibiliza vídeos de curta duração aos seus usuários. Os vídeos duram cerca de 60 segundos, o que é uma sacada inteligente, pois quanto mais rápido for essa atividade, mais conteúdo e informações consegue-se difundir (inclusive propagandas e patrocínios). Segundo a manchete do BBC News o *TikTok* apresenta um *design* diferenciado que engloba os anúncios como se fossem parte dos vídeos “Eles se misturam com o resto do conteúdo até parecerem invisíveis (ORGAZ, 2020)”. É uma lavagem cerebral discreta, lúdica, rápida e viciosa.

Os conteúdos oferecidos nesses vídeos são bem diversificados, podendo ser dancinhas, trolagens, dublagem, dicas de fotografias (poses, ângulos e ambientes), desafios de maquiagens, entre outras propostas, que permitem comentários, curtidas e/ou compartilhamento que geram engajamento e novos seguidores aos usuários desse programa, que acabam disputando a atenção dos consumidores desta plataforma em várias esferas (SEJACEO, 2021). O que acaba se configurando como uma plataforma caçadora de *likes*. No caso da dança: O movimento pelo status.

É possível ver que a dança é um destaque, principalmente através de *challenges* e *Trends*, traduzindo para o português seriam os desafios e as tendências. Essas ferramentas possibilitam uma grande repercussão de sequências de movimento, desta maneira, essas “dancinhas” circulam mundialmente e atingem diferentes faixas etárias, apresentando uma proposta estagnada de movimento e o empobrecimento de significado. A viralização acontece tanto dentro dessa plataforma, quanto fora dela, sendo feitas reproduções em outros aplicativos como no *Instagram*, *facebook*, *Youtube* e até em programas televisivos.

Em entrevista à BBC News Mundo, Matthew Brennan³ que é um especialista do setor de internet na China diz: “é um dos algoritmos de recomendação mais sofisticados do mundo [...] O aplicativo está rivalizando com o YouTube e o Instagram, as plataformas para as quais as pessoas vão quando têm tempo livre, para onde vão para se divertir ou em busca de status”.

2 Equivalente a 500 milhões de usuários, 90% deles visitam essa plataforma mais de uma vez por dia, cujo acesso dura cerca de 52 minutos. Cerca de um bilhão de vídeos são vistos a cada 24 horas. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/tecnologia/2020-01-19/o-lado-escuro-do-TikTok-a-rede-social-chinesa-dos-videos-curtos.html> Acesso em 07 dez. 2021.

3 É o autor do livro de *Attention Factory* que em português significa Fábrica de Atenção. O livro conta sobre a história do *TikTok* e da empresa *ByteDance* que foi quem criou esse aplicativo.

Esse algoritmo consegue captar as preferências de conteúdo de cada pessoa, com base no comportamento dos usuários, que consomem em um minuto cerca de cinco a seis vídeos. Costa (2013) comenta que de forma estratégica “a indústria cultural lança no mercado coisas que são representações dos próprios consumidores, criadas antes por prescrição e fortalecidas pelo cerco sistemático de sua exposição (p.138)” Na entrevista que Brennan concedeu a Orgaz (2020) fala sobre isso:

No *TikTok*, você interage constantemente com o aplicativo e, mesmo que não o faça, também está dando informações. Se você não fizer nada, significa que parou em um vídeo e o está assistindo. É um indicador muito forte de que o que você vê parece interessante para você (BRENNAN, 2020).

O escritor e especialista acredita que essa nova onda de vídeos curtos é uma grande mudança de comportamento, podendo ser considerado um novo paradigma para consumir conteúdo da internet. “O *TikTok* já mudou a forma como os consumidores interagem com as plataformas de mídia social e haverá ainda mais evolução (BRENNAN, 2020)”.

No google é possível encontrar inúmeras dicas de como viralizar no *TikTok*, seguindo as instruções colocadas no site Sejaceo (2021) algumas delas seriam:

Você quis dizer: como viralizar no *tiktok*

Como ter mais visualizações no *TikTok*?

1. Encontre seu nicho. ...
2. Seja frequente (poste todos os dias) ...
3. Defina um horário e crie uma rotina. ...
4. Utilize hashtags específicas para viralizar no *TikTok*. ...
5. Foque em provocar emoções. ...
6. Mantenha a sua originalidade para **Viralizar no *TikTok***.

IMAGEM 1: Pesquisa no Google sobre como viralizar no *TikTok*.

Levando em consideração os estudos de Costa (2013) sobre a indústria cultural, pode-se dizer que essas dancinhas não teriam um caráter vinculado a uma cultura popular, mas sim de uma manifestação maquinal, ou seja, a venda da cultura propagada pelo capitalismo. Podemos perceber na imagem 1 que essas “dicas valiosas” destacam a necessidade de se manter alienado ao aplicativo para poder ter sucesso. São rotinas fixas com dias e horários pré-determinados, como se os usuários fossem funcionários cumprindo sua jornada de trabalho, só que de forma gratuita e barata para o capitalismo em troca de: *status*.

Essa alienação contribui para dar destaque a mais nova carreira cobiçada do momento, que são os influenciadores digitais ou conhecidos como *influencers*. O objetivo desta profissão como o próprio nome já diz, é influenciar outras pessoas a consumir, frequentar, seguir, viralizar produtos, ideias, empresas e organizações, isso tudo é feito através de fotos, vídeos, textos, dancinhas, etc. Segundo consta no site Sejaceo (2021) “Todo conteúdo viral tem por essência o poder de provocar o usuário que o consome. Seja despertar sentimentos alegres ou emoções parecidas com a raiva ou tristeza. Essa é a fórmula mágica do sucesso de qualquer conteúdo (s/p)”.

Ainda sobre a imagem acima, podemos perceber o quão contraditório é quando se pede para manter a originalidade ou inovação, já que é algo bem difícil de conseguir ainda mais quando se é bombardeado de informações e tendências que circulam na mídia. Além de que hoje em dia se expor nesse ambiente que muitos denominam como “terra sem lei”, e expor suas fragilidades, compartilhar suas ideias e “ser original”, pode ser algo perigoso (físico e emocionalmente), pois estará sujeito as linchagens, julgamentos e cancelamentos tanto na internet, quanto fora dela.

O relato de experiência – A cultura *TikTok* no ensino da dança na escola

A educação física (EF) muitas vezes é enquadrada e associada diretamente a uma disciplina ligada aos esportes, sendo esta uma problemática que vem se arrastando ao longo dos anos. Tendo em vista sua abordagem voltada para o desenvolvimento corporal o leque de possibilidades é amplo, podendo desenvolver para além dos esportes, como a ginástica, as lutas, os jogos e brincadeiras, as artes circenses, a dança e entre outras modalidades e conteúdo.

No ano de 2021 lecionei o conteúdo de dança nas aulas de Educação física em uma escola municipal de Florianópolis. As turmas escolhidas para desenvolver esta proposta foram os quintos e sextos anos, sendo quatro turmas de quinto ano e duas do sexto. Considerando o desenvolvimento pleno do indivíduo (formação física, intelectual, social, emocional, cultural e entre outras) a dança foi pensada e desenvolvida para além do movimento, abordando-a como arte, expressão, cultura, história e significado.

Inicialmente, como forma de conhecer e analisar os saberes prévios dos alunos sobre o conteúdo, foi feita uma roda de conversa onde foi proposto algumas perguntas norteadoras, sendo: O que é dança? Da onde ela vem? afinal, quem pode dançar? O que

é uma coreografia? Quantos e quais estilos de dança existem? Existe dança sem música? E entre outras questões que foram debatidas entre as turmas e que resultaram em muitas respostas interessantes nesta fase da problematização⁴.

Tiveram várias respostas sobre o que é dança e a maioria delas se resumiam em: se movimentar e mexer o corpo. Também apareceram outras definições como se divertir, ficar alegre e gastar energia/emagrecer. Porém, para ambas as turmas era quase que unânime o significado ligado ao movimento do corpo. Conceitos como arte, cultura, expressão não se fizeram presente na prática social inicial.

Nas primeiras vivências práticas, me deparei com uma situação que foi uma das mais estranhas sensações que já tive ao ensinar a dança: o padrão de movimento. Independente se era do quinto ou sexto ano, os alunos gesticulavam exatamente os mesmos passos, as mesmas coreografias, pareciam robôs programados a fazer tal performance. Foi aí que pude me deparar com o atual (des)contexto que a dança vem sendo ensinada/propagada pela plataforma digital *TikTok*.

Tentando desmistificar/quebrar esse padrão, inicialmente optei por desenvolver a dança por meio de movimentos sobre as tarefas do nosso dia-a-dia como usar máscara, lavar a louça, ir para a escola, tomar banho, dormir e entre outras funções. A escolha desta temática sobre as tarefas foi feita considerando que os movimentos não surgem do nada, tem que haver uma base inicial, e esse foi nosso ponto de partida, para poder desenvolver a criatividade posteriormente. Além de que são movimentações que todos os estudantes de certa forma dominam, porém cada um da sua forma, na sua individualidade. E isso se tornou interessante pois permitia um amplo repertório de tarefas, e variadas formas de fazer essa mesma ação, para isso os alunos precisavam escolher e destacar algumas delas, além de trabalhar juntos nessa decomposição.

O objetivo era camuflar essas tarefas de modo que quem assistisse não imaginaria que a base de determinado passo era escovar os dentes, por exemplo. No começo foi bem trabalhoso transformar esses gestos em passos de dança, pois a forma que chegavam era em mimica, mas esse foi um processo necessário. Conforme foram entendendo a proposta, os alunos começaram a lapidar os movimentos utilizando-se dos deslocamentos, das amplitudes e dos eixos, colocando neles a expressão de cada um, claro que algumas propostas precisaram de mais intervenções docentes do que

⁴ Por considerar as limitações de páginas de um artigo, esse estudo manterá o foco sobre a primeira pergunta, sobre o conceito de dança apresentado pelos discentes.

outras, mas foram construindo-se as sequencias coreográficas com as opiniões e sugestões de todos, realmente uma criação em equipe.

Através dos movimentos criados foram feitas rodas para socializar essas sequencias, criadas inicialmente de forma isolada entre os grupos e depois foi construída uma coreografia coletiva. Esse conteúdo foi ministrado de forma prática e teórica durante um semestre. Algumas instrumentalizações utilizadas nas aulas foram vídeos, imagens e também pequenos trechos de artigos contextualizando sobre o que é a dança, a sua origem e seu significado. Também foi explanando a diversidade cultural de alguns estilos de dança aqui no Brasil como o maracatu, o carimbó, o frevo, o samba, a catira, o fandango e também estilos no mundo afora como o *breakdance*, o balé, o tango, o jazz e entre outras modalidades de dança.

No decorrer do semestre foram feitas algumas atividades descritivas para avaliar a análise dos alunos (ainda que parcial) sobre o conteúdo e também sobre as aulas em si. Veja abaixo algumas respostas obtidas dos estudantes na prática social final, o que dá pra perceber que ainda mantiveram a essência das respostas da prática social inicial, mas que através da catarse incorporaram/agregaram uma nova forma de entendimento desta prática social:

- a. “Nós aprendemos sobre a história da dança e soltamos a imaginação” Aluna Turma 51
- b. “Nas aulas aprendi que não existe dança ruim, principalmente se for criada por mim, porque eu criei. Se eu crio uma dança não posso simplesmente dizer que “não sei dançar” ou “minha dança não é boa” – Aluno Turma 52
- c. “As aulas foram legais eu aprendi a dançar melhor e fazer vários movimentos diferentes” – Aluno Turma 52
- d. “Bom, com certeza a dança não é para mim. Mas gosto muito de como a dança passa mensagens e sentimentos. [...] Aprecio quem consegue ter tais habilidades porque não é algo fácil” – Aluna Turma 52
- e. “[...] Gostei da aula que fizemos na sala, quando fizemos uma roda e fizemos vários passos de dança” – Aluna Turma 53
- f. “A dança é especial demais na cultura, ela é um jeito de se expressar” – Aluno T. 53
- g. “A dança é uma arte artística e é muito importante para o corpo. [...] Qualquer pessoa consegue dançar”. Aluna Turma 54.

- h. “[...] A dança faz parte da cultura de cada país.” – Aluna T. 54
- i. “É algo bonito, é uma arte. Você pode dançar de muitos tipos diferentes com um par ou sem um par, mas o importante é a beleza da arte, [...] a dança é algo que todas as pessoas podem fazer, então quando você percebe isso você muda seu modo de ver a dança” Aluno Turma 61
- j. “No meu entendimento a dança é uma forma de unir as pessoas e se divertir, independente do ritmo escolhido”. Aluna Turma 61
- k. “Com a dança podemos expressar os sentimentos e emoções e até soltar a nossa criatividade!” – Aluna Turma 63
- l. “Dança é uma forma de se expressar e dizer o que sentimos” – Aluna Turma 63
- m. “Eu achava que a dança só funcionava com a música, mas durante as aulas aprendi que a dança é mais que isso, é uma arte para expressar sentimentos”. Aluna Turma 63

O papel da escola e dos docentes responsáveis pela prática pedagógica é oferecer aos estudantes um ensino de qualidade, proporcionando uma formação humanizada e integral para o aluno, colaborando para seu desenvolvimento pleno. Para isso o professor deve atualizar seus conhecimentos e adequar suas práticas pedagógicas.

Segundo Monteiro (2020):

Diante desse novo cenário, no qual as tecnologias têm um papel importante nas mudanças sociais, surge uma geração de pessoas conectadas, formando novo(s) nicho(s) cultural(is) baseado(s) na informação, conhecimento, interatividade e compartilhamento (MONTEIRO, 2020, p. 3).

Ou seja, realmente é preciso que as tecnologias estejam presentes e sejam ensinadas na escola, em contrapartida é necessário que esse ensino tenha um olhar crítico voltado para essa questão, é indispensável uma preocupação como que esse conteúdo está sendo apresentado para os indivíduos através do meio tecnológico e como ele será abordado na escola, justamente para que o homem não vire objeto e não seja coisificado pelo capitalismo (COSTA, 2013). Visando também que esse meio tecnológico proporciona variadas situações delicadas como o vício, busca por *status*, consumismo, exposição *online*, *fakenews* e entre outras problemáticas que podem ser desenvolvidas e estudadas nas instituições de ensino.

As contribuições da PHC no ensino da dança na escola

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surgiu em 1979, sendo Dermeval Saviani seu principal idealizador (SCHMITT, 2016). Ela caracteriza-se como uma pedagogia de esquerda, portanto é contra a hegemonia dominante e apresenta o Marxismo como base. Por ser uma pedagogia revolucionária ela surge como possibilidade de desmistificar e superar o ensino empobrecido e reprodutivista, pois defende uma escola que tenha um ensino crítico e transformador acerca da realidade que o mundo apresenta, presando pelo rompimento de uma sociedade capitalista (LAVOURA, GALVÃO, 2021).

Ainda há muita demanda de estudo e trabalho a ser feito, pois conforme Orso (2016) há muitos estados e municípios que sequer ouviram falar da PHC, outros a compreendem de forma equivocada ou limitada o que acaba tendo encaminhamentos práticos divergente do real objetivo dela. É importante frisar que a PHC não permite ser engessada como uma receita, não há como aplicar um molde de ensino justamente porque as realidades são distintas, e por esse motivo é necessário ter entendimento e domínio sobre seus pressupostos para não comprometer seu potencial revolucionário (ORSO, 2016).

Como apresentado anteriormente, a dança enfrenta forte domínio da indústria cultural que através do meio tecnológico acaba desconstruindo o seu verdadeiro significado de arte, cultura e história, justamente pela forma genérica em que ela é exibida nesses aplicativos, onde há perda de referências históricas e culturais e que coloca a ênfase na individualidade e a procura pela aceitação virtual, cuja características são pós-moderna hegemônica.

Desta forma esta pedagogia pode contribuir para o ensino de dança na escola, pois a compreensão da prática social passa por uma transformação qualitativa e possibilita a desconstrução dessas ideias disseminadas pela indústria cultural, permitindo a “ampliação do conjunto dos saberes necessários para a emancipação crítica, criativa, transformadora e autônoma de nossos educandos em relação à dança” (ÁVILA, 2009, p.1).

Por isso que é fundamental que os professores que forem desenvolver esse conteúdo contextualize sua história e importância, reconhecendo a dança e o movimento como elementos sócio-históricos, para que assim desmistifique o “vago” movimentar-se, que atribuam expressões e significados envolvidos nos gestos, e que

lhes ensinem a riqueza da liberdade de movimentos que falam sobre “sua existência, sua história de vida, suas emoções, intenções e sua consciência, que são partes indissociáveis da totalidade de seu ser e que acontecem e se expressam através de seu corpo (SOARES, 2014, p.8)”.

Trabalhar com o conhecimento da dança é enriquecedor em vários sentidos, onde pode-se explorar a história e trajetória do homem e o movimento, desenvolver e proporcionar diversas formas de deslocamentos, giros, eixos e dimensões do indivíduo se movimentar, oportunizar a reflexão do real significado da dança e dos passos, ou seja, fazer com que os estudantes aprendam a enxergar a arte de forma crítica e não apenas superficial, proporcionar o conhecimento de diversos estilos de dança, mas sobretudo valorizar a cultura local, instigar a criatividade do movimento nos alunos, entre outras questões que contribuam para uma formação que não seja alienada ao senso comum da indústria cultural.

Logo, o ensino dela na escola deve oferecer subsídios teóricos e práticos que proporcionem acesso as vivências e experiências dos alunos de forma intelectual, corporal, social, cultural e expressiva. Sendo que o seu ensino não deve ter como objetivo central o doutrinamento do corpo/movimento, assim como não deve apenas oferecer uma padronização de movimento ou de um estilo determinado, muitos menos abordar a dança somente nas comemorações de datas festivas ou apresentações de gincanas e homenagens.

Considerações Finais

A mídia em sua proporção genérica, pode sim causar interferência e empobrecimento da cultura corporal de movimento, ao qual, a dança como arte, como elemento cultural muitas vezes é desvalorizada por meio da mimetização, modelagem e robotização dos gestos e expressões. Sendo a PHC uma pedagogia contra-hegemônica que possibilita a conscientização cultural e histórica dos sujeitos. Sendo uma abordagem que propõe intrinsecamente o estudo, a pesquisa e a ação prática transformadora.

Este estudo é um breve relato sobre minha experiência como docente. Posteriormente esta pesquisa se dará de forma integrada através da dissertação de mestrado, considerando que o ensino da dança nas escolas é um conteúdo de extrema importância devido seu significado artístico, cultural e sócio-histórico. Desejo que este

estudo possa auxiliar e contribuir de algum modo na formação de outros docente que pretendem trabalhar com este conteúdo e/ou levar as tecnologias para dentro do ambiente escolar, para que tenham um olhar crítico voltado para esse e demais aplicativos.

Considerando que já foram realizados alguns estudos acerca dessa tecnologia recente que é o aplicativo *TikTok*, espero por meio desta pesquisa contribuir e quem sabe servir de alerta para os possíveis estudos que vem se constituindo na área e fazendo uma referência até mesmo romantizada desse aplicativo nas escolas. Como já dito, não só negativamente que podemos olhar essa questão, mas temos que ter um olhar crítico da proporção desta nova ferramenta utilizada como forma de consumir conteúdo da internet e também toda a alienação que ela traz consigo.

Referências bibliográficas

ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa. Diálogos entre Dança na Escola e dança no *TikTok*: Propostas no ensino remoto. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 41, set. 2021.

ALMEIDA, Marcia. Saber sensível e acuidade corporal: metodologia de ensino de dança a partir de um estudo com estudantes cegos. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, [s.l.], v. 15, n. 4, p.148-176, 24 out. 2019. Universidade do Estado de Santa Catarina.

ÁVILA, Regiane; Pedagogia histórico-crítica e o ensino da dança: construindo uma ação pedagógica possível. In: III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. 2009, Anápolis - GO; p. 1 – 7.

CANAL TECH. Tudo sobre TikTok. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/tiktok/>. Acesso em: 07 dez. 2021.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, Maio/ Ago., 2013.

DINIZ, T. N. . História da dança - sempre. 2008. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

GARAUDY, Roger. *Dancar a vida*. Sao Paulo : Nova Fronteira, 1980

LAVOURA, Tiago Nicolas; GALVÃO, Ana Carolina. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Campinas, Sp: Autores Associados Ltda, 2021. p. 1-133.

LINDNER, Maísa Karsten; ROSSINI, Ivana Schmidt. Dança como linguagem corporal. *Revista Caminhos*, Rio do Sul, v. 4, n. 7, p.19-27, jul. 2013.

LUSZ, Pedro . Tempo é Dinheiro, o Resto é Silêncio. *Cadernos de História* , v. 3, p. 1-23, 2015.

MINUZZI, Crislaine. ESTUDO SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES. 2012 (Publicação). Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_63471/artigo_sobre_estudo_sobre_lingua-e-linguagem--consideracoes. Acesso em: 10 dez. 2021.

MONTEIRO, J. C. S. . TikTok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos* , v. 2, p. 05-20, 2020.

ORGAZ, Cristina J. '*TikTok* foi feito para ser viciante': o homem que investigou as entranhas do aplicativo. *BBCNews*, 03 de Dez. de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55173900>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica: uma teoria pedagógica revolucionária. In: *PEDAGOGIA histórico-crítica revolução e formação de professores*. Campinas, Sp: Armazém do Ipê, 2018. p. 1-233.

6 estratégias simples para viralizar no TikTok em 15 dias. Seja Ceo -Marketing e Nomadismo Digital, 10 de Dez. de 2021. Disponível em: <https://sejaceo.com/estrategias-para-viralizar-no-tiktok/>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto. Pedagogia histórico-crítica: possibilidades para compreensão. In: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR. 2016, São Paulo; p. 1-17.

SOARES, Mariana. O corpo que dança: a linguagem artística como forma de expressão e tomada de consciência, uma leitura da abordagem fenomenológica. *Rev. Transformações em Psicologia*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2014.

A ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO E DE INTERVENÇÃO POLÍTICO-SOCIAL

Mayara Lopes da Costa¹

RESUMO: Educação, cultura, arte, liberdade artística, democracia e participação social são algumas garantias asseguradas pela Constituição Federal de 1988. Neste trabalho, haverá a busca pela aproximação dessas garantias, como por exemplo, a arte, com outras matérias interdisciplinares, como a educação, a antropologia e o Direito, através de uma metodologia qualitativa, com coleta de teóricos referenciais bibliográficos e a legislação pertinente. A pesquisa buscará expor como a arte, desde a Grécia Antiga, vem sendo uma ferramenta pedagógica e transformadora diante dos cidadãos que por ela são alcançados, nos mais diversos estilos e categorias, havendo a possibilidade de serem despertados para o que antes estava silenciado, de trazerem para si uma lente sensível aos contextos sociais nos quais estão inseridos e ainda de repensarem eventuais condutas pessoais. A arte também serve como acalento para os sofredores e como grito de socorro ou ponto final após determinado limite ser ultrapassado direcionado aos que ocupam o Poder, sendo assim, devidamente cumprido o direito e dever do povo como democracia, que opina e intervém, também assegurada pela Carta Magna. Ainda assim, ensinar tão pouco compreende que o agente social de fato aprenda, afinal não se sabe o que há por trás de cada um como motor, o que os afeta. Por isso é dever de todos os atores sociais se interessarem pelos acontecimentos que os cercam e pela sua posição e papel dentro da sociedade, e unindo-se ao Estado, juntos atravessarem os enfrentamentos e lutarem pelas adversidades com obstinação.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação. Cultura e Sociedade. Liberdade Artística. Democracia.

¹ Escritora e Graduada em Direito pela Universidade Católica de Santos (2020). Representou a universidade em eventos científicos internacionais. Ganhou menção honrosa pela crônica "O Lado Poético da Vida" no 5º Concurso Literário Abrace Um Autor, em 2021. Atualmente é estudante de roteiro de cinema pela escola Roteiraria. E-mail: mayaralcosta@outlook.com.

Introdução

Paulo Freire, visionário da educação como um dever de intervenção no mundo, não estabelecia fronteiras para solucionar o preconceito, a ignorância, e tantas outras questões. Pelo contrário, o mestre esclarece que as possibilidades são múltiplas na luta pela equidade e pela construção de uma cidadania potente. (FREIRE, 2019a).

Por sua vez, duas causas, ambas naturais, parecem ter dados origem à arte poética de Aristóteles como um todo, quais sejam: de fato, a ação de mimetizar se constitui nos homens desde tenra idade; além de se distinguirem das outras criaturas porque são os mais miméticos e por recorrerem à mimese para efetuar suas primeiras formas de aprendizagem, de modo que todos se comprazem com as mimeses realizadas. (ARISTÓTELES, 2017).

Ainda, a antropologia versa que os indivíduos se comportam de acordo com a sua participação nas categorias sociais, isto é, cada uma dessas categorias tem uma influência de comportamento coletivo sobre os indivíduos, que interfere em sua visão de mundo. Quando falamos em visão de mundo, nos referimos a cultura. Assim, a sociedade, em suas parcialidades ou em sua totalidade, se rege pela cultura, por um modo de ser coletivo que é partilhado por seus membros. Pertencendo a determinada categoria social, os indivíduos têm participação coletiva dentro dessa categoria, que, por sua vez, se integra ao todo da sociedade. (GOMES, 2017).

Unindo essas premissas, a pesquisa buscará responder a seguinte pergunta: de que forma a arte pode servir de instrumento pedagógico ou de intervenção político-social?

O objetivo geral da pesquisa é abordar a arte como um método de aprendizagem e o objetivo específico será chamar atenção para uma sociedade particularmente ingrata ao artista que, por sua vez, em todas as gerações contribuiu para a sociedade, seja acalentando as almas em desespero, seja encarnando questões sociais através da sua obra e representando ali o seu povo, portanto, libertando povos e aflições, ao passo que a busca pela sua própria liberdade e identidade é tão engenhosa.

Como metodologia, utilizar-se-á toda sorte de referenciais teóricos que esbarrem com o tema proposto, como estudos sobre educação, drama, antropologia, educação, entre outros, bem como a legislação pertinente, no que tange às normas protetoras e reguladoras da liberdade e da criação artística.

A justificativa da pesquisa pauta-se em desmistificar a arte em sentido amplo, que costuma ser rebaixada e colocada em lado oposto em relação a outras áreas, como, por exemplo, o próprio Direito, ao passo em que são matérias interdisciplinares, ou seja, dialogam entre si.

Direito à liberdade de expressão artística e cultural segundo a CF/88

A liberdade de expressão trata-se de um direito objetivo, um princípio geral que condiciona a existência da democracia e de todos os direitos fundamentais. Propicia o desenvolvimento humano, a criação de um mercado livre de ideias, a construção da identidade cultural de um povo e a realização de outras liberdades por meio de debates de interesse público, seja pela autonomia individual, seja pela manifestação coletiva. (GOMES, 2020, p. 74).

A liberdade de expressão da atividade artística é assegurada no artigo 5º, IX, da Constituição. As manifestações artísticas são formas de difusão e manifestação do pensamento, e algumas delas gozam de ampla liberdade, como as das artes plásticas, contudo, ficam sujeitas a uma regulamentação especial, competente à lei federal. A CF/88 oferece aos produtores de obras artísticas duas proteções especiais: a primeira é tradicional, o direito autoral; e a segunda, é o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem. (SILVA, 2014).

Contudo, quando defronta-se com os discursos de ódio, paira uma incerteza entre proteger ou restringir a liberdade de expressão. Samantha Ribeiro Meyer-Pflug define o discurso de ódio como toda manifestação de ideias que incitem a discriminação racial, social ou religiosa em determinados grupos que, em sua maioria, são minorias. Porém, o direito de criticar é legítimo e integra o Estado Democrático de Direito, bem como o direito de meramente divergir de opiniões antidemocráticas, garantindo, assim, a multiplicidade de opiniões e desenvolvimento da sociedade. (ARAÚJO, 2018).

Da mesma arte, a Constituição traz um capítulo sobre a cultura, no qual estabelece que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais populares, indígenas, afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório brasileiro. Aí se manifesta a mais aberta liberdade cultural, sem censura, sem limites: uma vivência plena dos valores do

espírito humano em sua projeção criativa, em sua produção de objetos que revelem dessas projeções da vida do ser humano. (SILVA, 2014).

Objeto da proteção constitucional como parâmetro do controle de constitucionalidade: o conceito de arte

Como não há como proteger um direito fundamental sem a definição do objeto de sua proteção, Cortes constitucionais dos Estados constitucionais mais desenvolvidos do mundo ocidental empenham-se na difícil tarefa, sem se valerem, todavia, de critérios estéticos que são vedados *per se* e por força da norma definidora do direito fundamental à liberdade artística. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

A definição material corresponderia à “essência da atividade artística [...] a formação criativa livre, na qual impressões, experiências e vivências do artista seriam trazidas à observação imediata por meio de uma linguagem formal específica”. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015). Essa definição foi, com razão, também alcunhada de idealista, pois baseada na subjetividade do momento criativo, correspondentemente à idealizada imagem do gênio do século XIX (“estética de gênio”). Durante quase todo o século XX, muitos artistas questionaram o papel desse conceito de arte, sua função na sociedade pós-moderna, distanciando-se do aspecto da subjetividade ou, pelo menos, minimizando-o conscientemente. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Partindo de um conceito formal de arte, a “essência de uma obra de arte” poderia ser atribuída a um determinado tipo ou espécie de arte, como a pintura; a escultura; o teatro; a dança; o cinema; a música; a poesia; a prosa; as artes plásticas; etc. Trata-se de um conceito pautado na ideologia crítica de que ali se encerra o que abarca os conceitos praticáveis de arte. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015). Embora alguns autores ressaltem que as espécies tradicionais de arte possam ser complementadas por novas formas e espécies de arte, como a caricatura; a sátira; happening e performance, ainda assim, diante do conceito formal de arte tem-se apresentado objeção relevante, segundo a qual tentativas de categorizar a arte podem ficar aquém do seu desenvolvimento histórico, pois também é característico das atividades artísticas as rupturas com estéticas, temáticas e semânticas. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015). Todavia, deve ser questionado se

eventual modernização poderia ou não encontrar respaldo nos parâmetros da tradição da história global da arte ainda que o seu escopo seja frequentemente o rompimento das fronteiras tradicionais. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015). Mas, uma vez assegurado que o conceito formal não induza ao equívoco de entender a liberdade artística como sendo essencialmente um instituto ou elemento integrante do suposto instituto matriz “liberdade de comunicação”, ele pode servir de primeiro norte ao operador jurídico-constitucional. As espécies tradicionais de arte configuram, destarte, um rol exemplificativo, e não taxativo. A busca pelo titular do direito fundamental à *prima facie* protegido pela norma do artigo 5, IX, da CF. Seu caráter ou sua dimensão jurídico-objetiva pode complementá-lo, mas não relativizá-lo. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Por fim, segundo o conceito aberto de arte, reconhece-se “como característica peculiar de uma expressão artística ser possível, por causa do caráter multifacetário do seu conteúdo expressivo, depreender da sua manifestação significados sempre novos e mais amplos, pela via do prosseguimento da interpretação, de tal sorte que ocorra uma transmissão em vários níveis e praticamente ininterrupta da informação. Segundo o conceito aberto, arte seria, portanto, tudo o que puder ser interpretado de diversas formas, resultando em uma riqueza ou pluralidade de significados. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Assim, se por força de tutelas jusfundamentais da liberdade artística não é terminantemente proibido ao Estado definir o que seja arte para tornar o direito fundamental judicializável vedada é a possibilidade de todo órgão estatal, inclusive os titulares da função jurisdicional-constitucional do Estado, de ser um árbitro de assuntos artístico-estéticos. O assunto deve ser ao menos neutro axiologicamente (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015), o que significa que durante todo o processo de comunicação social “arte”, fica vedada a todo órgão e autoridade estatais a imposição de suas ideias sobre o que viria a ser “boa” arte ou, ainda, arte em geral. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Direito à educação e à cultura

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, prevê três objetivos básicos da educação: o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo da pessoa para o exercício da cidadania; e a qualificação da pessoa para o trabalho. Integram-se, nestes objetivos,

valores antropológicos-culturais, políticos e profissionais. A consecução prática desses objetivos só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito de ensino, informado por alguns princípios com eles coerentes, que, realmente, foram acolhidos pela Constituição, tais são: universalidade; igualdade; liberdade; pluralismo; gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais; e gestão democrática da escola e padrão de qualidade. (SILVA, 2014).

Ainda, a Carta dispõe que todos têm o direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família. (SILVA, 2014).

Por outra via, os direitos culturais não foram arrolados como espécies de direito social, mas, se a educação o foi, aí também estarão aqueles, até porque estão explicitamente referidos no artigo 215 da Carta, consoante o qual o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Os direitos culturais reconhecidos pela CF/88 são: o direito de criação cultural, compreendidas as criações artísticas, científicas e tecnológicas; o direito de acesso às fontes da cultura nacional; o direito de difusão da cultura; a liberdade de formas de expressão cultural; a liberdade de manifestações culturais; o direito-dever estatal de formação do patrimônio cultural brasileiro e de proteção dos bens de cultura, que, assim, ficam sujeitos a um regime jurídico especial, como forma de propriedade de interesse público. (SILVA, 2014).

Ainda, a Carta assegura a liberdade de transmissão e recepção do conhecimento, que é uma das formas de comunicação e de manifestação do pensamento, tanto que todos podem comunicar e manifestar seu pensamento e seu conhecimento pela imprensa, pela radiodifusão, pelos livros e conferências. Mas a Constituição destacou, em relação ao exercício do magistério, quando põe como um dos princípios do ensino a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro de uma visão pluralista de ideias, de concepções pedagógicas e de instituições públicas e privadas do ensino. (SILVA, 2014).

Paulo Freire ressalta que conhecimento não é transferido, mas deve ser testemunhado e vivido. Porém, para ser testemunhado e vivido, é preciso abrir mão da ignorância em seu mais literal significado, isto é, não ignorar circunstâncias. (FREIRE, 2019a).

O papel da educação na intervenção político-social

O mestre da pedagogia, Paulo Freire, destaca, que não é possível pensar no amanhã sem que os atores sociais se achem em processos permanentes de imersão no tempo em que vivem, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros perante os desastres sociais que compartilham com os demais atores, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam a capacidade humana de transgredir a ética. (FREIRE, 2019b).

Freire prossegue afirmando que pensar no amanhã é sim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, que discursa palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é aquele que, fundado naquilo que vive, no que presencia, ouve, percebe, atento aos sinais e apoiado na leitura do mundo, antiga e nova, torna-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, e é assertivo, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico social, e quais as melhores medidas a serem tomadas a partir de então. (FREIRE, 2019b). Refere-se aqui a atores sociais visionários.

Para o referido autor, repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica na denúncia de como estamos vivendo, e também no anúncio de como poderíamos viver, não havendo que se falar em um sem mencionar também o outro; tanto o que poderá vir se retificações forem feitas nas políticas que foram denunciadas quanto o que pode ocorrer se, pelo contrário, tais políticas se mantiverem. Sendo, portanto, um pensamento esperançoso, e também um posicionamento postulado, uma vez que a natureza humana constitui-se social e historicamente. (FREIRE, 2019b).

Esta “vocação” para a mudana, para a intervena no mundo, diz o autor, caracteriza o ser humano como projeto, da mesma forma que sua intervena no mundo envolve uma curiosidade com disponibilidade constante para buscar e não se conformar com a razão de ser das coisas. Demanda igualmente objetivos, como uma maneira de intervir ou de atuar que implica outra prática ainda: a de avaliar a intervena.   por isso que também a educaa é permanente. Como não se dá no vazio, mas num tempo-espaco que varia e guarda esperana, historicidade e paciência pela busca por avanos. (FREIRE, 2019b).

Por fim, vale frisar, vem sendo uma das conotaes fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperana, terminando por despolitizar a prática educativa e ferir a própria natureza humana. É o discurso que desproblematiza o futuro, tal qual um discurso fatalista, que afirma que o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século, ou que seja uma pena que haja tanta miséria no país, porém esta que é a suposta realidade. Mas, nenhuma realidade é assim pois assim tem de ser, diz o mestre. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim. Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos não basta.   necessário que em razão deste reconhecimento haja luta contra ele e não se assuma o posicionamento fatalista. (FREIRE, 2019b).

Valores da democracia e a participaa social

A democracia repousa sobre dois princípios fundamentais, que lhe dão essência conceitual, quais sejam: o da soberania popular, segundo o qual o povo é a única fonte do poder, que se exprime pela regra de que todo o poder emana do povo; e o da participaa, direta ou indireta, do povo no poder, para que este seja efetiva expressão da vontade popular. O que d  a essência   democracia é o fato de o poder residir no povo. Toda democracia, para ser tal, repousa na vontade, popular no que tange à fonte e exercício do poder, em oposia aos regimes autocr ticos em que o poder emana do chefe, do caudilho, do ditador. Vale dizer, portanto, que o conceito de democracia fundamenta-se na existência de um vínculo entre povo e poder. (SILVA, 2014).

Assim, a democracia – governo do povo, pelo povo e para o povo – aponta para a realizaa dos direitos políticos, que apontam para a realizaa dos direitos econômicos e sociais, que garantem a realizaa dos direitos individuais, de que a liberdade é a expressão igualitária, sem os quais os outros não se efetivam realmente. É nesse sentido que também se pode dizer que os direitos humanos fundamentais são valores da democracia. Vale dizer: ela deve existir para realiz -los, com o que estará concretizando a justia social. (SILVA, 2014).

A insuficiência da democracia em realizar esses valores até o momento, no plano concreto, não retira sua validade, pois, ele é um conceito histórico, tanto quanto os valores que busca garantir, o que ela nem sempre consegue pacificamente. Ao

contrário, por ser governo do povo, pelo povo e para o povo, só se firma na luta incessante, não raro na via revolucionária. (SILVA, 2014).

Por sua vez, Paulo Freire afirma em seu discurso, em tom preocupado, que os ausentes da democracia são os que perdem o crescimento intelectual no instante em que defendem que o tempo pare, uma vez que o aprendizado está justamente na evolução. (FREIRE, 2019a).

Sendo assim, gozando de seus benefícios e direitos civis e políticos da melhor forma como cidadãos, todos devem contribuir e zelar pela cidadania, podendo a arte servir aqui como instrumento de expressão e como um processo transformador social e libertador de angústias e temores.

Uma relação entre o processo de aprendizagem, a sociedade e a arte

A poética de Aristóteles é, acima de tudo, um tratado sobre o poema mimético, isto é, o poema trágico. A tragédia, tema central da poética, constitui uma espécie de apogeu das manifestações artísticas do seu tempo. (ARISTÓTELES, 2017).

A reflexão de Aristóteles sobre a mimesis recebeu forte influência dos poetas trágicos, mas é sobretudo o diálogo e o confronto com as hipóteses platônicas sobre a mimesis que marcam o posicionamento aristotélico. De um modo geral, Platão reprovava a mimesis. É como se Platão nos dissesse que um artista mimético poderia representar a virtude sem nada saber sobre a virtude, pior ainda: sendo nem um pouco virtuoso. Platão avaliava as artes sob o ponto de vista de uma ética. Aristóteles. Por sua vez, retoma a mimesis como procedimento artístico puro e simples. (ARISTÓTELES, 2017).

Em sua poética, Aristóteles traz como primeiro agente da mimesis o poeta, aquele que elaboraria uma releitura dos antigos mitos da civilização grega e que, no caso do poeta trágico, seria capaz de produzir, por meio dessa releitura mimética, um efeito catártico, fruto da manipulação de emoções precisas que levariam à depuração do pavor e compaixão evocados no espectador. Por meio do enredo trágico, a catarse deve ser alcançada. A catarse constitui o acontecimento final para o qual concorrem todos os elementos da tragédia, mas como o enredo tem predominância sobre as demais partes a sua composição deve ser considerada como elemento preponderante na promoção do acontecimento trágico por excelência, ou seja, a catarse. Ou seja, é

melhor que o público sinta pena do final triste daqueles personagens, antecipando na ficção uma conduta que eventualmente possa vir a ser pessoal, do que ele mesmo padeça daquele mal sofrido pelo personagem daquela obra ali exposta. (ARISTÓTELES, 2017).

A tragédia (gênero considerado superior em relação aos demais para Aristóteles), sendo formada primeira e essencialmente pela composição do enredo, é uma arte poético-mimética que se diferencia das demais por utilizar todos os meios (ritmo, linguagem e melodia), por qualificar uma ação nobre e por apresentar o enredo de uma forma dramática, isto é, que se efetua por meio da atuação dos personagens (ARISTÓTELES, 2017), como, por exemplo, *Antígona*, de Sófocles.

Por sua vez, o que diferencia a mimesis trágica da narrativa histórica é, além do modo dramático, é que o enredo se orienta por uma finalidade a ser alcançada. Eis que a poesia se refere ao universal, e a história, ao particular. (ARISTÓTELES, 2017).

Direito, Arte e Técnica Jurídica

Identificada nas sociedades capitalistas como mercadoria, a arte é um produto. A manifestação artística advém de intervenções criadoras dos agentes sobre matérias ou a partir de ideias. Até mesmo a ausência de intervenção direta nos materiais naturais pode representar um agir artístico, dado um uso seu especial do artista. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015). Sendo assim, o que é valorizado é o senso de criatividade, a genialidade, o próprio valor que é atribuído àquilo que não o tinha.

Mas, na multiplicidade das relações sociais capitalistas, a produção artística cada vez menos é obra individual de gênio. Ela envolve preparações, estudos, formação, assessoria, atuação coletiva de artistas em diferentes ou semelhantes especializações, de tal sorte que se torna difícil a sua atribuição única ao gênio isolado, havendo, daí, a possibilidade de desbastar, na multiplicidade de agentes, os seus respectivos direitos subjetivos advindos da criação. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Assim, a técnica jurídica relacionada à produção da arte constitui-se na atribuição de direitos subjetivos aos seus respectivos criadores. Trata-se de um núcleo

cada vez mais complexo de distribuição de direitos e garantias a múltiplos sujeitos de direito. Nesse nível de tratamento jurídico da arte, de modo geral os sistemas jurídicos preveem aos artistas os direitos de autor, em tais situações, são direitos da personalidade. Envolvem a proteção daquilo que é original na própria ação artística. Com isso, terceiros não podem alterar o mérito da arte e de sua produção. Tais direitos de personalidade são resguardados pela técnica jurídica como direitos subjetivos inalienáveis. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Os direitos que advêm da circulação da obra de arte podem ser múltiplos, como múltiplas são as possibilidades dessa circulação. Um pintor pode vender o objeto que contém sua arte, o quadro. O músico pode gravar uma produção sonora em meio que a reproduza. Uma editora pode imprimir exemplares do texto de um escritor. Em todas as relações jurídicas possíveis na circulação da produção artística, há transações envolvendo direitos subjetivos. O artista transfere seus direitos de propriedade em relação à obra criada. Assim sendo, o direito faz com que terceiros possam ser os sujeitos adquirentes dos direitos patrimoniais da arte. Estes últimos são passíveis de transação. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Dessa forma, é papel do Estado assegurar uma série de garantias e deveres relacionados ao tema. Assim, é possível pensar em estipulações que envolvem a garantia da criação artística, sua liberdade em relação aos poderes públicos, à religião e outras ideologias constituídas. Institutos eminentemente de direito político, como a censura, envolvem o tema da arte. Nesse nível, também se veem questões como a da publicidade das obras e dos seus meios, o seu tombamento, o seu afastamento da esfera do mercado, o tratamento tributário específico, a sua distinção ou similitude em relação a direitos subjetivos similares, como a propriedade industrial, ou mesmo questões como os direitos sociais do trabalhador artista. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Arte, Justiça Social e Cinema

Caberia aqui dissertar a respeito de duas possíveis relações: a da forma artística com o direito e o da forma artística com o justo. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

No primeiro dos dois planos, a própria constituição do direito como instrumentalidade técnica limita a penetração da forma artística em seus atos e procedimentos. Por mais que se possa reconhecer a argumentação jurídica em linguagem diversa da tradicional - arrazoados jurídicos na forma de poesia ou oratória de júri, por exemplo -, o campo do desenrolar da vida jurídica e judicial conforme a prática técnica. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015). De outra dimensão é a relação da forma da arte com a justiça. Neste campo, desdobram-se as dimensões inclusive transformadoras do justo, na medida da esperança, do pleito e da ação por aquilo que foi ou ainda não é. A indagação fundamental da arte, interpelando o direito e a sociedade presentes, diz respeito à estetização de uma manifestação que o espelho da realidade presente não permite: em face de um mundo injusto, o justo. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

A arte se afirma socialmente como constituinte de arcabouços de valores e pensamentos, permitindo a expansão dos sonhos e desejos, inspiradora de percepções inovadoras e que denuncia a tragédia daquilo que passa por despercebido ou normal na atualidade. Além disso, pode ser antecipadora de soluções por um mundo transformador. (MAMEDE; FRANCA FILHO; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Nesse sentido, vale-se questionar: por que Direito e Cinema? O primeiro dos motivos é o das lições que se podem tirar para o Direito pensado e refletido a partir da ponderação do conteúdo fílmico. Das narrativas que nos são contadas retiramos provocações, testemunhos, documentos, ideias... O segundo dos motivos paira na importância de lidar, em estudos sérios e profundos, o Direito com o Cinema. É que do mesmo modo que se pode dizer que o Direito é Literatura, ao menos em certa medida e até certo ponto, não deixa de ser interessante e instigador pensar-se se o Direito não poderá ser encarado na perspectiva de uma linguagem cinematográfica própria, nova, diferente. E da própria metodologia e reflexão teórica do Cinema. (GRÜNE, 2017).

A grande questão é ainda ontológica, se é que não será mesmo metafísica. Ser ou não ser, sempre o fantasma dessa Dinamarca mítica. Mas agora ser ou não ser quanto a realidade, não quanto a estar ou não estar nas coisas e para as mudar, politicamente. Ou seja: o cinema coloca a grande questão da realidade e da verossimilhança. O cinema prova que é possível encenar a realidade, e mesmo filmar não o que aconteceu como facto jurídico ou político, mas como facto meramente

ficcional. É possível falsificar a história e simplesmente os factos relevantes para um qualquer processo, tudo é possível criar e recriar. (GRÜNE, 2017).

Por sua vez, o cinema tem a função também de espelho social, campo em que a consciência dos atores sociais é ampliada, ao passo que desarma as pessoas, abrindo os seus sentidos para o inesperado, despertando motivações que não se originam do estudo normativo do Direito e sim são fruto de interações cotidianas dos indivíduos, permitindo ainda que sejam afloradas as suas emoções conforme foi pensada a progressão do drama da obra. O espectador, então, é simplesmente norteador pela linguagem da estética, dos sons, do espaço, o que o proporciona refletir não apenas sobre as descobertas com o antes desconhecido e, sobremaneira, de se redescobrir na projeção do outro. Quando se joga luz a assuntos anteriormente despercebidos, como observador é possível enxergar limitações, doenças sociais, carências e toda a complexidade da vida. (GRÜNE, 2017).

É justamente na aproximação e na imersão a universos desconhecidos que o conteúdo fílmico possibilita uma porta de entrada a um espaço íntimo e invisível do ser humano, onde o espectador pode rever seus conceitos e comportamentos e ainda qual eventual desfecho desejará levar após assistir a uma narrativa que coincide com sua vida pessoal. Há dois gêneros cinematográficos, sobretudo, em que o impacto dessas questões ficam latentes, quais sejam: na ficção, há a previsão do futuro da humanidade, a qual mostra, concomitantemente, o desenvolvimento tecnológico e as catástrofes ambientais geradas pela falta de equilíbrio entre o bem-estar social e o individualismo que emerge da ânsia pelo lucro e pelo poder a qualquer preço; e o documentário, que, por sua vez, faz com que frequentemente nossa memória retome episódios de grandes líderes que marcaram a história brasileira, protagonistas, antes invisíveis, a quem a ótica do cinema proporciona uma discussão séria, para alertar sobre os erros cometidos no passado e, além disso, possibilita à pessoa questionar-se a respeito de si mesma, levando esta a indagar sobre o seu papel dentro da sociedade, colocando-se, assim, numa posição de alteridade. (GRÜNE, 2017).

Contudo, é popularmente evidenciado que, de maneira geral, há certa resistência de assistir a um ou outro filme, o que está associado às pessoas emitirem juízos errôneos, como: conversar sobre o Direito, ou o próprio Estado, deve ser um papo “pesado” e “sério”, e que a arte teria apenas a incumbência de entreter o espectador, quando não é verdade.

Direito à Arte

Antonio Candido (2004) , em seu ensaio intitulado “O Direito à Literatura”, valoriza e versa sobre o peso do conhecimento artístico e literário como um direito humano, não menos importante do que os chamados “bens compressíveis”, tais quais morar, comer, ir e vir, por exemplo, não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. “Bens compressíveis” seriam nada mais, nada menos, do que suprir uma necessidade física e concreta do agente, enquanto os chamados pelo autor, “bens incompressíveis”, seriam as necessidades abstratas, como certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a liberdade individual, o amparo à justiça pública, à resistência à opressão etc.; e também à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, a arte e a literatura.

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Bethoven? (CANDIDO, 2004, p. 172).

Antonio Candido não considera nem os bens compressíveis, nem os bens incompressíveis como mais ou menos relevantes, mas, considera que a utilidade de um flerta com a do outro, além do que nem um nem outro jamais deveria ser negado. A prova disso seria a existência da literatura como um instrumento poderoso de instrução e educação do processo formador de personalidade de todos os homens em todos os tempos em diferentes civilizações, não existindo possibilidade de nenhum ser humano sequer, em nenhuma parte de sua vida, jamais ter entrado em contato com uma fabulação durante a noite, ao sonhar com um universo fabulado, ou até durante um simples devaneio confabulado no ônibus. (CÂNDIDO, 2004).

Isto posto, literatura e arte já são vividas e empregadas no cenário social sem que os indivíduos percebam, e por esta razão, devendo ser consideradas necessidades universais. Tanto a literatura como a arte trazem diversas formas de, a partir delas, construir uma visão de mundo e, devido a elas, enxergar este mundo de uma forma mais branda, dando abertura aos atores sociais de construir suas personalidades. (CÂNDIDO, 2004).

A fim de enfatizar a importância da leitura, Antonio Candido afirmou que “[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sono durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. (CANDIDO, 2004).

Cultura e Sociedade

Mércio Pereira Gomes correlaciona a sociedade com cultura, sendo esta regida pela primeira. Ainda, relaciona a cultura com a participação do agente na sociedade. Segundo o antropólogo, dependendo do contexto em que se é inserido, ou onde convive, as visões de mundo podem ser diferentes e, então, compreendidas. As culturas existem de acordo com o que determinada geração resolve conservar ou deixar para trás, criando-se assim, princípios e valores a serem eticamente seguidos, mas também ideologias, o que se leva a refletir, novamente, acerca da inexistência de uma única verdade. (GOMES, 2017).

São exemplos mais evidentes a família, vizinhança, vivência na cidade ou no campo (urbanidade e ruralidade), trabalho, educação e outras condições de vida. Os indivíduos se comportam de acordo com sua participação nessas categorias, isto é, cada uma dessas categorias tem uma influência de comportamento coletivo sobre os indivíduos. Ser membro de tal ou qual família implica atitude tal ou qual; ser cidadão dessa ou de outra cidade significa ter tal ou qual visão de mundo. (GOMES, 2017, p. 44-46).

Mércio Pereira Gomes ainda pontua o quanto as desigualdades sociais implicam nessas visões de mundo, sendo impossível ignorar as verdades que sangram no seguinte trecho:

A maioria esmagadora das sociedades no mundo atual é desigualitária, isto é, o grau de participação nos bens e valores da cultura se dá de forma desigual entre os indivíduos, entre as famílias e entre outras categorias sociais. Essa desigualdade de participação se evidencia com extrema clareza nas sociedades modernas, capitalistas, através de uma categoria social chamada classe social. (GOMES, 2017, p. 45-46).

O antropólogo prossegue pontuando um aspecto demasiadamente importante, o qual faz-se objeto da presente pesquisa. As desigualdades sociais nasceriam em razão de as pessoas viverem em diferentes categorias, e dado a isso não terem o mesmo acesso e permanência aos bens e serviços. (GOMES, 2017, p. 130). Faz-se concluir que, em serviços, pode-se acrescentar a educação.

Ninguém duvida que as diferenças entre classes sociais nas sociedades modernas significam, entre outras coisas, diferenças de poder. O sistema de desigualdade entre as pessoas nasce não necessariamente do reconhecimento das diferenças pessoais, como acontece nas sociedades igualitárias, mas de pertencimento a categorias sociais que têm diferentes e desiguais acessos aos bens e serviços - e ao poder - nessas sociedades. (GOMES, 2017, p. 130).

Nota-se que atualmente todos os indivíduos podem bradar e manifestar-se em busca de seus direitos, visto que tem sido muito mais tortuoso calar-se diante da opressão do que sentir-se de fato oprimido. (CANDIDO, 2004, p. 171). Daí é possível extrair o impacto dos movimentos sociais. (GOMES, 2017).

Considerações finais

Pelo exposto, conclui-se que estar no mundo, para nós, homens e mulheres, significa estar também com o mundo, isto é, agindo, pensando, valorando, refletindo, opinando, sonhando, e quando necessário, se opondo. O que não é possível, é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem ser tocados pela compreensão de nossa própria presença política e humana no mundo e de sua utilidade, ou seja, indiferentes a tudo o que ocorre ao nosso redor, sem uma certa inteligência da história e do nosso papel nela.

Não é necessário ser um cidadão culto ou acadêmico para captar uma mensagem que provém da arte, ao passo que é uma forma de expressão capaz de se comunicar com as massas, com diversas classes e ainda gerações, pois é acessível (como a arte de rua) e intuitiva. Com a arte se comunicando com as massas, há maior chance da necessidade delas chamar atenção do governo. Há muito mais de um cidadão humilde ser alcançado dessa forma do que com aquele discurso eivado de formalidade, que pode até parecer pomposo, mas nada inteligível.

Ademais, a título de bom-senso, o processo formador deverá ser redirecionado para cada um individualmente da mesma forma como cada um é protagonista de uma história, cada um terá seus próprios conhecimentos prévios em cima de um contexto sociolinguístico. A princípio, é necessário que seja falada a mesma língua para entender esse contexto. Não tem como educar uma pessoa sem conscientizar-se sobre o que ela já conhece, por onde passou e o que já viveu. Nós não escrevemos, fazemos artes ou pesquisamos para nós mesmos, mas para o outro, e considerando que cada um

tem um conhecimento prévio e uma visão de mundo diferente da nossa, se o nosso discurso não devolver ao mundo, de nada irá adiantar.

Ainda, a arte não é o produto final do trabalho do artista, mas sim a capacidade de comover e mover o mundo que a sua obra transmite. Não é sobre visual, mas sobre sensação. Não se pode dizer que arte é tão somente aquilo do que se gosta ou acha bonito em questão de estética. Isso porque arte é subjetivo, o que algumas pessoas consideram que é bonito ou talento, outras não consideram, é relativo, depende da percepção e do gosto de cada um. Por essa razão, artista é todo aquele que se expressa através da sua criação, podendo ou não explorar dela economicamente.

Por fim, o Direito possui relação íntima com a arte, uma vez que o Estado é elemento ativo na intermediação das redes de relações que envolvem a arte, e como reguladores, o Estado e o direito se apresentam na função de normatizadores jurídicos da arte, seguindo a lógica da Constituição Federal de 1988.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Natalia Ramos Nabuco de. Liberdade de expressão e o discurso de ódio. Curitiba: Juruá Editora, 2018.

ARISTÓTELES. Poética. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GOMES, Luiz Flávio; CUNHA, Rogério Sanches; (Org.) Imprensa, Jornalismo Digital e Direito Penal. São Paulo: Juspodivm, 2020.

GOMES, Mércio Pereira. Antropologia. São Paulo: Contexto, 2017.

GRÜNE, Carmela. Direito no Cinema Brasileiro. São Paulo: Saraiva Jur, 2017.

SILVA, Jose Afonso da. Curso de Direito Constitucional positivo. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

A CONTRIBUIÇÃO DE VIGOTSKI PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ATUALIDADE

Caroline Helena Zimmermann Cardoso¹
Giovana Bianca Darolt Hillesheim²

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo discutir a relevância da Psicologia Histórico Cultural, de Vigotski, para o ensino da arte na atualidade e a importância das imagens artísticas. Para tal, inicialmente destacamos o que dizem as imagens contemporâneas sobre a história humana, ressaltando o papel da imagem na sociedade. Em seguida elencamos como se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estendendo-as como o pressuposto para o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Histórico Cultural; Ensino da Arte; Funções Psíquicas Superiores.

¹ Mestranda pelo programa Prof-Artes (Udesc)/ IFSC, formada em Artes Visuais pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). carolzinha.helena@gmail.com

² Doutora em Artes Visuais (UDESC). Professora do IFSC e do PROF-ARTES (Udesc). giovana.bianca@ifsc.edu.br

Introdução

Uma das principais contribuições do ensino de arte encontra-se na valorização incondicional e progressiva da condição humana, buscando desenvolver os sentidos em direção à sua potencialidade máxima, aprimorando a capacidade auditiva, aguçando o olhar e libertando o movimento. É justamente por compreender a especificidade de cada órgão dos sentidos que o ensino de arte possui construtos pedagógicos diferentes e específicos para as artes visuais, a música, o teatro e a dança.

Neste texto procuramos refletir sobre o desenvolvimento da capacidade visual humana no século XXI, tendo como pressuposto que tal desenvolvimento não resulta unicamente da condição biológica, mas da relação do sujeito com seu entorno social. A partir disso, cabe questionar quais os preceitos básicos para um ensino de artes visuais que permita a cada um, o desenvolvimento mais pleno possível do olhar.

No intuito de elencar possibilidades de respostas para esta questão, nossa argumentação se organiza em duas partes. Inicialmente tratamos das características das imagens na contemporaneidade, entendendo-as como objetivações culturais e nos detendo na contribuição das imagens artísticas para o processo de desenvolvimento humano. Em seguida, nos atemos ao papel da educação na transformação das funções psíquicas humanas elementares em funções psíquicas superiores. Reportamo-nos à teoria vigotskiana, na medida que esta defende que o funcionamento do psiquismo humano tende a ser qualitativamente superior a depender dos signos que lhe forem disponibilizados.

Encerramos a discussão refletindo sobre o papel da arte na elaboração da subjetividade humana, sendo de imprescindível importância salientar que a qualidade das obras apresentadas em sala de aula permitem a verdadeira assimilação da realidade pelos estudantes, através do que poderão elaborar seu pensamento para além da obviedade cotidiana, levando-se, primeiramente em conta as condições desiguais que o modo de produção capitalista apresenta aos seres humanos, que se vêem, na grande maioria das vezes, alienados dentro desse processo.

O que dizem as imagens contemporâneas sobre a história humana

Abordar o papel que as imagens assumem na vida atual exige capacidade de percepção histórica para não incorrer no erro de naturalizá-las. Neste sentido, o

mundo está se tornando visível de uma maneira radicalmente nova, gerando consequências para todas as esferas da vida:

[...] desde o mundo do trabalho e da produção até a política e nossa concepção de democracia, para a guerra e o planejamento estratégico, para o pensamento abstrato e a filosofia, assim como para as relações interpessoais, e os vínculos emocionais, para a subjetividade e a intersubjetividade. (CRARY, apud FOSTER, 2021, p.124).

Historicamente, o processo de ver pressupõe o ato de reconhecer (você vê uma casa porque a reconhece como tal). Ver passa, em alguma medida, pelo viés da interpretação. Assim se deu por muito tempo na história humana. Ocorre, porém, que na contemporaneidade estamos, cada vez mais, lidando com olhos maquínicos, ou seja, máquinas destinadas a um reconhecimento de natureza muito específica. Estes olhos maquínicos muitas vezes separam o ver, o reconhecer e o interpretar. Convivemos com o olhar computacional da geolocalização via satélite, QR-Codes, códigos de barras, mira de míssil de voo e câmeras de monitoramento do tráfego urbano. São imagens desvinculadas da autoria humana, algumas delas produzidas e lidas somente por máquinas com finalidades muito específicas e pré-programadas, logo, são imagens sem conteúdo social, apartadas do reconhecimento.

Além das imagens cotidianas captadas por olhos não humanos, temos o olho humano convivendo intensamente com imagens digitais. Imagens digitais, como alerta Beiguelman (2021), não deveriam ser compreendidas simplesmente como similares às imagens analógicas, onde o que se altera é apenas o suporte. O funcionamento interno de uma imagem digital difere de uma imagem analógica. Por mais que estejamos imersos neste regime de visão, cabe lembrar que esta é uma nova e recente experiência histórica com outro campo de produção de sentidos.

O teórico brasileiro Erick Felinto (2008), ao analisar a influência das tecnologias na comunicação, recorda que as imagens veiculadas em telas possuem uma realidade exponencialmente mais rápida, aparentemente mais vívida e atrativa. Por meio da multiplicação acelerada em canais on-line, as imagens tornaram-se um dos principais espaços de sociabilidade a partir da segunda metade do século XX. Cabe alertar que a maioria destas imagens são mediadas por dispositivos, evidenciando mais uma, dentre tantas barreiras que já existiam, entre quem vê e quem não pode ver. Se, historicamente, o acesso aos museus já impunha tal dicotomia, muitas vezes restringindo por critérios de classe o acesso à arte, agora os dispositivos tecnológicos ampliam o distanciamento da qualidade do que cada um vê.

Neste cenário, artistas buscam estratégias de resistência produzindo imagens que questionam as novas formas de visibilidade e a subvertem. O projeto *Insta Repeat* (2018) da artista Emma Sheffer, por exemplo, agrega milhares de fotos de viagem recolhidas em perfis do *Instagram*.



IMAGEM 1: Emma Sheffer. Parte de trás da cabeça com chapéu ao ar livre – Insta Repeat. Disponível em Insta Repeat: todo mundo sempre posta as mesmas fotos (updateordie.com), acesso em 16/05/2022.

Ao organizar as fotos em mosaicos com 12 imagens, Emma nos faz perceber quão ridiculamente idênticas entre si estas imagens são, comprovando a padronização do olhar insuflada pela plataforma digital. Imagens artísticas, digitais ou analógicas, são signos que não abrem mão do conteúdo social. As imagens artísticas de Emma nos instigam a reconhecer e interpretar. Elas possuem carga simbólica capaz de contribuir com o desenvolvimento de nossas funções psíquicas superiores, tema do tópico a seguir.

A incidência com que vemos cada uma das imagens digitais não se alicerça unicamente em nosso desejo de rever, mas na ação de algoritmos. Beiguelman (2021) reforça que a contundência impositiva dos algoritmos em nossa vida faz com que esta questão esteja no horizonte de muitos artistas ativistas, como na produção *Street Ghosts*, do artista italiano Paolo Cirilo:

Nele, Cirilo busca imagens de pessoas em fotos do Google Street View e as reproduz em estênceis em escala humana, imprimindo e colando o “fantasma” no lugar onde foi fotografado. Para além de estabelecer uma interessante cumplicidade entre a *street art* e a *net art*, o projeto coloca em discussão a interpenetração do debate sobre privacidade na internet e no serviço público,

destacando como dados importantes - como as imagens pessoais nas ruas - são apropriadas sem consentimento. (BEIGUELMAN, 2021, p. 186).

Street Ghosts, de Cirilo, vai além de transpor a imagem digital para o formato analógico, evidenciando nossa vulnerabilidade captada por olhos maquínicos. As imagens propostas por Cirilo escancaram os meios de produção atuais, nos fazendo refletir sobre como a cartografia é um exercício de poder sobre o território, coordenando e modelando nossas relações sociais.

Os meios de produção contemporâneos disputam a visibilidade do indivíduo, mas não se trata de uma visibilidade interpretativa. Pelo contrário, tais meios almejam um olhar raso, com reconhecimento rápido e voltado ao consumo. Muitos artistas têm realizado propostas que problematizam este cenário, entre eles, Heather Dewey-Hagborg. Em seu trabalho intitulado *Stranger Visions* (2013), Heather faz uso de kits de investigação de DNA para coletar material genético a partir dos vestígios deixados pelas pessoas nas ruas (chicletes mascados, pontas de cigarro, fios de cabelo, etc.). Após sequenciar o código genético a partir dos vestígios, os dados são transferidos para um programa de reconhecimento facial conectados a impressoras de fabricação digital. O resultado são máscaras com possíveis rostos dos frequentadores das ruas em que o material foi coletado.

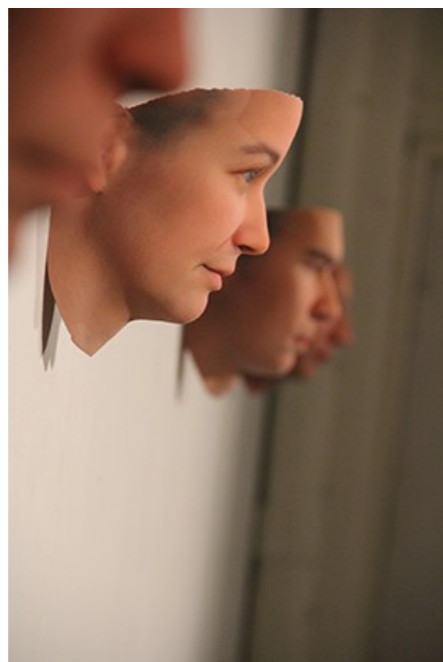


IMAGEM 2: Heather Dewey-Hagborg. *Stranger Visions*. 2012.

Disponível em Heather Dewey-Hagborg 'Visões Estranhas' · ARTE UTS. Acesso em 16/05/22.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores como objetivo educacional

A capacidade de interpretar a realidade para além da sua obviedade a partir de imagens não é aptidão intrínseca ao ser humano. Sendo assim, nos atemos, a partir de agora, ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seres humanos, elencando o papel da educação escolar nesse processo. A base teórica e psicológica utilizadas é o materialismo histórico dialético, de Marx e a psicologia histórico cultural, que teve em Vigotski um de seus grandes defensores. De tal maneira, é importante deixar destacado qual é a visão de homem e de trabalho que nos amparam.

Saviani (2014) afirma que a existência humana deve ser garantida pelos próprios homens, uma vez que não se nasce homem, mas humaniza-se com o passar do tempo ao ter contato com os signos culturais. A base principal da existência humana é o trabalho, que, de acordo com Martins (2013, p.130), permitiu a “transformação do ser orgânico em ser social”. Assim, podemos afirmar que é no trabalho e na apropriação dos objetos construídos por ele que o ser humano se diferencia dos demais animais.

Após essa breve introdução sobre a visão de homem e trabalho na corrente teórica do marxismo e, conseqüentemente, na Psicologia Histórico Cultural, trazemos a premissa fundante desta, que segundo Abrantes e Martins (2008, p.91) “é a tese segundo a qual os determinantes do desenvolvimento psíquico se encontram na cultura historicamente constituída”. Em outros termos, o desenvolvimento do psiquismo humano se dá no contato com os conteúdos históricos, artísticos, científicos e filosóficos produzidos pelos seres humanos, que, ao serem compartilhados sistematicamente e assimilados, promovem o desenvolvimento das habilidades psíquicas.

Sobre esse conceito, Martins (2013, p.132) salienta que “na condição de produto histórico e por decorrência das rupturas com os determinantes naturais, ocorre o salto qualitativo que transforma a atividade vital humana em atividade produtora de objetivações.” Assim, o psiquismo humano supera o curso determinado pela formação biológica nessa complexificação, gerando um curso histórico-social que passa a ser produzido pelo próprio homem.

De acordo com Martins (2015, p.19), Vigotski colocou no centro de seus estudos o processo de desenvolvimento do psiquismo, postulando que os principais determinantes deste desenvolvimento é a cultura historicamente sistematizada pelo

trabalho humano. Assim, sobre a formação do psiquismo humano, Martins (2015, p.31) afirma que a psicologia soviética trouxe a possibilidade de explicação do psiquismo humano como uma estrutura orgânica e, ao mesmo tempo, como imagem subjetiva da realidade ao afirmar o método do materialismo histórico dialético como o principal requisito para o estudo do homem concreto.

Dessa maneira, nos alinhamos ao pensamento de Vigotski (2021, p.157), na medida em que afirma que na história do desenvolvimento cultural humano existe o conceito de estrutura dupla, sendo o primeiro estágio mais primitivo, ao qual ele nomeou natural, pois está ligado aos aspectos biológicos da mente, e o segundo tem o seu material estruturante na cultura para que se desenvolvam novas estruturas, as quais ele chamou superiores, pois é geneticamente mais complexo do que a anterior.

No entanto, o autor salienta que “as formas inferiores não são destruídas, mas são incorporadas nas formas superiores e continuam a existir de forma subordinada.” (VIGOTSKI, 2021, p.168) Dessa maneira, como um conceito fundamentado na dialética, existe a incorporação da primeira função psíquica para o desenvolvimento das funções superiores.

Após estas considerações sobre as funções psicológicas superiores, podemos afirmar, amparados também em Abrantes e Martins (2013, p.93), que o desenvolvimento psíquico dos seres humanos acontece no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pelo gênero humano. “Portanto, para que haja desenvolvimento é necessário que haja aprendizagem de conteúdos concretos que expressam a atualidade dos problemas colocados pela sociedade.”

Para esse objetivo, a escola surge como o local de primordial importância para possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes. Sobre o papel da escola, Duarte (2021, p.49) salienta que a tarefa da escola reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade para si.

Saviani (2019, p.5), sobre essa questão, também reforça o caráter específico da escola ao afirmar que:

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar.

Vale destacar que este novo patamar, ao qual se refere Saviani, não é apenas um patamar de desenvolvimento psíquico e subjetivo (ou seja, que se dá no interior da

mente de cada estudante), mas também de consciência da realidade objetiva que o cerca, permitindo, dessa maneira, que a classe trabalhadora possa ter acesso aos instrumentos teóricos, psicológicos e filosóficos para subir a um novo patamar social, em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária, sem divisões de classes e livre de injustiças sociais.

Esse tipo de evolução, porém, só será possível mediante o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, sendo de imprescindível importância que a escola cumpra seu papel de ensino dos clássicos e dos conteúdos construídos socialmente pela humanidade. O desenvolvimento psíquico dos seres humanos acontece no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pelo gênero humano. “Portanto, para que haja desenvolvimento é necessário que haja aprendizagem de conteúdos concretos que expressam a atualidade dos problemas colocados pela sociedade.” (ABRANTES; MARTINS. 2008, p.93).

No que tange ao ensino de arte, este desenvolvimento prevê oportunizar imagens artísticas que coloquem em cheque os atuais meios de produção e vislumbrem possibilidades críticas diante da enxurrada de imagens desvinculadas de conteúdo social as quais estamos imersos.

Relacionado a isso, Duarte (2021, p.44), ressalta que “a arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais fazem sua história.” Em outras palavras, o ensino sistematizado da arte, da ciência e da filosofia possibilitam novas relações internas nos indivíduos, em função da grande carga histórica e cultural que essas modalidades apresentam, permitindo, em consequência, o desenvolvimento das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores.

Duarte (idem, ibidem) ainda destaca a visão de Vigotski sobre arte, conforme o excerto abaixo:

(...) a arte é entendida como um recurso que a sociedade emprega para transformar a subjetividade dos indivíduos, levando-os a vivenciarem, na recepção das obras artísticas, a vida humana representada de maneira condensada, transcendendo-se assim os limites da superficialidade, do pragmatismo e do imediatismo que marcam a cotidianidade.

Pensar a arte sobre esse viés nos permite perceber a importância que o seu ensino pode trazer para o desenvolvimento dos estudantes, ensino este que deve estar contextualizado com a realidade, para dessa forma possibilitar aos estudantes ter acesso a ferramentas que venham a contribuir efetivamente com seu desenvolvimento psíquico. Ao se apropriar da história humana condensada nos conteúdos artísticos, ocorre a movimentação do intelecto, dos sentimentos, sensações, ou seja, todo o ser humano é movimentado e a possibilidade de desenvolvimento se faz presente.

Sobre essa questão, Duarte (2021) salienta que, no papel de impulsionar o pensamento e a consciência humana para além do imediatismo da vida cotidiana, a arte possui papel fundamental, pois as grandes obras de arte permitem o contato com a realidade, por condensar em si a realidade histórica humana de muitas gerações.

Dessa maneira, o ensino em arte contextualizado, com imagens artísticas ricas em contradições, permite que a subjetividade do aluno seja adequadamente educada, tornando-o capaz de se posicionar perante os fenômenos de uma maneira que ultrapasse a visão cotidiana e seu pragmatismo característico, “possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual” (DUARTE, 2021, p. 133).

Ainda referindo-se à importância do ensino de arte para a superação da obviedade da realidade, o autor (idem, ibidem) traz duas observações importantes de serem elaboradas; a primeira, ao destacar o papel primordial do professor como condutor do trabalho educativo que contribua para formar nos estudantes a capacidade de se apropriar da riqueza das obras de arte, assim como das outras formas artísticas, como a música, a dança, o teatro e o cinema. A segunda observação levantada por Duarte se refere à escolha das obras a ser ofertadas aos estudantes, sendo este processo, preferencialmente, o resultado de um trabalho coletivo dos educadores, evitando que fique ao sabor de modismos ou das circunstâncias.

A elaboração adequada do planejamento da aula de arte, com a escolha de imagens ricas em contradição, que permitam a reflexão para além do que é óbvio no cotidiano dos estudantes é o fator primordial para um ensino contextualizado que produzirá nos estudantes as possibilidades de desenvolver seu psiquismo, elaborando-se em sua subjetividade através da apropriação da história humana condensada nas obras de arte.

O acelerado deslocamento do papel que as imagens ocupam na vida contemporânea, a mobilidade constante e os novos formatos de circulação, exigem o desenvolvimento de uma visibilidade vigilante, demandando reflexão e desenvolvimento das funções psíquicas compatíveis com os desafios que a realidade os impõe. O ensino de arte, deste modo, pode contribuir significativamente neste processo de construção de estruturas cerebrais.

Considerações finais

Pensar sobre o desenvolvimento psíquico humano é uma tarefa complexa, principalmente ao se levar em consideração a proliferação de correntes pedagógicas que o vinculam unicamente à evolução interna, individual e subjetiva, desvinculada do meio social. Tais correntes costumam atribuir a cada indivíduo responsabilidade e protagonismo evolutivo. Essa não é a visão que defendemos aqui, mas sim seu extremo oposto, onde o desenvolvimento humano está intimamente relacionado com o contexto social e é, em certa medida, determinado por este, a partir da qualidade e complexidade que a sociedade apresenta em suas relações de trabalho e na elaboração dos signos.

Dessa maneira, o desenvolvimento do psiquismo humano é relacionado à apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pelo gênero humano. Tais conhecimentos envolvem textos imagéticos artísticos e não-artísticos, sendo que as imagens artísticas sistematizadas estão no centro do ensino de artes visuais no contexto escolar. A escola tem papel primordial no desenvolvimento das capacidades psíquicas dos estudantes ao possibilitar a eles o acesso ao que há de mais desenvolvido e elaborado na sociedade, levando em consideração que apenas através do contato com conteúdos relevantes e históricos os alunos terão condições de se desenvolver em seu psiquismo e alcançar o pensamento por conceitos, a forma mais evoluída de pensamento, que permite compreender a realidade e suas múltiplas determinações.

Dentro desse contexto, o ensino de arte se mostra relevante, considerando que as artes, a ciência e a filosofia fazem a síntese da experiência histórico-social humana e possibilitam aos estudantes o domínio das circunstâncias da sua própria história social e cultural.

Dessa maneira, é importante salientar que as obras e imagens selecionadas no contexto pedagógico em arte são de extrema relevância nesse contexto, pois elas podem

contribuir para esse salto de desenvolvimento psíquico que favorece a compreensão da realidade objetiva ou, quando mal selecionadas, impulsionar a estagnação e a acomodação ao contexto social como está dado.

Referências bibliográficas

ABRANTES, A. A; MARTINS, L. M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, S. Z. (Org.). Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2008.

BEIGUELMAN, Giselle. Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2ª edição - Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FELINTO, Erick. A imagem espectral: comunicação, cinema e fantasmagoria tecnológica. Cotia: Ateliê, 2008.

FOSTER, Hal. O que vem depois da farsa? Trad. Célia Euvaldo, com colaboração de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

MARTINS, Ligia Marcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L.M. Os Fundamentos Psicológicos Da Pedagogia Histórico-Crítica E Os Fundamentos Pedagógicos Da Psicologia Histórico-Cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

SAVIANI, Demerval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani1 Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.4-12 abr/jun 2019.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica. Revista RBBA ISSN 23161205 Vitória da Conquista V. 3 nº 02 p. 11 a 36 Dezembro/2014.

VIGOTSKI, L.S. História do desenvolvimento das funções mentais superiores. Tradução Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

A HORA-ATIVIDADE COMO AÇÃO TRANSFORMADORA

Silvia Zimmermann Pereira Guesser¹

Márcia de Souza Hobold²

RESUMO: Esta pesquisa teve por finalidade investigar a hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como um possível momento para a formação cultural continuada em serviço. Haja vista que, devido à obrigatoriedade de cumprimento da hora-atividade na unidade escolar, a disparidade na organização do tempo e a sobrecarga de trabalho impedem que os(as) professores(as) busquem espontaneamente uma formação continuada em serviço que atenda às suas necessidades formativas, procurando por diferentes espaços culturais, assim como por outros sujeitos que promovam a mediação da reflexão. Partindo do pressuposto de que a cultura é parte do processo de humanização, mas que seu conceito ainda é motivo de discussão, pois não há uma única definição do termo, compreende-se que o espaço escolar é um dos espaços em que é possível disponibilizar o acesso ao conhecimento de toda e qualquer forma de manifestação da cultura. Desse modo, reconhece-se a necessidade de ampliar os horizontes culturais, que não se limitam apenas a um tipo de cultura, tampouco podem deixar de levar em conta que os alunos também são portadores de cultura e, por sua vez, têm o direito de conhecer outras culturas construídas historicamente pela humanidade. Considerando o objeto de estudo: a hora-atividade como possibilidade de formação cultural continuada em serviço, toma-se por base para a reflexão inicial autores como Campos (2002), Freire (1992), Paro (2008, 2018), Candau (2016), Moreira (2001), Moreira e Candau (2003, 2007), entre outros. Almeja-se, com a efetivação desta pesquisa, provocar reflexões que produzam outras inquietações, ampliando, dessa forma, o debate sobre o desenvolvimento de projetos que organizem o tempo-espaço da hora-atividade consoante às necessidades formativas dos(as) professores(as) e contemplem a formação cultural em serviço, de modo a confrontar a realidade atual e assim prover condições para a formação integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Hora-atividade. Formação continuada. Formação cultural.

¹ Mestra em Educação. Professora na Rede Municipal de Educação do Município de Antônio Carlos, SC. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (Foppe/UFSC). E-mail: silviaguesser@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Foppe/UFSC. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT-8) de Formação de Professores da ANPEd Nacional e membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes (Ripefor). E-mail: mhobold@gmail.com.

Introdução

Partindo do princípio de que a hora-atividade tornou-se um direito adquirido nacionalmente após a promulgação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Plano Salarial Profissional Nacional, estruturando assim a carreira dos profissionais do magistério público da Educação Básica em três pilares: salário, formação e jornada de trabalho (BRASIL, 2012, p. 17), o presente artigo se propõe a apresentar e dialogar acerca da hora-atividade como uma possibilidade para a formação cultural continuada em serviço dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na composição da jornada de trabalho, estabeleceu-se o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 para a hora-atividade, cuja função destina-se ao estudo, ao planejamento e à avaliação. Ou seja, tem-se como pressuposto de que é neste tempo/espaço que o(a) professor(a) poderá planejar o encaminhamento metodológico de sua prática pedagógica, estabelecer diálogos com seus pares, com a equipe pedagógica da escola e com as famílias, estudar, pesquisar, participar de formações continuadas, enfim, realizar atividades inerentes à profissão.

Desse modo, diante das inquietudes destas pesquisadoras acerca da aplicabilidade da Lei nº 11.738/2008, suas atribuições e significações, surgiu a necessidade de investigar a hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas unidades escolares municipais de Antônio Carlos -SC, como um possível momento para a formação cultural continuada em serviço durante à hora-atividade partindo-se do princípio de que é um direito cuja função destina-se ao estudo, ao planejamento e à avaliação.

Cada sistema de ensino tem a incumbência de assegurar, ao longo da jornada de trabalho do(a) professor(a), momentos de hora-atividade dedicados ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos, que podem ser exercitados no ambiente escolar, na residência do(a) docente ou em outros espaços que lhe permitam elaborar tarefas relacionadas à sua profissão.

É com muita satisfação e alegria que fazemos uso do espaço Ciclo de Debates: Formação e Arte nos processos Políticos Contemporâneos, promovido pelo laboratório de Formação de Educadores do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Ceart-Udesc), para apresentar, em forma de artigo, parte da nossa pesquisa

de mestrado, intitulada *Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada* (GUESSER, 2020).

A análise apresentada neste artigo envolveu três procedimentos: a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário, composto de questões fechadas e abertas. Fizeram parte desta pesquisa 15 professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, SC.

Partindo do pressuposto de que a formação cultural deve acontecer desde a tenra idade, pesquisas científicas têm evidenciado que a maioria da população, assim como os(as) professores(as) brasileiros(as), não dispõe de condições financeiras para acessar teatros, museus ou exposições de artes, nem de viajar pelo interior do nosso país ou para o exterior. Por essa razão, se não é oportunizado aos(às) professores(as) o acesso à cultura, como eles(as) poderão construir com seus alunos conceitos referentes à cultura acumulada historicamente pela humanidade?

Nessa direção, o presente artigo vem discutir a necessidade de se utilizar o tempo da hora-atividade como um momento potencializador da formação cultural continuada em serviço dos(as) professores(as) e como contributo aos processos de ensino-aprendizagem. Considera-se que, pela própria existência humana, tanto o(a) professor(a) quanto os alunos são sujeitos produzidos e reprodutores de cultura, submissos a um Estado centralizador, burocratizado e excludente. Há de se saber que, na historicidade da educação, a maioria dos sujeitos que passaram pela escola não tiveram acesso pleno aos bens culturais. Assim sendo, como ofertar aos alunos aquilo de que não se teve a experiência ou, nas palavras de Campos (2002), a *vivência*? Vale dizer que a palavra mencionada por Campos (2002, p. 27) propõe algo real; “[...] portanto, não é o que se pensa saber, mas o que se sabe pelo viver. Vivência é sempre o que vivemos”.

Nesse sentido, se a intenção é dar condições para que os alunos se apropriem de outros bens culturais como forma de constituírem-se como seres humanos, urge então romper com o modelo tradicional de dar aula, pois não é possível que ainda se apresente para o aluno parte de uma cultura somente em registros escritos e em algumas imagens de livros didáticos.

Diante disso, compreendendo a escola como um dos espaços oportunos para a formação humana, social e cultural, analisa-se a necessidade de políticas públicas que

possibilitem aos(às) professores(as) uma formação cultural continuada em serviço, de maneira a fazer com que disponham de mecanismos legais de incentivo ao acesso às diferentes áreas culturais, sejam as consideradas elitistas, como as galerias, os museus e os espetáculos, sejam as ditas popularizadas, como o cinema, as feiras, a arte de rua, enfim, toda a forma de expressão cultural acumulada pela sociedade. É a esse respeito que o presente artigo se propõe a dialogar.

Desenvolvimento teórico-metodológico

Este estudo fundamenta-se na investigação de abordagem qualitativa, com análise dos instrumentos de coleta de dados, neste caso, o questionário, que foi aplicado a 15 professores(as) concursados(as)/efetivos(as). Também foram analisados documentos que contextualizam as ações sobre a formação continuada dos(as) professores(as) e a legislação relativa ao Plano de Cargos e Salários dos(as) professores(as) vigente no município de Antônio Carlos, a fim de compreender a estrutura e as atribuições da hora-atividade.

O presente artigo discorre acerca dos resultados de uma pesquisa cujos procedimentos metodológicos foram fundamentados na perspectiva qualitativa e cuja apreciação dos dados lançou mão da análise de conteúdo. A escolha pela metodologia qualitativa é decorrente da defesa de “[...] uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, contrapondo-se às pesquisas fundamentadas em “[...] esquema quantitativista de ciência, que dividem a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 3).

Para aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação dos dados coletados na pesquisa qualitativa, apoiamo-nos na análise de conteúdo, proposta por Bardi (1977) e Franco (2018), ao passo que a articulação entre a metodologia qualitativa e a análise de conteúdo foi embasada em Bogdan e Biklen (1994).

Para Bardin (1977, p. 115), a pesquisa qualitativa emana de um campo “[...] intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”. Desse modo, a análise dos dados qualitativos não deve rejeitar toda e qualquer forma de quantificação. Buscando o rigor e, portanto, a quantificação, “[...] a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir

de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos” (BARDIN, 1977, p. 116).

É sabido que a metodologia se constitui dos procedimentos tomados pelo(a) pesquisador(a) em busca da resolução de sua questão-problema e pode ser compreendida como um conjunto de métodos ou caminhos que serão percorridos no intuito de obter respostas para algumas questões que podem fundamentar a pesquisa.

Desse modo, foi necessário proceder à coleta e à seleção dos documentos pertinentes a este artigo, qual sejam: documentos oficiais, como a legislação federal aplicável ao caso, os Pareceres e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), além da legislação do município de Antônio Carlos. Nas palavras de André (2013, p. 100), “[...] documentos são muito úteis [...] porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação³ dos dados”. Lüdke e André (2018, p. 45), por sua vez, afirmam que os “[...] documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de consulta a livros e artigos científicos especializados na temática pesquisada, a fim de que pudéssemos descobrir se havia produções/pesquisas sobre o tema que pudessem contribuir com a elaboração deste artigo. Dessa maneira, acessamos o *site* nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente o Grupo de Trabalho nº 8 (GT-8), que trata da formação de professores, e o GT-9, que se propõe a discutir trabalho e educação. Também foram consultados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de dissertações de mestrado e teses de doutorado nos repositórios institucionais de Programas de Pós-Graduação brasileiros.

Após a autorização do Comitê de Ética e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Antônio Carlos, selecionamos os(as) professores(as) que

³ André (1983, p. 69) explica que a triangulação é uma técnica fundamental para interpretar os dados da pesquisa qualitativa: “[...] triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação”. Esse tipo de técnica, geralmente, é mais utilizado por um grupo de pesquisadores que estudam um mesmo fenômeno, “[...] eis que comparar e chegar à convergência das informações fornecidas por diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema e classificação dos dados”. Contudo, André (1983, p. 69) alerta para os riscos de haver “[...] um único investigador para a coleta de dados e se este não tiver a possibilidade de discutir suas observações com outros investigadores, o uso de vários métodos ou instrumentos de coleta ou de variados informantes pode significar apenas uma multiplicação dos mesmos pontos de vista”. Desse modo, a autora acredita que os resultados apresentados por um grupo de pesquisadores que estejam estudando um mesmo fenômeno, partilhando “[...] dos mesmos pontos de vista e se tiverem percepções similares dos problemas, dificilmente oferecerão interpretações alternativas para a situação” (ANDRÉ, 1983, p. 69).

atendiam aos critérios elencados: ser professor(a) com estabilidade (efetivo/a) na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos e atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro momento, constatamos que havia 19 professores(as) concursados(as)/efetivos(as) na Rede, dentre os(as) quais 14 profissionais com carga horária semanal de 40 horas, e outros(as) 5 com carga horária de 20 horas. Desse total, 15 professores(as) aceitaram a proposta de participar da pesquisa, 3 optaram por não participar e 1 docente afastou-se do exercício de sua função por motivos de saúde.

Com o retorno dos questionários aplicados aos(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, SC, foi possível analisar e categorizar os dados da pesquisa. Nesse percurso, foi necessário preservar a identidade dos(as) docentes pesquisados(as). Para tanto, utilizamos a letra ‘P’ para identificar cada professor(a), seguida do número correspondente ao respectivo questionário, cuja ordem foi estabelecida aleatoriamente, com o objetivo de manter o anonimato e evitar qualquer vinculação à escola a que pertencem. Ao fim desse procedimento, os(as) professores(as) foram identificados(as) pelos acrônimos P1, P2, P3 até P15.

A ocupação do tempo livre dos(as) professores(as) como possibilidade de formação cultural historicamente acumulada pela humanidade

Iniciamos este tópico apresentando constatações sobre a ocupação do tempo livre dos(as) professores(as), a fim de ressignificar e atribuir ao tempo da hora-atividade uma organização potencialmente propiciadora de acesso aos espaços de cultura historicamente acumulada pela sociedade.

Na busca por defender a cultura como um processo essencial à formação do ser humano, perguntamos aos(as) professores(as) o que eles(as) costumam fazer fora do espaço escolar, no tempo livre, ou seja, nos momentos de lazer.⁴ Por se tratar de uma pergunta que comporta mais de uma opção, a frequência com que cada resposta foi assinalada pode ser observada na Tabela 1, a seguir:

Atividades de lazer	Quantidade	%
Assistir a novelas e/ou filmes na televisão	10	67,00
Assistir a/ouvir noticiários	10	67,00
Internet e redes sociais	15	100,00
Ouvir música	8	53,00

⁴ Tempo de descanso, uma ocupação do tempo livre.

Ir ao cinema	11	73,00
Ir ao teatro	5	33,00
Ir a shows	3	20,00
Viajar	9	60,00
Realizar atividades físicas ou esportes em geral	1	7,00
Participar de festas/eventos da sua comunidade	9	60,00
Participar de palestras/cursos voltados à ampliação cultural	2	13,00
Desenvolver alguma atividade artística	3	20,00
Realizar trabalho voluntário em sua comunidade	3	20,00
Outros	3	20,00

TABELA 1: Momentos de lazer manifestados pelos(as) 15 professores(as) pesquisados(as)
Fonte: elaborada pela autora.

Sobre as questões expostas na Tabela 1, evidencia-se que o ‘acesso à internet e redes sociais’ é unânime entre os(as) docentes da Rede pesquisada, ou seja, 100%. Em segundo lugar ficou o cinema, opção assinalada por 73% (n=11) dos(as) professores(as), seguido de ‘assistir a novelas e/filmes na televisão’ e ‘assistir a/ouvir noticiários’, com 67% (n=10) cada; e de ouvir música, com 53% (n=8).

Oliveira e Bernardes (2012, p. 1-2), em trabalho apresentado na 35ª Reunião da ANPEd, no GT-9, afirmam que

[...] tanto o trabalho alienado quanto o lazer estão inseridos numa estrutura sócio-econômica [sic] que transforma todos os bens materiais e ideais em mercadorias que devem ser adquiridas para que se perpetuem as relações de exploração, de poder e consumo dos mesmos produzidos na sociedade capitalista.

O fato é que hoje as pessoas utilizam grande parte do seu tempo para acessar a internet e as redes sociais, tornando-se reféns de uma tecnologia que as explora e as condiciona a relacionamentos virtuais, bem como, muitas vezes, compromete seus salários na aquisição de um equipamento eletrônico que muito pouco sabem utilizar.

De acordo com Pereira (2017), em pesquisa de dissertação intitulada *As imagens do professor na rede social Facebook: contradições e relações com a precarização*,

O uso das redes sociais faz parte do dia a dia, é um hábito rotineiro na vida das pessoas, para olhar o que foi publicado, comentar uma foto, compartilhar pensamentos, imagens e notícias. As pessoas buscam neste espaço, e cada dia mais, uma forma de existir, de expressar a realidade (ou não), de serem vistas, de observar sem se envolver (ou não) etc. A Informação tornou-se uma mercadoria rentável e através das redes sociais chega facilmente e rapidamente a todos, independente da forma e do lugar, popularizando e se fazendo necessária. É neste contexto de rapidez, de fluidez, percipiabilidade e do reforço do pensamento capitalista de que “tempo é dinheiro” que se encontram os trabalhadores e suas relações de trabalho. (PEREIRA, 2017, p. 140-141, grifos da autora).

Tomando o tempo livre como tempo liberado do trabalho ocupacional, podemos afirmar que as redes sociais, muitas vezes, são utilizadas para atender às necessidades profissionais ou mesmo pessoais dos(as) professores(as), descaracterizando, objetivamente, o tempo de lazer como um tempo para o descanso. A esse respeito, Oliveira e Bernardes (2012, p. 13) afirmam “[...] que o lazer tem como objeto a ocupação do tempo livre do trabalho alienado com ações que possibilitam o descanso, o divertimento e o desenvolvimento do homem”. Contudo, as autoras enfatizam que esse tempo de lazer está inserido no modo de produção capitalista, que transforma as ações de lazer em mercadoria para consumo, a fim de formar o consumidor, ou seja:

[...] muitas ações de lazer podem ser realizadas de forma obrigatória e/ou desprazerosa, dependendo das circunstâncias do momento. A educação pelo e para o lazer, meio e fim educativos que deveriam possibilitar aos homens a vivência do lazer como um direito social, mediatizando a cultura elaborada historicamente, limitam e regulam as ações de descanso, divertimento e desenvolvimento do homem de acordo com interesses econômicos e políticos. Sejam como ações de lazer que se convertem em mercadorias, desenvolvendo o capital; sejam como ações de lazer que distraem os sujeitos dos problemas sociais fazendo com que se conformem com a situação e os descansam e desenvolvem para o mercado de trabalho produtivo. (OLIVEIRA; BERNARDES, 2012, p. 13).

Não obstante o exposto, cumpre-nos alertar que o presente artigo não pretende manifestar qualquer repúdio às tecnologias, mas sim ao modo e à finalidade a que estão submetidas no âmbito da vida das pessoas. De acordo com Godoy e Santos (2014, p. 29), o acelerado desenvolvimento das tecnologias e a revolução da informação possibilitaram à mídia uma atuação um tanto quanto perigosa para a sociedade:

[...] a mídia, que tanto é uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas, quanto um dos principais meios de circulação das informações nessas sociedades, assume um lugar privilegiado e, **particularmente, perigoso, na inculcação de ideias, de qualquer tipo, na mente das pessoas.** Da mesma forma que a mídia elege um corrupto ou derruba um inocente do poder, ela também aumenta a velocidade com que as informações econômicas, culturais, políticas, religiosas, esportivas etc. são veiculadas, contribuindo para a obtenção de lucros ou prejuízos. É um lugar muito poderoso para ser ocupado apenas por um setor da sociedade, pois acreditamos que os que detêm o monopólio da informação ascendem a uma condição privilegiada nas relações de poder, governança. As tecnologias de comunicação digital e da **informação são os novos sistemas nervosos que enredam numa teia sociedades multiculturais.** (grifos nossos).

Os referidos autores também alertam sobre a revolução cultural e informacional em curso nas relações globais contemporâneas, que os leva a crer que as lutas pelo poder, cada vez mais, serão efetivadas no campo simbólico e discursivo (GODOY;

SANTOS, 2014). Nessa linha de raciocínio, é impossível pensar na educação sem fazer remissão ao conhecimento do processo histórico-cultural da humanidade. De acordo com Godoy e Santos (2014, p. 15), é a compreensão da cultura que nos dará fundamentos para discutir as questões da contemporaneidade,

[...] a partir da premissa de que a cultura é formada por um conjunto de sistemas de significados que dão sentido às ações humanas, sejam elas as nossas ou as demais, possibilitando o entendimento de que qualquer ação social é cultural e que, por isso, as práticas sociais que expressam, comunicam e produzem significados são práticas de significação, discursivas.

Desse modo, a compreensão de que a cultura e o ser humano são inseparáveis leva-nos a pensar nas relações entre ambos no âmbito da educação. Paro (2018, p. 69) apregoa que “[...] o produto do processo educativo consiste no ser humano educado”. Desse modo, o autor também manifesta sua preocupação diante do uso das tecnologias, no que diz respeito à falta de vigilância dos pais sobre o tempo em que as crianças passam em contato com as tecnologias audiovisuais (PARO, 2018). No entanto há de se questionar: será que essa preocupação recai apenas sobre as crianças? Paro (2018) acrescenta que a razão mercantil tem cada vez mais se aproveitado do equívoco por trás da ideia de que as tecnologias nas escolas darão conta das dificuldades da educação. Trata-se de um grande engano, pois o mercado quer vender a maior quantidade possível de tecnologia ao setor educacional, para assim obter lucro. Com efeito, qualquer produto adquirido pela educação, em especial no Brasil, custa a chegar às salas de aula, e, assim que chega, o mercado já o substituiu por outros, de tecnologia mais avançada.

Tendo em vista a educação como propiciadora de formação “[...] humano-histórica, seu objeto é a cultura em sua integridade: conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia, crença, tecnologia, direito, enfim tudo que é produzido historicamente” (PARO, 2018, p. 34). Nessa perspectiva, a pesquisa vem fazer a defesa da hora-atividade como um momento propiciador de acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade, haja vista que “[...] não há como negar a estreita relação entre práticas escolares e a(s) cultura(s)” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Nesse viés, os dados demonstram que 60% (n=9) dos(as) professores(as) viajam, 33% (n=5) vão ao teatro e 13% (n=2) participam de palestras e cursos voltados à ampliação da cultura. O que revela que são relativamente poucos(as) os(as) que têm acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade. Com isso, podemos inferir que, a depender das trajetórias vividas por cada sujeito, há variação de gostos

entre os diversos segmentos sociais. Não obstante, perpetua-se na escola uma aparente partilha do conhecimento cultural, de maneira democrática e igual. Ressalvamos: apenas aparentemente, pois tanto professores(as) quanto alunos(as) pertencentes às classes menos favoritas, que não trazem de berço uma herança cultural legitimada pela sociedade dominante, acabam marginalizados(as) e desprovidos(as) econômica e culturalmente do acesso às diferentes manifestações culturais acumuladas historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, em contraposição a uma escola reprodutora das desigualdades sociais, acreditamos que, por meio da formação continuada em serviço, o(a) professor(a) terá condições para avaliar suas condições de trabalho, sua prática pedagógica, suas concepções de vida, seu posicionamento político, com vista a uma ruptura com a reprodução das desigualdades sociais.

De acordo com Diniz-Pereira (2007, p. 89),

[...] precisamos romper com a concepção da escola “apenas” como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável.

Todavia, urge compreender que “[...] a figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância” (ARROYO, 2013, p. 39), ou seja, somos a imagem do outro; portanto, pensar na formação humana significa pensar em nossa própria formação, no nosso percurso.

Nesse viés,

Os conhecimentos escolares não podem ser polarizados entre os que são úteis, necessários para sobreviver para o trabalho e o concurso e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano. (ARROYO, 2013, p. 215).

Em síntese, “[...] o lazer tem como objeto a ocupação do tempo livre do trabalho alienado com ações que possibilitam o descanso, o divertimento e o desenvolvimento do homem” (OLIVEIRA; BERNARDES, 2012, p. 15). Nesse sentido, o momento de lazer precisa ser tratado como um potencializador do desenvolvimento humano. No entanto, para que isso aconteça, o lazer precisa ser acessível a todos os cidadãos, haja vista que, na sociedade capitalista, à qual pertencemos, exige-se do trabalhador mais recursos

financeiros para alcançar as condições mínimas de acesso a diferentes produções culturais em seus momentos de lazer.

Contudo, são necessários maiores investimentos por parte do Estado em políticas de educação e cultura, de modo a conceber a escola como um importante espaço de iniciação ao acesso à cultura historicamente acumulada pela sociedade. Para tanto, cumpre oportunizar aos(às) professores(as) uma educação continuada e permanente de acesso à cultura, seja ela elitizada ou popular, pois ambas são resultado de uma mesma cultura.

De acordo com Boris e Cesídio (2007, p. 455), “A cultura compreende a maneira de o sujeito organizar seu pensamento, suas relações interpessoais, seus ideais e sua forma de perceber o mundo. Portanto, a cultura expressa as transformações sociais, históricas, políticas e econômicas que a sociedade sofre”.

Ao longo da história do magistério, tanto os homens quanto as mulheres estiveram sujeitos às transformações sociais e às pressões econômicas. Contudo, não se pode negar que, “[...] em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens” (APPLE, 1987, p. 5). Por muito tempo, a cultura intelectualizada, que era confundida com a educação intelectualizada, consistia na leitura de romances e de poesias, cujo acesso era reservado aos homens que tivessem condições financeiras (BORIS; CESÍDIO, 2007). No processo de inserção das mulheres no mercado de trabalho, o acesso e a oferta da educação passou a ter diferenças explícitas de classe, ou seja, jovens de classe média lecionavam para meninas de classe média em escolas particulares, e as professoras provenientes da classe trabalhadora lecionavam para alunos e alunas também oriundos da classe trabalhadora (APPLE, 1988). Constata-se que a oferta da educação, até os dias atuais, é resultado de uma dinâmica classista, na qual os conhecimentos ditos elitizados são ofertados aos(às) filhos(as) da burguesia, ao passo que aos(às) filhos(as) dos trabalhadores basta o acesso à escrita e ao cálculo.

Eis por que fazemos a defesa de que o acesso a diferentes espaços de produção cultural aconteça por meio da hora-atividade, a fim de que os(as) professores(as) possam construir-se como ‘curadores de conhecimento’, facultando aos(às) alunos(as) oportunidades de acessar um ensino culturalmente sensível.

A ousadia de fazer diferente no tempo regulado da hora-atividade

Durante a realização da pesquisa aqui descrita, constatamos que a organização do tempo, do local e das atribuições da hora-atividade dos(as) professores(as) da Rede pesquisada ocorrem de maneira pariforme entre os profissionais, uma vez que é determinada unilateralmente pela Rede. Ainda de acordo com a lógica de organização dessa Rede, confirmamos que a hora-atividade desses(as) profissionais é destinada a atividades de preparação e planejamento, à elaboração e correção de provas, à realização de serviços burocráticos, entre outras atribuições demandadas pela gestão da escola e pela Secretaria Municipal de Educação.

Na contramão do tempo regulado e monitorado da hora-atividade, alguns(as) professores(as) realizam atividades diferentes das regulamentadas pela Rede, como pode ser observado nos excertos abaixo:

[...] *no tempo que me sobra, vou caminhar.* (P2).

[...] *conversar com os outros docentes* (P3).

Como vemos nos excertos acima, sabendo que os(as) professores(as) fazem uso do pouco tempo que lhes sobra durante a hora-atividade para realizarem atividades de lazer, ou até mesmo atividades pessoais, poderíamos inferir que, aparentemente, há tempo ‘sobrando’ – se a situação fosse analisada com os olhos do capitalismo. De fato, até o momento, os(as) professores(as) manifestaram o quanto as condições de seu trabalho são reguladas e controladas pelo sistema de ensino, bem como que continuam a desempenhar em seus lares as atividades inerentes à sua profissão.

Em vista disso, relatar que caminha durante a hora-atividade não deixa de ser também um ato de coragem e ousadia. De acordo com Campos (2002, p. 67), “[...] a conscientização daquilo que construímos e temos é uma concreta possibilidade de mudanças”. Sob essa ótica, reverter as condições de alienação no trabalho exige atitude crítica, ética e política. Assim como a ação de caminhar, “[...] o olhar, o sentir e o conhecer sistematizador a que o cidadão está condicionado, hoje tem tirado do ser humano a possibilidade de viver o prazer nas coisas simples da vida” (CAMPOS, 2002, p. 71). Devido às imposições do capitalismo, o(a) trabalhador(a) é condicionado a viver padrões e regulamentações estabelecidos pelo sistema de ensino, aceitando-os como uma organização sua.

Avançando na análise, é fato que a educação brasileira precisa de professores(as) dispostos(as) a inovar, com coragem para ousar nas práticas

pedagógicas, começando pelo rompimento das barreiras de dominação, do controle e da regulação sobre o trabalho docente. Convém acrescentar que não são mais aceitáveis “[...] posturas ingênuas ou astutas, negando de vez a pretensa neutralidade da educação” (SEVERINO, 1982 *apud* FREIRE, 1994, p. 8). Nessa perspectiva, pensar em outras possibilidades de organizar a hora-atividade é compreender que esse momento pode ser um propiciador de experiências e de uma formação cultural continuada em serviço para os(as) professores(as).

Assim, na defesa de uma docência que suplante a mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas e que transcenda o pragmatismo e o individualismo profissional, faz-se necessário ter acesso à cultura historicamente construída pela humanidade. Acreditamos que, por meio da hora-atividade, a qual, para todos os fins, é hora de trabalho, o(a) professor(a) poderia estar em formação continuada em serviço, porém gozando de liberdade para buscar espaços que lhe possibilitassem o acesso à cultura construída historicamente pela humanidade. Esse movimento demonstra uma importante mobilização dos(as) docentes, que reverbera tanto em suas práticas pedagógicas como em sua constituição docente, como sujeito que cuida e também é cuidado.

Voltando o olhar também para as condições de infraestrutura das escolas, percebemos que a sua aparência – interna e externa – ainda reflete uma escola “[...] estruturada a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados” (CANDAU, 2016, p. 806-807). A autora chama atenção para o fato de que parece existir apenas “[...] uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica, e até mesmo sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização” (CANDAU, 2016, p. 807).

Nessa perspectiva, Campos (2002, p. 67) menciona que o sistema de educação brasileiro, logo a escola, ainda está fundamentado em uma visão voltada para o passado, “[...] tornando difícil uma postura política, filosófica, econômica, uma educação para todos”. De fato, a ausência de sujeitos e de políticas educacionais que vejam e analisem a escola sob um olhar humanista faz com que a escola ainda seja tão excludente. Para que haja o rompimento com esses saberes dominantes, defendemos a introdução, o acesso e o conhecimento das diferentes manifestações culturais nos

processos de formação de que participam os(as) professores(as) em suas escolas, individual e coletivamente. Como descreve Freire (1992, p. 170), é por meio

Do gosto da liberdade e o respeito à liberdade dos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperflar sua sociedade. Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera de que vamos a seu encaço, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria escola. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais.

Assim, é necessário romper com uma cultura pragmática e individualista do exercício da docência e fazer durante o tempo destinado à hora-atividade momentos coletivos e individuais que fortaleçam o processo de constituição humana do professor e da professora, com o objetivo de provocar movimentos em direção a uma docência viva, criativa, sensível e transformadora, mobilizando espaços coletivos em ambientes apropriados para o compartilhamento da vida com as crianças/alunos(as) e com todos os outros sujeitos que fazem parte da escola.

Hora-atividade: possibilidade para formação cultural continuada em serviço do(a) professor(a)

Na busca por defender a apropriação da cultura historicamente construída pela humanidade como um processo essencial à formação do ser humano, tomamos como referência o espaço escolar como *locus* privilegiado para “[...] prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura” (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Assim, conforme descreve Paro (2008, p. 128), “[...] em lugar de pensar a escola como mera transmissora de conhecimentos e informações [...]”, devemos adotar “[...] uma concepção de educação – que seria objeto de provimento pela escola – como atualização histórico-cultural, ou seja, como apropriação da cultura com vistas à formação do homem histórico”.

É por este viés, em defesa de uma educação do conhecimento, da ciência, da cultura e da arte, que esta pesquisa se propôs a investigar sob quais condições de trabalho os professores(as) estão promovendo o desenvolvimento do ser humano histórico-cultural. Entretanto, os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil engessam a possibilidade de o(a) professor(a) promover uma educação histórico-

cultural, haja vista que, nos currículos escolares, assim como nas avaliações de larga escala, priorizam-se os conhecimentos das disciplinas de português e matemática, o que influencia aquilo que o professor e a escola assumem como conteúdo e método.

Na defesa de uma educação que suplante a mera aquisição de conteúdos ou o desenvolvimento de habilidades específicas, faz-se necessário prover aos(às) alunos(as) e aos(às) professores(as) o acesso à cultura historicamente construída pela humanidade. Desse modo, a intenção deste artigo não é valorizar uma cultura que muitos denominam de elitizada, mas sim promover o acesso ao conhecimento de toda e qualquer forma de manifestação da cultura.

A esse respeito, propiciar condições de trabalho para que o(a) professor(a) possa assumir o ensino dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade requer que lhe sejam dadas oportunidades de vivência, pois “[...] o homem não só por suas relações com o meio e pelas respostas que busca é criador de cultura, mas também porque é fazedor da história. À medida que cria, decide e reinventa, as épocas vão se formando e reformando” (CAMPOS, 2002, p. 26-27). Assim, os profissionais envolvidos no processo de escolarização devem ser instigados a pensar em como superar o currículo escolar e as condições de trabalho que lhes são impostas.

Portanto, para que o(a) professor(a) ensine o seu aluno, é preciso que ele(a) tenha aprendido, e deste imperativo parte a defesa de que possa vivenciar outros espaços formativos fora da escola, na “[...] apreciação crítica do contexto, onde as ações ocorrem, oferecem elementos para a compreensão das relações que nele se estabelecem” (CAMPOS, 2002, p. 77). Nesse sentido, Moreira e Candau (2007, p. 30) convidam os(as) profissionais da educação a se engajarem no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para uma escola que coletivamente se proponha a enfrentar alguns desafios que a falta de acesso à diversidade cultural impõe:

Desejamos, com os princípios que vamos sugerir, intensificar a sensibilidade do(a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos.

Como se pode constatar, o restrito acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade, ora identificada como cultura elitizada, ora como cultura populár-

propagou-se e ainda hoje está presente no espaço escolar. Nesse movimento de valorização da cultura dominante, a escola e os sujeitos que a compõem enfrentam a dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças. Pois é fato que a escola “[...] tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Para esse enfrentamento, torna-se necessário dar condições para que professores(as) e alunos(as) desafiem a ótica dominante, de modo a

[...] promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(a) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Não se espera, cabe reiterar, substituir um conhecimento por outro, mas sim propiciar aos(às) estudantes a compreensão das relações de poder envolvidas na hierarquização das manifestações culturais e dos saberes, assim como nas diversas imagens e leituras que resultam quando certos olhares são privilegiados em detrimento de outros. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 34-35).

Para Freire (1992), quando se privilegia um conhecimento em detrimento do outro, ignorando-se todo e qualquer conhecimento construído historicamente pela humanidade, essa postura tem nome, cor, gênero e classe. Esse elitismo é “[...] no fundo irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares” (FREIRE, 1992, p. 158). Por compreender a escola como espaço promotor de convivência entre diferentes manifestações culturais, o autor faz duras críticas:

É preciso também deixar claro que a sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagens que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, dizem serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo, “oferece” aos demais através de *n* caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. (FREIRE, 1992, p. 156-157, grifos do autor).

A defesa que fazemos neste artigo não é a da exclusão de uma cultura dita verdadeira/elitizada, e sim do que Freire (1992, p. 157) expressa quando fala que tornar a escola um espaço de encontro entre diferentes culturas não é algo natural e espontâneo, mas sim “[...] uma criação histórica que implica decisão, vontade políti-

mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns”. Para tanto, acreditamos que é na escola, por meio de novas práticas educativas, que se alcançará uma nova ética, fundamentada no respeito às diferenças culturais.

Para finalizar, é emergente o desenvolvimento de uma educação pela qual se faça “[...] necessário trabalhar o próprio ‘olhar’ do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura” (CAMPOS, 2002, p. 815). A esse respeito, Campos (2002, p. 67) parafraseia Freire: “[...] mudar para que seja possível formar professores que formem alunos que ‘se façam sujeitos do mundo, fazendo história e sendo história’”.

Por fim, se a escola e os sujeitos que a compõem não assumirem uma postura libertadora e consciente do seu compromisso social, não será possível selar “[...] sua libertação, conquista ou reconquista de sua identidade cultural sem assumir na sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido” (FREIRE, 1992, p. 178).

Considerações finais

Sem a pretensão de encerrar as discussões acerca da formação cultural continuada em serviço do(a) professor(a) durante a hora-atividade, o artigo buscou defender a hora-atividade como um momento formador de humanização. Desse modo, evidenciamos que a hora-atividade não deve restringir-se às atividades inerentes à profissão docente, mas sim desenvolver nos(as) professores(as) a capacidade de interferir criticamente na realidade, a fim de que possam transformá-la, e não apenas integrá-la e/ou naturalizá-la. Para isso, é preciso romper com as condições impostas pela Rede pesquisada, que os(as) constrange a realizar a hora-atividade somente na unidade escolar.

Constatamos que a permanência obrigatória do(a) professor(a) durante a hora-atividade na unidade escolar, condicionando-o(a) a realizar incessantemente atividades rotineiras de planejamento, elaboração e correção de avaliações, atendimento às famílias, entre outras atividades burocráticas, impossibilita a ressignificação da profissão docente. Dentre tantas tarefas atribuídas ao(à) professor(a), investir e garantir a formação continuada é um dos direitos prescritos à constituição do trabalho docente. Desse modo, a hora-atividade também é um

momento reservado para a formação continuada dos(as) docentes, mas é emergente considerar as necessidades formativas dos(as) professores(as).

Julgamos relevante que os(as) professores(as), investidos de liberdade e autonomia, usufruam da hora-atividade para conhecerem diferentes manifestações artísticas e culturais, de modo a ampliarem seu repertório cultural e assim transformarem a sua prática em sala de aula. A falta de conhecimento e a recusa de cultura aos sujeitos que compõem a escola torna professores(as) e alunos(as) vulneráveis e submissos(as). A esse respeito, para que a formação cultural dos(as) alunos(as) aconteça, é necessário que os(as) professores(as) incluam em sua rotina o acesso aos bens culturais. Assim, propomos que a hora-atividade seja também utilizada para formação cultural continuada em serviço.

Dada a relevância da formação cultural continuada em serviço para o(a) professor(a), chamamos atenção para a emergência de políticas culturais que contemplem o acesso, por parte dos(as) docentes, aos espaços e eventos culturais, de modo que possam sentir, pensar e experienciar de maneiras diferentes o cotidiano da vida e assim possibilitar a formação integral aos(às) alunos(às).

Referências bibliográficas

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>. Disponível em: <https://bit.ly/3PLnJSv>. Acesso em: 20 mar. 2022.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987. Disponível em: encurtador.com.br/msCDR. Acesso em: 20 maio 2019.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, 14-23, fev. 1988. Disponível em: encurtador.com.br/ekltG. Acesso em: 20 maio 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: encurtador.com.br/prR07. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 18, de 2 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE nº 9/2012 que trata da Implantação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 1º out. 2013. Disponível em: encurtador.com.br/dhmEY. Acesso em: 20 set. 2019.

CAMPOS, Neide Pelaez de. A construção do olhar estético-crítico do educador. Florianópolis: EdUFSC, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 46, nº 161, p. 802-820, set. 2016. ISSN 0100-1574. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Disponível em: <https://bit.ly/3LWihJn>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. Educação & Linguagem, São Paulo, v. 10, n.º 15, p. 82-98, jan./jun. 2007. ISSN 2176-1043. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p82-98>. Disponível em: <https://bit.ly/38uXOxK>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Venício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41. jul./set. 2014. ISSN 0102-4698. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000300002>. Disponível em: <https://bit.ly/3lLaBiL>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GUESSER, Silvia Zimmermann Pereira. Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3GlvOcB>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIBÁNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. ISSN 1517-9702. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Disponível em: <https://bit.ly/3MU8jtk>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003. ISSN 1413-2478. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Disponível em: <https://bit.ly/38LixZO>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007. p. 17-48. Disponível em: <https://bit.ly/3fE9E7k>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

OLIVEIRA, Sueli Mara de; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O trabalho e o lazer como unidade dialética no processo de humanização. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35. 2012, Porto de Galinhas. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/31CMAk8>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do Ensino Fundamental. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 24, n. 1, mar. 2011. ISSN 2447-4193. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol24n12008.19242>. Disponível em: <https://bit.ly/3z269DS>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PARO, Vitor Henrique. Professor: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PEREIRA, Vanessa Terra. As imagens do professor na rede social Facebook: contradições e relações com a precarização. 239 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3a1AwjC>. Acesso em: 20 mar. 2022.

19.

A INCLUSÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA A DISCIPLINA ARTE NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD): REPERCUSSÕES NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Nataly Patricia Da Lapa Conforte ¹

Tânia Maria F. Braga Garcia ²

RESUMO: No ano de 2015, a disciplina Arte foi incluída na distribuição de livros didáticos para a Educação Básica, no ensino público, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O objetivo do estudo é analisar como o livro didático de Arte, objeto da cultura escolar, vem sendo investigado cientificamente, no campo acadêmico, em pesquisas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais. O trabalho apresenta resultados obtidos por meio de um estudo de natureza exploratória que constitui parte de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Consiste em um estado do conhecimento (ROMANOSKI; ENS, 2006) desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica para mapear as dissertações e as teses que abordam a temática. O recorte temporal estabelecido, entre 2009 e 2020, resultou na identificação de oito (08) pesquisas, sendo seis (06) dissertações e duas (02) teses, localizadas nas seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Verificou-se que setenta e cinco por cento (75%) dos estudos sobre os livros didáticos de Arte, com foco nas Artes Visuais, foram desenvolvidas após a inclusão da Arte no PLND, o que sugere relações entre a inclusão no programa e o aumento do interesse pelo objeto nesse campo e a potencialidade de novos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes Visuais; Livro didático; Programa Nacional do Livro e do Material Didático; Estado do conhecimento.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (Bolsista do CNPq). Coursou licenciatura em Artes Visuais na UNESPAR - Campus Curitiba II. E-mail: nataly.conforte@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do NPPD/UFPR. Bolsista do CNPq. E-mail: tanbraga@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa apresenta os resultados obtidos por meio de um estudo de natureza exploratória, como parte da dissertação de mestrado intitulada **A circulação de manuais escolares de didática específica e metodologia de ensino nos cursos de licenciatura em Artes Visuais no Paraná**, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os manuais escolares são entendidos, nessa pesquisa, a partir de suas diferentes características e funções e assim incluem os conceitos de livro didático (BATISTA, 1999; CHOPPIN, 2001; ESCOLANO, 2000 e 2012), manual pedagógico (SILVA, 2018) e manual didático (BUFREM; SCHMIDT e GARCIA, 2006).

O artigo tem como foco o livro didático, que segundo Alain Choppin (2001, p. 210) é um material que carrega os conhecimentos de uma determinada sociedade, em cada época, estruturado através dos programas oficiais, quando estes existem. Portanto, é parte das culturas escolares (ESCOLANO, 2000). Conceituado como objeto, produzido e impresso para o mercado escolar (BATISTA, 1999, p. 542) possui características particulares que o diferencia de outros livros, por exemplo, o formato, a capa, a diagramação, a tipografia, as cores, a organização do conteúdo (ESCOLANO, 2012, p. 35), tendo os professores e os alunos como leitores privilegiados. No emaranhado de relações que envolvem os livros escolares, deve-se ressaltar o seu público-alvo, os professores e os alunos, que utilizam esses materiais no dia a dia. Assim como aponta Julia (2001) "o manual não é nada sem o uso que dele for realmente feito tanto pelo aluno quanto pelo professor" (JULIA, 2001, p. 34).

Ao pensar em um livro didático de Arte pode-se questionar quais as particularidades desse material em seus processos de elaboração, produção, distribuição e uso em sala de aula. Uma das particularidades diz respeito ao fato de que, apesar da existência do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) desde a década de 1980, apenas em 2015 o programa incluiu a disciplina Arte na distribuição gratuita de livros didáticos para a Educação Básica no ensino público. No primeiro momento essa ação foi direcionada ao Ensino Médio (PNLD 2015) e posteriormente ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais (PNLD 2016) e Ensino Fundamental - Anos Finais (PNLD 2017), tendo em vista que a publicação do edital para cada etapa de ensino é trienal. Ressalta-se que esse tipo de recurso didático já era produzido por editoras comerciais e circulava em instituições de ensino (públicas e privadas) antes de fazer parte do PNLD.

A inclusão de uma disciplina escolar nas ações desenvolvidas em uma política pública educacional, que passa a atender todas as disciplinas escolares, produz questionamentos específicos para aquele campo de conhecimento. Por exemplo, sabendo-se que o PNL D foi criado em 1985 e a Arte foi estabelecida como componente curricular obrigatório na Lei nº 9.394/96 de 1996, pode-se perguntar o porquê desse longo período sem a presença da Arte no programa.

Outras reflexões de caráter introdutório são possíveis. No edital para o PNL D 2015 - Arte (BRASIL, 2013), definiu-se um livro de volume único para os três anos do Ensino Médio, consumível (com atividades que podem ser realizadas no livro), do tipo 1 (com versão do livro impresso e digital), composta por manual do professor e livro do aluno. Nos critérios específicos para a aprovação do livro de Arte consta a exigência de que o material deve promover as diferentes linguagens artísticas; o desenvolvimento cultural; a diversidade nas atividades; uma abordagem interdisciplinar; e que contemple as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Portanto, para que sejam aprovados no PNL D, os livros devem apresentar as quatro linguagens artísticas e isso retoma um problema recorrente da área, a polivalência dos profissionais que ensinam a disciplina Arte e que são formados especificamente em uma das quatro licenciaturas.

Outros elementos podem ser observados no estudo desse material, como aponta Conforte (2022):

Qual a concepção de Arte? Qual o discurso diante das quatro linguagens e da polivalência? Privilegia, na História da Arte, uma visão eurocêntrica? Qual conhecimento é fundamental para o ensino das Artes Visuais? Como as imagens estão dispostas? São apenas ilustrativas? Qual o propósito das atividades sugeridas? São realizadas individualmente ou em grupo? As tarefas são feitas no próprio livro, em folhas avulsas ou no caderno? Qual a metodologia proposta para ensinar Artes Visuais? (CONFORTE, 2022, p. 52-53).

Assim, o objetivo desse trabalho, é contribuir para analisar como esse objeto (livro didático de Arte) vem sendo investigado cientificamente, no campo acadêmico, em pesquisas desenvolvidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais, especificidade que se justifica por ser a área de formação de uma das autoras.

Estudos de revisão sistemática sobre manuais escolares: problematizações e relevância

A produção de conhecimento sobre o tema dos manuais escolares foi estimulada a partir de transformações na historiografia, especialmente quanto ao conceito

fonte para o desenvolvimento de estudos históricos. No âmbito desse movimento, a década de 1970 é apontada como um marco na valorização dos manuais escolares pelos historiadores da educação. Segundo Choppin (2004),

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países (...). CHOPPIN, 2004, p. 549).

Esse crescimento da produção sobre o tema, por um lado deve ser avaliado de forma positiva, uma vez que os manuais escolares são elementos presentes nas culturas escolares por séculos; sua origem coincide com a constituição da Escola Moderna, na França – uma forma de escolarização que se espalhou pela Europa, mas também por outros continentes. Assim, trata-se de um objeto da cultura escolar que, como afirma Escolano (2006), guarda parte significativa da memória da escola, enquanto uma instituição ou processo social e, portanto, pode ser tomado como fonte de pesquisa no campo educacional, entre outros.

Se há esse lado positivo no crescimento do número de estudos, por outro lado há dificuldades que foram sintetizadas por Choppin (2004, p. 549), quando afirma que “seria pouco realista pretender traçar um estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito e, mais ainda, do que se pesquisa e se escreve atualmente pelo mundo”. No caso brasileiro, essa questão se coloca de forma especial em razão da existência do PNL D.

A existência de um programa que avalia, adquire e distribui gratuitamente livros para escolas públicas, que são produzidos por editoras comerciais a partir de editais públicos que indicam critérios de avaliação das obras, é entendido por alguns autores como um fator indutor de pesquisas. Como se trata de uma política pública que movimenta recursos públicos e, além disso, imprime determinadas características de conteúdo e forma aos livros que chegam a milhões de alunos e alunas no país, abre-se um espaço significativo para a pesquisa educacional, particularmente as que têm suas raízes na vida social.

Assim, tem-se ao mesmo tempo uma dificuldade de acessar toda a produção existente, mesmo aquela produzida em língua portuguesa, e uma necessidade de realizar periodicamente estudos de revisão de forma a sistematizar a produção (ou parte dela) e verificar os avanços no conhecimento científico, e ainda com vistas a

indicar lacunas ou demandas que podem ser focalizadas por pesquisadores interessados nos manuais escolares.

Com a distribuição de livros didáticos de Arte para o ensino público brasileiro, por meio de um programa oficial do governo, aumenta-se a atenção sobre esse material específico. E, então, entre outras questões, pode-se perguntar: a partir dessa inclusão da Arte no PNL D houve um aumento do interesse no objeto livro didático de Arte por parte dos pesquisadores, em suas produções acadêmicas? Dissertações e teses têm focalizado esse objeto nos Programas de Pós-Graduação na área das Artes Visuais?

Para buscar respostas a esta indagação, viabilizou-se este estudo de revisão sistemática para mapear as dissertações e as teses que abordam o tema do livro didático de Arte. Tal tipo de estudo é identificado de forma geral como *estado da arte*. Roamanowski e Ens (2006) explicam que:

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

As mesmas autoras afirmam que se pode fazer uma distinção nesses balanços da produção: “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Esta foi a opção para o estudo realizado, que usa a análise documental como procedimento e, neste caso, selecionou apenas um tipo de produção acadêmica – as dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais.

Os procedimentos e parte dos resultados da pesquisa são apresentados na próxima sessão do texto.

Os livros didáticos como objeto científico na produção de Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais

Para a elaboração do mapeamento pretendido, foi iniciada uma busca para situar a existência de trabalhos em bancos de teses e dissertações com dados disponibilizados de forma *online*. Dessa busca resultou um recorte temporal definido

entre 2009 (ano da primeira pesquisa localizada) e 2020, quando se encerrou a investigação para a finalização das análises.

A busca foi realizada no repositório online dos 23 Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais ou denominações similares (Artes; Arte e Cultura Visual; Artes, Cultura e Linguagem; Computação, Comunicação e Artes; Estudos Contemporâneos das Artes; e História da Arte), pois ainda há um embate na definição das nomenclaturas na área, verificado tanto nos cursos de licenciatura quanto nos programas de pós-graduação.

Os critérios adotados para realizar a busca foram os seguintes: (I) o descritor “livro didático” estar presente no título do trabalho associado à palavra “Arte”; e (II) a linguagem artística privilegiada deveria ser Artes Visuais.

Com relação às categorias orientadoras das análises, foram definidos elementos de natureza conceitual, os caminhos metodológicos e os referenciais teóricos privilegiados pelos pesquisadores – e outros relacionados ao local de produção (centros produtores de conhecimento científico), aos(às) orientadores(as) e aos(às) autores(as) interessados no tema,

A investigação resultou na identificação de oito (08) pesquisas, das quais seis são dissertações: BRISOLLA (2009), SILVA (2009), VALARINI (2016), FREITAS (2019), AMORIM (2020) e MIRANDA (2020); e duas são teses: BORN (2018) e QUATTRER (2019). Foram sistematizadas as informações disponíveis no resumo e na introdução das dissertações e teses localizadas.

Observou-se, no período anterior ao PNL D - Arte, a produção de duas dissertações defendidas em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob orientação de Irene Tourinho. No caso, as pesquisadoras investigaram os livros didáticos de Arte e as suas relações com os sujeitos, trabalhando com a perspectiva do livro didático como um artefato da cultura.

Na dissertação sob título **Práticas reflexivas e trabalho pedagógico: entre contornos e sombras de um livro didático**, Livia Brisolla (2009) desenvolve uma análise das experiências pedagógicas com o livro Arte e Habilidade - Volume 2, direcionado ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais e publicado pela editora IBEP, em 2004. A autora realiza um trabalho de campo como mediadora, examinando a interação dos alunos com o livro didático de Arte, pautada na metodologia da pesquisa-ação.

Na dissertação intitulada **Livro didático para o ensino de Arte: diálogos, práticas e (des)caminhos**, Gisele da Silva (2009) dialoga com um grupo de alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais sobre a sequência de textos e imagens do livro *A arte de fazer Arte*, da editora Saraiva. Esse livro didático foi publicado em 1999 (1ª edição), e possui uma 2ª edição reformulada em 2004. A autora realiza uma pesquisa embasada na Cultura Visual e na pesquisa-ação, a partir de uma análise dialogada do material, com o objetivo de pontuar questões referentes à apresentação, organização e continuidade do conteúdo (escrito e visual) do livro didático de Arte, assim como a relação dos alunos com esse objeto de pesquisa.

Após a realização desses dois estudos localizados, observou-se um longo período com a ausência da temática no recorte definido, no caso, dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais (ou similares), nos anos de 2009 a 2020.

Em 2016, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Denise Valarini defendeu a dissertação de mestrado com o título **Livros didáticos de ensino de Arte: avaliação e análise crítica**, sob orientação de Lúcia Helena Reily. A proposta da autora foi investigar sete coleções de livros didáticos de Arte direcionados ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais; são eles: *Criança e Arte* (Editora Ática), *A arte de fazer Arte* (Editora Saraiva), *Marcha Criança* (Editora Scipione), *Arte na sala de aula* (Editora Escala Educacional), *Projeto presente* (Editora Moderna), *Projeto Eco Arte* (Editora Positivo), e *Mundo melhor* (Quinteto Editorial).

Essas coleções não faziam ainda parte do PNL D, que só começaria a distribuir os livros após o término de sua pesquisa. Assim, Valarini (2016) identificou algumas editoras que possuíam obras aprovadas no Guia didático de História e que possuíam livros de Arte que circulavam fora do programa:

Para a análise dos livros didáticos, foi necessário estudar os critérios de avaliação adotados no PNL D através do Guia de livros didáticos (BRASIL, 2015) para a área de História, buscando os itens mais relevantes para o conteúdo de Arte. Isso porque, como foi dito, não havia previsão de livros didáticos para o ensino de arte. No segundo semestre de 2014, o Programa Nacional do Livro Didático anunciou que faria a sua primeira distribuição de livros didáticos para o ano letivo de 2015, destinados aos alunos do Ensino Médio. Para tanto, foram selecionados apenas dois livros didáticos para distribuição: *Ápis – Arte* da Editora Ática e *Projeto Presente* da Editora Moderna. Esses livros passaram por licitação e serão entregues em 2016. Com base nos critérios selecionados e apresentados no guia do livro didático dos livros para o Ensino Médio, realizei uma adaptação dos critérios propostos para o Ensino Médio, pensando o que poderia ser avaliado para o Ens:

Fundamental I com determinadas adaptações ao ciclo. Ao rever os critérios para a questão de conteúdos, contemplei também as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (...). (VALARINI, 2016, p. 37-38).

A pesquisadora partiu, então, do pressuposto que essas obras talvez fossem similares às que as editoras apresentariam ao PNL D.

O estudo realizado é de natureza exploratória, com uma abordagem documental, discutida em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Arte, na finalidade de investigar como esse material didático promove e estimula os processos de criação dos alunos na escola.

A dissertação de Hiannay Freitas, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi orientada por Maria Rúbia Sant'Anna e tem como título **A representação do Nordeste nos livros didáticos de Arte aprovados pelo PNL D**. Freitas (2009) analisou um livro do Projeto Mosaico (Editora Scipione), aprovado no PNL D 2017 destinado ao Ensino Fundamental - Anos Finais, e a partir do qual foram catalogadas e analisadas as imagens relativas à Região Nordeste do Brasil. A descrição aqui apresentada foi feita com base apenas no resumo, pois como consta no site da biblioteca da UDESC não foi autorizada a sua publicação na íntegra.

Em 2019, reincide outra pesquisa de dissertação na UFG, mas dessa vez com orientação de Carla Luiza de Abreu. O título do trabalho é **Relações de poder e de gênero nos livros didáticos de Arte do Ensino Fundamental**, de Andréa Amorim. O propósito da pesquisadora é examinar duas Coleções aprovadas pelo PNL D 2017, o Projeto Mosaico (Editora Scipione) e a coleção *Por toda Parte* (Editora FTD), ambos publicados em 2015 (1ª edição). A análise do conteúdo imagético dos livros didáticos de Arte é realizada a partir de estudos da Cultura Visual e do Feminismo, para pensar nas possibilidades e limites ao se trabalhar com questões de poder e gênero na sala de aula.

A última dissertação localizada foi defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)³, em 2020. É de autoria de Marcos Miranda, sob orientação de Luciana Borres Nunes, intitulada **Artes Visuais no Ensino Médio: afastamentos e aproximações da prática pedagógica no uso do livro didático**. O autor investiga os afastamentos e as aproximações que o livro didático *Arte em Interação* (Editora IBEP) elaborado para o Ensino Médio (PNL D 2018) pode produzir no que se refere à

³ A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) possui um Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), há um revezamento anual de Coordenação.

prática pedagógica, às tecnologias digitais e o ensino da Arte, e ao design da informação associado à aprendizagem significativa. A pesquisa é narrativa e bibliográfica, e articula uma metodologia ligada à Cultura Visual.

Miranda (2020) também apresenta uma síntese da contribuição de dissertações e teses sobre o tema a partir das palavras-chave "arte", "arte/educação", "livro didático", "ensino médio", "livro digital" e "tecnologias". De acordo com o autor, "não houve uma correspondência direta de pesquisas que tratem como foco de investigação" (MIRANDA, 2020, p. 14) a sua temática. Seis pesquisas foram apontadas e entre elas é citada a dissertação de Silva (2009).

Em relação à produção científica em cursos de doutorado, foram localizados apenas dois trabalhos. A tese de Rodrigo Born desenvolvida, em 2018, na UDESC com a orientação de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. E a tese de Milena Quattrer defendida, em 2019, na UNICAMP e orientada por Anna Paula Silva Gouveia.

O trabalho de Born (2018) intitulado **O livro didático de Artes Visuais como espaço expositivo: contribuições para o debate sobre a alienação do objeto de Arte** analisou os livros aprovados em três editais. Através de uma pesquisa empírica e descritiva, investiga-se as aproximações e as semelhanças do conceito lugar de Arte (acervo, curadoria e ação educativa) nos livros didáticos de Arte aprovados no programa. No PNLD 2015, são os livros Arte em interação (Editora IBEP) e Por toda parte (Editora FTD), ambos publicados em 2013 (1ª edição); no PNLD 2016 os livros Ápis Arte (Editora Ática), Porta Aberta Arte (Editora FTD) e Projeto presente Arte (Editora Moderna), ambos publicados em 2014 (1ª edição); e no PNLD 2017 o Projeto Mosaico (Editora Scipione) e Por toda Parte (Editora FTD), publicados em 2015 (1ª edição).

Nessa tese, no Capítulo 1 intitulado Mapeamento - Em que ponto se encontra a fala sobre livros didáticos, o autor sistematiza seis (06) artigos científicos apresentados na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e três (03) dissertações localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a saber: OSLOSKI (2008), DALLA ZEN (2011), e ZAUPA (2013). O recorte temporal foi entre os anos de 2005 a 2015, e as buscas também foram realizadas no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), porém, segundo o autor, os resultados encontrados não apresentavam relações com as Artes Visuais.

A pesquisa escrita por Quattrer (2019), com o título **A cor no livro didático de Arte** investiga o ensino da cor em 55 livros didáticos de Arte para o Ensino Fundamental, publicados entre os anos de 1970 a 2016. O levantamento dos livros foi realizado em obras disponíveis no acervo pessoal da autora, o acervo público da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), e os livros de Arte aprovados no PNLD 2016. Inicialmente também foram localizados livros no acervo público do prédio anexo da Biblioteca Nacional, mas "parte do acervo de obras gerais estava indisponível para consulta nas etapas de levantamento, seleção e análise dos livros didáticos de Arte" (QUATTRER, 2019, p. 49). A autora busca entender a organização e a hierarquia dos conteúdos proposto nos livros didáticos de Arte, referentes ao ensino da Teoria da Cor, para propor alguns 'parâmetros básicos' voltados à temática, e assim, aprimorar o conteúdo dos livros analisados.

A partir desses resultados obtidos e aqui apresentados de forma sucinta, destacam-se alguns elementos de síntese:

- 75% da produção científica sobre o livro didático de Arte nos Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais (ou similares) foi defendido após o PNLD 2015, afirmando um caminho de possível valorização desse objeto de pesquisa a partir de sua inclusão no programa;
- as duas dissertações produzidas em 2009 na UFG podem ser consideradas pioneiras na temática relacionada ao livro didático de Arte (na área das Artes Visuais);
- o livro Arte-Educação: vivência, experienciação ou livro didático? escrito por Maria Ferraz e Idméia Siqueira, publicado em 1987 (1ª edição) pela Editora Loyola, aparece nas referências de cinco pesquisas, o que demonstra sua relevância no campo;
- os livros aprovados no PNLD de 2015, 2016, 2017 e 2018, de alguma forma são contemplados nas pesquisas localizadas, assim como as publicações anteriores à inclusão dos livros de Arte no programa, obras integrantes de acervos pessoais ou públicos;
- o interesse dos pesquisadores em estudar as práticas escolares e os usos dos livros, tanto por professores quanto por alunos, aparece como um assunto recorrente;
- há uma diversidade de procedimentos metodológicos usados pelos pesquisadores e por eles indicados: pesquisa-ação, pesquisa de campo

pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de natureza exploratória;

- o campo de estudo da Cultura Visual é mencionado e utilizado como referência em três pesquisas, com base no autor Fernando Hernández, e em outras duas ele é apenas mencionado ou referenciado;
- quando se trata de autores estrangeiros que investigam o livro didático, são citados: Alain Choppin, Michael Apple, e Jesús Rodríguez;
- quando se trata de autores brasileiros que investigam o livro didático, são citados: Antônio Augusto Batista, Célia Cassiano, Circe Bittencourt, Kazumi Munakata, e Marisa Lajolo.

Com esse estudo de revisão, nos limites possíveis de sua realização, foram observados os caminhos iniciais que estão construindo um espaço específico de pesquisa no âmbito do campo acadêmico da Manualística (ESCOLANO, 2006), que focaliza o livro didático de Arte. Nesse momento, e de forma restrita aos materiais empíricos localizados na revisão sistemática das dissertações e teses em seus títulos, resumos e introduções, encontraram-se como centros produtores a UDESC, UFG, UFPE e UNICAMP.

Conclusão

Considerando-se o conjunto das dissertações e teses, pode-se dizer que apesar da produção, circulação e o uso desse material para o ensino da disciplina Arte nas escolas, há uma lacuna nas investigações que tratam este tema, nos cursos de mestrado ou doutorado acadêmico na área de Artes Visuais. Do ponto de vista quantitativo, levando-se em conta que são produtos de quatro programas, pode-se afirmar que o tema ainda é pouco privilegiado.

Observou-se também que o interesse pelo livro didático de Arte como objeto de investigação parece ter aumentado após a inclusão da disciplina no programa – antes de 2015 apenas dois trabalhos foram localizados. Porém, mesmo com esse aumento das pesquisas sobre os livros didáticos de Arte, com foco na linguagem das Artes Visuais ainda há muito a ser explorado.

A partir deste trabalho apontam-se alguns caminhos investigativos que estão abertos e que seriam promissores, entre eles a relação dos sujeitos com o material, o uso do livro em sala de aula, a presença dele nos cursos de licenciatura e a análise do conteúdo das obras. Pode-se verificar em outros campos disciplinares como a pesquisa

tem se voltado a essa possibilidade de fazer aproximação mais intensa com o espaço do ensino, apesar de um conjunto de dificuldades para que esse tipo de pesquisa seja realizada – em especial os dois anos de pandemia, pelo COVID-19, foram impeditivos de qualquer atividade de pesquisa nas escolas.

Outra possibilidade investigativa é apontada nos estudos realizados no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da UFPR, ao entender os manuais escolares, entre eles o livro didático, como um artefato das culturas escolares. Estudos realizados no grupo (CONFORTE, 2017; SCHLICHTA; ROMANELLI; TEUBER, 2018; TEUBER; ROMANELLI, 2020) também apontam para uma ampliação das pesquisas referentes a esse objeto, e abre-se um fértil caminho para problematizar o ensino da Arte na escola pública brasileira.

Identificar os indícios presentes nos manuais escolares, os rastros das políticas públicas, do currículo formal ou oficial, das propostas para a metodologia do ensino em Artes Visuais, dos critérios de seleção de conteúdos por parte das editoras e de seus autores, ou desvelar o cotidiano escolar e a prática dos professores – são algumas possibilidades aqui esboçadas. Afinal, como diz Escolano (2006, p. 20), um manual escolar é um verdadeiro objeto-fonte, “una huella indiciaria de toda una cultura pedagógica”.

Referências bibliográficas

AMORIM, Andréa. Relações de poder e de gênero nos Livros Didáticos de Arte do Ensino Fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Setor de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BATISTA, Antonio A.G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org) Leitura, história e história da leitura. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999.

BORN, Rodrigo. O Livro Didático de Artes Visuais como espaço expositivo: Contribuições para o debate sobre a alienação do objeto de Arte. 2018. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de Convocação 01/2013 - CGPLI. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 5/3/2022.

BRISOLLA, Livia. Práticas reflexivas e trabalho pedagógico: Entre contornos e sombras de um Livro Didático de Arte. 2009. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

BUFREM, L.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, p. 120-130, 2006.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. XIII, n. 29-30, p. 209-229, 2001.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONFORTE, N. Os livros didáticos de arte aprovados pelo PNLD 2015: uma breve análise de conteúdo. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais). UNESPAR. Curitiba, 2017.

CONFORTE, N. A circulação de manuais escolares de didática específica e metodologia de ensino nos cursos de licenciatura em Artes Visuais no Paraná. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

DALLA ZEN, Laura Habckost. O dispositivo pedagógico da arte. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ESCOLANO, Agustín Benito. Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. Revista de Educación. Espanha, 2000, núm. Extraordinário, p. 201-218.

ESCOLANO, Agustín Benito. El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción. In: Escolano Benito, A. (Ed.) Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

ESCOLANO, Agustín Benito. El manual como texto. Pro-Posições, v. 23, n. 3, p. 33-50. set. dez. 2012.

FREITAS, Hiannay. A representação do Nordeste nos Livros Didáticos de Arte aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

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

MIRANDA, Marcos Paulo. Artes Visuais no Ensino Médio: Afastamentos e aproximações da prática pedagógica no uso do livro didático. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ORLOSKI, Christiane de Souza Coutinho. Educação, visualidade e informação em materiais gráficos educativos. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2008.

QUATTRER, Milena. A cor no livro didático de Arte. 2019. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. Revista Diálogo Educacional, 6(19), p. 37–50, 2006. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>

SCHLICHTA, C. A.; ROMANELLI, G. G. B.; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. REVISTA GEARTE, v. 5, p. 312-325, 2018.

SILVA, Gisele da. Livros Didáticos para o ensino de Arte: Diálogos, práticas e (des)caminhos. 2009. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, V. B. da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e Brasil (1870-1970). São Paulo: Editora Unesp, 2018.

TEUBER, Mauren; ROMANELLI, G. G. B. O processo de escolha dos livros didáticos por professores de Arte: Mediações (in)imagináveis. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, v. 13, p. 114-137, 2020.

VALARINI, Denise. Livros didáticos de ensino de Arte: avaliação e análise crítica. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ZAUPA, Maria de Fátima da Silva. O filme na escola: abordagens pedagógicas para a educação das artes visuais. 2013. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

A PINTURA COMO VISIBILIDADE: ESQUECIMENTOS E APAGAMENTOS NA CIDADE CONTEMPORÂNEA

Matheus Guilherme de Oliveira¹

RESUMO: O artigo permeia um recorte de minha produção poética, apresentando dúvidas, inquietações e processo de pintura. Em minha monografia intitulada “Vi Jesus de calça bege e o Diabo vestido de terno” foram produzidas pinturas que clamavam pelas almas de jovens e crianças que foram tiradas pela polícia militar do Rio de Janeiro. Na sequência da produção outros retratos foram desenvolvidos como “Jackson da Bike”, “Espeto: sete vidas” e retratos da série “Até onde os olhos podem tocar” que mostram moradores da cidade em que habito, que sobrevivem de vendas na rua e da mendigagem. Percebo nesse processo de pintura uma possibilidade de reflexão e cuidado com as pessoas que se situam nas camadas vulneráveis da sociedade. O texto traz a tona a minha poética, ancorando-se em textos de Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty, Francesco Careri, Jean-Luc Nancy, Sandra Rey, dentre outros que colaboram para um pensamento pictórico, poético e político.

PALAVRAS-CHAVE: Pintura contemporânea. Cidade. Visibilidade. Retrato.

¹ Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e mestrando em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas na linha de Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano. matheusguilherme._@hotmail.com

Introdução

O interesse na questão norteadora desse texto surge do desdobramento da questão proposta na graduação, com o questionamento de como visibilizar os corpos excluídos e marginais da cidade contemporânea, fazendo isso através da carnalidade da pintura e da sua matéria pictórica. Tendo como objetivo a compreensão de como essa pintura pode trazer a tona tais corpos, passando a visibiliza-los e fomentando discussões. Isso se dá por meio de investigações sobre o cotidiano e deslocamento com escritos de Francesco Careri, entendendo esses lugares e deslocamentos como possibilidades de encontros e poética, entra também na discussão Maurice Merleau-Ponty referente aos atos do pintor e a pintura, dentre outros. Com isso, busca-se um questionamento acerca do papel da pintura na contemporaneidade, fazendo dela um meio para expressar desigualdades e invisibilidades.

Esse escrito tem como reflexão a pintura enquanto forma de visibilizar corpos esquecidos e invisibilizados na cidade contemporânea, buscando através dela dar voz à aqueles que não mais a tem. Parto do pressuposto de que a obra de arte, como explicita a professora e pesquisadora Sandra Rey: “[...] é um processo em formação e um processo no sentido de processamento” (REY, 1996, pg. 85) pois sou atravessado por diálogos e encontros que são colocados na tela por meio do retrato e também quando ela pressupõe que toda obra de arte é teórica em si, ela detém vários sentidos para além do que vemos. “O difícil exercício da razão e da sensibilidade é de modo agudo, o que a pesquisa em arte requer (REY, 2002, p 135)”. E a pesquisadora Cecília Almeida Salles enfatiza que o artista é um observador do mundo, ele se utiliza daquilo que o interessa e de certo modo “[...] ele recolhe aquilo que toca a sensibilidade.” (SALLES, 2006, pg. 51-58). Sendo assim, recolho o que me toca a sensibilidade, corpos esquecidos, apagados, invisibilizados e busco trazê-los a tona por meio da arte.

Cristo, velas e a pintura

A reflexão que aqui é apresentada surge como uma forma de perceber a conexão entre a minha monografia intitulada “Vi Jesus de calça bege e o Diabo vestido de terno” e a atual pesquisa em desenvolvimento na linha de Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas.

No primeiro momento o trabalho de conclusão de curso versou sobre a banalização da violência, em especial à violência contra crianças e jovens moradores das favelas do Rio de Janeiro, estes que sofrem repressões policiais e muitas vezes perdem suas vidas para quem deveria proteger. Para isso, foram criadas 10 pinturas da face do Cristo Redentor (Figura 1) e 10 pinturas de velas semelhantes (Figura 2).



FIGURA 01: Matheus Guilherme. Vi Jesus de calça bege e o Diabo vestido de terno. Óleo sobre tela. 24 x 18 cm cada. 2019

As pinturas foram desenvolvidas a partir de passagens tonais que variam do branco ao preto, chegando a um ponto em que a imagem se dissolve na sombra, como se estivesse sendo levada, velada. Repetir a mesma imagem em diferentes pinturas – a escolha se dá como uma prece à cada alma que foram levadas por “balas perdidas” – fez com que outros problemas surgissem, como a própria repetição. Adorno bem escreveu que a repetição é uma forma de familiarizar as coisas (ADORNO, 2002). Muitas vezes, repetir uma imagem diversas vezes em muitos contextos, faz com que se perca o sentido, faz com que o espectador seja dessensibilizado e encare notícias e desastres cruéis como algo natural, tornando-se aquém à vida do outro.

A escolha da face do Cristo Redentor se dá por ser um cartão postal da cidade do Rio, ele parece encarar os céus e nos encara, de cima. E as velas de sete dias se relacionam com ele, são símbolos dos pós morte em algumas religiões – cresci em uma

família cristã, quando um ente querido falecia, me lembro que uma vela era acesa para livrar a sua alma do purgatório e guia-lo aos céus. Elas foram acesas em uma igreja e para cada uma delas, uma oração e pedido foi feito, fiz fotos para me auxiliar nas etapas da pintura.



FIGURA 02: Matheus Guilherme. Vi Jesus de calça bege e o Diabo vestido de terno. Óleo sobre tela. 24 x 18 cm cada. 2019

As velas tem relação à questão antiga do fogo, este que sai dos disparos das armas contra jovens inocentes nas favelas do Rio de Janeiro. O filósofo e poeta Gaston Bachelard relata que as velas faziam os sábios pensarem, ele lança algumas indagações:

O mundo não está vivo, numa chama? A chama não tem uma vida? Não é ela o símbolo visível do interior de um ser, o símbolo de um poder secreto? Esta chama não tem todas as contradições internas que dão dinamismo a uma metafísica elementar? Por que procurar dialéticas de ideias quando se tem, no coração de um fenômeno simples, dialéticas de fatos, dialéticas de seres? A chama é um ser sem massa e, no entanto, é um ser forte. (BACHELARD, 1989, pg. 26)

O fogo é um ser forte pois ao mesmo tempo que acalma e conforta, fere e mata. O fogo é enérgico, segundo Bachelard (BACHELARD, 1989, p.65) “na chama de uma vela, todas as forças da natureza são ativas”. Enquanto a chama da vela permanece

acesa, numa “verticalidade habitada” como menciona Gaston Bachelard e “Todo sonhador de chama sabe que a chama está viva” (BACHELARD, 1989, pg. 61). Essa chama arde, rememora aqueles que se foram, permanece em pé durante sete dias contínuos, guiando os que não estão mais aqui.

Essa série de pinturas monocromáticas criam uma dicotomia por meio do branco e preto, uma relação entre estar vivo e morto, transmite a energia presente das cores na ausência delas mesmas. São trabalhos que buscam salientar o tema da banalidade da violência, que precisa ser refletido com cautela para não acabar se colocando diante da dor dos outros, é preciso de forma crítica entender o outro indivíduo e estabelecer reflexões em arte e em pintura sobre o contexto vivido, salientando a importância de trabalhar com o tema.

A pesquisa continua e cede espaço aos retratos. Os primeiros iniciam após ver no noticiário a tragédia envolvendo jovens em um baile na cidade de Paraisópolis (Figura 03), onde foram mortos pisoteados devido à uma ação policial.

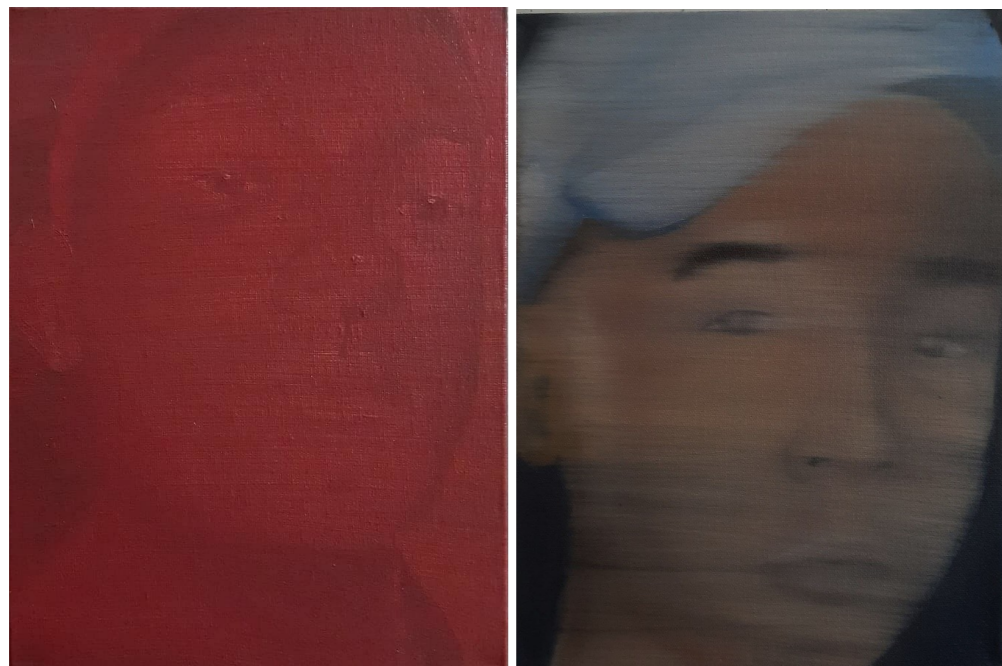


FIGURA 03. Matheus Guilherme. Gabriel Rogério de Moraes e Risadinha. Óleo sobre tela. 24 x 18 cm cada. 2019

Os retratos foram elaborados por meio da apropriação de fotografias retiradas de um noticiário *on-line*, locais onde se mostrava o rosto destas pessoas por vezes culpando-os pelo ocorrido. Utilizei na pintura a tinta a óleo sobre tela, aplicando diversas camadas finas de cor, esse trabalho foi pensado para agir como um registro,

marca de um tempo, de uma ação que acaba da mesma maneira: a morte de jovens de classes desfavorecidas da sociedade ou em suas margens.

O retrato de Gabriel se mostra com um véu fino de tinta vermelha sobre a tela, evocando um sangue que esconde a imagem, tal qual já não correm em suas veias, esse véu, se relaciona com o trabalho da série “*Red Series*” da artista Rosangela Rennó, onde por meio da fotografia, ela esconde rostos que por algum motivo não querem ser vistos. Aqui, funciona de maneira diferente, o rosto é escondido para revelar algo, uma ação, uma violência. Em Risadinha, um pincel largo foi usado após o término da pintura, deixando assim, a imagem borrada, como se o todo se igualasse, fosse um só, em um ato cruel o pincel parece apagar a imagem que outrora se formava.

No nosso dia a dia as imagens parecem nos ser colocadas frente a frente o tempo todo e ela pretende algo, como escreveu Emmanuel Alloa. A arte se coloca em um papel de trazer à tona imagens que toquem feridas abertas, causando sensações diversas em quem a observe. Alloa menciona que:

Insistir sobre o fato de que a imagem que aparece é sempre menos que aquilo que ela torna visível, é insistir sobre sua autonomia irreduzível e sua materialidade insuperável; insistir sobre o fato de que aquilo que vemos em uma imagem é sempre mais que seu objeto físico, é concordar com uma legitimidade que vem de fora ao objeto ao qual fornecemos o sentido. (ALLOA, 2015, pg. 12)

As imagens que o artista elege, muitas vezes surgem para reforçar algo, do eu já foi ou ainda o é, daquilo que a visão ainda precisa tocar, que precisa da força pictórica para submergir, incomodar. Sendo assim, tornar visível.

Retrato, cotidiano e pintura

Dada a sequência das pinturas apresentadas anteriormente continuei a me questionar sobre esses corpos esquecidos e apagados na cidade contemporânea. Com um intuito de me aproximar destes que vivem às margens, decidi me deslocar com minha bicicleta pelo espaço que vivo. Por meio desses deslocamentos pude conhecer moradores em situação de rua, pedintes, artistas de rua e catadores de material reciclável. O caminhar produz lugares, o arquiteto Francesco Careri comenta que foi a partir desta ação, que o ser humano desenvolveu as mais importantes relações

(CARERI, 2013) e não só com o território, como ele escreve, mas com todos os outros seres, então pedalar deslocando-se pela cidade com os olhos atentos, também deve-os produzir. Os passos, segundo o historiador Michel de Certeau (DE CERTEAU, 2014, pg.163) “moldam espaços”. A cidade então passa a ser possibilitadora de imagens, de conexões e de reflexões.

Durante esses encontros conversávamos e de certo modo havia uma aproximação: me contavam sobre o seu trabalho, sobre suas vidas, sobre os preconceitos que sofrem por estarem nessa situação. Após um certo momento de diálogo, contava a eles que era artista e gostaria de fazer uma pintura de retrato, perguntava se poderia fazer uma única foto que depois viria a ser pintura e sempre em uma prontidão respondiam que sim.

Ao fazer somente uma fotografia dou chance ao acaso, como se estivesse registrando o momento, a conversa, a sensação de estar ali, pois é na pintura que outras questões se resolvem. Com isso, algumas imagens aparecem com cores vibrantes, poses naturais, fundos da própria cidade e demais situações que contribuem para uma pintura sensível.

As primeiras pinturas que surgiram nesse momento são os retratos de “Jackson da Bike” (Figura 04) e “Espeto: sete vidas” (Figura 5), cidadãos conhecidos na cidade em que vivo, em Ponta Grossa, Paraná.



FIGURA 04: Matheus Guilherme. Jackson da Bike. Óleo sobre tela. 30 x 30 cm. 2020

Jackson é conhecido por andar em sua bicicleta com um aparato musical acoplado a ela, um som potente que por onde passa é ouvido. Músicas alegres e um sorriso no rosto são uma marca deste que flana pelos espaços da cidade. De maneira abrupta, a sua bicicleta foi confiscada e então passou a caminhar pelas ruas vendendo gomas de mascar para obter uma fonte de renda. O seu retrato surge depois de encontrar com ele em uma dessas caminhadas, a tela tem marcas pois o anseio em retratar foi maior que o de lixar a pintura que estava por baixo, sendo possível ainda ver os traços. Óculos de sol e a regata característica junto com o sorriso, poucas pinceladas e o retrato já estava feito, como a sua rápida passagem sonora pelas ruas.

Ao permear o espaço cotidiano e as pessoas que habitam esse espaço, relaciono o que escrevo com o pensamento de Allan Kaprow quando ele menciona que “não arte é qualquer coisa que, embora ainda não aceita como arte, tenha atraído a atenção de um artista com essa possibilidade em mente” (KAPROW, 1971, pg.216), então, estar de olhos abertos sobre as possibilidades que o cotidiano nos oferece é se colocar em atenção ao que nos escapa a vista e tornam-se invisíveis dentro da cidade.



FIGURA 05: Matheus Guilherme. Espeto: sete vidas. Óleo sobre tela. 20 x 15 cm. 2020

Espeto como é chamado, vive nas ruas, pede dinheiro nas sinaleiras, encara isso como um trabalho, a quem pergunte prontamente responde que trabalha como um cidadão comum, cumprindo um certo horário, parando para almoçar e retornando em seguida e no final do dia indo para seu abrigo. Na pintura de pequeno formato, ele se apresenta com algumas notas de dinheiro em mãos, com um sorriso e fazendo um sinal. O formato pede que as pinceladas sejam dadas com certa assertividade, não dando chance a erros que mesmo assim ocorrem, as cores precisam ir prontas da paleta para a tela. O dia estava nublado e parece refletir nessa pintura, os tons esmaecem, perdem a saturação que teria em um dia de sol. As mãos e a face são resolvidos com gestos rápidos, sutis e carregados de tinta sobre a tela.

Tendo esse contato inicial, outros mais foram surgindo e junto a isso ingresso no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas, na linha de Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano, com a pesquisa que busca visibilizar esses corpos marginais e invisíveis dentro da cidade contemporânea. Sendo assim, surge a série que denominei “Até onde os olhos podem tocar” que versam sobre o tema, por meio de retratos e pinturas de abrigos destes que vivem nas ruas, sendo elaboradas mais de 35 telas em pequeno e médio formato.

Um desses encontros foi com João (Figura 06) que estava vendendo balas em frente ao Banco do Brasil, em um dia que precisei ir resolver algumas pendências. O contato se dá quando ele pergunta se quero que cuide da minha bicicleta enquanto estou no local e digo que sim. De saída, me contou que a venda é a sua forma de pagar suas contas e sobreviver, mas que não é fácil. Conta que os olhares discriminatórios e preconceituosos são os que mais pesam sobre seu dia e também que a Guarda Municipal da cidade a pouco o havia mandado ir embora, pois ali não era local para ele estar fazendo isso.

O retrato apresenta a face de João que parece cansada, queimada do sol forte que incide sob sua pele nos deslocamentos pela cidade, com marcas do tempo que o encontram rapidamente. Alguns desafios pictóricos surgem com essa pintura, a exemplo do reflexo da bicicleta no vidro do Banco do Brasil e algumas passagens de tons em seu rosto e em especial a sombra projetada do boné em sua testa. Através de muitas misturas com vermelhos, azuis e amarelos, busco os tons de sua pele presentes na fotografia e também do momento que passamos juntos e pude

observá-lo. Em seu rosto, um machucado abaixo do olho esquerdo chama atenção: marcas de uma briga, de uma opressão, violência sofrida que está presente no retrato. Maurice Merleau-Ponty, filósofo fenomenólogo francês, escreve que:

O pintor, através da visão, toca portanto as duas extremidades. No fundo imemorial do visível algo se mexeu, se acendeu, algo que invade seu corpo, e tudo o que ele pinta é uma resposta a essa suscitação, sua mão “não é senão o instrumento de uma longínqua vontade”. (MERLEAU-PONTY, 2004, pos.621)

Representando algo que se acende trago à tona reverberações pictóricas que deixam de lado a referência fotográfica, operando assim por meio da vontade em representar e visibilizar o corpo invisível e oprimido dentro do cotidiano da cidade. Por meio da tinta, busco salientar a humildade e generosidade do retratado. Quanto ao cotidiano Michel de Certeau explicita que este é o que nos prende, é uma história as vezes em retirada ou velada (DE CERTEAU, 2013), isto é, o que gera incomodo ao ver o outro esquecido.



FIGURA 06: Matheus Guilherme. João. Óleo sobre tela. 30 x 24 cm. 2020

Por meio dessas pinturas busco tocar a visibilidade e sobre isso recorro novamente a Merleau Ponty, onde ele menciona que:

[...] o pintor, qualquer que seja, enquanto pinta, pratica uma teoria mágica da visão. Ele precisa admitir que as coisas entram nele ou que, segundo o dilema sarcástico de Malebranche, o espírito sai pelos olhos para passear pelas coisas, uma vez que não cessa de ajustar sobre elas sua vidência. (Nada muda se ele não pinta a partir do motivo: ele pinta, em todo caso, porque viu, porque o mundo, ao menos uma vez, gravou dentro dele as cifras do visível). (MERLEAU-PONTY, 2004, pg. 20)

O que é colocado nas telas por meio da pintura de retrato são as cifras do visível que ficaram gravadas em mim, possibilitadas através do encontro e atravessamentos, com isso, o espírito passeia por meio desses deslocamentos e enquanto o pincel embebido em tinta percorre a tela, que presentifica o outro. Sobre a presença Jean-Luc Nancy afirma que “retratar é tornar presente” (NANCY, 2006, pg. 18).

Por fim, essas pinturas também tem um caráter político, uma vez que causam um sintoma, ao menos em mim e como suscita Jacques Rancière:

Supõe-se que a arte nos torna revoltados quando nos mostra coisas revoltantes, que nos mobiliza pelo fato de mover-se para fora do ateliê ou do museu, e que nos transforma em oponentes do sistema dominante ao se negar como elemento desse sistema. (RANCIÈRE, 2012, pg. 52)

Me colocando em deslocamento pela cidade em contato com o outro às margens da sociedade, a revolta é incorporada, como Hélio Oiticica coloca em seu trabalho. Ao fazer esse retrato e buscar nele uma presença e visibilidade destes esquecidos, me transformo em oponente do sistema dominante. A pintura faz com que por meio da tinta, o outro venha à tona.

Considerações Finais

Os trabalhos aqui apresentados versam sobre a possibilidade da pintura dignificar corpos esquecidos e vulneráveis dentro da cidade contemporânea, buscando através da carnalidade e da matéria pictórica uma visibilidade. Com isso o trabalho se torna político ao trazer a tona tais reflexões. O recorte apresentado possibilitará perceber um amadurecimento poético e pictórico, uma vez que se constitui de obras de diferentes anos e intensidades.

Ao pintar a face do Cristo Redentor o trabalho já indicava o espaço da cidade, elemento que se torna crucial nas pinturas mais recentes, a chama da vela ainda arde em mim, fazendo com que possa sonhar um futuro de bem estar social à todos, a chama de um sonhador que não se apaga. Por meio dos retratos pude ingressar no mestrado e com isso tornar-se mais crítico, poético e sensível. Também me possibilitaram entender o meio em que vivemos, a necessidade de uma reforma de políticas públicas se faz necessário em um país onde muitos vivem nas ruas, abandonados, esquecidos e marginalizados. Retratar é mostrar a face ao mundo, não só a do outro, mas a de si mesmo, é tentar captar o essencial aos olhos e o que a alma toca.

A partir da escrita do texto foi possível compreender mais acerca do outro, do retrato, do deslocamento, da presença e do próprio ato de pintar, podendo traçar correlações entre essas diversas formas de habitar o mundo. Por meio desse trabalho, dei visibilidade a pensamentos íntimos, que podem conectar-se com o de outras pessoas, por abordarem um tema contemporâneo que a cada dia se transforma e comove

Referência bibliográfica

ALLOA, E. (org). Pensar a imagem. Autêntica Editora, Belo Horizonte. 2015.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p

ADORNO, Theodor. Teoria Estética. Lisboa: Edições 70, 1970

BACHELARD, G. A chama de uma vela. Rio de Janeiro, Bertrand. 1989.

BACHELARD, G. A psicanálise do fogo. São Paulo, Martins Fontes. 1994

CARERI, Francesco. Walkscapes: O caminhar como prática estética/ Francesco Careri; prefácio de Paola Berenstein Jacques; [tradução Frederico Bonaldo]. – I. ed. – São Paulo, Editora G. Gill. 2013

CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Artes de Fazer, 2014.

KAPROW, Allan. A educação do não-artista. Malasartes, nº3 – abril, maio, junho. Rio de Janeiro, 1976

MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. Cosac Naify, São Paulo, 2004

NANCY, Jean-Luc. La mirada del retrato. Buenos Aires, Amorrortu. 2006

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Martins Fontes, São Paulo. 2012

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instancias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. In: Porto Alegre, Porto Alegre, v.7. n.13. p.81-95, nov. 1996.

SALLES, Cecília Almeida. Redes de criação: A construção da obra de arte. Vinhedo, Editora horizonte. 2006.

Matheus Abel Lima de Bitencourt¹

Resumo: Pensa-se aqui o artista-professor enquanto um sujeito da experiência, propositor de uma caixa de ressonâncias: um ser que ao mesmo tempo em que é atingido por reverberações, também as emite. Não numa lógica entre o incapaz e o explicador, mas enquanto um ser rizomático e horizontal, o artista-professor é capaz de indicar não pontos de partida ou de chegada – mas pontos de meio, de atravessamento, de abalos e fricções: Esses sim, germinadores de partidas e chegadas. Propõem-se também dez curtas possibilidades por onde o artista-professor pode começar suas práticas, bem como por onde indica os pontos de meio.

Palavras-chave: Artista-professor; Ressonâncias; Experiência; Meio.

¹ Artista e doutorando em Artes Visuais, na linha de Processos Artísticos Contemporâneos do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista CAPES.

Introdução

O texto a seguir apresenta breves considerações sobre o fazer do artista-professor, sendo instigado e provocado durante a disciplina Sobre Ser Artista Professor, ministrada por Jocielle Lampert no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UDESC. A partir das discussões em sala de aula, leituras e escuta de artistas-professores convidados, elabora-se aqui uma escrita na tentativa de perfurar e costurar todos esses momentos.

Para além e diferentemente da relação problemática entre o explicador e o incapaz, na qual um pressupõe-se da existência do outro num binômio inseparável, o artista-professor é aquele que inverte a lógica da explicação – e/ou busca ao máximo invertê-la. Dessa maneira, i.e., deixando de lado a explicação em prol muito mais de uma conversa e/ou troca, passa-se a tecer uma rede heterogênea rizomática em conjunto com aqueles que agora não apenas mais ouvem – mas trocam, ressoam, reverberam e não somente em uma relação professor e aluno, mas em todas as direções possíveis.

Nesse sentido, o professor-artista é constantemente atingido e emissor de frequências reverberantes: está em constante devir, nunca fixo, sempre móvel. Tato Tabor da indica-nos o que pode ser – ou como pode funcionar – a ação de tais reverberações, vibrações,

Ressonância: vibração espontânea por afinidade de frequências, acústicas e de afetos; devolução de afetação recebida em nova afetação, que enlaça corpos em um ciclo virtuoso; vibração por *sim-patia*, por *co-moção*, por *com-paixão*, que põe corpos em relação mutuamente responsiva sem dissolver suas identidades; deslocamento de si na direção de um outro de si, que é um outro si; (...) *co-vibração* de semelhantes que se desdobra em séries de pura diferença; versão insurgente e insubmissa do eco, da reverberação e do *loop*; usina que produz sinergia entre corpos *em-patizados*; corpos em estado irresistível de apaixonamento; modo relacional que irradia gratuidade, desinteresse, espontaneidade e devolução, mas que é vulnerável a dispositivos abafadores que, eventualmente, podem silenciá-lo. (2021, p. 19-20)

Célia Maria de Castro Almeida lança-nos uma pergunta que vem ao encontro: pensar quais reverberações se dão entre as atividades do artista e do professor ou entre o professor e o artista, “que implicações o exercício de uma traria à outra? Em que pontos se aproxima ou se distanciam?” (2009, p. 40). Para a autora, há uma inter-relação que perfura e conecta ambas as práticas:

Parece-me importante colocar a inter-relação total entre essas duas atividades. Talvez até pudesse dizer que uma é extensão da outra. Não vejo como se possa dar uma aula prática de arte sem ter esta experiência na vida, como profissional. (...) É um pingue-pongue o tempo inteiro [...] se você é uma pessoa que se envolve com o seu trabalho, começa a misturar o seu trabalho com o ensino. Não consigo desvincular uma coisa da outra: se entro na sala de aula, sou professora; se saio da sala de aula, sou artista. Ser artista e ser professor é uma coisa só, é um processo único (2009, p. 82)

A autora também nos fala sobre o que se tem como assunto deste escrito – a troca reverberante entre professor e aluno, quando escreve que “trabalhar na instituição proporciona, também, a riqueza da troca de informações. O convívio com alunos, colegas, mesmo de outras áreas de conhecimento, expande o universo dos artistas-professores” (2009, p. 44). Assim atuando não como explicador entre arte e aluno, mas como agente dialogante sujeito a contaminações e atravessamentos vindos daqueles que o ouvem, o artista-professor afetado por ressonâncias devolve tais vibrações – numa espécie de retroalimentação –, que tendo passado por seus próprios processos experiências, se espalham e contaminam um ao outro, outro ao um, outro ao outro e um ao um, i.e., tecendo uma potente rede de troca e possibilidade, conversas e outras experiências. Ainda assim, é necessário atentar o olhar ao que Taborda indica também como “dispositivos abafadores”: os tempos sombrios pairam sobre a educação e a arte, pilares de transformações e instigadores de insurreições – situações que vem sendo descaradamente minadas e pelas quais o artista-professor atravessa num ato de resistência em todos os seus aspectos. O corrente ataque à educação e a arte busca desestruturar a construção de um pensamento insurrecional, não permitindo o alcance à experiência, apenas ao girar da máquina: Suely Rolnik poderosamente direciona seus lembretes para uma contínua insurreição e o artista-professor se mostra praticante assíduo desses dez lembretes, que servem como pontos de ancoragem para a tecitura de nossa teia e liberando o acesso à experiência, driblando as situações-problemas apontadas por Larrosa como bloqueadores de acesso. O artista-professor possui as ferramentas para gerar desvios de situações de ataque – não no sentido de livrar-se delas, driblando-as, mas contornando a situação ao mesmo passo em que busca combatê-las; e se não possui, é capaz de inventá-las.

Ricardo Basbaum, ao falar sobre o “Pensar com arte”, nos aponta também para o que podemos ler como uma possibilidade do caráter de um artista-professor, i.e., o de

levantar questões e mantê-las em aberto, vivas, pulsantes. A possibilidade de se continuar praticando arte e de exercitar o pensamento está condicionada à persistência dos questionamentos e à acuidade das indagações. (2007, p. 49)

Ao mantermos questões vivas e pulsantes e assim continuar praticando-as, o artista-professor gera um campo de retroalimentação entre pergunta e resposta, motivando um movimento que amplia conexões e redes. Se se aprende o que se pratica (e vice-versa), não há pontos de estagnação ou coagulação: permitindo que constantemente se “coloque o dedo na ferida aberta”, como escreve Tessler: “Lá, onde há nervo exposto, há também possibilidade de construção de um novo corpo” (2002, p. 106). Essa retroalimentação talvez seja ao que Tania Rivera se refere ao escrever que “a experiência costuma correr atrás de si mesma” (2012, p. 85). De todo modo, retomando o “pensar com arte” que se dá entre professor e estudante, é importante salientar que “que a Arte que ensinamos na Universidade é diferente da Arte que circula no sistema e mercado de Arte; que é diferente da Arte que ensinamos na Escola. Trata-se do mesmo cerne (Arte) e, no entanto, com objetivos e proposições distintas” (LAMPERT, 2016, p. 9), indicando-nos as várias camadas desse pensar – todas igualmente potentes, por vezes podendo operar em uníssono, ainda assim mantendo suas especificidades.

Ainda sobre o pensar, Zourabichvili sublinha Deleuze ao lembrar-nos que “é preciso que algo *force* o pensamento, abale-o, e o arraste numa busca” (2016, p. 51). Pensar uma prática que se dá entre o ser artista e ser professor se faz nesse abalo, em desterritorializações e reterritorializações constantes (como se manter em ambos os lugares, como Tessler comenta?). Numa prática do entre – das intersecções, atravessamentos, meio – mas também do fora: de experiências transformadoras, sempre novas e, mesmo que repetidas, nunca as mesmas. Nesse sentido, Sandra Rey aponta que

Podemos extrapolar brincando e afirmar que não existe uma metodologia para a pesquisa em artes visuais, mas que esta modalidade de pesquisa é *(s)sem modelo*. A metodologia *sem modelo* implica que existam tantas metodologias quanto artistas e/ou obras, mas o que constituiria uma pesquisa *sem modelo* preestabelecido? (...) A metodologia da pesquisa *em artes visuais* não pressupõe a aplicação de um método estabelecido *a priori* e requer uma postura diferenciada, porque o pesquisador, neste caso, *constrói o seu objeto de estudo ao mesmo tempo em que desenvolve a pesquisa*. (2002: 132).

Por ser um fazer também cartográfico, i.e., que se dá muitas vezes *durante* o processo, há na prática do artista-professor uma brecha para que se inverta ou se reverta a ideia de uma metodologia – algo engessado e pré-estabelecido ou planejado – para que se trabalhe a partir de uma *hodós-metá*, como escrevem Passos, Kastrup e Escóssia: “Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (2020, p. 10-11). Desse modo,

pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. (PASSOS E BARROS, 2020, p. 17)

Um outro possível escape – ou o lançar de uma linha de fuga – da metodologia seja desobedecê-la: Skliar nos fala sobre o educar e o desobedecer: se este último não existisse, “não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada” (2014, p. 17).

O sujeito da experiência

Propondo não pontos de partida nem chegada, mas pontos de meio, o artista-professor dribla cautelosamente os obstáculos que se interpõem no acesso à experiência. Aqui se faz necessária uma distinção entre experiência e experimento – a partir de Larrosa, que nos aponta:

(...) separar claramente a experiência do experimento, em descontaminar a palavra experiência de suas conotações empíricas e experimentais, Trata-se de não fazer da experiência uma coisa, de não objetivá-la, não coisificá-la, não homogeneizá-la, não calculá-la, não torna-la previsível, não fabricá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente. (2021, p. 41)

Nesse sentido, o artista-professor convida o aluno ouvinte a não apenas participar de uma conversa, mas a *experimentá-la*, para que dali algo possa potencialmente ser germinado – longe do caráter e necessidade de um resultado científico ou técnico, mas fundamentalmente subjetivo.

Podemos pensar essa reversão como algo que John Baldessari, artista conceitual e professor, escreve em suas notas de aula: “meu objetivo é fazer você olhar para [o] outro lugar” (2013, p. 172), lançando mão do óbvio e da explicação e dando lugar ao claudicar e a experiência. Abre-se assim a brecha para a prática do artista-professor,

esse sujeito da experiência: criar por aí e ser “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (2021, p. 25).

Faz-se necessário retomarmos os o que foi comentado anteriormente – sobre situações que nublam experiências: os ataques cada vez mais escancarados à educação e às artes de maneira geral, na tentativa de bloquear acessos que provoquem o pensar a agir e tentar buscar desvios, brechas, caminhos e maneiras de dissipar as cortinas de fumaça levantadas. Ao encontro dos obstáculos que Larrosa nos aponta, podemos acrescentar um cansaço que faz sombra ao mundo, como nos indica Byung-Chul Han (2018), cansaço este que estabelece uma sociedade do desempenho na qual a única preocupação é o mais, o positivo – problematicamente inaugurando uma sociedade paliativa. Esses lugares, isto é, sociedades do desempenho e da paliatividade, podem ser lidos como espaços que corroboram para o que Rolnik define como “cafetinagem” (2018, p. 32). A autora, no mesmo sentido em que Larrosa quando nos fala sobre a necessidade de não coisificar a experiência, e de Han ao nos indicar essa neutralização do que pode gerar discussões, nos indica que

sob a nova versão do regime colonial-cafetinístico, a arte tornou-se um campo especialmente cobiçado como fonte privilegiada de apropriação da força criadora pelo capitalismo com o fim de instrumentalizá-la. (...) tal instrumentalização também tem objetivos micropolíticos. O primeiro é neutralizar a forma transfiguradora das práticas artísticas, reduzindo-as ao mero exercício da criatividade, dissociada de sua função ética de dar corpo ao que a vida anuncia. (2019, p. 93 – 94)

Percebe-se dessa forma algumas das maneiras as quais os campos da arte e educação vem sendo minados e cercados – na tentativa de que não existam mais como disparadores de pensamento e, por consequência, insurreições, mas enquanto atividade passiva. Tais exemplos podem ser vistos desde as censuras em exposições de arte até a momentos nos quais professores sofreram imposições quanto a não trazerem determinadas discussões e assuntos para salas de aula – sofrendo represálias muitas vezes pela própria instituição. Para pensarmos a relação entre o profissional e a instituição, Basbaum aponta que

Parece óbvio (ainda que, para alguns, seja invisível), mas não há como o artista-pesquisador colocar-se à frente dos processos artísticos se seu ambiente de trabalho não for também perpassado pelas questões da sociedade, do circuito da arte e suas relações. (...) Estar à frente dos estudos acadêmicos não significa, necessariamente, desenvolver estratégias interessantes para o debate artístico se a academia apenas se movimentar na circularidade de dinâmicas isoladas

autolegitimadoras, em que a avaliação se preocupa mais com a aferição de seus próprios mecanismos burocráticos do que com as dinâmicas que lhe escapam e buscam ressonância além de seus muros. Não é tarefa simples, portanto, construir um espaço de pesquisa em artes, na universidade, que mantenha em aberto os canais com o circuito de arte: há escassez de conexões preparadas para conduzir as ligações entre um e outro setor, com a flexibilidade necessária; logo, aproximar ‘artista’ e ‘artista-pesquisador’ em um contorno produtivo implica em considerável esforço de entrelaçar diferentes demandas e diversos processos de legitimação. (2013, p. 200)

Nessa tensão que se dá na tentativa de uma aproximação podemos também traçar alguns paralelos com trabalhos de artistas. No México dos 2000, Francis Alÿs, ao mergulhar nos ciclones e tornados com uma câmera em suas mãos e colocando-se em risco, parece sublinhar ou recriar uma espécie de mito de Sísifo: uma eterna tentativa que sempre retorna ao começo, vez após vez, cansaço após cansaço – tempo após tempo, na longa e demorada subida íngreme e tortuosa seguida de uma rápida volta ao começo – os desmontes e sucateamentos atuais sendo uma atualização dessa situação: “Vivemos sobre a ameaça do desastre iminente, parece nos dizer esse trabalho”, escreve Wisnik (2018, p. 267). Ouso acrescentar tratar-se de uma ameaça sorrateira (hoje, talvez já não tão sorrateira assim, mas descarada), como uma armadilha pronta para capturar-nos pela psique e/ou pelo próprio cansaço, fazendo-nos perder a noção de tempo e de complexidade do momento atual e as discussões que surgem a partir deste. Wisnik segue,

Mas Alÿs se oferece artisticamente em sacrifício, imaginando talvez que a única forma de compreender o mundo contemporâneo seja penetrando nessa voragem sem controle, e flagrando o diabo no meio do redemoinho, como se precisasse decifrar um enigma oculto para evitar a sua morte e a de seu povo. (2018: 267).

Podemos ler as palavras de Wisnik sobre o trabalho de Alÿs também pelos escritos de Giorgio Agamben (2009) em sua discussão sobre o que é o [ser] contemporâneo: o olhar para as trevas de seu tempo e nelas penetrar. Nossa atenção se volta, nessa perspectiva, para perceber não apenas a situação na qual estamos imersos, mas a compreendê-la – temporalmente, espacialmente, contextualmente. O artista-professor questiona e faz-nos questionar o agora, o *nosso* agora, convida a interrogar o habitual (PEREC, 2013): no mergulho no tornado do nosso tempo, questionar é movimento. Albert Camus escreve,

Cenários desabarem é coisa que acontece. Acordar, bonde, quatro horas no escritório ou na fábrica, almoço, bonde, quatro horas de trabalho, jantar, sono e segunda terça

quarta quinta sexta e sábado no mesmo ritmo, um percurso que transcorre sem problemas a maior parte do tempo. Um belo dia, surge o “por quê” e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de assombro. “Começa”, isto é o importante. A lassidão está ao final dos atos de uma vida maquinal, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento da consciência. A continuação é um retorno inconsciente aos grilhões, ou é o despertar definitivo. (2020: 33)

Tal “movimento da consciência” poderia ser lido, talvez, como o germinar de uma insurreição micropolítica, um escape do agressivo e aterrador funcionamento robótico do sujeito do desempenho 24/7 quem vem em sua tentativa de instauração, nublando os fazeres da educação e arte. O “retorno inconsciente aos grilhões” reflete aqui um comodismo que acaba contribuindo – espera-se que sem querer ou de fato inconscientemente – para o adensamento do temporal do agora, o qual o artista-professor busca dissipar, convidando outrxs a juntarem-se a esse exercício.

Uma outra imagem possível que registra esse temporal pode ser vista-lida em *Descension*, do indo-britânico Anish Kapoor. Num redemoinho de águas escuras e violentamente agitadas que formam um vórtice central como a entrada para uma goela monstruosa, Kapoor “relaciona o momento de regressão política no governo de Donald Trump” (WISNIK, 2018, p. 270), regressão essa que pode também ser vista no Brasil em tempos sobrepostos: o redemoinho traga para seu interior a pulsão vital criadora. Wisnik escreve-nos sobre uma relação de *Descension* para com o conto de Edgar Allan Poe, *Uma descida no Maelstrom*:

No conto, um pescador que se vê exposto a essa aterradora situação consegue perceber astuciosamente que, enquanto alguns objetos são absorvidos mais rapidamente pelo redemoinho, outros são de forma mais lenta. A partir dessa leitura quase gestáltica do fenômeno, ele se amarra a um barril e surpreendentemente consegue se salvar daquela convulsão atordoante de fluxos contrários, permanecendo na superfície da água até o fim. Referindo-se ao conto em diversas ocasiões, Marshall McLuhan compara o Maelstrom aos “enormes vórtices de energia criados por nossa mídia” no século XX. (2018, p. 270)

Tal paralelo – entre a obra de Kapoor e de Poe – traçado por Wisnik me põe a pensar sobre o artista-professor e sua prática: seria ele o pescador que se amarra a um barril, passa pela experiência da descida monstruosa e, ao sair vivo do outro lado, entrega-nos obras como *Caminhando*, de Lygia, por exemplo? E que dizer sobre a visão de McLuhan sobre os vórtices da mídia atual: criando redemoinhos de *fake news*, adensando a tensão e retirando-nos atenção, ao passo em que joga com o tempo um

jogo em que nosso papel é tentar retirar a bola de suas mãos? O deslocamento necessário (de onde para onde, quando e como) do artista-professor, nesse sentido, me parece livrando-se dos grilhões e convocando o desejo de agir a pulsar novamente.

Nesse sentido e na esteira das 10 sugestões para uma descolonização do inconsciente de Suely Rolnik (2018), e igualmente motivado pelas máximas propostas pelo artista-professor Rui Serra em sua fala na disciplina que instigou esta escrita, proponho agora dez sugestões-máximas-passos-situações para a atuação do artista, professor, artista-professor, professor-professor e/ou artista-artista, a fim de que essas reverberem o que lhes afetou, i.e., deu início, bem como na esperança de que possam também reverberar e desdobrar ou desencadear processos, práticas, fazeres artístico-docentes, instigando um mergulho ou o vir à tona do sujeito da experiência em suas práticas.

Pontos de partida e/ou chegada

1. Comece

Comece sem perceber que começou. Leia, escute, divague, caminhe. De preferência, pelo meio. Provoque intersecções, atravessamentos, cruzamentos, esbarrões a partir de duas ou mais situações – ideias, referências, trabalhos – suas ou não. A partir desse novo marco zero provocado por esses encontros desdobram-se potencialmente uma diversidade de outras situações possíveis, cada uma podendo provocar novos encontros, que por sua vez podem provocar outros, e assim por diante. As combinações podem ser infinitas ao partirem da simples provocação “e se...?”.

Ainda assim, encontrar um ponto de partida (mesmo que um meio, um entre, um *intermezzo*) pode não ser uma tarefa simples. É necessário encontrar o lugar onde as coisas se abalam, nos abalam, onde as coisas se intersectam, se atravessam. Onde geram dúvida, onde instigam uma continuidade. Esse começo pode se dar no individual e/ou no coletivo, ambos os momentos carregando potências e particularidades. Um começo no individual pode se ampliar para um coletivo, bem como começos coletivos certamente afetam o individual, indicando ressonâncias, reverberações e anunciando devires.

2. Considere

Ideias não devem ser descartadas por inteiro. Talvez alguma não seja compatível com o processo em andamento (mesmo tendo surgido a partir deste), mas pode ser uma peça de quebra-cabeças faltante em outro – um quebra-cabeças, como lembram Gilles Deleuze e Félix Guattari, de bordas irregulares. Anote coisas: pensamentos, frases que ouviu, dúvidas, palavras, etc. Mantenha sempre por perto um caderno e lápis/caneta. Anotar pelo celular nunca é a mesma coisa: a urgência de um traço é intraduzível.

3. Erre

Não aponto aqui a ideia de aprender com erros – embora essa seja uma noção válida, dependendo o caso, e que pode vir a acontecer – mas a de se colocar numa posição *errática*: perambular, caminhar, trilhar, conhecer. Élica Tessler nos indica o caráter andarilho do artista contemporâneo, por vezes querendo estar em dois lugares ao mesmo tempo. Nesse sentido, *começar* e *errar* estão intimamente conectados numa retroalimentação mútua, servindo tanto como combustível quanto como engrenagens de um motor.

É na errância que se encontram situações, pontos de partida-e/ou-chegada, lugares. Esse “encontro” pode ser lido a partir do que escreve Blanchot, sobre o primeiro significado da palavra encontrar:

a primeira significação da palavra encontrar não é de forma alguma encontrar, no sentido do resultado prático ou científico. Encontrar é tornear, dar a volta, rodear. Encontrar um canto é tornear o movimento melódico, fazê-lo girar. Aqui não existe nenhuma idéia de finalidade, ainda menos de parada. Encontrar é quase exatamente a mesma palavra que buscar, que diz “dar a volta em”. (...) A busca seria então da mesma espécie que o erro. Errar é voltar e retornar, abandonar-se a magia do desvio. (...) Errar é provavelmente isso: ir ao desencontro. (2001, p. 63-64-65)

4. Ouça

Música é algo de suma importância dentro de um espaço de produção. Nenhum gênero em específico – seja *jazz*, *blues*, música experimental ou *heavy metal*. Não é o caso de deixar que a música conduza o trabalho (ainda que isso possa acontecer vez ou outra), mas de preencher o espaço sonoro, bem como entender como o entorno atravessa a escuta.

Ouçá os arredores, ouça o espaço, as vozes, os objetos, ouça o que não é dito, o que permanece no rastro opaco de uma ação. Ouça o que é infraordinário: jaz ali, pulsante, um dos cernes da experiência.

5. *Arrisque*

Correr riscos injeta adrenalina em qualquer sistema ou processo, podendo trazer fôlego de volta a alguma situação ou disparar novas linhas. Não são pouco conhecidas as frases do tipo “mas não sei desenhar”, ou “mas não sei tocar um instrumento”, noções bastante ultrapassadas já há algum tempo – podemos pensar na pequena ironia daqueles que comentam, diante de um Rothko ou enquanto escutam Derek Bailey, que “isso até eu faço”, mas insistem nas afirmações citadas acima. Aliás, quando John Cage foi surpreendido por essa frase, respondeu categoricamente: “falei alguma coisa que o levasse a crer que o julgava estúpido?”.

Se você pinta, experimente tocar um instrumento. Se você toca algum instrumento, faça uma escultura. Com a mesma intenção. Como sua pintura soaria e como seria segurar uma peça sonora? Arte, Lawrence Weiner diz, não é sobre coisas que você sabe, mas sobre coisa que você *não* sabe. Não pretenda responder nenhuma questão, pergunta ou incômodo, mas lembre-se de que àqueles que encontrarem seu trabalho podem acabar por encontrar meios para responder suas próprias questões, perguntas e incômodos.

6. *Converse*

Converse com outrxs artistas, professorxs, amigxs, desconhecidxs. Provoque situações de conversa – tanto para falar quanto para ouvir, sendo este último muitas vezes o principal. Frequentar eventos, aberturas de exposição ou mesmo visitar exposições durante o período em que estão acontecendo (várias vezes, se possível), são situações das quais podem ocorrer abalos que coloquem forças em movimento, desencadeando processos. Converse também consigo mesmo – em pensamento ou em voz alta. O que você acha sobre...? O que pensa sobre...?

A conversa é ponto de grande importância na prática do artista-professor – sua possível principal ferramenta, juntamente com a escuta. A partir dessas duas situações e momentos, sua prática se instala em salas de aula e espaços de educação não-formais. Uma vez acionando sua escuta, repassa sua ferramenta de conversa à outro, para que este agora lhe dê ressonância.

7. *Espacialize*

Processos precisam de espaço em todos os sentidos.

O *Cruzeiro do Sul*, de Cildo Meirelles, demanda um espaço de 200m² ao seu redor, enquanto *Corridor* de Bruce Nauman pode incomodar àqueles com propensão a claustrofobia. Ambos espaços são, claramente, parte da obra. Como um trabalho se comporta no espaço – como ele o contamina e como é contaminado? O espaço das escolas, do campus universitário, dos espaços de educação não-formais: como afetam uma prática? Como utilizar esses espaços para provocar microintervensões micropolíticas que abalem-no, que abalem aqueles que por ali passam?

Espaço e contexto estabelecem também uma potente conexão, entrelaçando-se um ao outro. Cada um trazendo em si um contexto específico, uma sala de aula – ou uma conversa e escuta – trata-se de uma reunião de espaços e contextos.

8. *Abra*

O que tem dentro? Abra uma brecha de tempo na rotina do dia para não fazer ou pensar absolutamente nada. Provavelmente alguma coisa vai acontecer ali. Provoque.

Abra espaços, sejam eles de conversa, de fala, de escuta, de troca, de intersecção. Mantenha aberto espaços nos quais aconteçam fricções e esbarrões, abalos e desterritorializações, atravessamentos, desvios, encontros, discordâncias.

9. *Re_____*

Refaça, reescreva, releia, retoque, reveja, refaça, recosture, refresque, recole, recorte, refaça, restaure, respingue, requeira, relembre, repasse, reencaminhe, redirecione, repense, repense, repense, refaça, reconfigure, reconecte, refaça.

Sem pressa.

10. *Procure*

Brechas, fissuras, rasuras, rachaduras, fechaduras, cadeados, ranhuras, arranhões, buracos, furos, canais, fendas, frestas. Mantenha tudo [em] aberto. Nesses espaços mínimos, nessas pequenas ranhuras do dia a dia e das práticas e conversa, atua o sujeito da experiência que é o artista-professor. Procurar o que? Pelas brechas,

fissuras, rasuras, rachaduras, fechaduras, cadeados, ranhuras, arranhões, buracos, furos, canais, fendas, frestas entre o saber e o não saber.



FIGURA 1: mapa/esquema/diagrama: e agora? e se?. Do autor.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BALDESSARI, John. More than you wanted to know about John Baldessari: Volumes I e II. Zurique: JRP Ringier, 2013.
- BASBAUM, Ricardo. Além da pureza visual. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _. Manual do artista-etc. Rio de Janeiro: Azougue, 2013.
- HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2018.
- CAMUS, Albert. O mito de Sísifo. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. 2013. *Psicologia & Sociedade*, 25 (2), p. 372 - 378. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/14.pdf>. Acesso em: 06/01/2022.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil platôs. Volume 1. São Paulo: Editora 34, 2011.
- LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). *O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 15-33.
- LAMPERT, Jocielle (Org.). Sobre ser artista-professor. Florianópolis: UDESC, 2016.
- LARROSA, Jorge. Tremores. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- OLIVEIRA, Cláudio. Do mesmo modo como queima o fogo ou Da experiência como um saber que não se sabe. In: BIDENT, Christophe; KIFFER, Ana; REZENDE, Renato (Org.). *Experiência e arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Circuito, 2012. p. 39 - 42.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Eliana (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulinas, 2021.
- PEREC, Georges. Lo infraordinario. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2013.
- REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. *Porto Arte*, v. 7, n.13, p.81-95, nov. 1996.
- RIVERA, Tania. Experiência (revirada). In: BIDENT, Christophe; KIFFER, Ana; REZENDE, Renato (Org.). *Experiência e arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Circuito, 2012. p. 85-90.
- ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- SKLIAR, Carlos. Desobedecer a linguagem: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- TABORDA, Tato. Ressonâncias: vibrações por simpatia e frequências de insurgência. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2021.
- TESSLER, Élide. Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriz. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). *O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 103-112.
- WISNIK, Guilherme. Dentro do nevoeiro. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- ZOURABICHVILI, François. Deleuze: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

CORRESPONDÊNCIAS: PROCESSOS, DESENHOS E ESCRITAS

Carlos Eduardo Ferreira Paula¹
Matheus Guilherme de Oliveira²

RESUMO: O presente texto apresenta cartas trocadas durante o período de isolamento da pandemia de COVID 19. Os escritos organizados por meio de cartas por e-mail trocadas entre os dois autores, possibilitou discussões acerca de desenho e buscaram tecer reflexões sobre os escritos e trabalhos de Leon Alberti, Richard Serra, Claudio Mubarac entre outros artistas. Através dessa troca, houve a possibilidade de refletir não somente sobre a produção artística dos autores, mas também a escrita, relacionando-a com a arte, unindo texto e desenho, num só. Por meio dessa correspondência os artistas propõem o diálogo como uma forma a mais de compreensão do trabalho, sendo possível através da escrita de artista compreender motes e inquietações.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho. Correspondências. Escritos de artistas. Arte contemporânea.

¹ Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Mestrando em Artes Visuais na linha de Processos Artísticos Contemporâneos na Universidade do Estado de Santa Catarina. xcefpx@gmail.com

² Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Mestrando em Artes Visuais na linha de Processos de criação e Poéticas do cotidiano na Universidade Federal de Pelotas. Matheusguilherme._@hotmail.com

Carta 01 - Hoje o sol batia em uma planta, o desenho se formou sozinho

Boa noite, querido escultor. Tudo bem?

Espero que seus dias estejam sendo leves, apesar de toda turbulência que nosso tempo vem passando, esse vírus que nos assola me preocupa, mas é preciso manter-se calmo como um rio que percorre uma montanha.

Te escrevo hoje para dizer que venho fazendo alguns desenhos durante todo período de isolamento. Voltei a essa pratica tão antiga quanto o fogo. Tenho desenhado sempre de observação direta, o objeto frente aos meus olhos se torna uma presença tão forte que passo horas a fio o observando antes de começar a desenhar. O que te envio hoje, é uma aguada de nanquim sobre papel, em um *sketchbook* que eu mesmo fiz, com algumas folhas A5, cortadas a mão permitindo ver o pouco de algodão que esse papel contém. O desenho é uma de minhas companhias nesses tempos, uma planta da família das Alocasias, o vento soprava sobre ela enquanto desenhava. Enquanto embebia o pincel de pelo de cabra em nanquim, podia tragar um cigarro antes de levá-lo ao papel.

Sabe, amigo, tenho pensado muito no desenho. É tão íntimo, tão singelo e sincero, comparo-o, enquanto retomava algumas leituras, à Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen, livro de Eugen Herrigel, em uma passagem, no começo do livro ele escreve que "Para ser um autêntico arqueiro, o domínio técnico é insuficiente. É necessário transcendê-lo, de tal maneira que ele se converta numa arte sem arte, emanada do inconsciente. (1975, pg.10)." O desenho é isso então ora, uma energia do artista emanada do inconsciente, uma consciência cotidiana, como é o Zen. É preciso sinceridade para que o desenho se torne real. A flecha, que precisa ser hasteada e solta do arco como um sopro do arqueiro, passa a ser o pincel, o pincel com o nanquim, que deve percorrer o papel de maneira conjunta com o espírito. Do que vale um domínio técnico sem a energia que emana do espírito?

Por hora, finalizo aqui essa primeira carta-e-mail antes que me alongue mais e acabe me tornando cansativo, creio que as palavras que escrevi te fazem visualizar com mais clareza o que futuramente verá mais, ao longo de nossas conversas mais desenhos serão a ti mostrados e mais divagações d'alma serão propostas durante a escrita.

Aguardo de forma ansiosa o teu retorno, quero ver o que tem feito, o que tem

desenhado principalmente. Cuide-se e lembre-se, como diria nosso querido Iberê Camargo: É preciso chegar lá, é preciso correr todos os riscos.



FIGURA 01: Matheus Guilherme. Nanquim sobre papel. 2020

Carta 02 - Meia noite e o preto

Estou bem, trabalhando com coragem. Começo a ler sua carta-e-mail exatamente a meia noite. No espaço entre o hoje e o ontem. Como é bom ver o que andas pensando e sua mão executando. Enquanto percorro os olhos na tela do computador, memórias gráficas visitam meus pensamentos. Logo olho para o que tenho feito. E sabe, não me sinto só, porque ainda tenho meu trabalho. Meu desenho me faz companhia. Uma companhia intensa com hora e tempo para acontecer.

Tenho notado que trabalho às pressas. Um desejo muito grande de sujar os dedos no nanquim e manusear as texturas das folhas de papel. O que lhe encaminho hoje se trata de um desenho recente que me ajuda a pensar no meu trabalho escultórico (Figura 01). Nesses desenhos resisto em fazer uma linha reta. Ligar dois pontos sobre o plano. Prefiro o preto. As formas e as não formas. Se tratam de desenhos sem retoques, nos quais arrisco tudo, não tenho medo de perder. Em contrapartida no dia seguinte, a insegurança me visita.

Antes de finalizar, ainda penso no vento que soprou enquanto desenhava. Transcrevo aqui uma parte de Guardador de Rebanhos do Alberto Caeiro: "Que é vento, e que passa / E que já passou antes, / E que passará depois / E a ti o que te diz?" O vento, amigo, às vezes pode ser uma digressão não apenas da pele, mas também do tempo. Desenhar é memória.

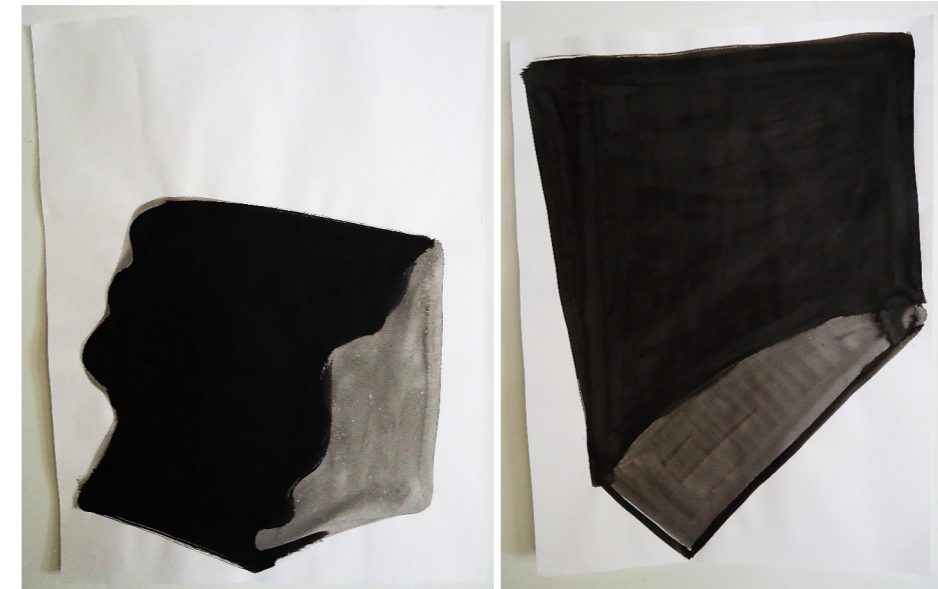


FIGURA 02: Carlos Ferro. Sem título. Nanquim sobre papel. 66 x 50 cm cada. 2021.

Carta 03 - Faz sol, faz sol no dia de hoje

Espero que esteja tudo bem por aí. Esses tempos nebulosos se tornam difíceis, o pequeno ateliê vazio, somente, assim como teus desenhos, a minha pintura e os desenhos me fazem companhia. Por aqui, a incerteza da vida paira sempre.

Enfim, sem mais enrolações ou divagações sobre isso, vejo que teu desenho tem a mesma densidade matérica de tuas esculturas, fico feliz em ver isso. O nanquim é um material forte, como te escrevi no texto passado, bom ver que tem controle sobre a forma. Me lembra muito alguns desenhos e gravuras mais antigas que lembro de você fazendo. Mesmo arriscando tudo, fazendo as pressas como menciona, é um desenho seguro e você sabe dessa segurança, é a flecha certa de um arqueiro que carrega consigo o desejo e anseio pela arte. Mesmo essa não forma, ainda assim me remete algo, meu espírito tão figurativista me permite fazer comparação com espuma, que muito me remetem a uma escultura que a muito havia me mostrado. A pressa é presença por aqui também, em média tenho feito de quatro a cinco desenhos por dia.

Uma pintura todos os dias, 12 horas por dia, feliz em poder trabalhar tanto. Assim como Matisse o fazia.

Me desculpe esse hiato em te escrever, os dias tem sido muito ocupados e em leituras, pinturas e desenhos, tenho acabado por ficar exausto. No momento em que te escrevo, estava ouvindo uma música do Mc Poze do Rodo e começa assim: O dia está lindo, clima ensolarado/Clima de piscina, cervejinha e churrasco/família é intocável, fé inabalável, como na música, o dia hoje está bonito. Faz sol, mas os ventos que sopram são gélidos.

Te encaminho hoje, dois autorretratos (Figura 03). Um feito em nanquim, feito a poucos palmos de distância do espelho. Uma planta deseja aparecer nesse desenho. Tenho tentado golpes certos, sempre. Como havia falado antes, busco nesse através de uma luz fraca batendo em um pedaço do rosto e do corpo uma sensação Barroca. A, a sensação das pinturas de Rembrandt, dos seus muitos autorretratos que parecem surgir de um breu, um fenômeno da aparição e da presença. De certo modo, esse retrato também me lembrou alguns desenhos do Gil Vicente, em que ele através de muitas camadas de nanquim escurece toda folha, deixando uma parte do desenho a vista, como o nadador. Doutro lado, temos um outro autorretrato feito na mesma semana em que copiava alguns desenhos do Picasso. O desenho dele transformou-se junto com sua pintura. A linearidade de seus traços e a segurança me dão medo. Apoiei meu pé na cadeira, tomei distância do espelho e me coloquei a retratar, creio ter sido feliz nessa representação. Os traços foram firmes e seguros.

De certo modo, percebo uma certa - longe - mas ainda certa semelhança em nossos desenhos. A segurança, a sinuosidade, a pressa e um volume de trabalho, enquanto você traz a luz da arte as não formas, eu busco o contato direto com o que meus olhos veem e minhas mãos transformam em arte. É como se os trabalhos estivessem em uma linha tênue entre densidade e finura, sombra e luz, matéria e não matéria.

Pra fechar essa reflexão, vou deixar uma passagem que o Flavio Motta escreve:

Bem sabemos que a palavra 'desenho' tem, originariamente, um compromisso com a palavra 'desígino'. Ambas se identificavam. Na medida em que estabelecemos, efetivamente, os vínculos entre as duas palavras, estaremos também recuperando a capacidade de influir no rumo do nosso viver. Assim, o desenho se aproxima da noção de projeto (pro-jet), de uma espécie de lançar-se para frente, incessantemente, movido por uma 'preocupação'. Essa 'preocupação' compartilha da consciência da necessidade, (MOTTA, 1975, p. 29).

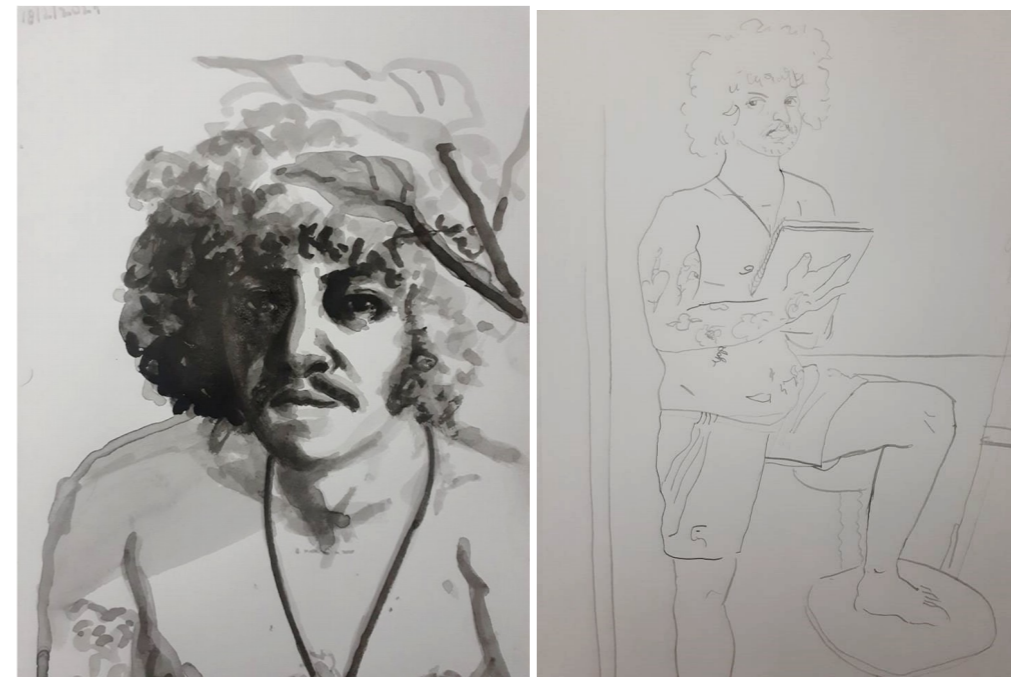


FIGURA 03: Matheus Guilherme. Nanquim sobre papel. 2020

Carta 04 - Dormi, acordei

Meus dias tem sido como o domingo, 19 de junho de 1910 foi para Kafka: 'dormi, acordei, dormi, acordei, vida miserável*'. Mais uma vez, próximo à meia noite. Sento para responder sua carta e-mail. Essa última semana, não desenhei. Talvez por ainda estar atordoado da quantidade excessiva do que produzi e também por acabar meu nanquim no meio de um trabalho. Que gozado, era uma forma curva em que estava trabalhando. Uma mancha que estava sobre o controle da tinta no pincel e não confiado à arbitrariedade da aguada. Engano meu achar que pela primeira vez: corpo, matéria e desejo estavam alinhados.

Sabe, ao me deparar com esses autorretratos penso imediatamente no enigma que o espelho é: o espelho e seu duplo. Do outro lado do espelho, vejo os seus olhos, que olharam para os olhos de Rembrandt e nas linhas das figuras de Picasso. Não se trata de um narciso seu, porque não se apaixona pela sua imagem. Esses desenhos pensam o real, para mim exprimem uma angústia. Um exercício identitário. Conhecer a ti mesmo através do desenho/pintura.

Confesso que há um bom tempo não me desenho. Muito pouco tenho olhado para o espelho. Antes que esqueça, hoje lhe encaminho dois desenhos da mesma leva que recebera na carta passada (Figura 04). Acredito que meus desenhos funcionem juntos. Como organismos gráficos, que sondam os seus similares, se atentando aos cheios e

aos vazios. Para ser mais específico, meus desenhos são de massa e talvez uma das questões que eles perseguem é o contorno. O que é fora, o que é dentro. O não fazer, o não acabado. Meu desenho é decisão, por isso transcrevo aqui uma nota sobre incisão de Claudio Mubarac:

32. O desenho não é uma decisão só do olhar, porque seu nascimento é testemunha da ação de vários extratos dos sentidos, de muitas demandas da vontade. O olho é um capitão com algum poder num navio de vários lemes (MUBARAC, 2006, pg. 95).

Quando me responderes, se possível comente um pouco sobre o anda lendo. Sem mais delongas.

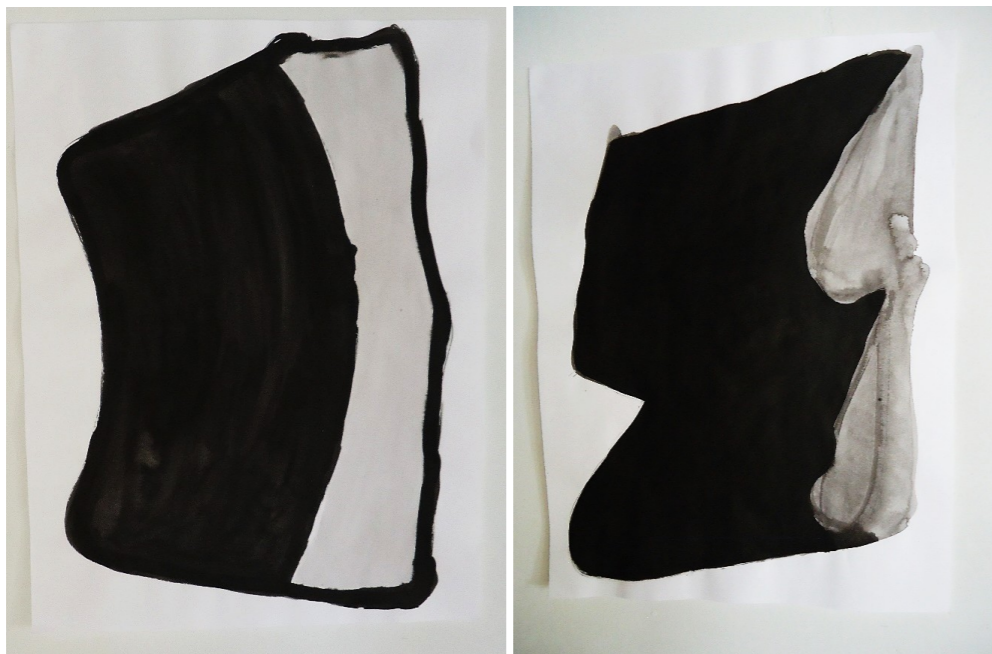


FIGURA 04. Carlos Ferro. Sem título. Nanquim sobre papel. 66 x 50 cm cada. 2021.

Carta 05 - Para Seurat e Gil Vicente

Boa noite, querido amigo. Espero que as coisas por aí estejam tranquilas e o trabalho esteja se desenvolvendo. Por aqui, me falta um pouco de energia, o ano começou de forma exaustiva, mas a felicidade dessa exaustão se dá por ser através da arte, a mão continua a exercer pressão sobre a folha de papel. Logo comento sobre os desenhos que te encaminho no dia de hoje.

O desenho que me manda me faz lembrar de alguns trabalhos de Gil Vicente e Seurat, a forma escura, o controle da matéria que faz com que o trabalho se torne uma massa de nanquim. No texto passado já havia comentado sobre o Gil, é recorrente a sua presença e percebo isso em teus trabalhos. Claro que, de certa forma, está muito

mais próximo aos desenhos de Richard Serra, a matéria parece escorregar-se por entre tuas mãos e transmutar-se através do nanquim. O espaço mais claro, muito bem trabalhado, casa completamente com o tom escuro do resto do desenho. Sabe, escultor, gravador, amigo, Trimegisto, escritor antigo escreveu um dia que a pintura e a escultura nasceram juntamente com a religião, creio ser uma afirmação correta, mas ele esqueceu do desenho. Esse talvez, nascera antes, com os primeiros povos que habitaram a terra, inscrevendo nas cavernas através de pigmentos puros o seu, de certo modo, cotidiano. Ou melhor, A Edith Derdyk escreve melhor que eu isso:

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra. (DERDYK, 1990, pg. 10).

Vou te responder enquanto falo de teu trabalho, o que ando lendo. "Da pintura" do Leon Alberti é um dos meus livros de cabeceira, vou transpor um escrito dele aqui, sobre pintura, mas que serve também para o desenho/escultura:

Nós, pintores, no entanto, que queremos mostrar os movimentos da alma por meio dos movimentos dos mesmos, só nos referimos àqueles que ocorrem mudando de lugar. Toda coisa que se move de um lugar pode percorrer sete direções: uma, para cima, outra, para baixo; a terceira, para direita; a quarta, para a esquerda; partindo de nós para longe ou de lá vindo até nós; o sétimo, caminhando em volta. Desejo todos esses movimentos na pintura. (ALBERTI, 1992, pg. 116).

De alguma maneira, isso que Alberti escreve, se relaciona com o que Mubarac escreve e você o cita com maestria, o olhar percorre todas essas sete direções, para então fixar-se em um local: o local de incisão da matéria sobre um determinado local, para então operar através do espírito. Seu desenho percorre todos os sete caminhos, e especialmente o que caminha em volta. Sua matéria é capaz de fazer com que isso aconteça.

Te encaminho dois desenhos que fiz enquanto copiava alguns desenhos do mestre Seurat, desenhos que considero muito diferentes da produção de desenho do mestre pontilista, que descobriu um modo de operar na pintura que antes não era visto. Seus desenhos são nebulosos, tem uma energia própria, energia que Gil parece ser muito apegado, transformar um espaço escuro em luz. Os chinelos estavam dispostos no tapete do quarto, sob a luz da luz, pedindo para serem desenhados. O

mesmo acontece com o gato da sorte japonês, Maneki-Neko. A pouca luz que incidia sobre ele forçou-me a vista. Em muitas gradações de diversos grafites, fui realizando o desenho, assim como Seurat o fazia, inicia-o com uma gradação baixa, um lápis H; passando depois para 2B e assim por diante, até chegar no mais escuro que tinha por aqui, o 8B; trabalhando o desenho através da matéria do grafite, nenhuma vez fazendo força com a mão, somente as diferentes direções do lápis e as várias gradações permitiram chegar nessa tonalidade.

Uma pequena parte do desenho é vazia de tom. Sou levado a outra leitura que retomei nessa pandemia, Filosofia do Zen-Budismo, do Byung-Chul Han, abri o livro em uma página que até relaciona-se com tudo isso:

O vazio é forma: "Mestre Yunmen disse uma vez: 'o verdadeiro vazio não aniquila aquilo que é. O verdadeiro vazio não é distinto do dotado de forma'. O Vazio impede apenas que o indivíduo se aferre a si mesmo. Ele desfaz a rigidez substancial. Os entes fluem uns nos outros, sem que derretam em uma "unidade" substancial. (HAN, 2019, pg. 68).

Por fim, te deixo com uma passagem de Matsuo Bashô, de 1688:

Na despedida,
As costas! Solitário
vento de outono.

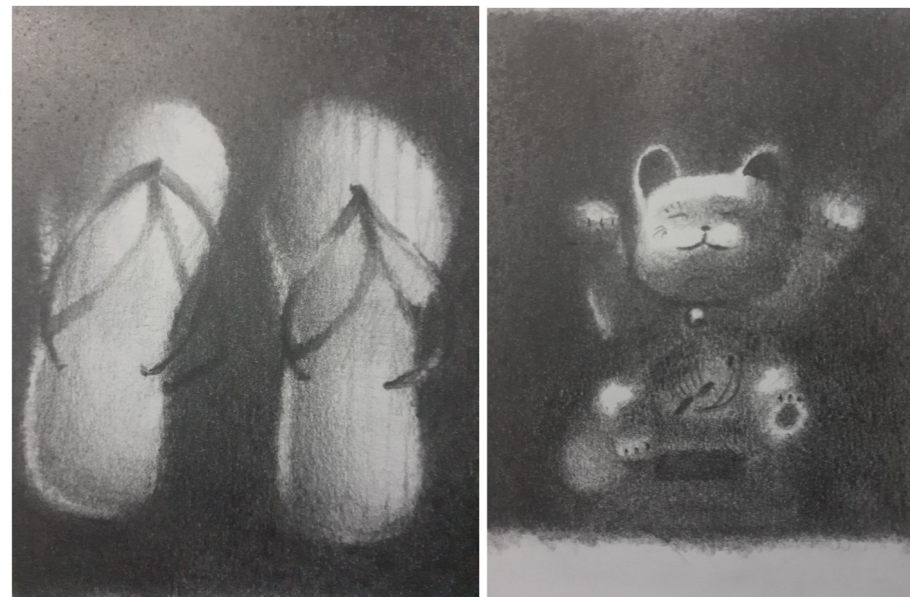


FIGURA 05: Matheus Guilherme. Grafite sobre papel. 15 x 20 cm. 2020

Carta 06 - O procedimento e o olho

Boa tarde. Por aqui o tempo passa e as coisas não mudam. Continuo com minha rotina e meu desejo pelo trabalho.

Enquanto olho para os seus desenhos. Fico pensando na gramatura do papel, o vai e vem do lápis e a impregnação de grafite. Coisas essas que a tela do computador não permite. Me chama a atenção isso que tu chamaste de nebuloso no seu desenho. Como se o desenho estivesse eternamente a se formar, num processo extremamente lento. Cada vez que fixo o olhar, a imagem me mostram uma nova mancha, um novo volume de grafite que não vi. Meu desejo, é de tocar esses desenhos, assim como os invólucros que cobrem os retratos de Medardo Rosso. No caso de Rosso é a luz que revela a figura, penso o mesmo sobre os seus desenhos. Não uma luz angelical, mas sim uma luz que vem de uma profunda escuridão.

O procedimento que utilizas de revistar modos, processos e meios de desenhar de outros artistas, reforça a ideia que desenho é processo, é fazer. O seu olhar, o tempo que dedica a imagem, conseqüentemente passa pelo corpo e o papel testemunha isso. No seu caso, o colocar se perante o mundo, o objeto ou o modelo, e andar na contramão do relógio. Desacelerar para desenhar, reforça mais ainda essa dimensão do existir. Desenhar é resistir.

Não existe uma maneira de fazer o desenho, existe o desenhar. O fazer. Desenhar é uma atividade não apenas do corpo, mas também da mente. Richard Serra fala sobre o desenho em seu trabalho de uma forma que cabe aqui:

Desenhar é se concentrar numa atividade essencial, e a credibilidade da afirmação está inteiramente nas suas mãos. É o espaço mais direto e consciente em que eu trabalho. Eu posso observar meu processo do início ao fim e, às vezes, sustentar uma concentração contínua. É algo revigorante. É uma das poucas condições nas quais eu consigo compreender a fonte do meu trabalho. (SERRA, 2014, pg.49)

Observar o processo, isso percebo que tu sempre estás atento. Seja na pressão da mão sobre o papel ou ao seu redor. Estar atento ao processo, estabelecer uma relação horizontal com o *metier* está se tornando frequente no seu trabalho, e o desenho é a maior denúncia disso.

Hoje encaminho dois desenhos, ainda da mesma leva (Figura 06). Tratam se de formas opacas. Como sombras de esculturas que ainda não foram feitas. Percebo que o gesto está presente, mas condicionado em formas quase que universais, as quais não esbanjam autenticidade ou vontades absurdas de expressão. Esses desenhos ainda são pequenos para o que desejo. Não apenas ocupar o espaço, mas criar densidades e desequilíbrios não apenas para o olho, mas para o corpo.

Quando faço esses desenhos penso em Goeldi. À noite, nos peixes, nos tubarões, nos urubus, e me chamam a atenção os objetos. Os sólidos, as formas de Goeldi têm uma gravidade de outra ordem, não se acumulam ou ao menos se abalam, estão presenciando o ato, com todo o peso de serem apenas coisas.

O preto no preto impera.

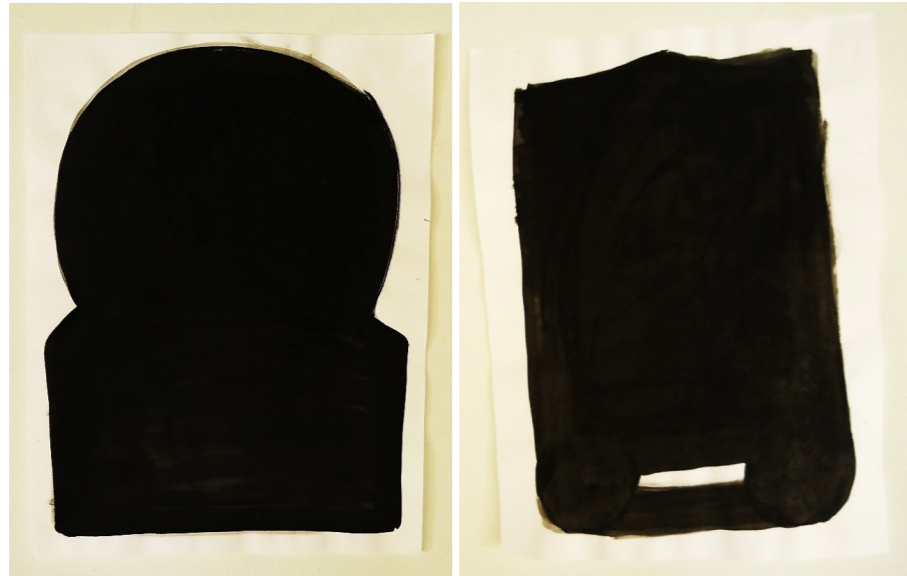


FIGURA 06: Carlos Ferro. Sem título. Nanquim sobre papel. 66 x 50 cm cada. 2021

Carta 07 - O tempo, a mancha, o outro

Hoje acordei cedo, com um sol que entrava pela janela, mas que logo foi se embora para dar lugar às nuvens cinzentas. Coloquei um café quente na xícara e acendi um cigarro, enquanto tomava e tragava, lia a sua carta. O que escreve sobre meu desenho, no processo eterno de formação, de certo modo reflete os que hoje lhe encaminho. Mas depois falo sobre isso.

Os desenhos que me encaminharam hoje, me lembraram Goeldi também, especialmente os urubus e a noite. Tão densa e melancólicas em suas gravuras. A densidade de seus desenhos, me refiro aqui aos teus, me fazem pensar que eles sempre estão em expansão, como os núcleos de Iberê Camargo. Sabe, essas formas opacas, sombras de escultura como você fala, parecem querer sair do papel que estão. Fico imaginando-as em tamanhos maiores, um dos desenhos, me lembra a forma de uma fechadura. Sinto curiosidade em espreitar. O outro, parece respirar através da fenda que você deixa. Enquanto o último parece pedir para ser tocado, em uma escultura consigo visualizar já a suas curvas e voluptuosidades, como são os desenhos do Matisse. Sabe, fico imaginando também se esses desenhos fossem feitos em um suporte transparente, em um tamanho colossal. O contraste da forma com o suporte

transparente acarretaria uma discussão interessante entre matéria e mancha. Reflito também sobre o tempo de trabalho, imagino que esses desenhos são feitos de maneira rápida, um gesto que atravessa o corpo e se vai para o papel, tem uma certa teatralidade aí. Isso é uma ambiguidade entre os trabalhos. Passo horas observando a mesma coisa, para tentar resolver.

Os retratos de hoje, são exemplos disso que falo sobre o tempo (Figura 07). Por vezes, os modelos não conseguem ficar imóveis, é preciso então que o desenho resolva de forma rápida, gestual e certa. Que volta ao que comentei em uma das primeiras cartas sobre o arqueiro zen. A flechada aqui, são as pinceladas certas de um nanquim aguado que atinge o papel, sem espaço para o erro. E se houver, fará parte do trabalho. Esses retratos tendem a parecer de certo modo querer movimentar-se no papel, isso se dá pela inquietação do modelo. São desenhos de aproximadamente 1 hora e meia de observação, tempo em que percebo o cansaço do outro e resolvo parar, ficando então no caminho da eterna formação, comentada por você, na sua carta passada.

Se desenhar é resistir, resisto então, a tentação de continuar a sua feitura para obter talvez um resultado mais precioso. Mas afinal, não me importa tanto o resultado, mas o ato, o processo e o estar diante de algo.

Finalizo essa carta, pensando na frase batida, mas contundente do Leonardo Davinci, que desenho é coisa mental.



FIGURA 07: Matheus Guilherme. Nanquim sobre papel. 1 m x 70 cm. 2021

Carta 08 - O agora como tempo.

Nesse sábado apático, sento, leio, vejo os seus desenhos e o que me escreve.

Olho para esses retratos. Imediatamente procuro os olhos, apenas um me encara. Passo o olho no restante da superfície do papel. O tempo em que comenta, não apenas se faz presente por denunciar o cansaço do modelo, mas também nas ações e o modo como as coordena. Em seguida olhos para as coisas, ou melhor para os assentos e percebo que a mancha ali está no passado, e os modelos estão no agora. O agora é onde ocorre o cansaço, essas figuras me parecer que uma hora ou outra vão esmorecer: os ombros cair, a coluna arquear e o olhar fugir.

O tempo é medida, mas do que? Gestos? Fracassos? Quantidades de não sei o que? Sabe amigo, não quero o tempo como medida, quero as coisas que existem, como se pudesse elevar um átimo a eternidade. Utopia a minha, porém é o que meu trabalho me devolve, um eco que não passa pelo ouvido, mas sim pelo corpo e como um espasmo chega nas mãos e o opero como um gesto.

Como de costume, encaminho dois desenhos (Figura 08). Os de hoje acho que estão em um lugar que até mesmo para minha prática são estranhos. Eles têm uma vontade de repetição, reorganização e de certo modo uma coleção. Como se estivessem sempre rodando em torno de uma forma, um gesto que não sei mundo bem qual e nem bem o porquê. Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira, parafraseando Alberto Caiero. Respirando os pulmões esvaziam e se enchem. Dilatam a volumetria do tórax. O ar quando expelido pela boca pode ser sentido pela pele, nesse momento os contornos, os limites do dentro e fora do meu corpo estão em ato. Corpo e mente. Meu desenho de certo modo é isso, uma repetição compulsiva do meu gesto para numa tentativa primária existir em ato: no agora.



FIGURA 08: Carlos Ferro. Sem título. Nanquim sobre papel. 66 x 50 cm cada. 2021

Considerações finais

O texto aqui apresentado por meio de cartas é o resultado de trocas de e-mails durante a pandemia de Covid-19, assim encontramos a possibilidade de acompanhar o trabalho mesmo pela distância imposta pelo isolamento. O desenho foi o meio para tal, tecendo reflexão sobre o ato, o meio e o resultado, sendo possível perceber as inquietações de cada um.

A apresentação do artigo em formato de carta se deve a uma escolha de ambos os autores, afim de preservar traços próprios de escrita de artista, podendo assim, expressar-se de maneira mais particular e expressiva, fazendo com que a escrita acrescente e tenha unicidade com os desenhos, uma vez que reescrever os textos suscitariam outras questões teóricas e poéticas. O texto mesmo escrito nesse formato respeita às normas sugeridas e às propostas pela ABNT.

Através dessas cartas foi possível perceber a produção do outro isolado. O desenho ajuda a pensar tanto o trabalho escultórico quanto o pictórico, ele aponta desejos, vontades e caminhos e também nos mostra erros. Assim sendo, esse escrito procura colaborar com a reflexão de/do desenho na arte contemporânea.

Referências bibliográficas

- ALBERTI, Leon B. Da Pintura. UNICAMP. Ed, Campinas, 1992.
- AIRA, Cesar. Pequeno manual de procedimentos. Curitiba: Arte & letra, 2017.
- DERDYK, Edith. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1990.
- HAN, Byung-Chul. Filosofia do zen-budismo. São Paulo: Travessa, 2019.
- HERRIGEL, Eugen. A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen. São Paulo: Editora pensamento, 1975
- MOTTA, Flávio. Desenho e emancipação. In: Sobre o Desenho. São Paulo: FAUUSP, 1975.
- MUBARAC. Claudio. Notas sobre a incisão (primeira versão). ARS (São Paulo) vol.4 no.7. São Paulo, 2006.
- SERRA, Richard. Richard Serra: escritos e entrevistas, 1967-2013. São Paulo: IMS, 2014.

23. DIÁLOGOS ENTRE A ARTE-EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E A CULTURA DA PAZ À LUZ DA PERSPECTIVA FREIREANA

Ana Beatriz Buoso Marcelino¹

RESUMO: O presente relato versa sobre uma experiência profissional vivenciada no âmbito da Arte-Educação junto à docência e à coordenação pedagógica dentro da Secretaria Municipal da Educação de Bauru, SP, no período de 2010 a 2019. Trata-se de um trabalho envolvendo a Educação em Direitos Humanos (EDH), o Ensino de Arte e a Cultura da Paz à luz dos pressupostos de Freireanos sobre educação, diálogo, conhecimento, cultura, liberdade e justiça social, com o objetivo de aplicar, facilitar, apoiar e multiplicar ações educacionais inerentes ao tema junto às escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) desta cidade em busca de um ensino qualitativo passível de promover consciência, transformação e libertação frente às forças culturais opressoras e hegemônicas em prol da libertação e da paz.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-Educação. Direitos Humanos. Cultura da Paz.

¹ Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia. Especialização em Educomunicação, Arte-Educação, Educação Inclusiva, Educação e Novas Tecnologias e Gestão Escolar. Mestrado em Educação Escolar e Comunicação Midiática. Universidade Estadual Paulista (UNESP) / Secretaria Municipal da Educação de Bauru – SME/Bauru-SP / Secretaria Estadual da Educação de São Paulo – SEE/SP. ana.marcelino@unesp.br

Introdução: O princípio do caminho

“Não existe um caminho para a Paz, a Paz é o caminho.”
Mahatma Gandhi

Este relato narra uma experiência profissional contemplando as esferas da Arte-Educação, os Direitos Humanos e a Cultura da Paz, no âmbito da docência e da coordenação pedagógica na área de Arte junto à Secretaria Municipal da Educação de Bauru, SP. Por tratar-se de um relato o texto apresentará trechos narrados em primeira pessoa.

Tudo começou quando eu era professora da EMEF Claudete da Silva Vecchi, uma escola de periferia, onde ministrava aulas de arte para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Era o ano de 2010, a diretora da escola me procurou para informar a respeito de um projeto cultural sobre a paz a ser aplicado na respectiva unidade escolar, destinado aos alunos dos quintos anos do Ensino Fundamental. De prontidão, me comprometi a participar, pois sempre apostei neste tema como de fundamental importância para a educação de estudantes, principalmente àqueles em situação de vulnerabilidade social. Este foi o pontapé inicial para que, posteriormente, enquanto coordenadora da área de Arte, eu pudesse multiplicar esta ação às demais escolas municipais de Ensino Fundamental de Bauru.

A caminho da Paz

Trabalhar o tema da Paz é algo urgente no atual mundo contemporâneo e tem a educação como peça-chave para a problematização e instrumentalização deste processo. O Dia Internacional da Paz é lembrado no dia 21 de setembro. Segundo o secretário-geral da ONU, António Guterres (ONU, 2020) “A Paz cria raízes quando as pessoas vivem livres da fome, da pobreza e da opressão”, lembrando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) cujos valores podem assegurar a Paz duradoura no mundo.

Dessa forma, considerando-se a Arte-educação e a Educação em Direitos Humanos (EDH) como áreas de conhecimento aliadas em busca de se pensar em caminhos possíveis para a paz, conforme nos propõe Guterres (ONU, 2020) em pronunciamento para todos os países e cidadãos do planeta: “Eu encorajo vocês a se manifestarem. Pela igualdade de gênero. Por sociedades inclusivas. Por ações (contra

as mudanças) climáticas. Faça a sua parte na escola, no trabalho, em casa. Cada passo conta”, temos então, as ações pedagógicas como formas de engajamento, como armas para a luta em prol da paz.

A autoridade da ONU descreve a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como um marco “fundador” e um guia que deve assegurar o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS (UNESCO, 2019): “Vamos agir juntos para promover e defender os direitos humanos para todos, em nome da paz duradoura para todos.” (ONU, 2020). A considerar a imensa desigualdade dos povos do mundo que se constitui como um obstáculo à paz e aos direitos universais, a primeira continuará sendo um ideal inatingível enquanto os direitos humanos fundamentais não forem respeitados. Eles são um pré-requisito para uma sociedade pacífica em que a dignidade de todos os indivíduos seja respeitada (UNESCO, 2019).

Contudo, a busca pela paz e seus ideais compete a todos os indivíduos ao dever de solidariedade para com o próximo em anteparo à violação diária dos direitos humanos universais que são desafiados e corrompidos diariamente, além da superação dos inúmeros obstáculos para a sua realização. Esses desafios enfrentados por todos, na contemporaneidade, testam nossa capacidade de construir um mundo de harmonia, compreensão e coexistência pacífica, como as desigualdades sociais e econômicas, que levam à miséria e à pobreza; à mudança do clima, que dá origem a novos conflitos e à explosão populacional, que cria novas tensões. É preciso, portanto, que nossos olhos sejam desvelados e, bem abertos, para que possamos pensar, enquanto cidadãos, em transformar essa triste realidade.

Dessa forma, como tema transversal a EDH objetiva desenvolver ações efetivas junto à Educação Básica visando um avanço qualitativo para a Cultura da Paz, cujas atividades resultam em um importante passo para a reflexão e implementação de ações transformadoras e significativas para a referida área do conhecimento em sintonia com um conjunto de esforços realizados no âmbito das políticas públicas em Direitos Humanos para a área da educação. Tais ações acordam com o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH)² (BRASIL, 2007), à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e ao Currículo Comum para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Educação de Bauru (MESQUITA, FANTIN, ASBAHR, 2016).

² O PNEDH tem, dentre seus objetivos gerais, o propósito de “enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade, justa, equitativa e democrática” e de “incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos”. (BRASIL, 2007).

Tais documentos concebem a EDH na Educação Básica como um tema que perpassa um conjunto de valores voltados à práxis na comunidade escolar, visando à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, em suas várias dimensões individuais e coletivas, comprometida com as transformações pessoais e sociais e contribuindo para uma sociedade democrática, socialmente justa e solidária.

Contudo, a Arte-educação, aparece com destaque para a efetivação destas atividades direcionadas e comprometidas com o processo de humanização dos seres humanos. Esta área do conhecimento prioriza a formação estética e sensível dos sujeitos, e contribui para a interação crítica e complexa do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e ao diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte-educação propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os estudantes sejam protagonistas e legítimos criadores da cultura, bem como do exercício da cidadania e é com base neste pressuposto que o presente relato, esmiuçado na sequência, irá narrar uma tentativa de se caminhar em prol do ideal da paz.

Caminhando e cantando...

Trabalhando no projeto, no ano de 2010, um de meus estudantes obteve destaque em seu trabalho. O estudante em questão era um dos que estavam em maior situação de vulnerabilidade. Sua família estava envolvida com o tráfico de drogas. Soube, posteriormente, que o mesmo havia parado de estudar para assumir o lugar dos pais, que haviam sido presos, a gerência de uma das “biqueiras” do bairro, que ficava na rua da escola, inclusive. Dessa forma, vê-lo recebendo uma “honra ao mérito” em prol da paz, depois de todas as atividades realizadas, apreciando de perto seu desenvolvimento e seu processo de criação foi algo muito emocionante, enobrecedor e gratificante, apesar de seu futuro de incertezas.

Nos anos que se seguiram, abracei o projeto junto a outros professores, trabalhando interdisciplinarmente, dentro do plano anual da disciplina, em consonância com o currículo e os respectivos conteúdos previstos para o quinto ano do Ensino Fundamental. Assim, pude colaborar mais efetivamente com ações que envolviam a Arte-educação em suas diferentes linguagens (artes visuais, música,

dança e teatro), bem como à Educação em Direitos Humanos, plantando sementes que poderiam frutificar futuramente, valorizando o processo de ensino-aprendizagem e procurando engajar e empoderar os estudantes.

E, dessa forma, fomos caminhando até que em 2017 fui convidada a exercer a função de coordenadora da área de Arte junto ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE) da Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Nesta posição, entretanto, pude enxergar as coisas sob outra ótica, mais ampla e global.

Assim, consegui ampliar as ações às demais unidades escolares de Ensino Fundamental. Foi uma grata satisfação, pois já era simpatizante do mesmo enquanto professora e, agora, a ideia de multiplicá-lo a todas as unidades escolares municipais de Ensino Fundamental e valorizar o trabalho do arte-educador foi para mim de grande valia. Pensamos num planejamento estratégico para que um maior número de estudantes pudesse ser contemplado. Três escolas aderiram ao projeto naquele ano que teve como objetivo incentivar os estudantes a pensarem sobre a importância da paz, respeito e compreensão internacional, compartilhando suas ideias e visões singulares com o mundo, uma oportunidade para se prover reflexões sobre a verdadeira importância da Paz em âmbito escolar, tema tão urgente frente ao contexto da contemporaneidade.

A partir da adesão das unidades escolares, o tema foi trabalhado pelos professores, interdisciplinarmente, resultando na confecção dos cartazes a serem pré-selecionados na escola e enviados à Secretaria Municipal da Educação para a apreciação e escolha das menções, uma estratégia de incentivo para este trabalho. Uma comissão julgadora, composta por membros de diferentes profissionais da educação sendo, professores, coordenadores, diretores, supervisores e outros, fizeram as análises conforme os critérios de seleção e avaliação: originalidade, mérito artístico (estética) e expressão do tema. No entanto, frisamos que participar do processo seria o ganho maior para os estudantes, independente dos resultados.

Em 2017, nossa ação contou com a participação de três escolas municipais do Ensino Fundamental, atendendo a cerca de 300 alunos que trabalharam interdisciplinarmente atividades de estudos direcionadas por seus professores, unindo as diferentes áreas do conhecimento contempladas pelo Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru (MESQUITA, FANTIN, ASBAHR, 2016). O resultado final,

como dito anteriormente, foi a produção de um cartaz individual onde cada aluno pode expressar-se por meio da linguagem não-verbal, utilizando a técnica do desenho e da pintura como recursos visuais, trabalhando a consciência estética, a sensibilidade, autonomia e criticidade, conteúdos estes, contidos também na Matriz Curricular de Arte do Município do referido documento.

Contudo, organizamos uma cerimônia de premiação com Honras ao Mérito para cada contemplado. Todos os cartazes enviados pelas unidades escolares que aderiram ao concurso foram expostos para a apreciação de todos durante o evento, pois entendemos que suas contribuições através da Arte foram muito importantes para a ressignificação do tema em questão.

O cerimonial aconteceu no espaço da Secretaria Municipal da Educação que acolheu os estudantes que se destacaram, seus familiares, autoridades, professores, gestores e a comunidade escolar. A Secretaria Municipal da Educação entregou aos contemplados os certificados de Honra o Mérito, juntamente às respectivas unidades escolares, ofertando aos mesmos um kit de material artístico profissional. Ao final, a Secretaria Municipal da Educação ofereceu um coquetel a todos os participantes. Os cartazes selecionados desta edição foram (Fig. 1 a 3):



FIGURA 01: Diogo Bernardes Braga. EMEF Claudete da Silva Vecchi.

FIGURA 02: Bianca Soares da Silva. EMEF Geraldo Arone.

FIGURA 03: Nathanael Régis de Freitas. EMEF Claudete da Silva Vecchi

Novos Caminhos

Em 2018, refletimos em como poderíamos ampliar o número de adesões e ampliar as ações do respectivo projeto. A partir desta ideia pensamos em ministrar um curso de formação aos educadores municipais a fim de subsidiá-los na aplicação do referido projeto.

O curso intitulado “Educação para a paz: um projeto possível?” teve como público-alvo professores, gestores e coordenadores das escolas municipais de Bauru. Ele aconteceu no Núcleo de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Municipal (NAPEM), com carga horária de 30 horas cuja ementa postulava a reflexão sobre o conceito de Paz, como a educação escolar poderia contribuir para a paz e o papel da escola nesse processo. Os objetivos do curso se pautavam na reflexão sobre a relevância da Educação para a Paz, valores, conceitos e contradições, além de exercitar a capacidade de atuar coletivamente elaborando um pré-projeto sobre a Educação para a Paz.

As aulas foram presenciais e aconteceram semanalmente onde foram trabalhados os seguintes conteúdos: Paz: conceitos e contradições; Valores fundamentais para a construção da Paz; Caminhos de educação para a Paz; Metodologias para desenvolvimento da educação para a paz; Elaboração de um Pré-projeto: Educação para a Paz.

A metodologia utilizada foi baseada no movimento de ação-reflexão-ação articulando teoria e prática pedagógica numa abordagem reflexiva e contextualizada por meio do trabalho individual e coletivo. Como avaliação, foi proposta a construção de um pré-projeto para aplicação na escola com a Proposição da Educação para paz.

Durante as aulas foram feitas conversas e debates com os cursistas a fim de resgatar relatos acerca das maiores dificuldades que os mesmos enfrentam dia a dia em suas realidades escolares. A partir destes dados, foram abordados temas sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH), sobre a Paz e suas concepções hegemônicas, ideológicas e contraditórias. Por meio da análise de material audiovisual contendo cenas de dor, escravidão e tortura, foi proposta uma análise mais apurada em relação ao conceito em questão seguido de um debate acerca do tema. Na sequência foi apresentada uma reflexão sobre a importância de se pensar metaforicamente em “novos óculos” para vermos com maior nitidez e criticidade sobre os objetos e significações do mundo.

Na aula seguinte foi trabalhado o texto “Educação para a paz” (GADOTTI, 1996), discurso proferido por Paulo Freire durante sua condecoração pela UNESCO, em 1986, onde o mesmo concebe à Paz como intrinsecamente associada aos processos de transformação social pelos quais se torna possível superar a violência, instaurar a justiça, promover a igualdade e o respeito à dignidade da pessoa humana como

condição para a existência da mesma. Para ele, não existe Paz sem educação para a Paz e sua implicação de ordem ética com justiça e realização pessoal e social.

Dessa forma, na concepção freireana, o diálogo busca o saber fazer a Paz na relação entre subjetividades de si e do mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, o que autentica este “inédito viável”. Segundo Freire (apud GADOTTI, 1996), a educação pelo diálogo que forma homens e mulheres não está focada na Cultura da Paz, da solidariedade, da fraternidade e da libertação humana, para o autor: “A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social.”. Justiça social que pode se fazer com a generosidade, a amorosidade e a “tolerância freireana”, de sua humanidade, a que chama de “gentidade”, embutida em sua obra e práxis, levada a todos os povos, todos os gêneros, todas as religiões, todas as idades. Sem fome, sem falta de hospital e saúde, sem falta de escolas e sem analfabetismo generalizado, sem falta de moradia e saneamento. Sem falta de comida e de entretenimento. Sem discriminações, sem elitismos, sem autoritarismo e sem a centralização desumanizante daqueles que se autodenominam os “donos da democracia”. É preciso, portanto, que o educador utilize seus óculos metafóricos para melhor enxergar e assim, planejar ações efetivas, de acordo com a realidade objetiva de seus alunos.

Com base nessas reflexões, iniciamos um debate bastante frutífero onde os cursistas puderam apontar suas reflexões sobre todos os conceitos tratados. Ao final da discussão, a ideia de Freire (1996), de que a Paz implica em luta, foi ratificada, considerando-se a importância do poder da educação e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) apoiada pela Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1984), que embasa o Currículo Municipal (MESQUITA, FANTIN, ASBAHR, 2016) como armas de guerra em meio a esta urgência social.

Coadunando com este tema foram elencadas letras de canções e outras obras artísticas e literárias que abordam tal temática a serem discutidas, argumentadas e ilustradas com as situações da vida cotidiana escolar acerca do tema em questão. Em meio a este debate foram referenciados fatos históricos de rupturas e discontinuidades, bem como de permanências e continuidades das situações, desde a colonização do Brasil até os dias de hoje. Dentro desta temporalidade histórica anacrônica refletimos sobre os espaços da educação escolar, modelos e escolhas, junto à história da educação brasileira, seus recortes, a educação escolar empregada nas

esferas sociais em relação ao compromisso profissional de descontaminação dos óculos metafórico, teorias e métodos aplicados em relação aos espaços “pantanosos” que justificam os conceitos sobre valores.

Segundo as diferentes lentes dos óculos utilizados, por ora difusas, convergentes ou divergentes, chegou-se à conclusão de que as diversas visões de mundo são construídas com base nas relações humanas, da escola tradicional, ao escolanovismo, à libertadora de Freire (1974), ao construtivismo, à Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008), fundamentadora do Currículo Municipal (MESQUITA, FANTIN, ASBAHR, 2016), dentre outras mais, às quais, devemos olhar com os óculos da justiça social.

Porém, o que comumente encontramos nas escolas não é uma tendência definida, mas práticas diversas onde as concepções ideológicas de liberdade são baseadas na noção de desigualdade que ainda reproduz a concepção de capital e trabalho oriundo da relação servil para a assalariada, pós Revolução Francesa, teorizada por Marx (2013) e seus pensadores. Radicalizando, o que temos hoje, em sua maioria, são pedagogias do abandono, carentes de valores e humanismo, daí a importância de um olhar mais apurado, crítico e ativo do educador para a transformação desta realidade por intermédio de um trabalho mais consciente e humanizado.

Em meio a este campo minado, vale dizer que o processo de humanização fica comprometido. É preciso que o método dialético seja, de fato, consumido nas proposições didáticas, pois entende-se que o homem não nasce humano, mas se humaniza a partir da relação com o outro sob mediação dos objetos do mundo, em uma relação constante por intermédio da atividade (trabalho) que Marx (2013) denomina *materialismo dialético*, o qual fundamenta a teoria que embasa nosso currículo (MESQUITA, FANTIN, ASBAHR, 2016), onde um sujeito mais experiente, no caso o professor, propõe e medeia situações de aprendizagens fazendo com que o estudante atinja saltos qualitativos de aprendizagem, saindo de sua zona real de aprendizado, perpassando pela iminente (VIGOTSKI, 1984) e (MARTINS, 2011) até atingir o aprendizado, de fato. Da prática social inicial, à problematização, instrumentalização, catarse à prática social final, da síntese à síntese (SAVIANI, 2001).

A partir de uma formação sólida e humanitária a escola poderá ter forças para combater as desigualdades, identificando com clareza as diferenças, o desrespeito por

meio de um trabalho coletivo e democrático em âmbito escolar, um desafio e tanto em meio a normas, padrões, hegemonias, desigualdades, violência, etc.

Resgatando o fôlego das discussões foi trabalhado, na sequência, o texto “A paz no cotidiano”, de autoria da coordenadora de desenvolvimento social e projetos transdisciplinares e do Programa Cultura da paz da UNESCO/Brasil (UNESCO, 2020), Marlova Jovchelovitch Noletto.

A autora concebe a Cultura da Paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, modos de comportamento e estilos de vida baseados no respeito pela vida, fim da violência e a prática da não violência, por meio da educação, do diálogo e da cooperação, o respeito total e promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, adesão aos princípios da liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre nações.

Assim, a partir destes óculos, consideram-se os relacionamentos interpessoais dentro das escolas, levando em conta a formação dos cidadãos, crianças, adolescentes e adultos que precisam de bons exemplos a quem se espelhar, bem como, serem vistos como seres humanos que têm desejos e necessidades quanto aos seus sentimentos e desenvolvimento pessoal. Sendo que, os profissionais que trabalham nas escolas também têm estas necessidades e a obrigação de dar bons exemplos.

A partir desta premissa, Noletto (In: UNESCO, 2020) afirma que o maior desafio está em transformar os valores da Cultura da Paz na realidade da vida cotidiana e traduzi-los em cada um dos desafios propostos pela cultura da paz em realidade, na vida das pessoas.

Segundo a autora, preparar a paz, portanto, significa respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminar nem prejudicar; praticar a não violência ativa, repelindo a violência em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular ante aos mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes; compartilhar o tempo e recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica; defender a liberdade de expressão e diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo; promover um consumo responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos

naturais do planeta; contribuir com o desenvolvimento das comunidades, propiciando a plena participação das mulheres e o respeito dos princípios democráticos, para criar novas formas de solidariedade.

Dentro da EDH a Cultura da Paz aparece como um terreno fértil de trabalho com os valores fundamentais para a construção da cidadania, em vista de uma vida mais democrática, igualitária e justa, para a construção de um mundo mais digno, harmonioso, solidário e próspero. Este desafio deve ser abraçado pelo educador, que deverá prover ações diversas embasadas na Educação em Direitos Humanos que se traduzam concretamente na vida de cada sujeito, onde haja espaço para a pluralidade, superação da violência e a tão esperada transformação da realidade em que vivemos.

A partir destas reflexões, os cursistas redigiram uma carta descrevendo a situação de sua realidade escolar, apontando os pontos positivos e negativos e considerando ações iminentes de instrumentalização e aplicação baseadas na Cultura da Paz. Após todas as apresentações e discussões, foram colocadas reflexões críticas de Moura (2010) acerca da violência (estrutural e cultural) dentro da esfera microssocial, as relações de poder em microescala, sobretudo às mulheres e crianças, que acaba por gerar uma “espiral de insegurança”.

A autora afirma que apesar da tensão gerada a partir disto, não devemos cair no discurso narrativo falso das práticas dominantes sobre paz e devemos, em vez disso, usar nossas lentes críticas para enxergar a realidade e suas aplicabilidades para superação, baseada no diálogo, segundo uma abordagem didático-pedagógica em diferentes níveis que deem visibilidade às vozes menos ouvidas, à margem das discussões retóricas e prolixas. É preciso que a realidade não se dilua ou se oculte dentro do discurso hegemônico de paz. Moura (2010) lança como desafio a necessidade de se desvendar a construção de identidades que legitimam e perpetuam as reais concepções e caminhos para se atingir o ideal de paz por meio da luta, ativismo e engajamento com o respaldo da democracia.

A partir de todos os estudos propostos, o curso se direcionou para sua porção prática. Na aula seguinte foram apresentados jogos lúdicos inerentes ao tema. Tais ações educativas focaram o tema em questão, preconizando valores como positividade e mensagens afetivas associadas à paz no intuito de ajudar na construção de relacionamentos intra e interpessoais harmoniosos entre os pares. A partir de tais proposições, cada realidade escolar poderia modificar ou se adequar de acordo com as

características de seu entorno, relevando aspectos culturais, religião e a idade dos participantes, em consonância com a ideia de vida em prol da paz.

Dentro do contexto escolar, tais ações poderiam ser consideradas como propostas lúdicas, didáticas e educativas destinadas a todos: famílias, escolas e comunidade cujo objetivo principal seria o de promover relacionamentos positivos nos ambientes onde fossem utilizadas, potencializando a capacidade de socialização e respeito das crianças e reforçando a dos adultos. Tais instrumentos pedagógicos também poderiam ser considerados como uma técnica útil para desenvolver as potencialidades presentes em cada pessoa para valorizar os contextos de aprendizagem cooperativos, baseados na partilha e na construção conjunta do conhecimento onde, as crianças/jovens e os educadores seriam convidados a partilhar suas próprias experiências de construção da paz como, escrever um Diário da Paz ou montar um Mural de Experiências, produzir instalações e outras obras ou manifestações artísticas que mais a criatividade sugerisse.

Ao longo do curso outros materiais de cunho crítico como letras de canções, imagens, e material audiovisual foram apreciados, analisados e discutidos por meio de posturas mais críticas, denunciando a pertinência do conflito diante de determinada situação sociopolítica, nos “óculos” de personalidades engajadas em grupos das mais diferentes esferas sociais, como: traficantes, artistas, movimentos culturais, torcidas organizadas, ativistas, etc., capazes de reagir de uma forma diferente e traduzir por meio de sua arte seus sentimentos de protesto e indignação que “rebentam”³ e brotam de suas obras.

Dessa forma, desta relação dialética entre o conflito e a realidade se originaria a paz, como o sangue jorrando da ferida do torturado⁴, a fim de limpar, purificar e curar por meio do processo de inflamação e dor. O conflito, por sua vez, torna-se então necessário para garantir que o diálogo seja produzido por meio de argumentos sólidos, pautados pela sensatez e pela ética, na busca de soluções possíveis.

Dando continuidade às ações, vários livros de literatura infanto-juvenil foram colocados sobre a mesa para seleção e análise. Os cursistas se agruparam em trios para escolherem um dos exemplares. Os mesmos apreciaram o material, manusearam e selecionaram um, depois justificaram a escolha e responderam a uma série de inquietações por meio de um debate, como os critérios utilizados para a escolha, os

³ Referência à canção *Rebento*, de Gilberto Gil, gravada em 1979.

⁴ Referência ao Desfile da Comissão de Frente da G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti, São Paulo, 2018. Desfile do Grupo especial. Samba-enredo: *Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?*

diálogos possíveis e inerentes ao material selecionado, a possibilidade de trabalho pedagógico na escola, o público-alvo mais adequado para as ações, os valores humanos pertinentes ao material e a estratégia didática que poderia contribuir em prol da Educação para a Paz.

A etapa seguinte foi proposta da construção de um pré-projeto onde as discussões e ações executadas, até então, pudessem se materializar em um projeto efetivo e pontual a ser aplicado nas unidades escolares de atuação dos cursistas. Esta proposição foi feita de modo individual. Foi dado todo apoio, estrutura e orientação para a elaboração deste trabalho. Temas como estrutura, a importância de se planejar e projetar uma ação, as diretrizes estruturais, como o tema, a justificativa, os objetivos, os conteúdos, o desenvolvimento, os recursos didáticos, profissionais envolvidos, avaliação, cronograma e referências, por meio de exemplos elucidativos sobre cada item.

Com o objetivo de subsidiar esta ação foi sugerida a consulta à obra “Paz como se faz: semeando a cultura da paz entre os jovens”, cartilha orientadora da UNESCO (2020), que apresenta abordagens e exemplos de ações positivas em Educação para a Paz em âmbito escolar, incluindo muitas ações em arte-educação, especificamente.

Na semana seguinte, os cursistas trouxeram os pré-projetos elaborados e os apresentaram a todos. A implementação do mesmo, no entanto, não fora obrigatória para aquele momento. Os cursistas poderiam aplicar seu projeto no momento que julgassem mais oportuno. Ao final do curso, foi disponibilizado nas redes sociais um canal de comunicação onde os mesmos puderam alimentar com imagens e relatos de experiências acerca dos projetos de suas autorias aplicados nas suas respectivas unidades escolares, consolidando, nesta plataforma, uma troca mais efetiva e ampliando, inclusive, aos demais profissionais da educação, bem como, à comunidade.

... E seguindo a canção

No segundo semestre de 2018, o Projeto do Cartaz da Paz aconteceu novamente. Nesta edição, cujo tema era “A bondade importa”, quatro escolas aderiram. Ao final do ano foi realizada a cerimônia da entrega de Honra ao Mérito, nos moldes da edição anterior, conforme já descrito. Os cartazes destacados foram (Fig. 4 a 7):



FIGURA 4: Victória Yasmin Siqueira. EMEF Alzira Cardoso.
FIGURA 5: Grazielle Oliveira de Souza. EMEF Geraldo Arone.



FIGURA 6: Maria Eduarda Félix dos Santos. EMEF Waldomiro Fantini.
FIGURA 7: Giovana Costa Zaramelo. EMEF Etelvino Rodrigues Madureira.

Em 2019 foi realizada a palestra intitulada “Educação para a paz: caminhos possíveis?” proferida às coordenadoras pedagógicas de todas as escolas de Ensino Fundamental de Bauru. O objetivo desta ação foi frisar a importância da aplicação da Cultura da Paz dentro das escolas, sensibilizando-as e motivando-as a replicar os conceitos proferidos aos seus professores durante a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC) em suas escolas.

Alguns dos conceitos trabalhados se basearam na reflexão sobre o conceito de Paz, em como a Educação pode contribuir para a paz e o papel da escola nesse processo, além da reflexão sobre a relevância da Educação para a Paz, valores, conceitos e contradições, partilha de ações e conceitos a serem aplicados na escola, atuando na formação dos professores, elaborando e aplicando um projeto sobre Educação para a Paz.

Neste momento argumentou-se sobre a pertinência do Projeto sobre a Cultura da Paz, realizado pela Secretaria Municipal da Educação de Bauru, como um projeto

de trabalho onde o prêmio final seriam as ações pedagógicas e o aprendizado de todos, além do reconhecimento do trabalho de alunos e professores por meio do cerimonial.

Esta ação, mais pontual, surtiu efeitos positivos, pois o número de adesões ao concurso neste ano foram maiores, no total, oito escolas se sensibilizaram com a proposta. Nesta edição cujo tema pautava sobre a “Jornada da Paz” contamos com a participação de um aluno público-alvo da Educação Especial, deficiente intelectual (DI), que foi julgado, honestamente, junto aos demais estudantes, garantindo assim um processo inclusivo democrático e igualitário, cujo cartaz, feito com orientação da professora da sala contou ainda com a colaboração da professora de educação especial e de uma agente educacional cuidadora, lembrando que o trabalho realizado (Fig. 10) possui autoria do estudante em questão, que o fez com suas próprias mãos, sob o trabalho mediado e atento das profissionais da educação. Os destaques desta edição foram (Fig. 7 a 13):



FIGURA 07: Nathalie Beatrice Viudes. EMEF Claudete da Silva Vecchi



FIGURA 08: Lavynnia Rodrigues dos Santos Francisco. EMEF Thereza Tarzia



FIGURA 09: Vitor Duarte Freitas. EMEF Etelvino Rodrigues Madureira.



FIGURA 10: André Willian de Lima Junior. EMEF Prof. José Romão.



FIGURA 11: Iago M. Bergamachi. EMEF Santa Maria



FIGURA 12: Rian Abreu de Lima. EMEF José Francisco Junior / Zé do Skinão.



FIGURA 13: Victor Gustavo de Oliveira. EMEF Alzira Cardoso



FIGURA 14: Mirian Vitória dos Santos Mathias. EMEF Geraldo Arone.

Conclusão: Pra não dizer que não falei das flores

Caminhar e educar para a paz é um desafio que vai além de uma simples transferência de conhecimentos. Significa mergulhar em uma linda jornada pelo mundo exterior e interior, uma viagem repleta de obstáculos e também de belos cenários.

A paz se faz, não é dada. Paz, para ser vivida, tem de ser construída, dia a dia, nos pequenos atos, de onde germinam as grandes transformações. Paz é para ser realizada, não só idealizada. É com base nestas afirmações que acreditamos na transformação social por meio do papel estruturante da educação, na importância da inclusão social e no protagonismo. “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas.”, preconiza a UNESCO (2007).

Dessa forma, este relato apresentou um modesto exemplo de um caminho possível para se alcançar a tão almejada Educação para a Paz. Volta-se ainda para a tentativa de reconstrução da escola, mais moderna e em sintonia com os avanços da contemporaneidade, não apenas uma instituição dura e com endereço fixo, mas com funções planejadas e definidas, ou seja, uma escola viva que, de fato, contribua para o desenvolvimento humano e integral dos estudantes e da comunidade.

A presente ação atuou para ajudar a transformar estas escolas em espaços de acolhimento e pertencimento, de trocas e de encontros na tentativa de empoderá-las para que sejam capazes de incorporar por meio de expressões artísticas e culturais, o fortalecimento da participação dos estudantes nas atividades de engajamento da escola e da própria vida.

Os estudantes quando se sentem acolhidos, desenvolvem uma relação diferenciada com a escola e tornam-se menos vulneráveis, multiplicando isto no âmbito em que estão inseridos, ratificando o papel fundamental que desempenha a educação na redução das desigualdades sociais.

Não há transformação social sem investimento em educação. Acreditamos, desta forma, ter encontrado um itinerário possível, materializado numa proposta que valoriza o saber local, respeita o protagonismo juvenil, valoriza e reforça o papel da escola e envolve a comunidade, adaptando-se a cada realidade/diversidade nas múltiplas realidades em que se encontram tais instituições.

Dessa forma, acreditamos estar colocando à disposição de educadores e profissionais da educação do município de Bauru uma possibilidade de ação que, ao lado de outras tantas, certamente permitirá trabalhar a inclusão social e os valores da cultura de paz na escola, de forma a contribuir para a redução das desigualdades e a formação de cidadãos cada vez mais solidários, que respeitem os direitos humanos e valorizem a tolerância, reforçando o papel fundamental da educação na transformação social, por meio de ações pedagógicas norteadas pela leitura e reinterpretção de imagens e canções inerentes à cultura da paz, à contextualização histórica de obras de artistas diversos e ao fazer artístico de expressividade autêntica, privilegiando a reflexão e o diálogo, como foco em um processo de desenvolvimento mais humanizado, de modo a priorizar uma formação estética mais sensível e crítica dos estudantes frente à complexidade do mundo em que vivem, na tentativa de contribuir para o respeito às diferenças, importantes para o exercício da cidadania, permitindo aos mesmos o desenvolvimento da autonomia necessária para a superação, bem como, a ressignificação da cultura e a transformação de suas realidades, em prol da paz.

Ao longo destes anos foram realizados saraus, exposições, instalações, feiras culturais, confecção de obras poéticas de linguagens artísticas diversas em relação ao tema, sem contar toda a riqueza que envolveu o processo de ensino-aprendizagem durante seminários, debates, discussões mediadas, avaliações grupais, autoavaliações, registros diversos, dentre outras ações que abordaram a temática com foco no respeito à diversidade cultural, à liberdade de expressão, a superação da opressão e a possibilidade de transformação da realidade por meio de um ensino de Arte mais ético, diverso e humanizado. Nisto acreditamos e colocamos em pauta: “Somos todos iguais, braços dados ou não, nas escolas, nas ruas, campos, construções, caminhando e cantando e seguindo a canção.” (VANDRÉ, 1968).

Referências bibliográficas

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

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GIL, Gilberto. Reberto. Realce. Rio de Janeiro: Gege Produções Artísticas, 1979. LP. 2'56". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8RuXhW2HrS0> . Acesso em 25/05/2022.

G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti. Samba-enredo: Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão? São Paulo: Desfile do Grupo especial, 2018. 4'28". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O8NnoBgBhuk> . Acesso em 25/05/2022.

MARTINS, Lígia Márcia. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre Docência em Psicologia da Educação. Bauru: Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011.

MARX, K. O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S (Orgs.). Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru / Secretaria Municipal da Educação, 2016.

MOURA, Tatiana. Novíssimas Guerras: Espaços, Identidades e Espirais da Violência Armada. Coimbra: Almedina, 2010.

ONU (Organização das Nações Unidas). Assembleia Geral da ONU. Paris: 2020.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. (217 [III] A). Paris, 1948.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 94 p.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). Cartilha Paz como se faz: semeando a cultura da paz entre os jovens. Brasília: UNESCO/Brasil, 2020. Disponível em: <http://files.centrojuvenilvocacionalosj.webnode.com.br/200000045-3dad33ea75/Paz.%20Como%20se%20faz..pdf> . Acesso em 20/05/2022.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> . Acesso em 20/05/2022.

_____. Programa Cultura da paz da UNESCO/Brasil. NOLETO, M. J. A paz no cotidiano. Brasília UNESCO/Brasil: 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178532> . Acesso em 20/05/2022.

_____. Relatório de Monitoramento Mundial da Educação - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) N° 4. Agenda 2030. Paris, 2019. Disponível em: <http://www.unesco.org> . Acesso em 20/05/2022.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores (Caminhando). Geraldo Vandré no Chile. LP. Santiago: Som/Maior, 1968. 6'49".

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS NA PANDEMIA DA COVID-19: Desafios e usos dos materiais didáticos nas aulas práticas em escolas municipais da Bahia

João Pedro Moreira Silva¹

RESUMO: Essa pesquisa investigou o uso de materiais para as aulas práticas de artes visuais no contexto da pandemia da COVID-19. Durante a disciplina de Estágio supervisionado em Artes Visuais I. Pesquisou-se os desafios causados pela pandemia à realização de aulas práticas, o trabalho docente, os materiais necessários, a metodologia e os recursos para mediar os conteúdos nas aulas de Arte. Objetivou-se compreender como e quais materiais foram usados nas aulas práticas neste contexto, bem como suas limitações, acessos e dificuldades enfrentados pelas professoras. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais no estado da Bahia: Salvador, capital do estado, e Monte Santo, cidade do interior do sertão baiano. Os diagnósticos e relações entre as dificuldades, estratégias e ações das docentes fundamentou-se em Paulo Freire, especialmente, na prática docente apresentada na obra *Pedagogia da Autonomia*, cujas reflexões guiaram o olhar para a investigação deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVES: Artes visuais. Pandemia. Material didático. Atividades.

¹ Graduando da Universidade Federal da Bahia, do curso Licenciatura em Desenho e Plástica, este artigo é o relatório final de projeto de pesquisa para a disciplina Estágio Supervisionado em Artes Visuais I, sob supervisão da professora Dra. Samira da Costa Sten.

Introdução

Historicamente a prática docente nas artes é desafiadora por si só, não apenas na educação formal, mas no contexto social do Brasil. É necessário um conjunto de esforços que atravessam instituições, educadores e sociedade civil através de iniciativas concretas para que a experiência de educar e aprender os conteúdos e proposições das linguagens da arte se legitimem e sobretudo se realizem. Nesse sentido, investigar como os educadores dentro do processo da educação básica viabilizam e desempenham suas práticas é importante e necessário para o avanço da educação como um todo. Esse projeto investigou o uso de materiais para as aulas práticas de artes visuais no contexto da pandemia de COVID-19 em diferentes realidades em unidades do ensino formal. Ele pesquisou como que o docente de Artes Visuais elaborou e executou uma aula prática na realidade pandêmica diante da situação heterogênea das possibilidades de acesso de seus alunos/as. É necessário compreender quais estratégias podem ser tomadas e como os conteúdos podem ser trabalhados para que a ausência ou escassez de materiais específicos não se torne um impedimento ao direito de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, e de poder desenvolver habilidades as quais as artes visuais podem proporcionar a quem aprende e ensina.

Através de uma pesquisa durante o estágio supervisionado, disciplina mediada pela Prof.^a Dra. Samira da Costa Sten, foi pesquisado o impacto do ensino na pandemia para as aulas práticas e como o trabalho docente adaptou não só os materiais didáticos necessários, como as metodologias para mediar os conteúdos. Em sua análise inicial da pandemia do Covid-19 “Educação Remota: Entre a ilusão e a realidade” (2020) Lynn Alves nos apresenta um quadro geral da situação do ensino no país e traz aspectos importantes do quadro social do Estado da Bahia para esta pesquisa. Para além dos problemas da inclusão digital na pandemia a respeito da educação há também a dificuldade de acesso de recursos materiais por parte dos professores, estudantes e suas famílias. O interesse no recorte temático parte da experiência pessoal do pesquisador no exercício como educador de se deparar com realidades distintas sobre uma mesma sala virtual, onde a proposta deveria alcançar a todos e cumprir com os mesmos objetivos independente das diferenças de recursos disponíveis para realizar um simples trabalho de pintura. Então o interesse em descobrir, pesquisar e compreender os limites e alcances da educação durante a

pandemia parte da identificação de um problema na realidade concreta. Assim como os desdobramentos ao retorno presencial e em como foi afetado diante de medidas restritivas e adaptações sanitárias.

A pesquisa acompanhou duas professoras do Ensino Fundamental de escolas municipais de cidades diferentes do estado da Bahia: Salvador, capital do estado com 2.900.319 habitantes e Monte Santo, no interior do sertão baiano, com 49.145 habitantes e à 389km de distância entre ambas. A investigação que foi uma das práticas do estágio supervisionado, aconteceu durante os meses de outubro e novembro de 2021, período mais próximo do término do ano letivo, e onde as secretarias de educação já emitiram orientações atualizadas diante da ampliação das vacinas nas cidades e melhoria nas taxas de ocupação de leitos. Diante disso, inicialmente foram levantados para a pesquisa quais diretrizes e orientações os professores, alunos e familiares para o ano letivo que se encerrava. Em Salvador, surge o sistema presencial facultativo onde um número de alunos pode ter a possibilidade de ir até o ambiente escolar assistir as aulas e outros ainda no sistema remoto. A secretaria de educação de Salvador emitiu durante a pandemia diversos documentos e orientações, e foram a partir destes que a pesquisa iniciou sua observação quanto a prática docente nos meses que se passaram.

Na análise da prática docente quanto as aulas com atividades práticas não apenas educadoras foram observadas, mas toda a estrutura que possibilitou ou não de exercerem seu trabalho e também seu público-alvo, os alunos da rede pública. O contexto socioeconômico e cultural dos discentes e ambiente de aprendizado também precisou ter espaço na investigação para que se obtivesse um quadro social verossímil e para que o olhar do pesquisador incluísse estes detalhes em sua análise sobre como foram projetadas e efetivadas as aulas. Diante deste tópico e outros desafios que surgiram, a partir do que foi levantado, observou-se como as docentes asseguraram ou viabilizaram a realização dessas atividades de seus alunos e quais as possibilidades foram descobertas para garantir que as aulas desta natureza acontecessem. E por esse ponto o filósofo e educador Paulo Freire traz à tona uma questão muito relevante ao educador de artes visuais: a pesquisa.

Em “Pedagogia da Autonomia” (2020) em comentário ao tópico “Ensinar exige pesquisa” ele traz que ela em si faz parte de forma intrínseca a prática docente, o pesquisar, o buscar. E é a partir dessa perspectiva que o olhar desta investigação é

inserido, com atenção as diferentes maneiras de solucionar uma questão e, sobretudo pela curiosidade na criação de novos saberes:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (FREIRE, 2020, p.84).

Neste projeto de pesquisa de estágio supervisionado também foi observada a atitude de curiosidade e investigação das próprias docentes diante das possíveis adversidades e obstáculos que surgiram. A partir de planejamentos, resultados, troca de informações e todo o conjunto de ações realizadas pelas professoras a respeito do uso dos materiais foi possível estabelecer relações e alcançar os objetivos deste trabalho.

O desenvolvimento de uma pesquisa no ensino de artes

O estágio de pesquisa parte inicialmente da análise de documentos que regem a temática das artes visuais no âmbito da estrutura macro do estado brasileiro, a legislação federal, e do micro, em específico aos das secretarias municipais onde as escolas das professoras coordenadoras trabalham. É estabelecido legalmente o ensino das artes visuais de determinação obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases em que no Art. 26 § 2º e 6º “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. (Brasil, 1996) sendo dever dos municípios desenvolver a educação básica nos anos iniciais. E as etapas dos anos iniciais, em específico ao Ensino Fundamental, compreendem o ciclo formativo, em que este estudo se concentrou. Partindo das disposições legais esta investigação se orienta a entender quais direitos, diretrizes e orientações institucionais envolvem o campo das artes na formação de um sujeito, assim como todo modelo educacional que o atravessa.

A secretaria de educação de Salvador emitiu durante a pandemia diversos documentos e orientações, e foi a partir destes que a pesquisa iniciou sua investigação. Estes que constam em alguns trechos do documento “ANEXO III – Currículo” vinculado a “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021” construído pela Secretaria de educação do município de Salvador. Neste anexo, dedicado ao currículo do ensino

fundamental e EJA, há a descrição dos objetivos da aprendizagem na disciplina de artes e a relação para cada linguagem, onde artes visuais aparece primeiro na sequência. Como o exemplo de diretriz curricular no “Eixo 3 – Culturas Populares e suas configurações na contemporaneidade em artes”, eixo que permeia diferentes anos do fundamental, e lá temos a orientação que se desenvolvam atividades manuais. “AV 13 - Produzir composições artístico-visuais (desenho, pintura, indumentárias, acessórios, composições, estampas, objetos, artefatos, entre outros) através de elementos culturais presentes nas manifestações populares” (2021, p.14). Nestas orientações da Secretaria de Educação não é citado especificamente acerca dos materiais para Artes Visuais, mas deixa explícito que os conteúdos e atividades deveriam ser realizados. Também é observado no documento do município de Monte Santo (BA) “Protocolo de retorno às aulas do ano letivo de 2021” elaborado pela secretaria de educação do município com orientações didático-pedagógicas para as atividades escolares, sendo previsto a disciplina de artes nas diferentes modalidades de ensino apresentadas. Com a referência e pesquisa inicial através destes documentos foi observado a garantia legal do direito ao acesso à linguagem das artes visuais por qualquer pessoa em fase de formação, assim como as condições estruturais e materiais que pudessem viabilizar esse acesso ainda que não fora cumprido conforme será exposto neste artigo.

Diante desta base teórica primária foi criado um cronograma para direcionar as ações da investigação que atendessem as necessidades da pesquisa e equilibrasse o tempo de dedicação com as coordenadoras participantes. O estágio foi desenvolvido em modelo de pesquisa de análise de dados, dados estes obtidos por meio de diferentes instrumentos metodológicos que acolhessem a necessidade e o desafio de ser realizado a distância devido a pandemia. Então, o acesso a documentos, imagens e informações de texto foram obtidas de forma virtual assim como os questionários que foram criados para recolher as informações. Mas para atingir os objetivos de identificar os problemas e dificuldades no uso de materiais para aulas práticas foi necessário o contato direto com as professoras. Isso só foi possível pela organização e agendamento de encontros por chamadas de vídeo e ligações, utilizando as plataformas do *Google Meet* e *Whatsapp*. Para pesquisar as possibilidades de uso de materiais acessíveis dentro dos contextos investigados e analisar a execução e resultados de atividades práticas foi necessário adentrar, ainda que virtualmente, nas práxis e no cotidiano das escolas e

das coordenadoras. Porém mesmo que havendo uma frequência das reuniões previstas no cronograma, existia a necessidade de compartilhamento de informações de maneira direta, que acontecerem por e-mail ou pelo próprio contato no aplicativo *Whatsapp*.

O fluxo da obtenção e análise de informações foi sistematizado por um roteiro com temas vinculados aos objetivos da pesquisa, e foram estabelecidos na sequência planejada de três formulários da plataforma do *Google Forms*. O Formulário nº1 propôs identificar o perfil profissional das coordenadoras, entender sua realidade escolar e contexto institucional. O Formulário nº2 centrou suas perguntas na prática docente durante a pandemia, o processo de pesquisa e criação de conteúdos e atividades no trabalho das docentes e a relação com os materiais. E o Formulário nº3 sobre questões de planejamento e execução das aulas práticas, experiências com os materiais em aulas e impressões obtidas. As respostas obtidas nestes formulários também serviram de roteiro para as entrevistas e para a elaboração de um quadro geral², desenvolvido com a finalidade de síntese e contextualização dos aspectos mais importantes estudados dentro do tema do estágio.

Tabela I - Quadro geral de dados ²		
Coordenadora	A	B
Município	Monte Santo	Salvador
Unidades de ensino	Instituto de Educação Monte Santo	Escola Municipal Marisa Baqueiro Costa
Carga horária	40h	20h
Turmas	6º ao 7º ano	1º ao 4º ano
Modalidade	Remoto	Presencial
Uso de plataformas virtuais	Sim	Não

² No quadro geral da Tabela 1 é exposto os pontos principais de interesse aos objetivos da pesquisa, colocando lado a lado as informações colhidas durante o período de estágio facilitando uma leitura inicial e análise comparativa das duas realidades investigadas. As informações obtidas presentes neste quadro foram as referências centrais para a análise de dados do pesquisador, elas apresentam o contexto das professoras coordenadoras e sobre o seu trabalho no segundo semestre de 2021. Ao transformar suas vivências em informações objetivas é possível ter um panorama geral, mas que foi sintetizado para fins acadêmicos como início da construção de pensamento, reflexão e articulação de ideias. E mesmo com a sistematização das informações colhidas esta investigação foi desenvolvida como uma pesquisa qualitativa devido as temáticas que envolviam o processo de ensino de artes e questões humanas não quantificáveis a serem discutidas posteriormente. Ainda que a pesquisa buscasse entender assuntos da materialidade se deparou com fatores da subjetividade dos alunos, professores e contexto social das escolas e da própria pesquisa.

Aulas práticas durante a pandemia	Sim	Sim
Tipo de aulas mais recorrentes	Teóricas - expositivas	Práticas
Elaboração de atividades práticas	Sim	Sim
Recursos da escola dedicados a artes visuais	Não	Não
Suporte institucional para materiais	Não	Sim/Não
Necessidade de solicitação de materiais aos familiares dos discentes	Sim	Sim
Participação dos alunos	Baixa	Baixa
Materiais mais utilizados	Lápis, lápis de cores, caderno de desenho, régua, guache.	Lápis, borracha, lápis de cor, papel, régua.

FONTE: Dados² da pesquisa.

As observações sobre as experiências docentes

O olhar analítico para a compreensão da realidade das atividades práticas realizadas na pandemia é precedido de uma conceituação acerca do que são os materiais e recursos utilizados para elas. Existe uma ideia estabelecida socialmente que materiais didáticos se referem aos livros e recursos básicos como quadro, giz, impressos, lápis, cadernos e outros de uso comum as diferentes matérias na educação formal. Porém, foi expandido esse entendimento para incluir dispositivos, matérias primas e utensílios específicos do campo de conhecimento que é as artes visuais. Existe uma diversidade de outros elementos utilizados pelos professores que também devem ser compreendidos dentro do universo dos materiais didáticos (Fiscarelli, 2007).

Para esta pesquisa foi estabelecida a categoria conceitual material e materiais didáticos referindo-se aos aparatos utilizados tanto pelas docentes quanto por seus alunos na execução, experimentação e desenvolvimento nas atividades práticas dentro de cada contexto descrito. Em sua pesquisa das relações que professores e alunos

estabelecem com os materiais didático-pedagógicos de Arte, Magalhães (2019) traz uma observação a partir do entendimento dos professores sobre os materiais:

Tanto nas definições de materiais didático-pedagógicos quanto nas justificativas sobre sua importância, podem-se encontrar respostas relacionando diretamente a utilização dos materiais a atividades práticas voltadas para o ensino/aprendizagem em Arte. Essa presença da associação de materiais didático-pedagógicos com atividades práticas pode indicar, indiretamente, um reconhecimento, por parte dos professores, da importância do fazer artístico no aprendizado em Arte. (MAGALHÃES, 2019, p.42).

Esta observação nos revela a possível relação íntima que existe entre o fazer artístico e a disponibilidade de materiais, pois lhes é atribuído uma condição funcional intrínseca a criação em relação à produção plástica. A criação artística compõe uma das dimensões de conhecimento que caracterizam a experiência e aprendizado das linguagens das artes segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), onde:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (BRASIL, 2017, p.194).

Em conjunto com outros procedimentos como fruição, reflexão, crítica e expressão a criação é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. E neste sentido foi observado se os alunos das escolas municipais tiveram acesso a essa dimensão durante a complexa conjuntura que se apresentava. E como as professoras desenvolveram seus planejamentos e ações para assegurar a experiência criativa. Para isso é necessário pontuar a diferença de funcionamento de cada unidade e trabalho docente para em seguida serem feitas correlações, mensurar contrastes e aproximações.

A princípio na cidade de Salvador o ensino de artes visuais estava acontecendo em modalidades complementares com a disponibilidade de aulas gravadas sendo transmitidas pela rede aberta de televisão para as aulas expositivas e os cadernos de atividades que eram dados nas unidades de ensino para os alunos fazerem em casa. Era de responsabilidade dos professores de artes que não estavam na televisão, grupo a qual a coordenadora B pertencia, de criarem seus cadernos sugerindo as atividades

contextualizadas. Este grupo criava atividades de forma individual, mas com cooperação dos colegas diante das dificuldades, essas atividades eram enviadas para a escola distribuir quando as famílias buscassem e avaliadas quando devolvidas. Os cadernos eram feitos deveriam obedecer aos conteúdos da programação televisiva e foram substituídos, diante do retorno a modalidade presencial por blocos de atividades mais generalistas. Com o tempo o processo de produção de atividades que atendessem a demanda dos eixos temáticos se tornou problemática para a professora B pois era pouco tempo e em muitos momentos não recebia a material fonte das aulas em tempo hábil como o vídeo da aula gravada com antecedência e referências.

Para a produção das atividades a professora teve que recorrer a recursos próprios para viabilizar a execução de suas demandas pois não recebeu suporte institucional da secretaria de educação, teve que adquirir computador, internet banda larga com maior velocidade e aumento de capacidade de armazenamento de arquivos em seu aparelho smartphone pessoal. Esses recursos tecnológicos eram usados para pesquisa, criação de conteúdo, reuniões, acesso a atualizações, administração do SMA – Sistema de Monitoramento do Aluno, comunicação entre professores e informes da secretaria. O uso constante de computador provocou na professora lesões no ombro direito que até o término desse relatório se mantém sem um diagnóstico definido, apenas com suspeita do agravamento do processo inflamatório próximo a tendinite já apresentando limitações de movimento e dores da capsulite. A capsulite é popularmente conhecida como ombro congelado pois é como se paralisasse a região, e prejudicou o desenvolvimento do trabalho dela onde ela teve que recorrer ao uso da sua mão não dominante, a esquerda, para executar tarefas inclusive ao retornar no modelo presencial em agosto.

No Instituto de Educação Monte Santo também aconteceu a produção de cadernos de atividades para os alunos sem acesso à internet, mas também foram produzidos conteúdos para as atividades das aulas assíncronas e síncronas. As aulas assíncronas aconteciam em ambientes virtuais e “Dentro da modalidade de Ensino Remoto, no que diz respeito às aulas on-line, a aula no formato assíncrono possibilita ao alunado carregar o material virtual dentro das possibilidades de variedades de velocidade de conexão com a internet além de oferecer condições de tempo para reproduzir vídeos e áudios diversas vezes [...]” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE SANTO, 2021). Então os professores utilizavam das plataformas virtuais

para disponibilizar textos, imagens, áudios, vídeos sobre o conteúdo das aulas assim como atividades que poderiam ser acessados durante um período. A professora A tinha um grupo do *Whatsapp* com suas turmas para manter o contato e facilitar estes envios, onde a rede social se tornou um ambiente de mediação didática e envio das atividades. Quanto as aulas síncronas, ou seja, em encontros on-line, aconteciam em plantões pedagógicos quinzenais onde “[...] orienta-se que haja momentos síncronos de interação com o estudante que possui acesso estável à internet para prestar esclarecimentos das atividades propostas[...]” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE SANTO, 2021). Foi notável que dentro da carga horária da professora existiam diferentes frentes de trabalhos que iam da criação de conteúdo e atividades para os alunos com dificuldades de acesso e para aqueles com acesso. E quanto a essa questão foi entendido que existiu um esforço de buscar acolher a realidade de seus alunos, que não apenas pertenciam a cidade sede do município, onde a escola se localiza, mas muitos da zona rural, onde nem sempre era possível ter rede com acesso à internet ou dispor de materiais para as atividades. Segundo a professora, havia o desafio da instabilidade da internet, mas também a falta de comprometimento dos discentes e responsáveis com as aulas ainda que houvesse um conjunto de ações da escola para aproximar e sensibilizar as famílias diante do contexto vivido. Outro dado importante analisado foi que cerca de 60% dos alunos e suas famílias não tivessem condições financeiras para ter materiais solicitados ou necessários para as atividades propostas. Esse índice representa uma quantidade significativa de estudantes sem acesso aos materiais básicos, o que configura uma falha da secretaria em articulação da gestão escolar em não dispor ao alunado do Ensino Fundamental II condições materiais para o pleno desenvolvimento de sua aprendizagem e criação artística tão importante para a disciplina.

Em seu protocolo de retorno as aulas, a secretaria de educação de Monte Santo cita seu posicionamento institucional para essa questão apenas na educação infantil, no seguinte trecho:

A Secretaria de Educação e Cultura de Monte Santo proporcionará meios de disponibilizar acesso às atividades escolares a todos os alunos, mantendo o processo de ensino e aprendizagem qualificado, garantindo, dessa forma, a equidade do ensino para os diferentes contextos de estudos em casa vivenciados pelos alunos. Para que as famílias possam realizar em casa todas as sugestões de atividades, a Secretaria disponibilizará um kit pedagógico contendo: massa de modelar, giz de cera, tesoura, cola, folhas de papel ofício, lápis, borracha, tinta guache, pincel, cartolina e papel crepom. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE SANTO, 2021, p.42).

Quanto aos alunos da professora A, do 6º e 7º ano, nada foi disponibilizado oficialmente, ficando a cargo da gestão escola e dos esforços dos professores e comunidade de viabilizar o mínimo. Ainda que exista uma previsão na seção “Eixo 02 - Gestão Democrática do processo de ensino-aprendizagem” do mesmo protocolo, exista uma ação descrita como “3- Oportunizar acesso igualitário à educação durante a pandemia” onde os actantes, ou seja, os responsáveis ativamente por essa ação seriam os seguintes: Secretaria Municipal de Educação, professores, coordenadores, articuladores e diretores. Porém não é especificado no documento em relação aos recursos materiais, e mesmo incluindo-os a própria secretaria teria o dever de contribuir e possibilitar o acesso, o que não ocorreu diante das informações colhidas.

Em Salvador, a secretaria municipal dispôs de um kit básico, que para a disciplina de artes visuais havia apenas o lápis de cor. Isso limitou ainda mais a elaboração de atividades da professora B, que já havia limitações, pois, os cadernos eram impressos em escala de cinza ou preto e branco, que relata que ao sugerir uma atividade simples de colagem recebia recados anexados ao caderno escritos que não tinha cola. Ao retornar à modalidade presencial, ela se deparou com a dificuldade com esses kits individuais, armazenados em maletas, pois eram usados tanto em casa quanto na escola o que gerava a perda de materiais, esquecimento de levar para as aulas gerando problemas para realizar empréstimo. No contexto comum, os materiais usados na disciplina eram compartilhados por uma questão da escassez ou por serem de uso coletivo mesmo, mas ficavam armazenados na escola, entretanto com a pandemia, por medidas de biossegurança, os materiais se tornaram individualizados. A exemplo de tintas onde eram compartilhadas, mas com a necessidade de distanciamento social a solução encontrada pela professora foi distribuir para seus alunos uma quantidade individual em recipientes. Esses recipientes foram os espaços de placas de ovos, que foram impermeabilizados com cola para não perder tinta com a evaporação e absorção do material, mas ainda assim gerando transtornos ao reaproveitar o material devolvendo as sobras de tinta para os potes para evitar desperdício e que outras turmas pudessem utilizar também. Coube também a professora em relação a materiais de uso coletivo em alguns momentos recorrer a higienização de pincéis e lápis de cor específicos, por causa da limitação da quantidade dos mesmos, com o Álcool 70 para evitar o risco de contaminação.

Assim como a produção destes recipientes, a professora B buscou alternativas próprias para viabilizar suas aulas, ao adquirir uma quantidade de materiais como giz de cera, lápis de cor, cones, papéis mais específicos e outros para desenvolver suas sequências didáticas. Segundo ela sempre buscou em primeiro lugar se informar sobre os materiais existentes na escola, caso não havendo a depender do custo ela providenciaria, pois ou é essa ação ou teria que mudar suas atividades, e conseqüentemente seu planejamento. Dentro da realidade onde ela conseguiu executar seu plano com os materiais adequados, houve uma sequência didática que contemplava o projeto da escola sobre auto-cuidado e bem-estar na pandemia, onde ela trabalhou questões da identidade e autoestima em seus alunos. Nesse plano ela utilizou os lápis de cor com tons de pele e espelhos que ela adquiriu por conta própria para que os objetivos do seu plano de aula fossem atingidos da melhor maneira. Na primeira aula foi trabalhado a história do patinho feio, sensibilização quanto ao tema da inteligência emocional e reação diante de situações desconfortáveis, foi realizado um momento de escuta de situações dos alunos para que em seguida houvesse a expressão gráfica no papel em três quadros que representassem o relatado. Na aula seguinte foi trabalhado de forma lúdica conceitos de autoimagem, identidade e autoestima com uma dinâmica com espelho e posteriormente uma atividade prática de autorretratos e ao final uma reflexão com a entrega de pequenos espelhos para potencializar toda a construção didática dos temas e questões que surgiram nas aulas. Nesse caso, além das questões emocionais e da individualidade dos alunos também foram trabalhados aspectos técnicos de expressão visual como representação do corpo, narrativas visuais, leitura e análise da imagem. Sem todo o aparato de recursos dispostos pela professora e pela escola, neste caso através de papéis e lápis grafite, outros caminhos teriam que ser percorridos e talvez o processo de assimilação dos discentes não fossem efetivos.

Para Libâneo (1990) a consolidação de conteúdos e habilidades pode acontecer de diferentes maneiras após o trabalho docente promover as condições e modos de assimilação e compreensão dos conteúdos para seus alunos, e neste processo se inclui a realização de exercícios, dinâmicas e atividades práticas. Esta consolidação pode acontecer da reprodução e exercitação e de uma generalização que corresponde a aplicação de um conhecimento em novas situações diante de uma integração de conceitos, experiências, pensamentos e relações com a realidade social. E há também

uma terceira que é a consolidação criativa que se refere a tarefas que aprimoram a criação independente, tanto de pensamentos a habilidades, e em decorrência do processo de aprendizado, “Os procedimentos de consolidação que mencionamos se interpenetram. Os exercícios levam a fixação e formação de habilidades e hábitos, auxiliando a sistematização” (Libâneo, 1990, p.189). Então para que estes mecanismos metodológicos aconteçam foi observado que a mediação dos materiais didáticos é fundamental, mas para isso é necessário que eles sejam concedidos aos alunos. Porém foi observado que diante da escassez, e até mesmo inexistência deles, o trabalho das professoras em desenvolver e mediar soluções foi o ponto que fez a maior diferença pois não basta a existência dos materiais, é necessário a contextualização destes materiais a realidade do aluno e conteúdo trabalhado.

A professora Nadieste trouxe inúmeras situações em que seus alunos não estavam com o material referente a seu planejamento, porém o seu olhar e mediação proporcionaram que seu aluno pudesse realizar uma tarefa com o que tinha a disposição no seu contexto. Situações onde junto com os alunos ela buscou em momentos da própria aula ou em orientação posterior descobrir o que poderia ser utilizado. Desde o uso de pigmentos naturais encontrados em casa até a investigação ao redor das localidades para se buscar materiais como barro. Também é notável expor a participação e a atitude de estudantes em indagar e também buscar soluções alternativas para realizar uma atividade. A exemplo relatado de uma atividade que fazia parte do eixo temático de educação patrimonial e espaços cênicos, onde os alunos representariam lugares da cidade que se relacionassem com o conteúdo desenvolvido na aula. A professora compartilhou a execução da atividade de ilustração de dois irmãos do 7º ano que moram na zona rural que não tinham como suporte papel e materiais coloridos para desenho e pintura, e então eles elaboraram em conjunto com a professora a possibilidade de usar carvão de forno que tinham em casa para fazer um desenho monocromático, preto e branco, onde o suporte seria a lateral da cisterna que ficava na área externa. Os alunos realizaram a tarefa e conseguiram fotografar e enviaram para professora, ela acolheu e avaliou dentro das possibilidades dos alunos sem fazer uma distinção ou demérito pelas suas limitações que se tornaram uma solução criativa. Dentro do possível a professora conseguiu fazer aulas práticas após aulas expositivas e foi percebido, assim como a professora B, um grande esforço diante das diferentes situações. Neste sentido existiu o interesse em mudança, sobretudo a

curiosidade necessária para a prática (Freire, 2020), mas também para além das adaptações, partindo para a criação de novas perspectivas em cima da realidade que se depararam, conforme exemplificado no trecho:

O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 2020, p.75).

Então a mediação ativa que não só adaptou diante do contexto, mas que procurou superá-la aconteceu em ambas as práticas. Mas mesmo diante das semelhanças de um conjunto de ações com o objetivo ético do ensinar, havia diferentes questões devido a modalidade de ensino e outras informações conforme a Tabela I, mas bem como os contextos sociais. A presença física da professora B na escola de Salvador proporcionou uma articulação mais direta em relação a gestão incluindo a busca de viabilizar os materiais para as aulas do final de ano. Quanto a escolha do município de Monte Santo de não retornar o presencial devido ao agravamento do quadro de saúde não trouxe um processo de melhorias efetivas que descontinuassem o problema dos materiais nas aulas de artes, cabendo as famílias, comunidade escolar geral e a professora solucionar de forma a individualizar uma questão coletiva e do sistema de educação, questões estas em comum aos dois municípios.

O estágio virtual demonstrou a dificuldade de se realizar uma pesquisa que poderia ter um trabalho de campo na pandemia, mas dentro do contexto de ser possível a distância também viabilizou a análise de lugares tão distantes geograficamente, mas de experiências próximas quanto aos materiais. As questões de dificuldade de acesso, de armazenagem inadequadas e orçamento específico para materiais de artes atravessaram ambas as escolas das professoras. Certamente os relatos semanais ou quinzenais das coordenadoras impactaram no pensar não apenas o planejamento, mas a própria mediação da disciplina de artes visuais, pois assuntos que não estavam previstos inicialmente na pesquisa como a participação dos alunos, o papel das gestões e o impacto do uso das tecnologias digitais para as professoras ganharam espaço. Observar os limites da autonomia docente, os procedimentos metodológicos aplicados, e a maneira que foi encarado as limitações dos recursos

também trouxeram a luz questões para o pesquisador enquanto professor-artista-pesquisador.

Considerações finais

O processo de pesquisa foi desenvolvido dentro das condições humanamente viáveis e alguns fatores como questões de saúde, falhas em conexão, imprevistos dificultaram o cronograma. Porém, os objetivos em sua maioria foram alcançados com base na análise e reflexão das informações obtidas. A experiência singular do estágio remoto viabilizou o paralelo de duas realidades da pesquisa, mas a ausência da vivência, ainda que observação, da sala de aula fez falta. Os relatos não foram suficientes para entender a dimensão da questão problema, ainda que responda a maioria dos questionamentos iniciais.

Com base nos encontros e dados obtidos foi possível se concluir o quanto o ensino da arte possui pouco espaço orçamentário nas escolas e a ausência de espaço de sugestão e citação nos documentos oficiais dos municípios pesquisados. Consequentemente isso reverbera naqueles materiais mais específicos das artes visuais como telas, tintas, tecidos, câmeras, matérias primas para esculturas, que são inviabilizados e desvalorizados pois fogem do uso em comum a de outras disciplinas. Falta o entendimento das secretarias da importância da materialidade na criação, ainda que o sistema educacional privilegie o produto final como resultado visível, ignorando o processo criativo. É uma visão limitada e ultrapassada, que não só paralisa o desenvolvimento das atividades, mas a atuação dos professores e consequentemente as experiências e oportunidades perdidas entre tantas potencialidades que as artes visuais podem proporcionar.

Mesmo com realidades e experiências diferentes as dificuldades analisadas foram similares, e o processo de simplificação e adaptação de atividades compromete inclusive o planejamento das professoras pois o proposto acaba se tornando insuficiente e incompleto na execução das aulas. Parte fundamental do processo de projeção e planejamento são os meios para que a aula aconteça e funcione, e isso vale tanto para o espaço físico quanto para o ambiente virtual. Negar a disponibilidade de recursos aos professores e ao aluno é fragmentar o processo de formação e desmoralizar a arte como campo de conhecimento, ainda que seja prescrito como

obrigatório a todos. As professoras partiram da percepção de suas realidades para elaborar estratégias, e quanto a esse olhar Paulo Freire dispõe do pensamento de aproximação da ideia, a teoria, com a manifestação da prática através de uma reflexão crítica contínua relacionando esses dois aspectos ao longo do processo em construção que é o ensinar.

É necessário um olhar crítico para estas questões para que se desenvolvam políticas de acesso de forma institucional, pois partindo do trabalho das professoras de artes visuais já acontece um movimento responsável e ético de garantir o exercício de suas profissões e do desenvolvimento dos alunos. Dentro das possibilidades, e do curto espaço-tempo da pesquisa, muitas informações também foram obtidas nas entrelinhas pelo discurso de seus relatos, dos exemplos descritos das aulas, da relação delas com as instituições e vice-versa. Foi observado a quão atípica era a realidade para as professoras, escolas e estrutura social dos diferentes contextos e todas as menores conquistas para reduzir o agravamento de mazelas eram estimuladas. Mesmo diante da baixa participação dos seus alunos e das dificuldades das famílias de lidar com as obrigações escolares, cabe ressaltar a busca por um trabalho cooperativo para que os impactos negativos fossem diminuídos e que todos pudessem passar pelas aulas com o básico, ainda que existissem muitos obstáculos.

É necessário um olhar sensível para observar que tudo o que foi feito durante a pandemia de Covid-19 foram ações também experimentais, de tentativa e erro, ainda que existisse uma sólida base que se ancora nas experiências profissionais, da formação e principalmente do interesse em proporcionar o mínimo de um ambiente de aprendizado em relação as artes que levasse em consideração o que estava sendo vivido por seus alunos. Ainda que estivessem sobre pressão e cobranças houve espaço para o acolhimento sendo a distância ou já próximos nos corredores das escolas. Esta experiência demonstra que o trabalho nas salas de aula durante a pandemia foi bastante complexo, desgastante e desafiador, mas existe um ponto que permeia as experiências que foi o desrespeito. Não apenas as professoras, mas a todos os alunos que foram prejudicados ao serem impedidos de partilhar a experiência de ter contato com a riqueza, diversidade e possibilidades que contém os conhecimentos presentes na linguagem das artes visuais.

Referências bibliográficas

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas. Aracaju, SE. v. 8. n. 3. p. 348–365. Fluxo contínuo – 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19/11/2021;

FISCARELLI, R. B. O. Material didático e prática docente. 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>>. Acesso em: 19/10/2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama Cidades. População estimada - Monte Santo. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/monte-santo/panorama>>. Acesso em: 30/11/2021.

_____. Panorama Cidades. População estimada - Salvador. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>>. Acesso em: 30/11/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

MAGALHÃES, Ana Luiza Emerich. Materiais didático-pedagógicos para ensino/aprendizagem em arte: relações no contexto escolar. UFMG, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/31221>>. Acesso em: 27/11/2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE SANTO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Protocolo de Retorno as aulas do ano letivo de 2021, Monte Santo – BA. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021, 2021. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2021/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares-e-Pedag%C3%B3gicas-FINAL-1.pdf>>. Acesso em: 10/09/2021.

_____. ANEXO III – Currículo. Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021, 2021. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/acesse-aqui-os-documentos-referentes-ao-continuum-2020-2021-atualizado/anexo-iii_curriculo-2/>. Acesso em: 10/09/2021.

ENSINO NÃO PRESENCIAL DE ARTES VISUAIS EM SALVADOR: Desafios e métodos enfrentados pelo professor na pandemia do COVID-19

Karina Lima das Neves¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar o relato de experiência de uma professora de Artes Visuais da rede pública de Salvador, na Bahia, que atuou no ensino não presencial, imposto pela pandemia da Covid-19. O relato foi obtido por meio da disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais I e buscou refletir sobre quais os desafios enfrentados pelos professores e quais os métodos encontrados, para ofertar uma aula genuinamente significativa e que esteja atenta a como a realidade socioeconômica dos alunos afetam a sua vida escolar nesse momento. Para tanto, foi realizado um diálogo entre teóricos clássicos da educação, artigos que tratam do tema, um questionário e uma entrevista feitos com a professora, para compreender como está sendo, na prática, a sua atuação nesse período.

PALAVRA-CHAVE: Ensino Artes. Ensino não presencial. Perfil socioeconômico do aluno.

¹Graduanda em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Email: karinalneves@hotmail.com

Introdução

O artigo tem como objetivo compreender os desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais, da rede pública de Salvador, ao ter que elaborar e ministrar uma aula não presencial, no contexto da pandemia da Covid-19, partindo do pressuposto que esses professores não estavam preparados para essa mudança brusca na forma de ensinar e que muitos dos alunos não possuíam estruturas tecnológica, financeira e emocional, que garantissem o acompanhamento e permanência nas aulas.

As reflexões feitas neste artigo estarão apoiadas nas análises de Zamperetti (2021), feitas a partir dos relatos de professoras de Artes Visuais no contexto de pandemia, na conceituação sobre as diferentes modalidades de ensino, feitas por Santana e Sales (2020), nas reflexões e críticas de Alves (2020), acerca da implementação do ensino remoto, nas redes pública, privada e superior da Bahia, além dos desafios para a mediação pedagógica em tempos de pandemia, apresentados por Santana e Almeida (2020). Aqui serão tecidas, também, reflexões apoiadas em Freire (1996), a partir do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* e em Libâneo (1994), a partir de *Didática*, para pensar os impactos do ensino não presencial na prática da professora entrevistada.

A escolha de se debruçar sobre a atuação do professor, no contexto da pandemia do Covid-19, surge a partir do interesse em entender como estão sendo pensadas as atividades escolares nesse novo formato e quais os desafios vivenciados por eles. Essa situação ganhou forma quando, por determinação da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil aderiu à suspensão das aulas presenciais e de serviços não-essenciais, na tentativa de conter a disseminação do vírus, em março de 2020. Diante desse cenário, foi emitido o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que orientava que as atividades não presenciais poderiam ocorrer por meios digitais, como vídeo aulas, plataformas digitais, redes sociais; por programas de televisão ou rádio; por material didático impresso a ser distribuído aos alunos e famílias; e por projetos, pesquisas e atividades indicadas nos materiais didáticos (BRASIL, 2020), instituindo assim, a modalidade não presencial² nas escolas brasileiras.

Assim, como se pretende o foco do artigo, com o fechamento das escolas públicas e, logo mais, a volta às aulas na modalidade remota emergencial, chamada de regime

² Aqui, será adotado o termo “ensino não presencial”, já que entende-se ensino remoto como uma modalidade que oscila entre momentos síncronos e assíncronos e nas escolas públicas da cidade de Salvador não estão havendo momentos síncronos de aula.

especial não presencial pelo estado da Bahia, professores e alunos foram obrigados a se adaptar a essa nova dinâmica de aula, sem um preparo prévio, deixando uma série de pontas soltas, que intensificaram ainda mais as desigualdades educacionais já existentes. Como pontua Boaventura (2020), “ao contrário do que é veiculado pelos media e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”. Para tanto, na realidade do aluno, as estruturas tecnológica, financeira e emocional se tornam peças chaves para a sua permanência ou não nos estudos.

Nesse momento, em que a responsabilidade pelo planejamento para o retorno às aulas, no estado da Bahia, ficou por conta de cada Secretaria de Educação, no recorte das escolas da rede pública da cidade de Salvador, houve um atraso na adoção de um plano de educação eficaz frente à pandemia. Como pontua Santana e Sales (2020, p.84), “entre os estados [...] a Bahia foi o único que [...] não apresentou programa e/ou projeto específico para continuidade das atividades pedagógicas remotas de forma ordenada em toda a rede”. Isso fez com que as escolas tivessem que se organizar de maneira imediata e desordenada para atender ao projeto de educação proposto tardiamente pela secretaria, que se mostrou pouco condizente com as limitações enfrentadas pelos professores e alunos no contexto da pandemia.

O espaço físico da escola é deslocado para o espaço de casa e, em meio ao cotidiano doméstico e a luta contra o Covid-19, é preciso construir um espaço de aprendizagem. Desse modo, o docente em Artes Visuais, que já enfrentava uma série de limitações para ministrar uma aula presencial, passa a se sentir ainda mais podado e restrito com o distanciamento gerado pelas aulas não presenciais. Há uma enorme perda da dimensão do afeto, da troca e da participação ativa dos alunos, tão sentidos nas aulas de arte presenciais, que se tornam gélidas e silenciosas ao se enquadrarem em telas para poder acontecer.

É a partir dessas problemáticas que o presente artigo apresenta o cenário da educação não presencial na cidade de Salvador, frente à pandemia do Coronavírus, evidenciando a realidade dos alunos da rede pública e os desafios enfrentados, para ofertar uma aula relevante aos seus alunos. Tudo isso apoiado no relato de uma professora de Artes Visuais da educação básica, que apresenta seus desafios e angústias vivenciados nesse contexto, diante da realidade dos alunos. Além disso, será

apontado, como um suspiro de esperança, os métodos encontrados por ela para amenizar as dificuldades, na tentativa de oferecer o melhor para os alunos, dentro do que é possível nesse momento.

O Estágio Supervisionado de Artes em tempos pandêmicos: regime especial não presencial em Salvador e o Ensino de Artes

Falar da realidade da educação pública de Salvador sempre foi uma tarefa complexa. A falta de investimento pelas esferas municipais e estaduais, o sucateamento das escolas, a desvalorização dos professores e a evasão estudantil, sempre foram temas que orientaram as discussões sobre a educação. Agora, com a pandemia, o espaço escolar físico se perde e são somatizadas a essas problemáticas a realidade do professor, dos alunos e de suas famílias, diante do isolamento.

A pandemia surpreendeu a todos e, nos espaços educativos, professores e alunos tiveram que passar por mudanças significativas de forma muito rápida, alterando práticas tradicionais no processo de ensino-aprendizagem, como as metodologias, a realização dos exercícios escolares e as formas de interação (SANTANA; BARROS, 2020 p. 209).

No estado da Bahia as escolas públicas, diante da suspensão das aulas presenciais, passaram a ofertar as aulas na TV aberta, por meio do programa “Nossa Rede na TV”, em que cada disciplina tem seu horário fixo para ser transmitido semanalmente. As videoaulas são gravadas pelos professores, com os conteúdos escolares e as atividades para serem desenvolvidas em casa, devem ser pegadas pelos pais e ser devolvidas feitas nas escolas. Sobre ao formato de educação oferecido para a rede pública na Bahia:

A proposta de educação remota para a rede pública na Bahia, pode se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar (ALVES, 2020, p.355).

A realidade dos alunos, com a suspensão das aulas presenciais, foi de uma iminente sensação de férias. As crianças e adolescentes passaram a ficar o dia inteiro em casa, junto a suas famílias, sem poder sair e sem aulas. O equívoco se confirma com

o retorno das escolas na modalidade não presencial, em que muitas problemáticas já existentes no cotidiano dessas famílias ficaram ainda mais acentuadas.

A primeira problemática é que esses estudantes muitas vezes se encontram em isolamento com todos os membros da família juntos em uma casa pequena (por vezes de apenas um cômodo), o que tornou quase impossível que ele tivesse um ambiente com privacidade, conforto e silêncio para se concentrar e acompanhar as aulas, além do estresse e até a violência, gerados pela convivência contínua nesse contexto.

Além disso, a grande massa de desempregados gerados pela pandemia, fez com que, além dos pais, os filhos de algumas famílias precisassem ir para a rua trabalhar, o que os impediu de estudar. O desemprego, muitas vezes veio acompanhado da insegurança alimentar, que foi agravada ainda mais pelo preços dos alimentos que esteve em uma constante crescente naquele ano. Segundo um estudo realizado pela Universidade Livre de Berlim, na Alemanha, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Brasília, mais de 59% dos domicílios entrevistados passaram por situação de insegurança alimentar no terceiro trimestre de 2020. Esse número evidenciou que, infelizmente, antes de pensar na educação, a família brasileira precisou pensar em como se alimentar.

Outra problemática é que algumas famílias possuíam somente os aparelhos celulares dos pais, apenas um computador para dividir entre os filhos ou não tinham acesso a dispositivos eletrônicos, para que os alunos pudessem acompanhar as aulas. Ademais, a TV, por onde as aulas foram transmitidas no ensino público, muitas vezes acabou ficando ocupada pela criança durante as aulas, impedindo os outros familiares de usar uma das poucas formas de entretenimento disponíveis naquele momento. Dentre essas problemáticas, houve também alunos com famílias que, por falta de condições ou trabalhos que não se adequavam ao homeoffice, nunca conseguiram se manter em uma quarentena efetiva, tendo seus responsáveis expostos diariamente ao vírus.

Por fim, “a dificuldade dos pais em orientar as atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente os pais dos alunos da rede pública, também se constitui um entrave nesse momento” (ALVES, 2020, p.355). Os responsáveis desses alunos acabaram precisando assumir, em partes, o suporte nas atividades escolares, em meio às suas rotinas de trabalho, de cuidados com a casa e por

vezes por conta, também, do nível de escolaridade, não conseguiram auxiliar essas crianças. Sendo esse mais um exemplo da importância do professor na educação dos alunos.

Já para o professor da rede pública, estando de quarentena em casa, se deparou com a necessidade de conciliar o trabalho, com os filhos e os afazeres domésticos, sentindo um aumento significativo das demandas na rotina. “As condições de trabalho proporcionadas pelas escolas provoca um questionamento sobre os objetivos e os compromissos institucionais com o processo de ensino-aprendizagem” (SANTANA; BARROS, 2020, p.219), já que, sem nenhum apoio, o professor precisou usar dos próprios recursos para trocar de aparelho celular, aumentar a capacidade da internet e adaptar em sua casa, um ambiente adequado para ofertar, com o mínimo de qualidade, as aulas não presenciais.

Questões como se sentir inseguro com a exposição, não ter a desenvoltura para dar aula por meio de uma tela e se sentir sozinho, já que muitos alunos não ligavam as câmeras ou participavam, além de precisar reinventar metodologias típicas do ensino presencial em muito pouco tempo, fizeram com que os professores passassem por muitos momentos de ansiedade e exaustão. Como sugere Zamperetti (2021, p.43-44), “a quarentena e o excesso de tarefas, o envolvimento com as aulas online (além dos alertas contínuos de mensagens por redes sociais), os leva ao esgotamento físico e mental.”

Para o ensino de artes, que já enfrentava limitações no ensino presencial, como a do espaço físico, já que a maioria das escolas não possuem uma sala de artes, restringindo o professor de explorar técnicas e atividades que pudessem sujar ou desorganizar a sala, que era dividida com as outras disciplinas; a falta de materiais artísticos, que fazia com que o professor tivesse que, muitas vezes, consegui-los por conta própria; além do próprio descaso com a disciplina, que é resumida à decoração dos murais e festas da escola, entre outras situações, durante o período de isolamento precisou lidar com o distanciamento gerado pelas aulas não presenciais e todas as restrições que surgem nesse novo formato.

Um dos grandes desafios para o professor de artes naquele momento foi o de ofertar uma aula que motivasse o aluno. Para isso, naquele contexto de isolamento, muitas perdas e aulas não presenciais, foi importante que o professor de artes mantivesse em mente “que as atividades desafiem os alunos para que possam criar, se

autorizar, participar e interagir com seus professores e pares, pensando e discutindo o momento que estão vivendo” (ALVES, 2020, p.360).

Em decorrência do que foi apresentado acima, ganha forma a pesquisa, em torno da atuação da professora, buscando entender melhor como, na prática, foi atuar no ensino de artes na modalidade não presencial.

Desafios e Métodos: relato da professora

Os dados apresentados aqui foram colhidos entre os meses de Abril e Maio de 2021, com uma professora da área de Artes Visuais, que esteve atuando no Ensino Fundamental de uma escola municipal, na cidade de Salvador, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais I, que sofreu adaptações para poder acontecer no contexto de pandemia. Nessa disciplina o aluno passava um tempo indo à escola, observando e relatando a prática de um docente, mas com a pandemia, a investigação passou a ser feita remotamente por meio de entrevistas por vídeo chamada, acompanhamento das aulas online ou pela TV e análise de materiais e atividades propostas. Para esse artigo, a investigação foi dividida em três momentos: o envio de um questionário feito via *Google Forms*, a entrevista feita pelo *Google Meet* e a investigação do blog da professora.

O início do contato com a professora foi feito por meio das redes sociais, neste caso, via *Instagram*. Após uma primeira apresentação de como vem se desenvolvendo a disciplina de Estágio Supervisionado e qual era a proposta da pesquisa, foi enviada para ela a documentação necessária para a oficialização do estágio. Ao receber a documentação e encaminhar para a direção da escola, a professora foi informada que o estágio teria que ser liberado via Secretaria Municipal de Educação (SMED). Diante desse cenário, a professora orientadora, dias depois, foi comunicada de que a SMED não iria liberar os estagiários, o que demonstra um total descaso com as licenciaturas, sendo necessário, por conta disso, que toda a pesquisa preservasse o anonimato da professora e da instituição.

No primeiro momento foi enviado um questionário para a professora, que tinha como finalidade compreender questões organizativas sobre a sua atuação no ensino não presencial. Nesse material foi possível observar que as aulas estão ocorrendo, em sua totalidade, de maneira assíncrona, não existindo um momento de contato direto entre a

professora e os alunos. Esses momentos assíncronos estão ocorrendo por meio de aulas na TV e um site criado pela professora para aproximar as famílias da disciplina de artes. Nota-se, também, que a professora está assumindo um grande número de turmas, o que torna inviável a criação de um canal mais direto de comunicação, entre ela e as famílias dos alunos, a exemplo do *Whatsapp*, intensificando ainda mais esse distanciamento entre eles, notório em sua fala quando relata que alguns alunos novos ela nem conhece.

O segundo momento foi o da entrevista, em que a professora expôs alguns desafios que vinha enfrentando nessa modalidade de ensino. Foi possível perceber em seu relato que, apesar de se manter tentando entregar algo genuinamente significativo para os seus alunos, o cotidiano dessa professora esteve cercado pelo sentimento de angústia (palavra usada muitas vezes por ela durante a entrevista), diante da necessidade de realizar atividades não presenciais, das condições de trabalho e da perspectiva dos alunos nesse contexto.

O desafio relatado pela professora sentido de forma mais imediata, foi o desconhecimento das tecnologias, que passaram a ser as principais mediadoras das interações pedagógicas. Como trazido em sua fala: “*A gente fica angustiada porque muda muito nossa forma de trabalho*”, diante das mudanças impostas pela pandemia. Por estarem, muitas vezes, totalmente desvinculadas do cotidiano escolar, as plataformas digitais, que eram, até então, um território muito pouco explorado para muitos dos professores, passaram a ser parte indispensável da sua rotina de trabalho, o que gerou dificuldades para planejar e ministrar suas aulas, além de conseguir utilizar os recursos audiovisuais disponíveis. Acerca do uso de tecnologias nas escolas:

Diversos fatores interferem no desenvolvimento das práticas com Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola, como por exemplo, os problemas de ordem material e física, ou seja, falta de espaço adequado e recursos qualificados à atuação pedagógica, que impedem a utilização das tecnologias por falta de manutenção e oferta de equipamentos (ZAMPERETTI; ROSSI, 2015, p. 39).

Contudo, ainda que tenha sido de forma brusca e inesperada, para a professora, a aproximação com as tecnologias gerou muitos aprendizados. Nas palavras da professora: “*me serviu para aprender um monte de coisa e pude ver que um monte de*

coisa que eu tinha barreira funciona”, ainda que afirme não abrir mão do ensino presencial, por entender a importância do convívio social.

Na realidade da professora entrevistada, tudo se tornou ainda mais complexo, já que, na rede pública, além de não existirem momentos síncronos que possibilitem a aproximação dela com os alunos, as aulas que foram transmitidas pela TV eram ministradas por outra professora de artes. Sendo assim, apesar de poder indicar uma atividade alternativa à indicada pela professora na TV, houve uma enorme perda da autonomia dos conteúdos a serem apresentados aos alunos. Isso demonstra não só um prejuízo para as turmas, que vivenciou uma experiência fragmentada de assistir a aula de uma professora e fazer as atividades de outra, mas também para a possibilidade de a professora exercer a profissão docente de forma íntegra, podendo planejar, atuar e reavaliar sua prática em sala de aula.

Como ressalta Freire (1996, p.22):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

Dessa forma, esse movimento que a professora se encontrou de indicar as atividades para que os alunos fizessem e depois buscar na escola para computar quem realizou ou não, escancarou o valor que é dado ao professor de artes e seu conteúdo, de forma a ser criado um distanciamento incalculável na relação professor-aluno, onde foi perdida qualquer possibilidade da professora ter liberdade para escolher os conteúdos, etapa indispensável para a construção de uma aula, que segundo Libâneo (2008, P.178) “é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos”.

Tendo em vista todas as dificuldades que a pandemia impôs aos alunos e suas famílias, no relato da professora percebe-se a inquietude diante das desigualdades socioculturais e econômicas, que foram ainda mais intensificadas pela pandemia. Um dos desafios sentidos pela professora, foi o de que “[...] quando foi lançado a proposta, a gente já sabia que seria muito complicado, porque a gente tem muita limitação de material, já temos limitação fisicamente estando na escola, então eu já sabia que

existiria essa limitação com relação ao meu aluno, porque muitos realmente não tem materiais de artes em casa”. Essa realidade gerou enfrentamentos tanto para a professora quanto para os alunos, fazendo surgir uma série de restrições no momento de elaborar as atividades, como ela relata: “*you stay o tempo inteiro tentando achar uma saída para desenvolver*”, na tentativa de garantir a participação de todos os alunos, pois, se não houver cuidado da parte do professor, por conta da falta de materiais artísticos, muitos alunos não conseguiriam realizar as atividades.

No intuito de minimizar todos os desafios apresentados durante o artigo, a professora relata que criou um Blog, na tentativa de aproximar e se manter conectada com as famílias dos alunos, durante aquele período da pandemia: “*Fiquei muito animada de poder ofertar alguma coisa, do que ficar parado como estávamos, sem nada para a criança fazer. Foi por essa inquietação minha que eu tive a ideia de fazer o blog*”. A escolha da professora de fazer um Blog foi pela facilidade do acesso, por evitar que seus alunos (crianças) precisassem adentrar as redes sociais para acessar os conteúdos e pelo grande número de turmas que assume complicar a comunicação por outros meios. Ele é separado por turma e em cada sessão, semanalmente, são postadas atividades, em paralelo às passadas na aula da TV, juntamente a um vídeo explicando como executá-la e quais materiais podem ser utilizados. A ideia do vídeo-tutorial teve como objetivo reduzir a quase zero a possibilidade de surgirem dúvidas e tentar estimular o aluno a realizar a atividade mesmo com a dura realidade de limitação de materiais, como ela descreve: “*me dói muito dizer ao meu aluno: “ah, se você não tiver lápis de cor, você faz com lápis comum, faz com caneta”, porque a graça da arte é a cor*”.

A ausência de materiais artísticos na casa dos alunos foi uma das principais queixas do professor de arte, demandando dele uma maior atenção na elaboração das aulas, para que proponha atividades que atendam aos diversos contextos dos seus alunos.

Nesse sentido é criado um abismo entre as necessárias práticas artísticas escolares e a realidade que se impõe – as propostas devem ser minimizadas literalmente – ou seja, tudo deve ser extremamente pensado/repensado/racionalizado em termos de materiais a serem utilizados, para que nenhum aluno possa ser excluído destes fazeres (ZAMPERETTI, 2021, p. 44).

Foi possível observar que essa limitação gerada por conta dos alunos estarem em casa era sentida por ela, quando diz: “[...] não é como na sala de aula que eu já ia com meu material, era mais simples. Agora eu tenho que pensar por trás a dinâmica das possibilidades dos alunos”. Outra de suas preocupações foi que a repetição da técnica usada para a atividade acabasse por desestimular o aluno, como ela relatou: “por conta da limitação do material, toda aula você passar a mesma coisa, cansa, perde o valor”. Diante desse cenário, “as dificuldades financeiras pelas quais as famílias estão passando interferem muito no acompanhamento das atividades por parte dos alunos” (ZAMPERETTI, 2021, p.44).

Na contramão desse fato, a professora buscou possibilitar a participação na execução da atividade, juntando lápis de cor usado com os amigos e fazendo kits que foram deixados na escola para que o aluno pegasse. Como cita Zamperetti (2021, p.42), “os educadores em arte têm tentado, de todas as formas, manterem suas atividades, ainda que com dificuldades inerentes à acessibilidade e às condições sociais de seus alunos”, sendo esse outro método encontrado pela professora para minimizar os abismos gerados pela pandemia.

Também como forma de incentivar a produção dos alunos, a professora criou no Blog um espaço chamado *Galeria do Aluno*, reservado para compartilhar as atividades realizadas pelos estudantes. A partir das atividades entregues na escola, a professora fazia uma seleção e publicava fotos das atividades. Outra saída encontrada para facilitar a comunicação com as famílias foi um espaço reservado para que os alunos tirassem dúvidas, deixassem uma mensagem e interagirem sobre as atividades, já que eles não possuíam um momento síncrono.

Até o momento da entrevista, mais um dos desafios vivenciados pela professora, foi o de que não estava recebendo muito retorno das atividades, o que ela acredita se dar por diversos fatores, como: os pais não irem buscar, a criança não ter materiais para desenvolver ou até fazer, mas não se identificar, deixando a atividade sem nome. Contudo, um tempo depois da conclusão da pesquisa, ao entrar em contato com a professora, ela disse estar tendo um retorno mais significativo dos alunos.

Por fim, a professora fez uma crítica a forma com que a escola pública estava ofertando as aulas, por acreditar não ter sido efetivo. Essa posição se afirma quando ela fala que: “*Isso que está sendo feito é paliativo... dessa forma não precisa da educação*”. Durante essa fala ela também se posicionou contra o retorno das aulas

presenciais, ainda que entendesse a necessidade do convívio social para o aluno, pois acredita que não era algo que deveria ser feito de uma hora para outra, apenas seguindo o fluxo de outras instituições, mas sim, sendo feita uma reinserção desses alunos de forma progressiva e no momento em que fosse realmente possível garantir a segurança de todos.

Os aspectos apresentados pela entrevista mostram que a realidade do ensino público da cidade de Salvador, no contexto de pandemia, esteve longe de garantir estruturas que possibilitassem ofertar um ensino acessível, inclusivo e de qualidade. Além de evidenciar o quanto os fatores socioeconômicos dos alunos e as condições de trabalho que o professor enfrentou impactaram na oferta desse ensino.

Conclusão

A experiência na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais I, com todas as discussões feitas em sala, com a pesquisa feita com a professora sobre sua atuação e as trocas feitas com os colegas, professora e convidadas, permitiram serem feitas muitas reflexões acerca da educação nesse formato imposto pela pandemia da Covid-19.

Mediante os objetivos propostos neste artigo, investigar a atuação de uma professora nesses tempos de educação não presencial, oportunizou entender quais os desafios vivenciados pelos professores nesse momento e refletir sobre as problemáticas por trás de cada um deles, além de elencar algumas metodologias encontradas pela professora entrevistada, para minimizar as dificuldades existentes naquela forma de educação adotada pelas escolas públicas.

Através do rico relato da professora de Artes Visuais foi possível perceber que a educação na cidade de Salvador, antes mesmo dos impactos causados pelo vírus em si, já sofria com uma série de deficiências. Assim, com a pandemia da Covid-19, as problemáticas envolvendo a forma que o ensino público foi ofertado e as dificuldades socioeconômicas de seus alunos se intensificaram ainda mais, escancarando o sucateamento e o descaso que as escolas públicas no Brasil estão mergulhadas.

Em contrapartida, o trabalho da professora de Artes Visuais pautou-se pelo compromisso com ensino de Arte e com a tentativa de contato com seus alunos e alunas

por meio de canais de comunicação digital. No entanto, sempre obstaculizado pelos entraves sociais provocados pela negligência do poder público em garantir acesso digital e acompanhamento dos alunos mais vulneráveis. Por fim, compreende-se o papel determinante na qualidade do ensino, fruto de uma ação quase solitária da professora de Artes, que organizou metodologias na tentativa de minimizar as dificuldades existentes nessa nova forma de educação adotada pelas escolas públicas.

Diante do exposto, é possível concluir que este trabalho teve grande relevância para a formação acadêmica do futuro professor, por possibilitar, por meio da observação de uma prática em sala de aula, o contato com a realidade da professora, que esteve atuando no ensino remoto durante a pandemia, gerando um aprofundamento nas reflexões sobre a educação, apoiadas em teóricos clássicos que proporcionam o vislumbre de caminhos para uma prática docente efetiva, democrática, enquanto ato político e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo.

Referências bibliográficas

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas - Educação, v.8, n.3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>> Acesso em: 23 de Mar. de 2021

Aulas na TV aberta para alunos da rede municipal começam nesta terça (30). Secretária da Educação. Salvador, 29 de jun. de 2020. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/aulas-na-tv-aberta-para-alunos-da-rede-municipal-comecam-nesta-terca-30/>. Acesso em: 25 de Mai. de 2021

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5. Dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 de Mai. de 2021

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PELLEGRINI, A. Qual o quadro de insegurança alimentar no Brasil da pandemia. Nexo Jornal. São Paulo, 13 de abr. de 2021. Disponível em: <[SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almeida, S/A, 2020.](https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/04/13/Qual-o-quadro-de-inseguran%C3%A7a-alimentar-no-Brasil-da-pandemia#:~:text=Segundo%20o%20levantamento%2C%20em%2015,no%20%C3%BAltimo%20trimestre%20de%202020.>>. Acesso em: 13 de mai. de 2021</p></div><div data-bbox=)

SANTANA, A. C.; BARROS de Almeida, R. Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica. 2020. Revista Polyphonia, v.31, n.2, p. 207–225. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67106>>

SANTANA, C.L; SALES, K.M.B. Educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. 2020. Interfaces Científicas - Educação, v.10, n.1, p. 75 - 92. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwIU48Ko-dDvAhVIHLkGHcgUDc0QFjAFegQICRAD&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.set.edu.br%2Feducacao%2Farticle%2FviewFile%2F9181%2F4130&usg=AOvVaw3uH_IwGk8GCbDUB0wVX1cF> Acesso em: 24 de Mar. de 2021

ZAMPERETTI, Maristani P. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. 2021. Palíndromo, v. 13, n. 29, p. 44-53. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiMrKTV9NDvAhXSH7kGHamZAnwQFjAAegQIBhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.udesc.br%2Findex.php%2Fpalindromo%2Farticle%2Fdownload%2F18977%2F12714%2F71675&usg=AOvVaw0oU_b7yulKJ4750XS65LxC>. Acesso em: 24 de Mar. de 2021

MÍDIAS SOCIAIS, PADRÕES ESTÉTICOS CORPORAIS E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A AUTOIMAGEM NA ADOLESCÊNCIA

Deise Jaqueline da Silva¹

RESUMO: Este texto centra-se na identificação e reflexão sobre uso de redes e mídias sociais e influências destas sobre o corpo e a autoimagem através de experimentações e imagens de obras de arte da *Pop Art*, bem como artistas contemporâneos. A proposta teve como objetivo ampliar noções de imagens presentes em mídias e redes sociais para que se compreenda influências sobre o corpo e a autoimagem da estudante. Proporcionar outras questões referentes à autoimagem que possam trabalhar com a sua autoestima. Os recursos utilizados como *Google Docs*, *WhatsApp* e o blog criado, onde foram apresentadas imagens de obras de arte referentes a artistas contemporâneos, contribuíram para o diálogo com as reflexões surgidas com experimentações de aplicativos relacionados. Quanto aos significados de imagens na cultura do consumo, GOMES (2001) referencia o que fazer para trabalhar pedagogicamente com ícones e soluções visuais de cunho estereotipado. Assim, elaborei o projeto de ensino para a estudante pensando nessa e outras questões que surgiram durante o período de estágio (2021). A estudante relatou que já teve questões referentes ao corpo e autoimagem, com um episódio anterior de anorexia, por pensar que estava acima do peso ideal para ela. No decorrer dos encontros percebi o interesse e a participação da estudante referente ao tema proposto, bem como em suas produções artísticas com reflexões sobre as imposições da mídia em torno de um ideal estético que ela reconhece como inalcançável, justamente pela manipulação de imagens desses corpos, e a relação com a autoimagem de percepção de características que as torna única, contribuindo para a melhora da autoestima.

PALAVRAS-CHAVE: Padrões estéticos. Redes Sociais. Autoimagem. Projeto de ensino.

¹ Licenciatura em Artes Visuais, Universidade do Rio Grande do Sul. E-mail: deisejaqueline1350@yahoo.com.br

Introdução

No período de estágio docência no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Rio Grande do Sul (2021), realizei aulas de tutoria com uma estudante de Ensino Médio, de modo remoto, devido à pandemia². A tutoria consiste em um acompanhamento com um estudante que auxilia na aprendizagem de determinada disciplina e como um reforço de conteúdo quando há dificuldades de aprendizagem em geral. Neste caso, acompanhei a estudante com encontros separadamente das aulas na escola, como um complemento para seu conhecimento em artes. Como tutora, fui responsável por preparar os assuntos abordados, com a revisão e apontamentos da professora de estágio do curso.

A tutoria foi uma das opções adaptadas para o estágio acontecer depois de um semestre sem aulas, sendo uma metodologia aplicada no período pandêmico para que os estudantes da universidade conseguissem finalizar o curso, diante de um cenário de incertezas. Foi feito um projeto de ensino com tema de escolha conforme pesquisa e observação da estudante, que poderia ser de mais de um adolescente, mas como já havia conversado com seus familiares, optei por fazer a tutoria somente com ela.

A estudante faz uso de redes sociais e sites na internet e tem conhecimento sobre o uso de mídias sociais, aplicativos, *Word*, *Power Point* e outras ferramentas, estando habituada com o ambiente virtual. Mas percebi sua timidez ao falar, também por não me conhecer pessoalmente, além de não querer mostrar o rosto em frente à câmera na sala de aula virtual, assim como muitos estudantes que percebi em período de observação no estágio, que por timidez ou outros motivos, dentre eles características físicas em evidência, mantinham suas câmeras desligadas durante as aulas no *Google Meet*, ferramenta utilizada na escola neste período.

Juntamente com a tutoria, acompanhei aulas de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública em Esteio (RS), fazendo observação e planejamento de aulas com o professor responsável da turma, mas não senti a mesma interação dos estudantes nas aulas de modo virtual como observei nas aulas presenciais na mesma escola e professor no ano de 2017. Muitos foram os motivos por não haver interação nas aulas,

² A pandemia foi causada pelo covid 19, descoberto no ano de 2019. O vírus foi se espalhando pelo mundo rapidamente e chegou ao Brasil em 2020. Muitas pessoas foram internadas em UTIs e houve muitos óbitos devido complicações geradas pela doença. Medidas de precaução tiveram que ser tomadas contra o contágio como uso de máscara, lavagem de mãos e uso de álcool gel. Também foi estabelecido no primeiro momento o *lockdown* onde pessoas ficavam confinadas em casa, principalmente idosos e crianças, considerados grupos de risco devido a baixa imunidade. Foram criadas adaptações como trabalho em casa ou *home office* e, para estudantes, aulas de modo remoto. Com a chegada de vacinas, produzidas de forma emergencial, aos poucos as pessoas podiam retornar a suas rotinas como antes da pandemia, mas esse período trouxe mudanças na forma de pensar diferentes aspectos da sociedade, como a educação.

dentre eles a situação financeira agravada pela pandemia e o isolamento que fez com que os adolescentes não pudessem ter maior convívio com colegas e amigos. Ouvi relatos do professor referente aos seus estudantes confinados em casa, muitas vezes com problemas familiares, como casos de violência doméstica, abuso, dentre outros que refletiram nos encontros em sala de aula virtual. A evasão escolar aumentou por motivos como a falta de acesso à internet e a procura de trabalho que poderia ser a única renda familiar no momento.

Dentre esses e outros problemas, também percebi que a autoimagem poderia ser uma questão a ser trabalhada, mas como a turma estava estudando o conteúdo programado conforme o professor havia planejado sobre Arte Rupestre, o auxiliiei sem levantar essa questão no plano de ensino.

Já na tutoria, em conversa pelo *whatsapp*, perguntei à estudante quais eram seus interesses e o que ela estava estudando em Artes no momento. Nas últimas aulas, a estudante relata o pedido da professora de Artes para fazer um desenho referente às obras de Romero Britto, o artista brasileiro contemporâneo conhecido também fora do país por suas pinturas com cores vibrantes, traços fortes e contornos em preto. Ele também é conhecido por pintar quadros de celebridades da cultura pop, bem como atua na publicidade pela venda de objetos de uso comum com estampas de suas obras, sendo um artista popular.

Este artista tem como influência o movimento *Pop Art*, uma das referências utilizadas para minha pesquisa sobre o que pode ser considerado popular, bem como são os corpos de ícones do mundo pop atualmente.

Relacionado a isso, ao constatar que no ambiente escolar geralmente se reproduzem imagens que circulam predominante através de instâncias comerciais, Gomes levanta questões como:

Quais eram os significados daquelas imagens? Que tipo de poder existia naquelas representações para que fossem enfaticamente reproduzidas? Que tipo de espaço possuíam as expressões singulares, que traziam outras formas de visualidade dentro da escola? O que fazer para trabalhar pedagogicamente com ícones e soluções visuais de cunho estereotipado? (GOMES, 2001, p.192)

Percebi, em experiências anteriores de estágio presencial com turma de Ensino Fundamental, como as imagens de TV, filmes, ícones da música pop estão presentes no cotidiano de estudantes, seja em mochilas, estojos, cadernos ou em roupas e como os padrões de beleza se repetem nessas imagens, sem um questionamento na maioria das vezes.

Diante disso, comecei a pesquisar sobre o conceito de pop e dialoguei sobre a possibilidade de propor encontros que abordassem os padrões estéticos corporais presentes nas mídias e na cultura pop, de forma que a estudante se interessasse pelo tema. Pensei em propostas que poderiam ser feitas nos moldes à distância para fazer o projeto de ensino que consistiu em 10 encontros de uma hora e meia cada, pelo *google docs* juntamente com conversas que se estendiam no *whatsapp*.

No primeiro tópico falarei sobre ícones pop, a partir da colagem de Richard Hamilton, no período da *Pop Art*, movimento artístico que falava sobre a cultura de massas, associado ao consumo visual atual. Com a imagem, trago discussões sobre a utilização de aparelhos da época e suas influências sobre os corpos de consumidores. Com proposição de observação e identificação de dispositivos utilizados pela estudante, vemos como se tornou facilitado o consumo de músicas, filmes e filtros de imagens através do aparelho celular e o acesso a internet.

Como sugestão para análise visual, apresentei o *Reface app*, aplicativo que muda o rosto de figuras conhecidas na mídia e ícones pop, para identificar possíveis influências em corpos consumidores dessas mídias.

“O que é ser pop?” Foi colocado essa questão em um dos encontros, até se chegar ao assunto do que é popular e a estudante apontou ser o que a maioria gosta, como músicas, por exemplo. Alinhado a isso, perguntei quais eram seus ícones pop e o que apareceu em evidência foram artistas do *K-pop*. Os padrões de beleza coreanos também foram questionados como a magreza e o branqueamento na exigência por um rosto e corpo bonito, sendo assim também popular.

O segundo tópico apresenta as imagens da artista Cindy Sherman que mostram o exagero proposital de efeitos e filtros, como traços finos e maquiagem no *Instagram*, para questionar os padrões de beleza feminina propagados nas mídias e como consequência em selfies nas redes sociais, por exemplo.

Mas, com todos esses efeitos e filtros em imagens não só em redes sociais, mas na mídia em geral, como fica a questão da autoimagem ou imagem de si?

Pensando nessa e outras questões, fiz uma proposição de escrita em máscara, dialogamos sobre autoimagem, apontando possíveis defeitos e qualidades, na percepção de si e do outro, e incentivando a valorização de características, essas que nos tornam únicos.

No terceiro tópico apresento imagens de Amália Ulman, com sua performance no *Instagram*. Através de *selfies*, foi narrada a história de uma garota branca, loira, de classe alta, dentro dos padrões estéticos encontrados em redes sociais, que após o término de um relacionamento, faz mudanças visuais, como a colocação de uma prótese de silicone. Após um período de curtidas e comentários, a artista revelou que tudo era semi-ficcional, mas muitos de seus seguidores não acreditaram. Podemos pensar sobre como as pessoas performam em redes sociais através de imagens de si.

E como fica a autoestima de meninas que são bombardeadas com imagens de padrões estabelecidos nas mídias e também em redes sociais? Percebi a necessidade de dialogar sobre as imagens midiáticas e de redes sociais, sobretudo a fim de pensar sobre as influências destas na autoimagem.

Todas essas imagens foram apresentadas nos encontros com a estudante e trouxeram diálogos pertinentes para pensar as perspectivas da adolescente em relação a autoimagem e posteriormente autoestima.

Ícones Pop

Com a imagem da colagem de Richard Hamilton *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?* (“O que será que torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?”, tradução livre) (Imagem 1), dialoguei com a estudante em torno das influências midiáticas sobre o corpo e em relação a padronizações de gênero, observando a presença de meios tecnológicos e midiáticos, que mesmo sendo de 1956, já podiam gerar influências sobre corpos de pessoas que consomem essas imagens.

A escolha desta imagem foi feita através de pesquisa, a partir de conversas sobre as últimas aulas de Artes que a estudante teve na escola, com pinturas de Romero Brito, o conceito de popular e sobre o movimento Pop Art³, onde encontrei elementos importantes para pensar em aparelhos utilizados nesta época e influências sobre os corpos presentes na imagem. Esta imagem, mesmo sendo do século passado, parece muito atual.

³ Pop Art, ou “arte popular” é um movimento artístico, surgido na década de 1959, que se caracteriza pela reprodução de temas relacionados ao consumo, publicidade e estilo de vida americano (american way of life). Este fenômeno baseou-se, em grande medida, na estética da cultura de massas. Disponível em < <https://www.todamateria.com.br/pop-art/> >. Acesso em 07.05.2021.



IMAGEM 1: *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?* (O que será que torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?). Colagem, 1956. Richard Hamilton.

Fonte: Disponível em: <https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v20n2/10_arius_v20_n2_2014_o_que_exatamente_torna_os_lares_de_hoje_tao_diferentes.pdf>. Acesso em 20.02.2021.

Há uma mulher no lado direito que está nua, sentada com os seios à mostra, em estilo *pin up*⁴, segurando um abajur na cabeça, como um objeto que faz parte do cenário de uma sala de estar. O homem no lado esquerdo da imagem, que está de pé, é fisiculturista, e segura um objeto sobrepondo suas genitálias, onde está escrito a palavra pop.

Todo o cenário é composto por elementos como eletrodomésticos, aparelho de rádio e imagens inseridas como de novelas na TV, um recorte de revista em quadrinhos de super heróis e cartazes de filmes do cinema. Na época onde o cinema, a publicidade e as mercadorias comercializavam glamour, o filósofo Guy Debord em 1967, no livro *Sociedade do Espetáculo*, critica o sistema capitalista que, propagado pela publicidade, induz ao consumo através do simulacro de imagens e não da realidade. O *status quo* submete os espectadores à busca de aparências em uma sociedade definida por classes.

⁴ *Pin-up* (língua inglesa) vem do verbo “pendurar”. Isso porque durante a Segunda Guerra Mundial, nos anos 40 e 50, os soldados norte-americanos fixavam imagens de desenhos e fotos de mulheres, consideradas “bonitas” pelo gosto masculino, em seus beliches ou aeronaves. Eram imagens de mulheres com um corpo voluptuoso, em poses sensualizadas, usando batom vermelho e com ar de ingenuidade.

Também foi importante para pensar relações desta imagem com dispositivos atuais e se existem as mesmas influências ou outras, identificando-as através de proposições no decorrer dos encontros de tutoria.

Hoje em dia, muitos dos meios midiáticos dos anos 1950 podem ser substituídos com o uso da internet, a notar pela estudante da tutoria, que escuta música, assiste filmes, lê sites de notícias, tudo através do celular, onde também faz uso de redes sociais, assim como muitos adolescentes da sua idade e círculo social, a citar *Twitter*, *Facebook*, *Whatsapp*, *Spotify*, *Weverse*, *Google Chrome*, *YouTube*, *Reddit*, *Tik Tok*, *Instagram* e *Netflix* como exemplo.

As redes sociais são sites e aplicativos de interação social entre pessoas ou grupos, com compartilhamento de imagens e informações. Anúncios de produtos ou serviços também fazem parte dessas plataformas da internet que promovem relacionamentos entre empresas e clientes.

Mas como são essas imagens? Em meio a curtidas e compartilhamentos, pode-se perceber o que é *trend*, ou tendência através dessas imagens, inseridas na cultura pop, que inclui música, dança, folclore, artesanato entre outros.

Questionei sobre “o que é ser pop?” A estudante respondeu como “algo popular que muitas pessoas podem gostar como músicas, filmes, artes...” Ela mencionou como ícones pop que gosta *BTS*, *Blackpink*, da *K-pop* (música popular coreana), que mostram o padrão de beleza sul coreano, de juventude e rosto com traços finos.

Associando a esses padrões de beleza atuais coreanos, recordo da minha infância onde assistia o programa da Xuxa na TV, e pensava que se não era como as paquitas, seguidoras loiras e magras da rainha dos baixinhos, então não era bonita. Uma adolescente pode ver um ícone pop coreano e se achar feia por não ter traços parecidos ou buscar mudanças na aparência como maquiagens por exemplo para se assemelhar a imagem midiática e se sentir bela. Tutoriais de maquiagem *Ulzzang*⁵ também mostram a mudança que muitas vezes se torna radical em rostos de mulheres coreanas.

A referenciar influências imagéticas de ícones *k-pop*, onde o corpo também passa por esse rígido padrão de beleza sendo magro, ou mesmo agora modelos *plus sizes*, que ainda não representam uma pessoa acima do peso, recordo que um familiar relatou em

particular que a estudante teve distúrbio alimentar recentemente, por achar que estava acima do peso, mesmo que não estivesse.

A aparência estética corporal feminina sofre constantes exigências impostas tanto pela indústria da moda quanto pela mídia. Referente a essa questão foram feitas proposições ao decorrer dos encontros para questionar a representatividade dos corpos femininos apresentados na mídia. Sobre isso, Sardelich ressalta:

O foco de um trabalho de compreensão crítica da cultura visual não está no que pensamos dessas representações, mas sim no que a partir delas nós podemos pensar sobre nós mesmos. O que falam de mim as representações de mulher, trabalhadora, professora, esposa, consumidora? O que não falam de mim? O que falam e não falam das pessoas iguais e diferentes de mim? O que posso pensar de mim a partir dessas diferentes representações? Por que determinadas representações são sempre recorrentes? Que interesses são satisfeitos com essas representações? (SARDELICH, 2006, p.216).

Características presentes em figuras masculinas e características em figuras femininas no *Reface App*⁶, aplicativo que troca de rosto, apresenta em sua maioria imagens de celebridades através de filmes, séries e ícones do mundo pop da música. Também aparecem pessoas que viralizaram na internet através de seus memes.

Alguns exemplos apresentados no aplicativo são de homens super heróis Marvel, como Iron Man e Spider-Man ou atores como Sylvester Stallone no filme Rambo ou Arnold Schwarzenegger como Exterminador do Futuro. Há atrizes hollywoodianas como Angelina Jolie e Marilyn Monroe. Também estão imagens de cantores do *K-pop*, e como personalidades brasileiras aparecem entre outras mulheres no carnaval.

Sugeri a utilização e observação deste aplicativo para a estudante. Ela relatou que “as mulheres estão super bem arrumadas com belas roupas e maquiagem, geralmente são magras e estão dançando e os homens são fortes e interpretam super heróis”, ou seja, geralmente não representam pessoas reais, do convívio social e da própria imagem em seu cotidiano.

Percebi também que as imagens no aplicativo reproduzem os mesmos estereótipos, como em pessoas acima do peso sendo, em geral, comediantes ou ridicularizadas por seus traços diferentes, que estão fora dos padrões estéticos de beleza europeu e agora também coreano.

⁵ Confiram em < <https://yohstore.com.br/61681/caracteristicas-da-maquiagem-ulzzang/> >.

⁶ Confiram em < <https://apps.apple.com/br/app/reface-troca-de-rosto/id1488782587> >.

Redes Sociais e autoimagem

Pensando nos efeitos de imagem em redes sociais, mostrei fotografias da artista Cindy Sherman (Imagem 2)⁷. Fotógrafa e diretora de cinema norte-americana, mais conhecida por seus auto retratos conceituais e apresenta uma exploração sustentada, provocando a construção da identidade contemporânea e a natureza da representação, elaborada a partir da oferta ilimitada de imagens e filmes, revistas, TV, internet e história da arte, levantando questões importantes e desafiadoras sobre o papel e a representação das mulheres na sociedade, a mídia e a natureza da criação da arte.



IMAGEM 2: Foto da artista Cindy Sherman.
Foto: Reprodução/Instagram.

Recentemente, Cindy Sherman posta fotos em sua página no *Instagram*⁸ com imagens manipuladas de uma forma que parecem pinturas surrealistas, a fim de mostrar o ideal de beleza e glamour que acumula vários *likes* nos moldes estéticos hollywoodianos.

Pensando nessas imagens e em questões pertinentes, indiquei o uso de aplicativos que deformam o rosto, fazendo com que características que a estudante não gosta em seu rosto fossem evidenciadas. Uma delas foi suas bochechas, que ela considerava grandes.

⁷ Mais sobre o trabalho da artista Cindy Sherman pode ser encontrado no site: < cindysherman.com >. Acesso em 20.04.2020.

⁸ Confira em <https://www.instagram.com/cindysherman/ >. Acesso em 30.04.2022.

Outra proposta foi uma seleção de duas *selfies*, a primeira que gosta, e a segunda que não gosta. A *selfie* escolhida que gostava era com máscara no rosto, pois ela comentou não gostar de sua aparência.

Percebi que ela não gostava de algumas características, como espinhas em evidência, escondendo-as com o uso de máscara. Muitos adolescentes passam por essas mudanças corporais que são naturais nesta fase, e acabam não vendo dessa forma, com tendência a se achar feio ou não aceitar características em seu rosto ou corpo.

Então pensei em uma proposição para dialogar sobre o conhecimento de si mesmo. Peguei minha máscara e comecei a descrever características minhas em evidência. Apresentei uma foto utilizando a máscara e pedi para que a estudante fizesse o mesmo, com características que ela percebia em si.

Após dialogarmos sobre essas características, vimos algumas em comum, mas conseguimos concluir que todas as características podem ser qualidades para si, ainda que sejam vistas como defeitos pelos outros, pois é o que forma a nossa identidade, nos constituindo a ter o pensamento de indivíduo.

Performance em redes sociais

*Amalia Ulman's Instagram*⁹ (Imagem 3), mostra a performance de Ulman, aos 29 anos, que criou um perfil fictício com imagens de uma adolescente de classe média alta, com padrões de beleza de um corpo magro, branca e loira. Ela foi narrando uma história através de fotos, passando por um término de namoro, mudando a aparência, colocando prótese de silicone, iniciando aulas de yoga e adquirindo hábitos alimentares saudáveis.¹⁰

Quando a artista alcançou cerca de 90.000 seguidores, em meio a comentários de apoio e curtidas, a artista revelou a eles que tudo era uma performance, sendo uma personagem semi-ficcional, baseada em imagens populares que mostram garotas ricas, jovens, muitas vezes brancas. Mas muitos de seus seguidores preferiram acreditar que a história era real. A artista mostra através desta performance¹¹ que emoções e

⁹ Disponível em < https://www.instagram.com/amaliaulman/ >. Acesso em 30.04.2022.

¹⁰ Confira em: < https://edition.cnn.com/style/article/amalia-ulman-instagram-excellences-perfections/index.html >. Acesso em 05.04.2020.

¹¹ A performance na arte é um tipo de segmento artístico com abordagens que misturam elementos por meio de diálogos com dança, artes visuais, teatro e música. Surgiu no século XX no período da Primeira Guerra Mundial como uma provocação relacionada às artes e literatura. Ganhou força nos anos 1960 influenciada por alguns movimentos artísticos como Arte conceitual, Minimalismo e Pop Art. Neste tipo de arte o público é com frequência convidado a participar e para muitos artistas essa arte só é possível com a participação da plateia. O engajamento pelo artista e a performance é considerado a própria obra de arte.

experiências podem ser encenadas em redes sociais, entre outros motivos, podendo ser para chamar a atenção ou por solidão.

Diante disso, como podemos pensar as relações que se estabelecem virtualmente? Quais as imagens selecionadas para mostrar para pessoas que, por vezes, sequer conhecemos na vida real? O que dizem as imagens publicadas em redes sociais?

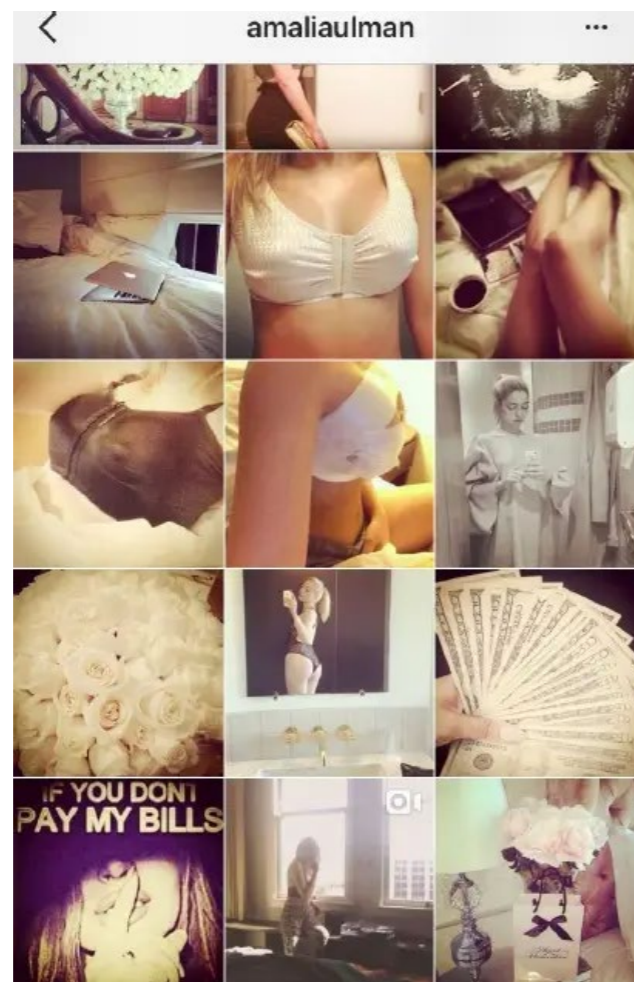


IMAGEM 3: Amalia Ulman.
Fonte: *Instagram* de Amalia Ulman.

O *instagram* tem como proposta proporcionar vídeos divertidos, engraçados e informativos, onde se pode seguir celebridades, cantores e outros favoritos, também a produção de vídeos e fotos com ferramentas para expandir seu público, com histórias para compartilhar a amigos e seguidores que gosta, permitindo segundo o aplicativo, explorar a comunidade para se sentir livre para ser você mesmo.¹²

¹² Confira em < https://play.google.com/store/apps/details?id=com.instagram.android&hl=pt_BR&gl=US >.
Acesso em 26.04.2022.

Mas, geralmente, as expressões faciais vistas em fotos nas redes sociais ou diante de uma câmera são de sorriso, seja ele aberto ou sem mostrar os dentes. Só que nem sempre estamos realmente alegres como nas imagens. De certa forma, as pessoas também acabam performando em redes sociais, aparentando algo aceitável aos seus seguidores e nem sempre mostrando seus defeitos ou até mesmo seus problemas da vida real.

Se somos livres para sermos nós mesmos em redes sociais, por que nos prendemos ao olhar do outro, tornando a opinião alheia predominante? Às vezes acaba se mascarando uma baixa autoestima, pela falta de autoconhecimento e a imposição de padrões estabelecidos por esses meios que refletem a sociedade.

Isso me fez lembrar um caso que repercutiu mundialmente sobre a mulher coreana que fazia vídeos do seu quarto, para um público majoritariamente masculino, onde inclusive ganhava dinheiro e presentes de seus seguidores, que viam uma jovem nos padrões de beleza desejáveis para esse público. O que acabou sendo revelado em um de seus vídeos é que essa mulher, que já era uma senhora de mais idade, utilizava de efeitos de imagem para aparentar ser mais jovem e bonita. Isso decepcionou seus seguidores que se sentiram enganados pela coreana.

Devido à pandemia, muitas crianças e adolescentes permaneceram mais em casa, socializando-se virtualmente, não só consumindo, mas também produzindo visualidades do cotidiano, sendo publicadas em *tik tok* e *instagram*.

Para além da pandemia, devemos pensar a exposição do cotidiano de adolescentes para além de “curtidas” e comentários, esses que podem ser, por vezes, ofensivos. Podemos pensar também acerca da preocupação exagerada com a aparência, não só de quem produz imagens, mas também do espectador, que comenta quando vê um visual diferente acabando por influenciar também na imagem que o adolescente produz de si.

Conclusão

No primeiro tópico, com a imagem escolhida do artista Richard Hamilton, conseguimos perceber os meios midiáticos e aplicativos que a estudante utiliza para ouvir música, assistir filmes e outros, assim como seus ícones pop, através do que pode significar a palavra pop. A influências midiáticas, e agora através das redes sociais, ainda moldam corpos para que haja um certo padrão de beleza a ser seguido por

TEATRO E ARTES VISUAIS: Ensino e compromisso político, ético e estético

Isabel Orestes Silveira¹

Raul Moraes Silva²

RESUMO: O presente artigo pretende analisar o ensino do teatro e das artes visuais em termos de seu compromisso ético, político e estético, partindo-se da hipótese de que aquele que ensina as linguagens artísticas deve ter consciência de seu papel enquanto educador social. Para tal, realizou-se uma pesquisa documental e bibliográfica, a fim de contextualizar o ensino do teatro (BOAL, 2001 e 2013; NEVES & SANTIAGO, 2009) e das artes visuais aproximando ambas as linguagens às pedagogias sociais (GADOTTI, 2012; FREIRE, 1987; GOHN, 2013; SOUZA NETO, 2010). Ademais, o relato de duas experiências educativas nas áreas do teatro e das artes visuais, vivenciadas pelos autores/pesquisadores/professores, também compõe os procedimentos metodológicos empregados para a escrita desse trabalho. Como principais resultados, destaca-se que a compreensão do papel de educador social exercido pelo docente de artes, propicia processos de ensino dinâmicos e engajadores, que valorizam os saberes e as contribuições dos discentes; permite o aprofundamento da compreensão crítica dos alunos acerca da realidade complexa, desigual e contraditória que os cerca, favorecendo a transformação de si e de sua relação com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Artes Visuais. Educação social.

¹ Pós-Doutorado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - IA/UNESP (2021); Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2010), Mestrado pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - IA/UNESP (2006). É docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, São Paulo (1986) e da FAPCOM, Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (2008). Contato: isabel.silveira@mackenzie.br

² Mestrando na Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, graduado pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – IA/UNESP (2019) e Tecnólogo em Gestão de Turismo pelo Instituto Federal de São Paulo – IFSP (2013). É bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – PROSUC/CAPE. Contato: raulmoraessilva@gmail.com

Introdução

Pensar na educação no contexto brasileiro é considerar inúmeros aspectos, inseridos em um cenário difícil, complexo e esgarçado, os quais influenciam resultados pedagógicos e dizem respeito aos ambientes macro como a política, a economia, a sociedade propriamente dita, a dimensão geográfica do vasto território nacional, as formas de gestão e de políticas públicas, dentre outros. Também cabe considerarmos os aspectos ordinários e difíceis dos contextos pedagógicos, os quais se referem à escola, ao currículo, à formação de professores, ao ensino, à evasão escolar, por exemplo. Afinal, concordamos com Schon (2000, p. 133) quando diz: “O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos”.

Vale lembrar que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que sinalizava o fato de ser a educação um processo de cidadania, qualidade de ensino e educação gratuita a todos. De forma efetiva, as prerrogativas legais que versam sobre a Educação no Brasil estão postas como direitos constitucionalmente assegurados e é dever do Estado segundo a Constituição Federal de 1988, que dispõe: Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Se por um aspecto é “direito”, por outro há garantias de como deverá ser ministrado o ensino: Art. 206 § II, da Constituição Federal, diz: “o ensino será ministrado com base nos [...] princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Todavia dada a amplitude de tais assuntos e de tantos outros que não cabem neste curto espaço, destacamos a dimensão da educação que visa o desenvolvimento das competências gerais indicadas na Base Nacional Comum Curricular e se refere a “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BNCC, 1996, p.8). Essas, visam garantir a formação integral dos alunos e contribuir para que haja uma possibilidade de construir-se um modelo de sociedade em que prevaleça a justiça, a democracia e a inclusão.

Ademais, em relação ao ensino da arte, foi a LDB, em seu Artigo 26, inciso 2 que reforçou aspectos significativos sobre a área: “o ensino da arte, especialmente em suas

expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996) e foi no ano de 1996 que se inseriu no contexto de ensino, um parâmetro importante na área pedagógica, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte).

Assim, o ensino de Artes na educação básica se torna obrigatório não apenas em função da lei, mas por causa da aquisição de códigos e técnicas próprios da linguagem artística, uma vez que

contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BNCC, 1996, p. 193)

Por isso, há uma necessidade de pensarmos a formação do professor de artes, aquele que ministra aulas de teatro, artes visuais e outras linguagens. A esse propósito, considera-se as quatro grandes fontes sistematizadas por Shulman (2015, p. 212) como necessárias para a atuação docente: a formação acadêmica formal em Educação; o conhecimento das condições materiais, do entorno e contexto no qual a escola está inserida e, finalmente, a sabedoria que deriva da prática. Ainda que cada uma dessas grandes fontes seja igualmente relevante, o autor aponta para a carência nos estudos sobre a sabedoria que deriva da prática: “Uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva [...] O ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática.” (SHULMAN, 2015, p. 212).

Essa constatação aponta para a necessidade de uma formação do docente de Artes que seja interdisciplinar, intercultural, que valorize a prática e que seja comprometida política, ética e esteticamente, uma preocupação que Guattari (1993, p.208) ressalta ser necessária em todo ato de criação.

Diante desse cenário, problematiza-se nesta pesquisa, a principal relação que, pensamos ser o elo motriz da educação, o qual diz respeito ao aluno e ao educador e à relação de ensino-aprendizagem das linguagens: teatro e artes visuais. O esforço será valorizar o trabalho docente ao destacar a relação do professor de artes e a relevância de seus procedimentos pedagógicos na ministração de suas aulas de teatro e artes visuais. Tanto o teatro quanto as artes visuais constituem linguagens expressivas que

possibilitam a interdisciplinaridade e o diálogo ampliado com os alunos, favorecendo uma relação dialógica em que as teorias das disciplinas acadêmicas, a visão de mundo, as histórias de vida e os contextos que cercam os alunos, se tornam alvos de debate, aprendizado, consciência crítica e transformação.

Assim, o que se pretende é compartilhar as ações que envolvem os autores/professores/pesquisadores, em suas experiências de ensino durante as aulas de teatro e artes visuais no contexto de processo de ensino e aprendizagem. Apresenta-se uma metodologia qualitativa em que se destacam a pesquisa bibliográfica, na qual distintos autores compõem a base para os argumentos sobre a linguagem da arte (OSTROWER, 1991), o teatro (BOAL, 2001; 2013), as artes visuais e o ensino aprendizagem (DEWEY, 1980; SOUZA NETO, 2010).

Teatro e Artes Visuais no contexto das Pedagogias Sociais

Partimos da hipótese de que o educador de Artes deve ter consciência de sua função como educador social.

O educador social é algo mais que um animador cultural, embora também tenha que ser um animador do grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos em que estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.). Por isso, os educadores sociais são importantes, para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade. (GOHN, 2013, p. 20).

Assim, aponta-se dois aspectos da educação social cuja compreensão, por parte do educador de artes, contribui para a sua atuação ética, estética e política, além de auxiliar na construção de um processo de ensino e aprendizado dinâmico e participativo com qualidade. O primeiro deles diz respeito à inclinação para a transformação, ou seja, a virtude apresentada pela educação social de percepção e reflexão crítica acerca dos dilemas e contradições da sociedade e sua ação em termos da transformação dessa realidade percebida. O segundo diz respeito à valorização dos saberes e fazeres articulados pelos próprios educandos, os quais apontam, a partir de seus próprios contextos e em diálogo com os educadores, quais são os dilemas mais latentes, bem como a melhor maneira de abordá-los.

Em relação à primeira virtude da educação social, sua inclinação para a transformação, aponta-se que o educador de Artes consciente de seu papel enquanto

educador social, acessa o universo das relações sociais em sala de aula a partir de sua “inclinação para o sonho, a esperança, o desejo de transformação, seu compromisso ético e suas experiências de vida” (SOUZA NETO, 2010, p. 29). Segundo Gadotti (2012, p. 3), “o verdadeiro realismo do educador popular, social e comunitário é a utopia, porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas”. Assim, além de articular os diferentes contextos e histórias de vida dos estudantes, o educador social também “atua no sentido de preparar os educandos para lidar com seus sofrimentos, conflitos e tensões, buscar sua libertação e a de seus companheiros” (SOUZA NETO, 2010, p. 30).

Nesse sentido, o segundo aspecto das pedagogias sociais apontado aqui se fundamenta na valorização dos conhecimentos e subjetividades dos sujeitos junto aos quais elas atuam. Em oposição à “educação bancária”, em que o professor, detentor do conhecimento, “deposita” seus saberes nos alunos, tabula rasa, para que sejam “sacados” na forma de provas, ao final do período (FREIRE, 1987, p. 21). As Pedagogias Sociais, por outro lado, se preocupam em partir do conhecimento do educando, visando construir “uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o [...]”.

A esse respeito, Souza Neto (2010, p. 31) acrescenta que:

O ser humano não se pode reduzir a uma coisa ou a uma mercadoria. De modo algum é um objeto passivo, um mero receptor de informações e comandos. A subjetividade e a capacidade de sonhar escapam aos planejamentos burocráticos e aos aprisionamentos absolutos. A vocação do sujeito é para a convivência, o diálogo, a liberdade, a criatividade, o aprender a lidar com o contexto social.

Isso posto, apontamos para os desafios e potências que tal postura exige especialmente para o professor que ministra diferentes linguagens como Artes Visuais, Música, Teatro e Dança/artes cênicas. Entendemos que o ensino da Arte pode proporcionar a inserção do aluno ao universo sensível em que se manifesta a autorreflexão e, ainda pode promover ganho de consciência crítica, transformação individual e coletiva além de ampliar o repertório cultural dos estudantes. Ademais, o caráter criativo, propositivo e processual apresentado pelo ensino das linguagens artísticas permite a valorização dos saberes e práticas articulados pelos educandos. Assim, compreende-se que a aproximação entre a educação social e a educação artística beneficia tanto educadores sociais, que podem encontrar nas artes ferramentas estéticas

para seus processos educativos, bem como educadores artísticos, que, com o auxílio da educação social, podem reforçar o seu compromisso ético e político de ensino.

Nesse viés, dentre as linguagens artísticas, o teatro, possui um tom de hibridismo, podendo estar imbricadas em sua prática diferentes linguagens artísticas, isto é:

[...] A possível a completude da arte teatral está no fato de ela se manifestar em todas as demais artes e, por sua vez as demais artes estarem presentes no teatro. Ou seja, a música, a dança, a literatura (o texto), as artes plásticas (o cenário) compõem a estrutura teatral; bem como existe uma imagem cênica na música, na dança, numa instalação. (NEVES e SANTIAGO, 2009, p.10).

O que se argumenta é que alguns dos elementos compositivos que estruturam uma peça de teatro, podem conferir impacto comunicativo devido aos aspectos visuais que se observam na composição do cenário, da variedade dos indumentários, dos acessórios, da iluminação, no uso da maquiagem, nos gestos, falas, músicas, dentre outros.

Ademais, dentre as diversas propostas de ensino da linguagem teatral, chama a atenção a perspectiva boalina, a qual apresenta o teatro como uma ferramenta prática, de conhecimento e ação sobre o mundo, um possível catalisador da transformação:

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, 2001, p XI.)

Se, por um lado, as artes visuais possibilitam investigar a produção artística em sala de aula e estudar os períodos culturais, o cotidiano e a história; o teatro, por sua vez, permite a ampliação da experiência visual dos alunos, incrementando o repertório que já existe neles antes da escola. No teatro, a vivência do aluno é integral, pois todo o corpo está envolvido no contexto, assim, ao aprender sobre essas linguagens artísticas, os alunos podem desenvolver seu gosto estético, o seu senso crítico, discriminar o real e o simulacro e expressar, por meio de sua produção artística, as aflições, dilemas e contradições do mundo que os cerca.

Experiências práticas

Para efeito didático, duas experiências serão compartilhadas de forma sucinta. Na primeira experiência compartilhada intenciona-se apontar para o fato de que os alunos – independentemente da idade – podem criar um roteiro para teatro de forma

colaborativa, participando do processo criativo desde a concepção até a apresentação final do espetáculo para o público. Nesse sentido, as artes visuais podem ser valorizadas pelo uso dos diferentes recursos técnicos e artísticos, durante a elaboração cenográfica e dos aparatos que são idealizados.

No segundo relato de experiência, a ênfase que se deseja apontar, diz respeito a produção didático-pedagógica e uma elaboração possível com os alunos, no intuito de evidenciar que o Teatro do Oprimido pode ser um instrumento de promoção do diálogo, despertando a consciência crítica dos alunos.

Interdisciplinaridade no ato da criação

A experiência que segue evidencia as possibilidades de elaboração de roteiro de forma interdisciplinar em que as linguagens artísticas se mesclam com o conteúdo de História, Geografia, Sociologia dentre outros.

Tema: **“Por um Brasil melhor”** – esse tema, proposto pelos alunos do Ensino Básico de uma escola particular de ensino, se tornou o título de uma peça teatral que abordava no roteiro, os diversos contextos sociais e culturais do vasto território brasileiro e as implicações necessárias para o seu desenvolvimento. Tais assuntos foram discutidos em diferentes disciplinas e nas aulas de artes e, juntamente com o setor de educação física, foram desenvolvidas iniciativas para seleção das músicas e para a elaboração das performances dos alunos.

No roteiro, foi possível explorar visualidades sobre o desenvolvimento social do país, mas também seus contrastes, os quais envolvem desigualdades de toda ordem e a relação de dependência e exploração estabelecida para com o meio ambiente. Cada ato envolveu uma sala de aula e determinada faixa etária, de modo que no resultado final todo o ensino fundamental estava envolvido.

Para a elaboração do cenário utilizaram-se, nas aulas de artes, diferentes técnicas. Os alunos que escolheram o grafite como recurso gráfico, puderam realizar pinturas de várias regiões do Brasil de forma coletiva, sobre o suporte de placas de madeira compensada. Foram utilizados diversos recursos visuais, entre eles: o teatro de sombras para projeção de silhuetas em grandes dimensões. E, para servir de palco, foram montadas, nas quadras externas (local da apresentação), dois tabladados em madeira.



FIGURA 1: Placas de madeira com diferentes regiões do país. Fonte: acervo autoral.

À medida que se narrava a história denunciavam-se as tragédias de toda ordem, ambientais, sociais, entre outras. Os personagens surgiam das sombras para representar nossa história ancestral, sem que houvesse a preocupação em se traçar uma linha cronológica fechada.

Ao som de um ritmo indígena, vários alunos realizavam uma coreografia no palco, simulando cenas de uma aldeia. Após algum tempo, ouviu-se o barulho de uma motosserra, no mesmo momento em que um outro grupo de alunos entrava, representando o desmatamento.

O contraste entre o barulho da motosserra, que abafava o som das danças indígenas, acentuava a dramatização, comunicando, junto ao gemido que foi ouvido ao fim da cena, que aquele era um povo vitimado pela agressão humana.

O enredo seguiu com o aparecimento de uma caravela no teatro de sombras, que reportava a chegada dos colonizadores junto aos escravizados africanos. Para contar a realidade dos escravizados, entraram em cena alunos vestindo roupas brancas, encenando grande esforço ao moverem os palcos. Ao som do “Maracatu” (cantado ao vivo) os alunos jogaram capoeira.



FIGURAS 2 E 3: Teatro de sombra. Por ele, cada ato era apresentado e ampliado. Alunos tipificados enquanto se narra a história do Brasil. Fonte: acervo autoral.

Dando prosseguimento à apresentação, foram projetadas silhuetas das imigrações ao som de muita música e dança das culturas alemã, espanhola, italiana, japonesa e libanesa, dentre outras. Ao final, desejava-se comunicar o valor e a contribuição dos imigrantes para a formação do estado paulista. Sobre esse palco, um grupo de alunas dançou sapateado ao som de “Premeditando o breque”. A linguagem artística foi complementada com o som de músicas de cantores e instrumentos ao vivo, contando com a participação de vários alunos todas as idades.

Assim, a apresentação para o público foi possível a partir de uma experiência colaborativa. “No fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência” (DEWEY, 1980, p. 213).

Diálogo e liberdade para expressar vivências

A segunda experiência que se pretende compartilhar aqui se deu no contexto de aulas optativas de teatro, ministradas junto a um grupo de adolescentes, entre 14 e 18 anos, no contexto de uma escola pública na periferia da cidade de São Paulo. Diferentemente da primeira experiência apresentada nesse texto, optou-se por relatar dois episódios ocorridos durante o processo das aulas, ao invés de atribuir o foco à apresentação final realizada pelos adolescentes. Isso pois a experiência do autor em ministrar aulas de teatro baseia-se, em grande parte, nas práticas do teatro do Oprimido, conforme a proposta de Augusto Boal (2013), a qual prevê a valorização do processo criativo tanto quanto a construção de um espetáculo que encerra, concatena e comunica o que foi aprendido durante o período de preparação.

Ainda que não seja possível, devido ao recorte desse texto, apresentar o Teatro do Oprimido em maior profundidade, vale dizer apenas, a fim de familiarizar brevemente o leitor e auxiliar na compreensão do episódio relatado, que esta proposta teatral foi concebida por Augusto Boal, entre as décadas de 60 e 70, inspirada pela Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (BOAL, 2013) e fazem parte dela o Teatro Imagem e o Teatro Fórum.

Assim, o Teatro Imagem se trata de uma prática teatral na qual os participantes, a partir de um determinado tema, compõe com os seus corpos uma imagem estática, que permite a compreensão de alguns aspectos da sociedade, bem como a sua

problematização. Já o Teatro Fórum, também parte constituinte do Teatro do Oprimido, se trata de uma encenação em que alguma opressão é representada. A partir dessa representação, atores e espectadores se revezam nos papéis de oprimidos e opressores, encenando qual poderia ser a melhor maneira de se reverter aquela situação apresentada. Ao final de cada sessão dessa vertente do Teatro do Oprimido, um fórum, - que dá nome a essa prática e se trata de um momento de diálogo - é formado e se discutem os temas, as alternativas e as propostas apresentados em cena.

De volta à experiência que se pretende relatar aqui, a fim de preservar o anonimato desses estudantes, seus rostos foram borrados, com a ajuda de um editor de imagens e como suas expressões são relevantes para a compreensão do exposto, serão comunicadas no texto que as acompanha.

O primeiro episódio deste relato aconteceu durante uma prática de Teatro Imagem, embasada na proposta de Boal. Foi solicitado aos participantes que montassem uma imagem estática, utilizando seus corpos, na qual estivesse representada a relação entre professor e aluno naquela escola. A imagem construída foi a seguinte:



FIGURA 4: professor e alunos. Fonte: Acervo autoral.

Como pode ser observado na imagem, um dos participantes, que representava o professor, apresentou uma postura e expressão facial agressiva, enquanto os alunos mantinham expressões apáticas, ou de escárnio. Ao final do exercício, em um momento de discussão sobre o que foi feito, os alunos relataram que a agressividade de alguns professores era evidente, mas havia um caso específico que se destacava. Não demorou até que todos puderam manifestar a insatisfação que lhes sobrevinham, pois, um determinado professor procedia de forma agressiva e áspera quer fosse no vocabulário ou no gestual. Ciente dessa questão, discutimos as possíveis razões pelas quais aquele professor se portava daquela maneira. Curiosamente, os estudantes entendiam que havia uma diferença no comportamento de professores recém chegados à escola e

aqueles que já trabalhavam naquele espaço há mais de dez anos, como era o caso do professor alvo das críticas dos alunos. Também não era estranho a eles que tal professor ficava mais e mais agressivo à medida em que cresciam as piadas que se faziam dele. Diante disso, montamos uma cena de Teatro Fórum para ensaiar a melhor maneira de conversar com o professor. Os alunos ficaram mais sensíveis com a situação e abertos ao diálogo com o docente, alvo das críticas, ao ponto de desejar mudanças de postura por parte do professor e por parte dos alunos. No decorrer das semanas seguintes, de acordo com o que foi testemunhado e relatado pelos alunos no grupo, houve uma transformação na relação daquele professor com as turmas cujos alunos frequentavam as aulas de teatro.

O segundo episódio que será relatado aqui ocorreu quando o pesquisador e professor de teatro percebeu que o grupo deixava transparecer certos comentários, com teor racista, proferidos a uma das participantes do grupo em relação ao seu cabelo. Em um primeiro momento, sentados em roda, foi lhes inquerido sobre o que eles entendiam como “bela” e “feia” e se esses conceitos se mantinham os mesmos através do tempo e espaço. Foi surpreendente a desenvoltura que essa aluna apresentou ao explicar a seus pares como os ideais de beleza são construídos socialmente e como certos comentários sobre a sua aparência revelavam pressupostos racistas. Para exemplificar, a aluna relatou um episódio que tinha acontecido, meses antes, com sua irmã mais velha. Segundo o seu relato, a irmã havia se candidatado para atuar em um comercial de cosméticos. A seleção consistia nas candidatas apresentarem uma cena, com um texto previamente escrito, em que duas amigas conversavam sobre as maravilhas do uso de certo produto. Entretanto, ainda que houvesse ensaiado o texto, a irmã da participante nem chegou a apresentar a cena, pois havia sido reprovada, nas palavras da selecionadora, por não estar no “perfil estético da empresa”. Antes de deixar o local, a irmã percebeu que ela havia sido a única candidata eliminada nesta etapa e que as demais participantes eram todas brancas.

Diante do relatado, propus que construíssem uma cena de Teatro Fórum, onde a participante em questão, à esquerda da imagem, faria o papel da selecionadora e os demais participantes proporiam alternativas para lidar com aquela opressão.

Curiosamente, e talvez para salientar a imagem opressiva que havia criado da selecionadora, a aluna foi especialmente ácida em seus comentários, observando, julgando e comentando sobre detalhes da aparência das personagens candidatas. A cada

tentativa de argumentação e protesto das participantes (postura amedrontada e insegura que é possível perceber à direita da imagem), a personagem selecionadora fazia comentários mais ácidos, e dizia ser a dona da empresa e ter o direito de selecionar o perfil que ela preferisse. Parecia não haver saída para a situação, mas ainda assim, a fim de motivá-los, lembrava que, se ninguém entrasse em cena, a situação ficaria como estava. Nesse ínterim, surpreendentemente, um dos alunos, que havia feito o comentário de cunho racista no início do encontro, pede para entrar em cena e, simulando segurar o celular e gravar o ocorrido, diz que divulgará todos aqueles absurdos na internet, comprometendo a imagem da empresa. Ainda que a cena tenha tomado certos contornos fantasiosos, o que chamou a atenção foi o que disse esse aluno que havia entrado em cena durante o debate ao final da aula. Disse ele que fazia comentários racistas como “brincadeira” pois era o que todos também faziam ao seu redor, e que nunca tinha realmente pensado no peso que esse tipo de atitude poderia ter. Segundo ele, ver essa situação em cena daquela maneira o deixou muito incomodado e que trataria de encontrar outras formas de fazer piadas dali para frente.



FIGURA 5: A seleção. Fonte: Acervo autoral.

Nos exemplos citados, esperou-se ter valorizado o professor, o ensino, a relação com os alunos e com as diferentes áreas do saber. Destacou-se as linguagens artísticas, por acreditar que os processos criativos podem proporcionar ganho de consciência ética, estética e política. “Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver, e agindo, ao transformar a natureza se transforma também”. (OSTROWER, 1991, p. 12).

Antes de tudo, a intenção foi apontar para o fato de que o Teatro e as Artes visuais, podem incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, mas principalmente-, podem permitir aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de uma transformação emancipadora.

Considerações finais

Ainda que a realidade na qual grande parte dos estudantes de escolas públicas e particulares estão inseridos esteja repleta de dilemas, desigualdades, contradições e violências, foi possível perceber que, dentre os alunos que participaram das referidas aulas de teatro e artes visuais, principalmente em função da compreensão que ambos os educadores e pesquisadores apresentam em termos de a educação artística estar embricada à educação social, houve uma transformação no sentido do entendimento crítico que esses alunos apresentam da realidade, na qualidade das relações que estabelecem consigo e com seus pares, bem como no exercício de virtudes e valores evocados durante os processos.

A relação horizontal, a criação coletiva e a valorização do sujeito que esse tipo de atuação do educador artístico que se entende enquanto educador social, auxiliou em muito no sentido de propiciar o encontro, o acolhimento, a convivência fraterna, a tolerância a autonomia, o senso de responsabilidade, e tantas outras virtudes, pois foi possível estabelecer uma relação de confiança mútua e um senso forte de grupo entre os envolvidos.

Por fim, em um contexto de desvalorização sistêmica da arte e da cultura em que vivemos, a prática do teatro e das artes visuais na escola se apresenta como uma alternativa de intervenção socioeducativa, como uma ferramenta pedagógica que pode ser implantada tanto em um ambiente formal quanto não formal de educação, tanto em um contexto público quanto particular, e que deve, portanto, ser incentivada e valorizada por todos aqueles que compartilham o sonho de construção de um mundo mais justo e igualitário.

Desta maneira é que esse texto pretende contribuir, ainda que de forma modesta, por meio dos relatos das experiências educativas vivenciadas pelos autores, com a prática pedagógica de outros educadores artísticos que, assim como nós, acreditam nessa tarefa de formar indivíduos autônomos, críticos, sensíveis, criativos, protagonistas de sua emancipação, e capazes de refletir e fruir as diversas linguagens artísticas.

Referências bibliográficas

- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 4ª. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DEWEY, John. A arte como experiência. Trad. Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leonidas G. de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural coleção “Os pensadores”, 1980.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília. 2012.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Ligia A. (Org.). Educação não formal: campos de atuação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 11-32.
- GUATTARI, Félix. Caosmose: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6.
- NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia B. O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas: Papyrus, 2009.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec Nova série, v. 4, n. 2, 2015.
- SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. Cadernos de Pesquisa em Educação, 2010.

O ESTÁGIO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nelia Lucia Fonseca¹
 Larissa Ramos dos Anjos²
 Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães³

RESUMO: Este texto é um relato de experiência da disciplina Estágio em Ensino das Artes Visuais/Espaços Culturais do curso de Licenciatura em Artes Visuais, realizado, de forma remota, no período de março a junho de 2021, devido à pandemia de COVID-19. Apresenta como objetivo uma reflexão acerca das ações educativas e das produções feitas durante o referido estágio supervisionado, desde a orientação e acompanhamento nos encontros semanais, via *Google Meet*, até os momentos de planejamento, participação/observação e regência na escola/campo de estágio. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo-descritivo e bibliográfico. Os autores de referência nos diálogos e reflexões foram: Barbosa (2005), Gadotti (2005), Lima (2008), Nunes (2018) dentre outros. O cenário pandêmico trouxe desafios de toda ordem em que foi possível criar e reinventar situações pedagógicas que qualificaram as práticas educativas em Arte em diversos contextos nos espaços escolares. Porém, as limitações impostas revelaram as dificuldades de acesso às tecnologias digitais e aos materiais didáticos apropriados para o ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais. Ensino/Aprendizagem. Estágio. Espaços Culturais.

¹ Doutoranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PGARTES/UFPA). Membro dos grupos de pesquisa Arte, Memória e Acervos na Amazônia e Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas (UFMG/CNPq). Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (FEBF/UERJ). Especialista em Educação, Cultura e Organização Social pelo Instituto de Educação (ICED/UFPA). Graduada em Educação Artística – habilitação Desenho (UNESPA). Professora de Arte da Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira. Diretora de Articulação Política da Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB). *E-mail:* nelialucia@yahoo.com.br.

² Graduada de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará, Brasil. Associada da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). *E-mail:* ramos_g2011@hotmail.com.

³ Docente associada da Universidade Federal do Pará dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Artes Visuais. Coordenadora do projeto de pesquisa O Ensino/Aprendizagem de Arte nos Anos Iniciais da Educação Básica: As Concepções e Percepções dos Professores das Escolas Públicas de Belém-PA (ICED/UFPA). Integrante dos grupos de pesquisas Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas (UFMG/CNPq) e Arte, Memórias e Acervos na Amazônia (UFPA/CNPq). Membro da Diretoria da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). *E-mail:* anadel@ufpa.br.

Introdução

Em meio à pandemia de COVID-19 tivemos que nos adaptar a novas modalidades de ensino/aprendizagem para ficarmos seguros em casa e, ao mesmo tempo, continuarmos os estudos e pesquisas. No ano de 2021, ainda no primeiro semestre, foi ofertado no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) a disciplina Estágio em Ensino das Artes Visuais /Espaços Culturais no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Este trabalho é um relato das experiências vivenciadas por meio do estágio supervisionado obrigatório realizado de forma remota pela discente Larissa Ramos dos Anjos, no período de 03 de março de 2021 a 16 de junho de 2021, na Fundação Escola Bosque Centro de Referência em Educação Ambiental Professor Eidorfe Moreira (Funbosque), sob a supervisão da professora Nelia Lucia Fonseca, responsável pelo componente curricular Arte/Artes Visuais na nesta instituição.

As aulas síncronas semanais na UFPA iniciaram com orientações sobre a dinâmica dos estágios, as questões legais, estruturais, políticas, pedagógicas, artísticas, éticas, estéticas, culturais, além de destacar a importância das anotações e recomendações de referências específicas. Enfatizou-se, também, as palestras virtuais com profissionais convidadas objetivando refletir as Artes Visuais nos espaços culturais e fundamentar a ação educativa nas escolas pelos discentes/estagiários.

A participação de especialistas na área de Artes/Artes Visuais trouxe fundamentações teórico-metodológicas com diferentes possibilidades de ações pedagógicas. Uma das convidadas abordou sobre o funcionamento, a história e o conceito de museus, o que corroborou com subsídios para o planejamento, elaboração e execução de propostas de ação educativa/microensino dos discentes.

Para sistematizar as ações planejadas dos aprendizados decorrentes da disciplina em questão, a discente Larissa dos Anjos escolheu a Funbosque, escola em que a professora Nélia Fonseca ministra aulas do componente curricular Arte/Artes Visuais na etapa do ensino médio, sendo este escolhido para realizar seu estágio.

A discente/estagiária passou a acompanhar as aulas remotas realizadas via *WhatsApp* em duas turmas de 1º ano do ensino médio, a saber: Ipê Rosa e Ipê Amarelo, cada uma com cerca de 28 estudantes participando dos grupos. A experiência mostrou-se bastante enriquecedora no que diz respeito ao requisito da prática profissional para o conhecimento do processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, pois apesar das

dificuldades desta modalidade de ensino, foi possível estabelecer um diálogo entre ser/estar discente/estagiária e ao mesmo tempo ser/estar docente/estagiária, cuja mediação foi feita tanto pela orientadora do estágio no curso de Licenciatura em Artes Visuais quanto pela supervisora do estágio curricular na observação, participação e regência durante as aulas de Arte/Artes Visuais da Fundação Escola Bosque.

O desenvolvimento da disciplina Estágio em Ensino das Artes Visuais – Espaços Culturais

No curso de Licenciatura em Artes Visuais, os Estágios Supervisionados são desenvolvidos ao longo de dois anos, com carga horária de 408 horas obrigatórias, conforme a legislação vigente. De acordo com Magalhães (2019), os estágios são organizados em quatro etapas e em cada etapa vivenciada, o trabalho de uma é a base para a próxima.

O primeiro e segundo estágios são desenvolvidos no ensino fundamental, enquanto o terceiro é centrado no ensino médio. Já o quarto estágio, objeto deste relato, objetiva contemplar a relação arte/público nos espaços culturais e as interfaces com as escolas/campos de estágio em que o discente/estagiário poderá escolher a etapa de ensino com base no planejamento das instituições. Para Magalhães (2019) o Estágio em Ensino das Artes Visuais em Espaços Culturais acontece na escola com o foco da prática educativa para os espaços culturais da cidade, com vistas a conhecer o acervo contido neles, sendo essencial para um ensino/aprendizagem significativo e criativo.

Com a pandemia de COVID-19 ainda assolando o mundo foi necessário nos adaptarmos a novas realidades para continuar com a realização do estágio, uma vez que, nesse período, a vacina ainda não havia chegado para todos os brasileiros, sendo imunizados apenas as pessoas dos grupos de riscos: idosos, imunossuprimidos e trabalhadores da saúde.

Para que não houvesse mais atrasos nos estudos, as aulas foram retomadas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFPA. No ano de 2020, se perdeu o semestre inteiro devido ao protocolo de “ficar em casa” para evitar o contágio, afinal ainda não se sabia como lidar com a doença e a única maneira de proteção era manter-se isolado⁴. Inicia, assim, um desafio para docentes e discente, pois seria a primeira vez que iriam praticar o ensino remoto na universidade.

⁴ Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (INEP), cerca de 99,3% das escolas suspenderam as aulas presenciais.

Outra questão problemática evidenciada na época era: Como ministrar uma disciplina de estágio sem o funcionamento presencial das escolas da Educação Básica? Para responder a essa questão, a professora orientadora do estágio entrou em contato com professores de Arte/Artes Visuais que trabalhavam em escolas da rede pública para fazer parcerias e estabelecer mediações entre as instituições onde os discentes/estagiários foram lotados e a universidade.

Para começar o desenvolvimento do estágio supervisionado, foi criado um grupo via *WhatsApp* para facilitar a comunicação das atividades síncronas e assíncronas, estabelecer o cronograma das ações a serem desenvolvidas nos encontros semanais na sala de aula da UFPA e na escola/campo de estágio. Desta forma, a elaboração e o envio de materiais pedagógicos facilitaram o processo de ensino/aprendizagem e possibilitaram o acesso ao referido material de estudo, com a realização de *lives*, compartilhamento de textos, catálogos etc.).

As dinâmicas dos encontros síncronos e assíncronos

No início das aulas síncronas (remotas) a orientadora da disciplina indicou para leitura o texto intitulado Dilemas da Arte/ Educação como Mediação Cultural em Namoro com as Tecnologias Contemporâneas, cuja autora é Ana Mae Barbosa (2005). Os discentes deveriam ler, refletir e problematizar para debatê-lo no próximo encontro.

No texto, um trecho nos chamou atenção: a pesquisa que Barbosa (2005, p. 99) realizou com as artes-educadoras, onde relata situações que problematizam o conceito de ensino da arte, a saber: “Fiz uma pesquisa em 2000 sobre o que pensam as artes-educadoras do ensino de arte e 82% responderam que era o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos”. A autora critica esse tipo de concepção, visto que as docentes entendem a sensibilidade, nessa referida pesquisa, como sendo a capacidade de se emocionar, de obedecer às regras sociais, etc. Ora, é de suma importância manter-nos atentas, enquanto professoras e/ou futuras professoras de arte, sobre como se concebe e se compreende o objetivo do ensino da arte na educação.

Em outro encontro, solicitou-se aos discentes que enviassem para o *e-mail* da orientadora as referências lidas nas disciplinas anteriores ao estágio supervisionado, porém, poucos retornaram alegando diversos motivos. A orientadora, então, destacou sobre a importância de saber o que os discentes já conheciam em termos de leituras que fundamentassem o ensino/aprendizagem da Arte nos outros estágios já realizados, bem

como leituras que se interrelacionassem com espaços culturais, uma vez que para elaborar um planejamento bem fundamentado é importante conhecer as referências das outras disciplinas para obter uma prática educativa consciente e crítica.

Em continuidade, tivemos a participação da professora e supervisora Brisa Nunes que atua em escola pública, que destacou as ideias desenvolvidas no artigo de sua autoria publicado no XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil (CONFAEB), onde abordou as experiências realizadas na disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais em Espaços Culturais.

A disciplina de Estágio em Espaços Culturais da UFPA propõe um caminho medianeiro entre os contextos formais e não formais, dedicando certa carga horária para o contato do licenciando com os diversos espaços da cidade especialmente em Belém do Pará: museu, galeria, centros culturais, associações comunitárias, coletivos, as próprias escolas e etc. A disciplina propõe o planejamento e realização de ações educativas para o público escolar sobre a supervisão dos professores da escola e da universidade, favorecendo assim, a troca de saberes entre os lugares de cultura e a Educação Básica. (NUNES, 2018, p. 1174).

Concordamos com as palavras de Nunes, posto que apontam para os espaços culturais da cidade como um local para fruição e troca de conhecimento, tanto para os discentes do curso quanto para os estudantes da educação básica. Durante sua exposição oral, Nunes relatou suas vivências como discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, no período em que foi aluna da disciplina em Estágio em Espaços Culturais e depois como professora substituta e orientadora de estágio supervisionado na Faculdade de Artes Visuais.

Em uma das aulas remotas, ocorreu o debate sobre o artigo de Janice Shirley Lima (2008), intitulado A Educação Museal no Enfrentamento das Relações de Poder. Nos chamou a atenção um trecho do texto que diz: “Ser professor ou fazer carreira na educação está fora de cogitação para os jovens das classes média e alta. A visão generalizada que se tem é a de que esta é uma profissão para os menos favorecidos economicamente [...]” (LIMA, 2008, p. 35). Esse pensamento reflete uma crise instalada no país sobre o ser professor em contextos diversos e como as licenciaturas são afetadas face os preconceitos historicamente instituídos por governos neoliberais, corroborando para a precarização na formação docente.

Destacamos, igualmente, a palestra proferida pela professora Dr^a Sanchris Santos, que abordou sobre o espaço museal. Santos, que é a atual diretora do Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, um dos locais mais frequentados da cidade de

Belém/Pa, realizou uma apresentação com *slides* para contar, resumidamente, a história do museu, compreendendo-o como: “[...] uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, que adquire, conserva, pesquisa, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade” (informação verbal)⁵.

Nessa exposição, compreendemos que o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas cumpre um papel primordial ao preservar e permitir, a toda sociedade, o acesso de seu acervo material, principalmente por localizar-se em uma cidade da Amazônia e resistindo à atual gestão do governo federal, que ataca e desvaloriza a cultura do país em sua diversidade.

Nos demais encontros síncronos ocorreram as orientações e o acompanhamento do estágio, onde esclareceu-se o processo de avaliação da disciplina. Houve a organização das apresentações referentes às propostas de ação educativa/microensino, as quais foram realizadas como parte da avaliação, ficando responsáveis por abrir as apresentações a equipe das discentes/estagiárias⁶ da Funbosque.

A proposta avaliativa visava desenvolver uma atividade de microensino, articulando os conteúdos com um espaço cultural da cidade de Belém voltada aos estudantes da educação básica. A educação não formal dos espaços museais promovem o acesso dos discentes por meio da educação formal, sendo o seu acervo artístico um elemento de conhecimento que poderá aproximar as escolas da educação básica. Assim, uma grande diversidade de pessoas pode se apropriar do conhecimento pedagogicamente elaborado. Nos debates realizados durante as aulas síncronas foi possível compreender as diferenças entre educação formal e não formal.

Neste sentido, Gadotti afirma que:

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mais o cenário pode ser diferente: o espaço da **escola** é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da **cidade** (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. (GADOTTI, 2005, p. 2, grifos do autor).

O autor, ao enfatizar as diferenças entre a educação formal e a não formal, nos faz refletir que ambas são visões de educação. Entretanto, a não formal, no museu,

⁵ Informação fornecida durante a apresentação de *slides*, em palestra virtual, no dia 14 de abril de 2021.

⁶ A professora Nelía Fonseca recebeu três docentes/estagiárias: duas ficaram lotadas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos e uma, Larissa dos Anjos, coautora deste artigo, ficou no Ensino Médio.

Os seminários temáticos oportunizaram a apresentação das propostas de microensino, suscitando um rico debate de ideias e opiniões, tendo como base argumentativa os diálogos feitos a partir das leituras indicadas pela orientadora do Estágio, repercutindo de maneira positiva na formação docente dos estagiários.

Local de lotação do Estágio e dinâmica das aulas via *WhatsApp*

Como já citado anteriormente, a estagiária Larissa Ramos foi lotada na Fundação Escola Bosque, cuja sede localiza-se na ilha de Caratateua, distrito de Outeiro, e faz parte do município de Belém. Essa instituição possui um diferencial, pois se trata de uma escola referência em Educação Ambiental e toda a sua estrutura física está situada em uma área preservada de floresta tropical secundária, ocupando um espaço de 12 hectares⁷. A supervisora Nélia Fonseca ministra o componente curricular Arte/Artes Visuais nas duas turmas do primeiro ano do ensino médio onde a estagiária foi lotada.

Durante o período desta disciplina, as aulas da Escola Bosque aconteceram de forma remota, por meio do aplicativo *WhatsApp* – ferramenta que considerou-se ser a mais viável para o acesso dos estudantes do ensino médio. No entanto, havia uma parte considerável de estudantes que, por não terem acesso à internet, utilizavam o material impresso na escola. Portanto, todo o material de estudo elaborado para aulas remotas era disponibilizado, também, de forma impressa.

Na primeira parte do estágio, a supervisora e a estagiária produziram diferentes materiais pedagógicos para utilizar durante as aulas, pois, conforme citado anteriormente, esse tipo de aula é um desafio para todos os envolvidos no processo educativo, já que toda a interação entre professora, estagiária e estudantes se deu por meio das mensagens do aplicativo *WhatsApp*. A coordenação pedagógica criou uma turma geral da escola, com a participação dos professores de todos os componentes curriculares, bem como do orientador das turmas e do próprio coordenador pedagógico.

Realizou-se uma reunião pedagógica com o corpo docente, via *Google Meet*, para esclarecimentos acerca das aulas remotas em que a estagiária participou. Muitos professores optaram por criar um grupo específico para o componente curricular que lecionavam e a supervisora do estágio, a exemplo de seus colegas, criou dois grupos-sala exclusivos – sala Arte Ipê Rosa e sala Arte Ipê Amarelo – para o componente curricular

Arte, com o objetivo de enviar os materiais didáticos usados na interação das aulas com os estudantes.

Em ambas as turmas, as aulas foram ministradas de maneira simultânea e duravam em torno de uma hora. A docente sempre solicitava aos estudantes que colocassem seus nomes para saber quem interagiu *on-line*. Já os materiais eram disponibilizados no *blog* das turmas para serem acessados posteriormente caso precisassem.

Apresentação da proposta de ação educativa da discente/estagiária

A discente/estagiária da Fundação Escola Bosque elaborou sua aula tendo como espaço cultural o Polo de Artesanato de Icoaraci, que está localizado no bairro do Paracuri. Neste bairro há uma rua em que os artesões produzem e vendem seus artesanatos feitos em cerâmica de diferentes tamanhos e formatos, pintados ou não.

Para apresentar esse espaço, a estagiária interrelacionou a produção da Feira Artesanal com a cerâmica da Arte Marajoara e Tapajônica que fazia parte dos conteúdos que seriam abordados pela professora da escola (campo de estágio). Assim, a estagiária pesquisou o assunto Polo Artesanal de Icoaraci, elaborou um texto, criou uma atividade pelo *Google Forms* e produziu um pequeno vídeo, com imagens, para apresentar aos alunos do primeiro ano do ensino médio; a aula foi realizada via *WhatsApp*.

Os *prints* a seguir (Figuras 1 e 2) são memórias visuais da aula mediada no *WhatsApp*, mostrando o material elaborado, a interação da turma e a reação de alguns estudantes no término da aula.

A escolha desse tema se deu pelo fato do Polo Artesanal de Icoaraci localizar-se próximo à ilha de Caratateua, onde fica Escola Bosque. O fato de fazerem parte da mesma região torna este tema relevante para que os discentes conheçam esse espaço, visto que possibilita “enriquecer a comunicação, a imaginação e a expressão”. (BRASIL, 2015, p. 11). Estes são caminhos pedagógicos possíveis na educação escolar para provocar sentimentos de pertencimento, reconhecimento e valorização da cultura regional.

Segundo Barbosa (2005) o componente curricular Arte é o mediador entre a arte e o ensino, quer seja em espaços formais, quer seja em não formais. Por meio da arte, o estudante terá condições de identificar, reconhecer e valorizar as diferentes produções culturais e artísticas mundiais, mas, principalmente, a sua própria localidade.

⁷ Disponível em: https://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/programas_ambientais/escola_bosque_-_exemplo_de_educacao_ambiental_ao_alcance_de_todos.html. Acesso em: 24 abr. 2021.



FIGURA 1: Print da aula do dia 27 de maio de 2021
Fonte: As autoras deste artigo.

FIGURA 2: Print da aula do dia 25 de maio de 2021
Fonte: As autoras deste artigo.

Planejamento das atividades e os materiais didáticos desenvolvidos

As atividades foram planejadas pensando no contexto pandêmico. Logo, elaborou-se materiais que pudessem ser acessados tanto de forma virtual quanto de maneira impressa para contemplar os estudantes que não têm acesso à *internet*. Por meio de pesquisas virtuais, produziu-se trabalhos e tarefas para auxiliar na apresentação, tais como vídeos, *quizzes*, texto em *Word* e PDF. Também eram encaminhados *links* de vídeos no *Youtube* para maior suporte dos conteúdos abordados.

Todas as aulas foram pensadas e planejadas com foco na acessibilidade dos estudantes, ou seja, os vídeos eram com pouco tempo de duração, os textos precisavam ser disponibilizados em formato *Word* ou PDF e as explicações eram enviadas por áudio para terem acesso à ação educativa por meio de materiais postados no aplicativo do *WhatsApp*.

Em reunião antes de iniciar o estágio, a supervisora propôs desenvolver materiais didáticos para as aulas remotas, com isso, a estagiária foi colaborativa e em conjunto com a professora criou diversos materiais pedagógicos para disponibilizar aos estudantes. Para dar um tom mais dinâmico, foi elaborado, também, caça-palavras, cruzadinhas e *podcast*. Esses materiais foram apresentados e fornecidos nas aulas conforme os assuntos ministrados.

Vale salientar que o *blog*⁸ elaborado pela professora tinha como propósito postar todos os materiais didáticos criados para serem consultados pelos estudantes. Assim, toda semana, eram postados novos materiais referentes aos assuntos abordados na aula.

Reuniões e palestras *on-line*

Para um bom andamento do estágio, a supervisora realizou reuniões com suas estagiárias para apresentar seu plano de ensino e explicar como seria a dinâmica da escola durante o ensino remoto, posto que seria um desafio, uma vez que, até então, as aulas sempre foram presenciais, onde o docente observava os comportamentos e as reações dos estudantes, bem como tirava dúvidas no momento ou após as exposições orais dos conteúdos.

Outra reunião importante foi a que apresentou os estagiários à coordenação pedagógica, cujo objetivo principal foi o de conhecer o funcionamento da escola, seu organograma, calendário escolar, horários dos turnos e das aulas.

A supervisora do estágio criou um calendário de reuniões semanais com as estagiárias para explicitar a organização do trabalho com as turmas e suas demandas de material. Esses referidos materiais, como já citado anteriormente, seriam produzidos com a participação das estagiárias. É importante ressaltar que após a reunião de apresentação geral as estagiárias foram convidadas a participar das reuniões pedagógicas da escola como observadoras/ouvintes para que pudessem compreender a dinâmica escolar.

Em uma das reuniões pedagógicas ocorreu a avaliação e reorganização do trabalho docente, onde foi aconselhado aos professores para que diminuíssem os materiais impressos, visto que muitos estudantes consideraram um volume muito grande de conteúdos e atividades para darem conta de ler e produzir. Essas vivências

⁸ Disponível em: <https://arterespireduuc.blogspot.com/2020/07/arteducacao-e-o-chao-da-escola.html?m=1>. Acesso em: 08 mai. 2021.

proporcionaram às discentes/estagiárias maior percepção das ações e das problemáticas da escola.

Outra forma de contribuir para a formação docente dos estagiários foi a proposta de assistir três palestras virtuais, por meio do *YouTube*, onde foram encaminhados, via *WhatsApp*, os cartazes de divulgação e *links* para de acesso.

A primeira *live*, O Ensino de Artes no Brasil: As Leis e Políticas Públicas⁹, abordou a tese de ensinar e aprender. A palestrante problematizou a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando os problemas que surgiram para o ensino de Arte e suas modalidades; pontuou, igualmente, a importância de estarmos organizados politicamente, no sentido de conseguirmos uma atuação efetiva por meio da luta coletiva, ressaltando a importância de manter, sempre, um estado de alerta.

Já na segunda, intitulada Seminário de Residência Pedagógica¹⁰, tratou, na mesa de abertura pela manhã, acerca das políticas nacionais necessárias para a educação. A palestrante argumentou sobre as bolsas que foram ofertadas para os alunos de teatro, música e artes visuais e a importância da inserção dos estudantes de graduação nas residências pedagógicas, visto que a prática docente vivenciada nas instituições é um momento imprescindível para a aprendizagem do ofício de ser professor.

Por último, a terceira *live*, O Lugar da Arte na Infância¹¹, contou com a participação da orientadora Ana Del Tabor, cuja fala inicial partiu de suas vivências e experiências nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e em Pedagogia, ambas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), enquanto docente das disciplinas do Estágio Supervisionado. Essas *lives* contribuíram para a formação dos discentes/estagiários, uma vez que os desafios impostos pela pandemia só puderam ser atenuados por meio dos instrumentos tecnológicos disponíveis e que ajudaram, sobremaneira e de forma objetiva, a transpor as barreiras do isolamento social impostas pela pandemia de COVID-19.

Considerações finais

Diante do cenário da pandemia de COVID-19 foi necessário nos adaptarmos aos desafios pessoais e profissionais. Assim foi feito durante o Estágio em Ensino das Artes Visuais/ Espaços Culturais, posto que tivemos que nos reinventar, usando novos

recursos didáticos para a concretização do estágio remoto na escola junto com a supervisora, bem como, nas aulas dos encontros síncronos para as orientações/acompanhamento/avaliação da responsável pelo Estágio Supervisionado.

Foi possível presenciar diferentes situações pedagógicas e estruturais por meio da disciplina de Estágio, dando um panorama maior sobre o cenário em que as escolas estão passando neste momento. As limitações que os professores enfrentam e as barreiras dos alunos para terem acesso às aulas e aos materiais são situações que nos sensibilizam e nos fazem questionar o direito à educação, uma vez que o Art. 206 da Constituição Federal diz que o “[...] ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]” (BRASIL, 1988, p.109).

Portanto, pergunta-se: Até que ponto há igualdade de condições para o acesso e permanência na escola? Em circunstâncias adversas é possível a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber? São perguntas que fazemos diante do abismo de desigualdade que se expôs perante a pandemia.

A Escola Bosque, como espaço de construção de conhecimentos, possibilitou o exercício da docência por meio do Estágio Supervisionado, corroborando para uma formação docente singular e inovadora diante das realidades diversas, face a pandemia. Aprender como lidar com as dificuldades e superá-las foi o maior desafio enfrentado pelos estagiários e professores nesse contexto. Uma experiência que jamais iremos esquecer!

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jsw2ZsTKCSM>. Acesso em: 03 mai. 2021.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ub9lf4CD5Q>. Acesso em: 22 mai. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CTsk9atqO14&t=859s>. Acesso em: 17 mai. 2021.

Referências bibliográficas

- AMBIENTE BRASIL. Escola Bosque – exemplo de Educação Ambiental para todos. Disponível em: https://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/programas_ambientais/escola_bosque_-_exemplo_de_educacao_ambiental_ao_alcance_de_todos.html. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonância internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. 104p.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Capítulo III, Seção I, Da Educação. Brasília, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022. p. 109.
- FONSECA, Nelia Lucia. *Blog Arte, Ambiente, Educação*. Grupo Sala de Arte – Ipê Rosa e Ipê Amarelo. Disponível em: <https://arterespireduuc.blogspot.com/2020/07/arteducacao-e-o-chao-da-escola.html?m=1>. Acesso em: 08 mai. 2021.
- GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. *In: Institut International des Droits de L'Enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion: Intitut Internacional dès Droit de L' Entanto/Intitut Universitária Kurt Bösch, 2005.*
- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO. O lugar da Arte na infância. Diálogos pertinentes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CTsk9atqO14&t=859s>. Acesso em: 17 mai. 2021. (Tempo de duração: 2:28:54).
- GRUPO DE PESQUISA ESTUDOS SOBRE ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA. Ensino de Artes no Brasil: as leis e políticas públicas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jsw2ZsTKCSM>. Acesso em: 03 mai. 2021. (Tempo de duração: 1:32:25).
- LIMA, Janice Shirley Souza. A educação museal no enfrentamento das relações de poder. *In: MOKARZEL, Marisa. (org.). Artes Visuais e suas interfaces. 2. ed. Belém: Unama, 2008. pp. 31-44.*
- MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Experiências de ensinar/aprender Artes Visuais: o estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente. 2019. 194f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- NUNES, Brisa Caroline Gonçalves. O estágio em espaços culturais na formação inicial docente em Artes Visuais: perfis de Experiências. *In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 28, 2018, Brasília, DF. Anais [...]. Brasília, DF, nov. 2018. pp.1172-1185.*
- SEMINÁRIO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Udesc Ceart. O lugar da Arte na infância. Canal Live Udesc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ub9lf4CD5Q>. Acesso em: 22 mai. 2021 (Tempo de duração: 1:40:19).

POTENCIAL CRIATIVO: DIMENSÃO SIMBÓLICA QUE TRANSFORMA A REALIDADE

Elisa Maria Machado Lima¹

RESUMO: A habilidade de apreciar a arte pode ser desenvolvida! Sensibilidade, senso crítico e compreensão social, são atributos que produzem transformações políticas e sociais. A arte é um recurso que possibilita transformar nossa realidade. Diante desta constatação, intencionando maior alcance e desempenho educacional, desenvolvemos um projeto que ambiciona despertar o interesse pela arte. O projeto, inicialmente, foi denominado de Caderno Criativo e insere atividades para resgatar e construir aspectos da cultura de cada comunidade. Esta pesquisa tem como objetivo, promover mudanças sociais por meio da inserção da arte no sistema educacional, através de medidas simples e ao alcance de todos, como é a elaboração, construção e promoção de um caderno criativo. Este trabalho está delimitado no sistema educacional, para expressar, mesmo sem recursos materiais, a singularidade de cada um, no contexto ambiental vivenciado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, apoiada, em autores conceituados, na arte e na criatividade. Resultados mostram que a arte é uma linguagem que transmite valores e significados, portanto, supera a linguagem discursiva e científica. Visto que, a expressão artística desperta potenciais humanos e culturais, proporcionando qualidades, como, curiosidade, responsabilidade, percepção, superação, equilíbrio, integração e partilha. A arte proporciona capacidade de enfrentar situações por meio de recursos internos e externos e de forma particular, que modifica o ambiente e quem nele habita. Vivências, através de desenhos, da expressão artística da realidade do ambiente onde se vive, das histórias e lendas de cada comunidade, produzem valorização cultural e social. Assim sendo, o Projeto Caderno Criativo ativa a percepção da realidade, do ambiente, da imaginação e do senso crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Sensibilidade. Realidade. Cultura. Comunidade.

¹ Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, elisamaria.elisa@gmail.com

Introdução

Pesquisas revelaram que o gostar de arte é uma habilidade que pode ser desenvolvida! E que a arte é um recurso de transformações políticas e sociais. Assim sendo, a arte permite que o nosso olhar fique mais sensível e capacita o alcance de entendimento nunca antes atingido. Então, por meio da arte, é possível transformar nossa realidade. Diante desta constatação, intencionando maior alcance e desempenho educacional, desenvolvemos um projeto que ambiciona despertar o interesse pela arte. O projeto, inicialmente, foi denominado de Caderno Criativo e insere atividades para resgatar e construir aspectos da cultura de cada comunidade. Em acordo com Preiser (2006, p.51):

[...] a criatividade é um conceito controverso. A posicionamento dos cientistas vai da não crítica, à euforia ao ceticismo e ao desinteresse; as atitudes dos praticantes variam da ignorância, da desconfiança ao entusiasmo. É mesmo uma construção cientificamente compreensível? – ou melhor, um mito social?

A natureza da criatividade é um desafio tanto para formular uma definição, quanto para relacioná-la ao contexto social. Quem ou o que é criativo? É o ambiente de trabalho, onde há problemas para serem resolvidos? Ou, criatividade é uma certa maneira de pensar e trabalhar, utilizando a imaginação, a inspiração, a intuição ou pela solução sistemática de problemas? Ou, pessoas se desafiando solucionar problemas? Ou, o produto como resultado do processo de resolução de problemas? Muitas são as possibilidades e suas respectivas correlações, visto que, **problema, processo, pessoa, ambiente** do problema e o **produto** foram integrados em modelos básicos de criatividade. Logo, a habilidade criativa está atribuída a todos os pontos de partida mencionados. Dito isso, podemos concluir que no centro dos modelos de criatividade, ou, diante de um desafio, que exige solução, os processos criativos podem ser descobertos por si mesmo e, finalmente, levar a um produto criativo (PREISER, 2006 p.52). Quanto à influência do ambiente, Vigotski (1935/2010), contribui afirmando que:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (apud PINO, 2010, p 751).

A questão da constituição social é muito importante e há muitas evidências que revelam que a Arte afeta o pleno desenvolvimento e integração das crianças em suas

singularidades. Logo, o primeiro e mais importante passo a ser dado nesse tema é proporcionar autoconhecimento, visto que, estando ciente de quem realmente somos e quais limitações carregamos, possibilita mudar e desenvolver habilidades que cria aceitação tanto pessoal quanto social. Feito isso, por meio da arte, é possível incentivar e despertar o potencial criativo sem interferir na singularidade das crianças (FINCO e SEVESO, 2018).

O pressuposto básico de Vigotski (1935/2010 apud PINO, 2010, p.750) é que o ser humano se constitui enquanto se relaciona com o outro e recebe influência do meio. Logo, a cultura e o meio exercem interferência no desenvolvimento do ser humano. Como podemos valorizar a culturas da infância diante do desafio das crianças na questão social? Quais soluções há para apresentar para aqueles que cuidam de crianças diante dos desafios desta época? De que forma, neste momento atual, podemos construir uma perspectiva mais humana e coerente para as nossas crianças?

Vigotski (1935/2010 apud PINO, 2010, p.750), aponta dois caminhos que afeta o desenvolvimento psicológico, que são os fatores biológicos e sociais. De um lado há o cérebro e suas estruturas na formação e atuação nas atividades psicológicas do homem e do outro lado, a cultura em sua essência constitutiva. E, como existem culturas diferentes, logo, há diversificada forma de ser e estar no mundo. Assim sendo, o meio, em seu aspecto biológico e cultural, reflete o desenvolvimento psicológico do homem.

Metodologia

Esta pesquisa bibliográfica, amparada, em autores conceituados, na arte e na criatividade, traz a abordagem qualitativa. Por esse motivo, não há uma estrutura rígida e fixa. A arte, a imaginação e a criatividade buscam, nesta investigação, delimitar e explorar novas abordagens (GODOY, 1995). A investigação qualitativa insere cinco passos, embora, nem sempre uma pesquisa qualitativa apresenta todas estas etapas (CHIZZOTTI, 2006):

1- A origem está no ambiente natural, é de onde surge o entendimento, logo, o contexto, observado em seu ambiente habitual, é o motivo da análise. A ação, a palavra e o gesto do contexto são o tripé que levará ao coração daquilo que se pretende investigar.

2- Descrição, de tal forma que pode ser chamada de 'anedóticos', pois contêm citações e descrição narrativa. Logo, a palavra escrita integra a investigação qualitativa

3- O interesse maior na pesquisa qualitativa está centrado nos processos, muito mais do que nos resultados ou produtos. Visto que, há reação diante da expectativa, por exemplo, a profecia realizada que, diante da expectativa do professor, advém o desempenho cognitivo dos alunos.

4- Forma indutiva, que consiste nas abstrações que são construídas a partir dos dados recolhidos e estes, devidamente agrupados.

5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, implica a dinâmica interna das situações.

Os instrumentos dessa pesquisa foram constituídos por meio de conversas e trocas de experiências com colegas do curso de Pedagogia, por vídeos sobre as Linguagens artísticas, artigos, livros, congressos, seminários transmitidos pela internet e por conteúdos estudados: Arte, Imaginação e Educação; Corpo e Gênero na Educação Infantil; Educação e Infância II; História da Educação I; Vigotski, Escola, Arte e Ensino na Infância e Pesquisa em Educação I.

Objetivo Geral

Favorecer a valorização cultural e autoral e proporcionar diferentes formas de expressão artística.

Objetivo Específico

Experimentar diferentes linguagens para manifestar a estética, a arte e a singularidade de cada espaço ocupado. Comprovar a potência de ações simples, como desenhar e pintar, na conscientização cultural, corporal e autoral. Registrar ideias, pensamentos e anseios no caderno criativo. E reconhecer as possibilidades e estratégias do exercício artístico como constituinte da identidade e singularidade do ambiente em que se vive.

Justificativa

O desenvolvimento do potencial criativo e a prática artística é uma habilidade que muito contribui para o desenvolvimento sociocultural, visto que, proporciona foco, atenção, favorece a compreensão das múltiplas linguagens, o raciocínio e promove a memória operacional, por conseguinte, favorece bons resultados na formação educacional.

Na interação, com o outro e com o meio, temos que repensar nossos conceitos, pré-conceitos, estereótipos, visto que nossas atitudes afetam o ambiente, que afeta o contexto social, que, por sua vez, afeta a singularidade de cada um. Neste caso, este estudo está delimitado na prática cotidiana da expressão artística e suas consequências na formação social e cultural de cada comunidade. Porque a arte é a valorização da expressão cultural diante do outro.

Atividades Criadoras

Inspiração é o desejo maior daqueles que vivem de novas ideias, mas, atualmente, pesquisas têm revelado que boas ideias são constituídas por um processo cognitivo, desenvolvido em etapas, para encontrar solução para problemas complexos. Logo, o mito de inspirações espontâneas já não vale mais, pois, o processo cognitivo da criatividade tem seu próprio percurso. Pesquisadores têm considerado cinco fases no processo criativo, que são: preparação, incubação, iluminação, realização e verificação. Cada fase tem suas peculiaridades e efeito no produto final (BERZBACH, 2013).

A **preparação** consiste na etapa que pode determinar sucesso ou fracasso, pois, por pressa ou outro motivo qualquer, ao iniciar uma atividade criativa, sem considerar quais materiais, condições, tempo são necessários, o produto final tende a sair muito diferente do esperado. Pode trazer consequências pesadas, como o desperdício de tempo, material e, até bloqueio criativo. Então, paciência, tempo, organização são passos que constituem uma preparação adequada. Logo, dedicar tempo para o devido preparo, tanto melhor será o resultado alcançado, para a atividade criadora (BERZBACH, 2013).

A **incubação** consiste em organizar mentalmente as ações necessárias para o cumprimento da tarefa desejada (BERZBACH, 2013). É um tempo para que as ideias se assentem e possam ficar mais claras, como em um copo com terra, ao deixar em repouso, a terra sedimenta e a água deixa de ser turva. É o momento de deixar as ideias descansarem para ampliar a percepção.

Então, a **iluminação** vem, pois os pensamentos vão se conectando com os conhecimentos e experiências vividas. Assim, em um repente, a ideia brilha (BERZBACH, 2013).

Resistências internas e externas podem sabotar a implantação da ideia, portanto, o processo da **realização** exige paciência e persistência. Feito isso, surge o potencial para implantar a ação criadora (BERZBACH, 2013).

Por fim, chega o momento da **verificação**, tempo de escutar opiniões, analisar onde pode ser melhorado e, se for necessário, voltar ao início deste ciclo, pois, “[...] Para se chegar a algo, um certo grau de insatisfação com as soluções existentes é praticamente uma condição” (BERZBACH, 2013, p.13).

Assim, a arte, em suas várias formas: pintura, escultura, música, teatro, cinema, arquitetura, literatura e tantas outras, podem exercer uma influência formadora bastante acentuada sobre o conjunto das funções psíquicas superiores (FERREIRA, DUARTE, 2011). Destacando que, novas descobertas perceptivas de experiências emocionais e disciplina interna são favorecidas por meio de atividades artísticas. Sejam estas atividades realizadas através da pintura, do desenho, da modelagem, da literatura, da costura, da cozinha, dança ou música. Pois, através de criações que permitem expressar a criatividade, há também canalização de tensões, conflitos, frustração, insatisfação e sentimentos de menos valia.

Desta maneira, a expressão artística libera o indivíduo de suas mazelas e permite que a harmonia seja integrada em sua totalidade (NOVAES, 1971, p 106). Por conseguinte, as reflexões realizadas por Novaes (1971), fundamentam a elaboração de um caderno criativo, que visa proporcionar recursos para que experiências emocionais e integrativas sejam despertadas nos estudantes.

Pode parecer estranho, principalmente porque, quando procuram um curso de arte, os professores estão, em geral, buscando técnicas e receitas que os auxiliem no planejamento das aulas. Buscam novidades como se a Escola fosse um espaço de consumo e não de produção de conhecimento (ALBANO, 2004, p 44).

É importante destacar a potencialidade dos locais onde a arte é desenvolvida, geralmente, são ambientes receptivos, onde as pessoas se ajudam e se aceitam mutuamente, são ambientes mais criativos, embora haja perspectivas realistas da vida, independência de critérios e formas autênticas de adaptação (NOVAES, 1971, p 109).

A desconfiança das verdades únicas e totalizadoras talvez seja uma das heranças nietzscheanas mais importantes. As vozes do perspectivismo ecoam no pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, trazendo tensão e um certo

desconforto aos nossos modos de ver, e abertura do nosso pensamento para a diferença, para a pluralidade (GRUPELLI, 2022, p. 247)

Portanto, a criatividade pode ser compreendida como a capacidade de enfrentar situações por meio de recursos internos e externos e de forma particular. Visto que, a solução para um problema, por meio da atividade artística, ocorre de forma original e, geralmente, traz progresso tanto para o indivíduo quanto para o grupo (MILICIC, 1994,). Por isso que desenvolver a criatividade é objetivo do projeto caderno criativo. Isto posto, as dinâmicas realizadas através do projeto caderno criativo é um recurso válido para promover receptividade e o bom convívio.

Desenvolvimento da Educação Artística para inserção social

A carência, historicamente estabelecida, da sensibilidade humana, do conhecimento científico, da filosofia e da arte, devido ao enfrentamento das adversidades para a sobrevivência, deixa rupturas no processo histórico da criação do humano pela própria humanidade. Por conseguinte, constitui o modo histórico e social de pensar e sentir, expondo as funções psíquicas (FERREIRA, DUARTE, 2011).

O projeto caderno criativo objetiva ser um caminho para incluir as diferenças através da manifestação e expressão autoral. Visto que, a competência artística permite a apropriação cultural, que integra e proporciona atividade social. Assim, sendo, a concepção artística, na inserção social, atua como expressão da realidade e da singularidade humana (FERREIRA, DUARTE, 2011).

A ideia básica do pensamento do teórico sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador. O educador não tem que estar somente atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam no aprendizado do aluno, mas também de reconhecer que nas situações concretas, as circunstâncias conduzem a experiências que produzem o conhecimento. (PEREIRA et al, 2009, p.155, 156).

Isto porque, o comportamento criativo traz em si uma dimensão simbólica que provoca, devido ao seu caráter integrativo, uma nova realidade no processo comunicativo. Visto que, quando o ser humano expressa sentimento, pensa, age e cria como um todo, este provoca mudanças ambientais para se ajustar a própria mudar

pessoal. Esta dinâmica acessa novas dimensões, que convertem em novas necessidades (NOVAES, 1971, p 48). O projeto caderno criativo intenta favorecer a execução desta dinâmica.

A apropriação da cultura em suas formas mais complexas produz nos indivíduos a formação das funções psicológicas superiores, consideradas por Vigotski como aquelas que distinguem o psiquismo humano do psiquismo animal. Esse é um ponto da teoria vigotskiana que precisa ser destacado, ou seja, que o desenvolvimento psíquico não é algo que preceda a apropriação dos conteúdos culturais e ocorra independentemente dessa apropriação [...]

A Arte tem ação terapêutica (JOSSO, 2004) e é de suma importância ao pleno desenvolvimento humano. Portanto, a Educação Artística deve e pode ser aplicada para constituir e valorizar a extensão simbólica da individualidade de cada criança para, por meio desta, modificar sua realidade. Posto isso, leituras específicas permitiram reflexões para encontrar respostas aos desafios de promover uma educação artística que valoriza e integra as diferenças.

A arte-terapia promoveu o desenvolvimento da autoestima e o respeito pelo próprio. A interação que a arte proporciona com o corpo e com a mente constitui uma ferramenta poderosa de transformação pessoal e social. Através da arte-terapia foi possível verificar mudanças no comportamento das adolescentes que podem vir a ter impacto na transformação futura. Para além do fazer artístico, foi possível aceder a novas formas de aprendizagem que podem ser uma mais valia para a aceitação das suas vivências passadas assim como uma ferramenta útil para enfrentar vicissitudes futuras (DE BRITO, 2020, p. 34).

Para Novaes (1971), a criatividade se constitui como fenômeno complexo que desafia os pesquisadores do assunto e afirma que é possível enquadrar as definições de criatividade em quatro categorias: (1) A que considera os aspectos do temperamento, traços, valores e atitudes emocionais, que estão relacionados às pessoas que criam; (2) O processo criador, que relaciona o pensamento criativo, as motivações e a percepção; (3) O produto criado, que consiste em inovações científicas, obras artísticas e invenções; (4) E nas influências ambientais, que reflete condicionamentos educativos, sociais e culturais. Logo, as práticas de atividades artísticas são importantes para o desenvolvimento psicossocial, pois, promove curiosidade, responsabilidade, percepção, superação, equilíbrio, integração e partilha.

Frank Berzbach (2013, p.6) afirma: “A criatividade não é um processo insondável - mas também não é algo tão evidente como os processos usuais de pensamento.” A

criatividade consiste basicamente em comportamento que visa transmitir algo para outras pessoas. Trata-se de um comportamento que pretende transmitir tanto informação quanto sentimento e emoções, portanto, pode ser classificado como comportamento expressivo. Logo, expressar sentimento significa provocar alterações no ambiente que provoca no observador reações emocionais equivalentes (NOVAES, 1971).

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influenciam a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia. (Vigotski, 1935/ 2010, itálicos do autor, apud PINO, 2010, p 750).

A autora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (2002) afirma que a Arte não pode ser considerada apenas como recurso para desenvolver a sensibilidade, de forma superficial, nos educandos, visto que, a Arte é uma linguagem que transmite valores e significados, portanto, supera a linguagem discursiva e científica. A arte aguça os sentidos e exerce influência na cultura e no processo ensino/aprendizagem, isto porque, revela quem somos, onde estamos e como sentimos.

Procurar desenvolver a articulação entre várias disciplinas para a concretização de um produto, e refletir acerca desse processo, implica ainda sublinhar a importância das relações que se estabeleceram entre professores, entre professores e alunos, entre alunos e entre todos estes e a comunidade (FERREIRA, 2020, p. 79).

Por conseguinte, através da expressão artística há o despertar dos potenciais humanos e culturais de cada um de nós e assim é possível trabalhar qualidades que dignificam. Nas quais as principais qualidades, que são desenvolvidas, são a curiosidade, responsabilidade, percepção, superação, equilíbrio, integração e partilha. Portanto, a criatividade, que advém da Arte, é uma forma de compreender o valor do conhecimento e despertar o interesse em transformar o ambiente onde se vive (BUORO, 2000).

Identidade Cultural e Social

As obras continuam sendo apreciadas nos museus, mas uma maneira de pensar que adentrou a identidade das culturas penetrou também todos os setores da sociedade, inclusive as escolas. Portanto, como consequência dos processos sociais da globalização, as culturas estão cada vez mais próximas umas das outras e o valor das artes visuais na vida dos indivíduos e seus significados expressivos colaboram para as possíveis articulações com o domínio estético-expressivo e o domínio ético na educação básica (GOMES, NOGUEIRA, 2008, p.592).

Quanto maior é o compromisso do sistema educacional com a cultura e com a história, maior é a capacidade de expressar, interpretar e compreender nosso entorno. Assim sendo, a Arte-Educação supera a expressão individual do aluno e alcança a dimensão sociocultural do ensino, que promove a liberdade de expressão e interpretação da obra de Arte. Por conseguinte, o foco não é tanto o que o artista quis dizer com a sua obra e sim, qual é o contexto histórico e social que esta obra nos remete (BARBOSA, 2002). As obras de arte, afirma Angélica Albano (2004), expõe as histórias das vivências e condições de outras culturas. Por conseguinte, proporciona reflexão e nos coloca frente a frente com os limites do nosso dia a dia, que, de certa maneira, supera nossas restrições e nos arriscamos a criar e recriar nosso meio. Isto porque, de acordo com Frank Berzbach (2013, p.10): “A pessoa que se sente socialmente amparada desenvolve maior coragem para soluções não convencionais.”

Portanto, não basta saber qual ou quais elementos estão influenciando o desenvolvimento da criança, é necessário saber ou interpretar aquilo que constitui sua “vivência”. Mas a “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental”, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência (PINO, 2010, p. 751).

A educação de artes tem valor fundamental, na promoção do senso crítico diante da realidade posta pelo sistema capital. Por meio da arte é possível fazer reflexões sobre as questões sociais políticas do espaço em que se habita e os sentidos que são colocados diante destas realidades, que mudam e alteram seus significados. Pois, a arte favorece a expressão cultural do ambiente de cada um e, da mesma maneira, proporciona uma visão questionadora sobre o mundo de forma global (RODRIGUES, 2018). Todo esse movimento e constatações são registrados no caderno criativo de forma imagética e autoral.

[...] uma reflexão sobre a arte, suas formas de expressão, sua articulação com a sociedade e a importância da obrigatoriedade de seu ensino na escola. Caminhamos então em direção à situação brasileira, buscando na história recente alguns dados para um melhor entendimento da realidade atual e nas orientações legais e nas possibilidades de uma formação avançada em cursos de pós-graduação as bases para a prática na escola (ZAGONEL, 2008).

Posto isto, o Projeto Caderno Criativo considera ser mais do que uma atividade artística, visto que, é um aliado que ativa a percepção da realidade do ambiente, a imaginação e o senso crítico. Portanto, o Projeto Caderno Criativo é um recurso com potencial para desenvolver ações criadoras, pois, crianças, em atividades artísticas, são capazes de expressar seus sentimentos, executam suas tarefas com mais atenção e de forma original e apresentam maior flexibilidade e energia, logo, mostram maior objetividade na abordagem emocional dos problemas (MILICIC, 1994).

Podemos, no entanto, expressar o pensamento não apenas pela palavra, mas também por outros meios, tais como o gesto, o desenho... Logo, a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os membros de uma comunidade, mas antes, é uma expressão da individualidade (QUADROS, 1971, p.6).

A arte, ao contrário da linguagem cartesiana, faz uso da linguagem não discursiva, da linguagem intuitiva. A arte é orgânica, simétrica e semântica, por isso, a arte é autossuficiente. Tem poesia, pois a linguagem artística se revela no absoluto, por isso, auto verificável. Logo, a arte também pode ser incompreensível, pois não visa a mensagem e sim a expressão e, a expressão favorece abundantes mensagens (QUADROS, 1971).

Considerações Finais

Acreditamos ser possível, por meio da elaboração de um caderno artesanal, permitir que o educando desenvolva consciência do seu poder pessoal e, assim, elaborar e estruturar suas ideias e pensamentos. Temos consciência de que transformar a vida cotidiana por meio da produção artística é um processo longo e requer dedicação, estrutura e conteúdo direcionados e fundamentados para o desenvolvimento psicossocial das comunidades. Por se tratar de uma tarefa tão específica, a efetivação deste projeto requer o apoio e o incentivo fiscal, para que os resultados esperados sejam consolidados.

Apesar dessa limitação, ainda assim, no cotidiano da escola, há perspectiva de sobrepor atividades que possibilitam uma visão metafórica da realidade posta.

Portanto, desenvolver vivências através de desenhos, da expressão artística, da realidade, do ambiente onde se vive, das histórias e lendas de cada comunidade, produz valorização cultural e social. Porque desenhar e colorir, de forma orientada, dirigida, ou não, são práticas que exigem dedicação e concentração, portanto, são exercícios que trazem muitos benefícios para o cérebro. Visto que, diminui a ansiedade, melhora a memória, favorece a cognição e produz equilíbrio emocional. Logo, a elaboração, construção e promoção do caderno criativo são práticas excelentes para desenvolver resistência social por meio da arte. Ressaltando que, o desenvolvimento artístico proporciona ao cérebro uma atividade que promove bem estar tanto físico quanto emocional.

Referências bibliográficas

- ALBANO, Ana Angélica. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. In: Prefeitura do Município de São Paulo – Caderno Temático de Formação II- Educação Infantil: Construindo a pedagogia da infância. São Paulo: PMSP/SME, 2004, p. 43-51.
- BARBOSA, Ana Mae (ORG) Inquietações e mudanças no ensino da arte. Porto Alegre: Artes Médicas, Cortez, 2002.
- BERZBACH, Frank. Psicologia para criativos: dicas e sugestões de como manter a originalidade e sobreviver no trabalho. São Paulo: Editora G. Gilli, 2013.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista; rev. António Branco Vasco. - [1ª ed., 6ª reimp.]. - Porto Editora, Porto, 2013.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Ed: Cortez, 4ª edição. São Paulo, 2000.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Ed: Vozes, São Paulo, 2006.

DE BRITO, Rita. Arteterapia, educação emocional e autoestima: adolescentes institucionalizados no processo arteterapêutico. Uma ciência em tempos de turbulência: cidade, memória, educação, 2020, p. 33 - 35.

FERREIRA, Manuela. A Articulação Disciplinar nas Artes Visuais, entre novidades e continuidades. 2020. Tese de Doutorado. Universidade do Porto.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton AS ARTES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA APRECIÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação [en line]. 2011, 6(3), 115-126 [Acesso em 13 de Maio de 2022]. ISSN: 2446-8606. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866404012>

FINCO, Daniela e SEVESO, Gabriella. Estereótipos de gênero e sexismo linguísticos presentes nos livros no contexto educativo para crianças. Zero-a-Seis. Florianópolis, Vol. 20, n. 37, 2018, p. 206-220.

GODOY, Arilda Schmidt. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 22/05/2022

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 61, p. 583-595, 2008.

GRUPELLI Loponte, Luciana GÊNERO, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA NAS ARTES VISUAIS. Educação & Realidade [en line]. 2005, 30(2), 243-259 [Acesso em 13 de Maio de 2022]. ISSN: 0100-3143. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042007>

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, v. 5, n. 13, pág. 40-54, 2020.

MILICIC, Neva. Abrindo Janelas. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Ed. Workshopsy Campinas, SP, 1994.

NOVAES, Maria Helena. Psicologia da Criatividade. Ed Vozes, 2ª edição, Petrópolis, RJ, 1972.

PEREIRA, Eliana Alves et al. A contribuição de John Dewey para a Educação. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1, pág. 154-161, 2009.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. Psicologia USP, v. 21, p. 741-756, 2010.

PREISER, Siegfried. Criatividade. In: Desempenho e diagnóstico de desempenho. Springer, Berlim, Heidelberg, 2006. p. 51-67.

QUADROS, Odone José. A linguagem da arte. Letras de Hoje, v. 6, n. 3, 1971.

RODRIGUES, Luciana Cozza. Produção de sentido e visualidades: possibilidades da artes no cotidiano escolar. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

VIGOTSKI, L. S. (2010). A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935).

ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. Editora Ibepex, 2008.

PROPOSIÇÕES LÚDICAS COM ARTE CONTEMPORÂNEA: A construção do jogo *FAVOR NÃO FALAR*

Clara Pitanga Rocha
Helena Pereira Barboza
Milena Espinoza Maurtua

RESUMO: O presente texto relaciona arte contemporânea e jogo a partir da perspectiva da participação, da interação e da experiência lúdica com a obra de arte. Conceituam-se características da arte contemporânea que propõem uma relação direta com seus públicos, considerando o jogo como objeto mediador dessa relação. O texto também apresenta um material educativo desenvolvido como objeto de pesquisa, o jogo Favor não falar, mecanismo desenvolvido para estudar, analisar, ampliar o repertório e revisar os movimentos, as temáticas e as linguagens da arte contemporânea. Essa relação entre jogo, arte contemporânea e educação foi refletida a partir de Acaso (2009); Bourriaud (2009); Caillois (2001); Casal e García (2015); Heinich (2014); Huizinga (2008); Ingold (2012) e Larrosa (2002).

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. arte contemporânea. educação.

Para adentrar nas relações entre jogo e arte contemporânea é fundamental demarcar que a produção artística circunscrita no período não se restringe somente a noção de um objeto/obra que foi proposto por certo artista e encontra-se isolada para ser alvo de um processo de leitura. A relação público-obra na arte contemporânea também envolve ações e interpretações que são provocadas no Outro (HEINICH, 2014), visto que parte da produção artística propõe a interação e inter-atuação para efetivação da obra, tornando o espectador parte da proposição do artista. Essas novas abordagens e visões se relacionam com a prática relacional (BOURRIAUD, 1998), ou seja, a participação do espectador também pode ser parte integrante do trabalho, assumindo por vezes o lugar de matéria-prima, por vezes o papel de autoria junto ao propositor.

Essa relação se amplifica quando pensada em práticas educativas, envolvendo um objetivo pedagógico na proposição. Obra, educador e público se relacionam em uma ação lúdica, usando o jogo como metodologia ou como temática, descentralizando a experiência do conteúdo e amplificando para a relação entre os sujeitos e a arte contemporânea. Esse texto propõe uma abordagem de conexão do jogo com as práticas artísticas contemporâneas, apresentando o jogo *Favor não falar*¹ como forma de experimentação dessa relação. Pensado para explorar a arte contemporânea, o jogo foi desenvolvido a partir de práticas de arte na educação básica, criado por estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo (NAVEES) e o Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea.

Atravessamentos entre jogo e arte contemporânea

A prática artística contemporânea se conceitua não por uma dimensão temporal que configura a arte do período corrente, mas abarca um novo conjunto de regras para o campo da arte, propondo um paradigma que revisita produções de outros períodos, bem como tangencia outros campos que não o da arte. Artistas contemporâneos tensionam os limites do campo pela exploração de outros materiais e narrativas, bem como pelo posicionamento transversal em relação a temas que atravessam a vivência cotidiana. Nesse redimensionamento, o jogo se centra como uma possível articulação das obras, seja pela integração dos públicos como parte do trabalho, pela fuga da realidade ou por uma crítica e subversão do conjunto de regras que demarcam o campo da arte.

¹ Material acessível em: <https://www.entrepesquisa.com.br/jogos>

Por vezes o jogo ou o brincar fazem parte das próprias temáticas que constroem um trabalho de arte contemporânea, como por exemplo na apropriação de jogos/brinquedos que são ressignificados pelos artistas para o contexto da obra, inclusive tirando sua função ou jogabilidade. Entretanto, não somente a apropriação conecta jogos e parte da produção da arte contemporânea, como existem características inerentes ao ato de jogar/brincar que também podem se relacionar com obras.

Ao refletir acerca da produção artística contemporânea, identifica-se como parte dos trabalhos pode se relacionar ao jogo pela dimensão da participação do público (assim como o jogo conta com o jogador), porque essas obras não se fecham nelas mesmas, em suas proposições, ideias ou até na sua materialidade. Por contar com a participação do público, a obra fica aberta para modificações, podendo receber influência dos conceitos dos fruidores-participantes, justamente como nos jogos e brincadeiras.

Em um jogo é fundamental a ação e reação dos sujeitos envolvidos para que a prática ocorra, sem eles o jogo seria apenas um objeto inerte ou uma ideia. Isso também acontece em alguns trabalhos de arte contemporânea, nos quais suas proposições necessitam do espectador, porque quem experimenta e produz a obra é o participante/público. Logo, é a sua atuação que se faz a produção acontecer, enquanto o artista assume o papel de proponente - e possivelmente, também jogador.

Outra conexão entre arte contemporânea e jogo está no fator da interatividade, no qual a relação é proposta por meio do objeto artístico em si e pelo contato do espectador/participante ou pelos públicos da obra que interagem entre eles mesmos na realização da ação proposta. Isso poderia acontecer também no jogo, porque conforme Caillois (1958) esse agruparia e criaria um espaço específico, um tempo com regras ou proposições próprias para que a partida acontecesse. Logo, dentro de todo esse “ambiente” que o jogo cria, se pode gerar a interação e aproximação entre os participantes da partida, assim como os trabalhos de arte contemporânea.

Entretanto, apesar do jogo criar esse espaço e tempo com regras, é importante considerar que - assim como em diferentes modalidades de jogos e brincadeiras - essas podem ser alteradas e configuradas de outras maneiras pelos sujeitos do processo. Essa transmutação do conjunto de regras também pode ocorrer na arte contemporânea, onde um artista propõe um trabalho, mas os participantes e ativadores da obra podem pensar em desdobramentos ou responderem de maneira distinta da proposta inicial, ou até mesmo alterar por completo. Isso reforça a ideia de que a obra está aberta e depende da

participação do outro, já que cada participante possui sua individualidade e visão sobre o trabalho, como um jogador.

Para Casal e Garcia (2015), bem como para Huizinga (2007), o espaço, a proposição e as regras estabelecidas pelo jogo são responsáveis por ativar uma experiência lúdica que envolve os participantes na relação, como também pode ocorrer em respeito à arte contemporânea, onde as proposições participativas funcionam como um convite para ir além das ações cotidianas ao convidar para a interação com a obra. Pela proximidade que construímos com jogos e brincadeiras desde a infância - experiência ainda pouco explorada nas outras fases da vida - esse atravessamento do campo da arte potencialmente estabelece conexões entre públicos e obra, pela identificação de elementos e proposta já presentes na nossa vivência cotidiana. Como apontam Filipe Pais e Patrícia Gouveia (2022, s/p), curadores da exposição Playmode, realizada entre 30 de março e 6 de junho de 2022 no Centro Cultural Banco do Brasil de Belo Horizonte:

Sabe-se que as brincadeiras e os jogos têm o poder de construir novos mundos, novas formas de ver e sentir, de convocar e orientar a ação. Há jogos que todos conhecemos e que jogamos desde crianças. Desde cedo, suas regras, formas e mecânicas se inscrevem na nossa memória, à semelhança das palavras que aprendemos e que usamos diariamente para nos exprimirmos.

A relação com práticas cotidianas associa a produção artística também como parte de nossos repertórios e vivências. A exposição citada abarcou um conjunto de trabalhos que versam sobre a temática do jogo na arte, seja como tema central do trabalho, como “Futebol X” (2000-1), de Nelson Leirner, como mecanismo para a discussão dos equipamentos em que os jogos hoje são propagados - os celulares -, como em “Phone story” (2011), da Molleindustria, ou como na apropriação de elementos visuais de jogos comercializados, como em “Emegy: Gta USA Gun Homicides” (2018-2019), de Joseph Delappe. Esses são alguns dos exemplos inseridos na exposição que evidenciam a proximidade que temos com os jogos em termos narrativos, visuais e metodológicos.

Ainda pensando a respeito da interação, pode-se refletir como nesse processo se cria outra aproximação do público com a obra porque no espaço de somente os espectadores observarem o trabalho de arte de modo passivo, eles interagem fisicamente com a obra, seja de forma material, ou como interpretação quando de forma conceitual. Tudo isso é proporcionado e amplificado pela necessidade de participação circunscrita na ideia jogo/obra.

A partir de reflexões acerca da arte contemporânea e do jogo e da compreensão de sua articulação como elemento de participação e interação, pensou-se no desenvolvimento de jogo que abordasse a arte contemporânea como temática, a fim de dar mecanismos para que arte/educadores pudessem se aproveitar do elemento lúdico do jogo para criar uma esfera que proporcionasse o estudo e revisão de questões referentes a esse recorte da história da arte.

Uma experiência de jogo na prática

Pensando nessa relação de participação, interação, ludicidade e desconstrução do conjunto de regras, foi desenvolvido *Favor não falar*, um jogo de palavras para a ampliação de repertório e construção de conceitos, ligado aos conteúdos de artes visuais. Elaborado durante o período da pandemia e lançado em agosto de 2021, esse material educativo foi pensado como objeto de pesquisa para ser utilizado e mediado por professores, com estudantes ou públicos de diferentes faixas etárias.

Favor não falar foi criado a partir da proposição de jogabilidade do *Taboo*, originalmente um jogo de tabuleiro onde participantes competem entre si - individualmente ou em equipes - para descobrir uma palavra do senso comum a partir de termos contextuais e próximos a ela. Em *Favor não falar* os termos a serem descobertos a cada rodada se referem a movimentos, linguagens e temáticas da arte contemporânea, associando conceitos tangenciais que não podem ser ditos, visando que os jogadores encontrem sinônimos ou outras formas de explicar a palavra da vez.

Esse material educativo dialoga diretamente com a problemática da entrada da arte contemporânea nos currículos e nas práticas dos arte/educadores, apesar desse recorte da história ainda ser pouco contemplado em práticas de sala de aula, como demonstra estudo de Vieira Martins (2021). O estudo da arte contemporânea deve ser contemplado e incluído em todas as etapas do ensino básico, sobretudo pela conexão com a realidade e vivência dos estudantes e por ser um período histórico que está em construção, podendo articular novas concepções sobre arte nas práticas educativas. Além disso, na produção dos artistas desse período existe a exploração de diversos materiais, suportes e linguagens, que podem ampliar as produções dos diferentes segmentos, além de explorar conceitos e proposições narrativas dos trabalhos. Por isso, o jogo foi pensado para ser mediado por professores com estudantes em sala de aula, considerando novas formas de avaliar conteúdos do ensino da arte.

Por ter a linguagem escrita como elemento inerente da proposta, *Favor não falar* foi elaborado para ser utilizado em propostas educativas no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Ainda que se considere que possa ser jogado por diferentes faixas etárias, sempre com a interlocução dos professores, que podem utilizar o jogo como metodologia de ensino. A proposição inicial é que esse jogo seja incluído nas práticas educativas como forma de refletir sobre conteúdos assimilados em torno do tópico, tendo como único pré-requisito estabelecido que os jogadores tenham conhecimento prévio sobre arte contemporânea.

Trabalhando com crianças e adolescentes que já estão versados com diferentes dinâmicas de jogos em sua vivência cotidiana, sugere-se também que os elementos físicos do jogo *Favor não falar* possam ser propostos como ponto de partida para novas formas de jogabilidade. Assim, os sujeitos envolvidos na prática poderão articular, possivelmente, construções de novos modos de utilização do conteúdo ali disposto. Como citado anteriormente, a potencialidade do atravessamento entre jogo e arte contemporânea está também no caminho subversivo que o conjunto de regras pode ter, com a criação de novos modelos de utilização dos elementos que o compõem.

No aspecto físico, *Favor não falar* é formado por 13 cartões correspondentes aos movimentos, linguagens e temáticas da arte contemporânea, nomeadamente: arte conceitual, arte feminista, arte povera, arte urbana, *body art*, fluxus, hiperrealismo, *land art*, minimalismo, neoconcretismo, performance, *site specific* e videoarte. Cada carta dispõe do conceito que deve ser adivinhado, cinco palavras-chave que se relacionam diretamente a ele, uma imagem correspondente, uma definição e artistas de referência para identificar o movimento, a linguagem ou a temática.

O objetivo dos jogadores é conseguir adivinhar o conceito correspondente ao cartão, sem dizer nenhuma das cinco palavras listadas a partir deles. A cada rodada será decidido entre os participantes quem será o “galerista”, no caso, a pessoa que irá comandar a jogada da vez. O papel do galerista é pegar uma das cartas, observar as informações e pensar em novas formas de descrever o movimento, a linguagem ou a temática da arte contemporânea. Seu objetivo é fazer com que os participantes acertem a palavra-chave o mais rápido possível, indicando dicas sem as palavras proibidas.

É importante lembrar que cada palavra pensada pelo galerista deve ser oralizada uma de cada vez, dando a chance de os participantes debaterem as possibilidades de resposta. Quando um dos participantes acertar a palavra-chave, uma nova rodada pode

ser realizada, com um novo galerista. Essa proposta visa dar aos jogadores (professores e estudantes envolvidos na jogada), o desafio de desenvolver repertório em torno dos movimentos, linguagens e temáticas que atravessam a produção dos artistas contemporâneos, bem como reconhecer quais são as características centrais que atravessam as obras incluídas no jogo.



IMAGEM 1: Jogo *Favor não falar*. Produção: Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo (NAVEES) e o Grupo Entre - Educação e arte contemporânea

Para além dessa dinâmica proposta a partir das cartas, como mencionado anteriormente, a proposição é de que o jogo não se encerre quando todas as palavras-chaves forem descobertas. Dentro de cada uma das cartas há uma segunda página que apresenta uma breve definição, artistas representativos e uma imagem de uma obra do movimento, da linguagem ou da temática da arte contemporânea, ficando a possibilidade de professores e estudantes explorarem ainda mais cada conteúdo disposto, criando inclusive, novas formas de jogar, com regras sugeridas pelos participantes.

Além da possibilidade de criar novas formas de jogabilidade, professores junto com estudantes podem pensar em projetos que possibilitem uma maior compreensão dos conteúdos. Como pesquisar mais sobre os artistas que foram escolhidos para representar os movimentos, linguagens e temáticas, ou até mesmo refletir em novos artistas que

conversem com as informações colocadas na segunda página. Também há a possibilidade de adentrar ainda mais nas leituras de imagens, propor conversas sobre o que eles estão visualizando, quais são os elementos presentes nas produções e que tipo de material está sendo utilizado, ou até mesmo pensar em conexões das obras contemporâneas com obras de outros períodos da arte. Importante demarcar que *Favor não falar* foi pensado como uma abertura para um novo processo de apreensão dos conteúdos de artes, não uma metodologia imposta, como se fosse um manual a ser seguido.



IMAGEM 2: Jogo *Favor não falar*. Produção: Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo (NAVEES) e o Grupo Entre - Educação e arte contemporânea

Na montagem das cartilhas, foi necessário fazer uma pesquisa de variados artistas que poderiam entrar no movimento, linguagem e temática. Nesse processo, a seleção foi além de uma possível importância histórica de cada artista, sendo privilegiado nas escolhas artistas mulheres, LGBTQIAP+, pretos e latino-americanos, principalmente, do território brasileiro. Esse aspecto reforça o objetivo de ampliação do repertório a que o jogo se pretendia. Outro aspecto privilegiado foram os diferentes tipos de suportes e materiais, visando uma amplitude de narrativas visuais para que

professores e estudantes construam novos usos para as cartas do jogo. Esse recorte na seleção dos conteúdos evidencia a possibilidade de trabalhar com artistas diferentes e com uma história da arte mais próxima da vivência deles, criando mais proximidade com a arte contemporânea.

Como material educativo, *Favor não falar* vai além da jogabilidade, ele é um mecanismo pensado em ampliar as experiências vividas em sala de aula. Ter um jogo, onde há informações rápidas, com visualidades, indicações de artista e proposição de interação, pode auxiliar em um aprendizado mais dinâmico, indo além das referências apresentadas nos livros didáticos ou na detenção de informações sequenciais de obras e artistas. O aumento de referências artísticas é um processo importante para o aprendizado de artes, pois quanto maior o acesso, maior são as trocas e a leitura de mundo.

A construção visual do jogo *Favor não falar*

Parte da proposição desse material educativo esteve na construção visual do jogo *Favor não falar*, assumindo-a como elemento definidor dos conteúdos envolvidos na proposta. O design do jogo pode ser entendido a partir de 3 elementos principais: o lúdico, o universo do estudante e o ensino de arte; elementos que juntos têm por objetivo atrair os estudantes para a interface dos movimentos, linguagens e temáticas da arte contemporânea em formato de brincadeira, sugerindo outros modelos de interação na prática de ensino do professor e apresentando conceitos-chave da arte contemporânea, período, como mencionado anteriormente, que costuma ser esquecido ou ignorado na sala de aula.

Esse distanciamento com a arte contemporânea produz diferentes sentidos nos repertórios dos públicos, parte deles possivelmente ocasionada pelo distanciamento com a prática dos artistas. O próprio nome escolhido para o jogo remete às regras proibitivas e inibidoras recorrentemente lembradas durante as experiências de visita a espaços expositivos e museus. Brincando com as palavras-chave proibidas do jogo e remetendo ao conjunto de normas das instituições promotoras da arte, *Favor não falar* pretende trazer conteúdos relacionados à produção artística contemporânea para dentro de sala de aula, apostando numa ação recorrente na faixa etária proposta para a associação com o campo. A identidade visual do logo também dialogou diretamente com essas normas

impostas pelas instituições expositivas, relacionando as palavras proibidas com a imposição do silêncio nesses âmbitos.



IMAGEM 3: Imagens da internet que foram utilizadas no momento de idealização do nome do Jogo *Favor não falar*

Nessa ordem de ideias, o aspecto lúdico apresentado nas cartas que tornam a formação e o ensino da arte algo mais interativo vai além do conceito tradicional de objeto; de acordo com Tim Ingold (2012, p. 29) encaixa-se na categoria de coisa, pois esta é perpassada e impregnada por fluxos vitais e integrada às dinâmicas da vida e do meio ambiente. Nesse sentido o autor aponta: “[...] a coisa, por sua vez, é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários “aconteceres” se entrelaçam. Observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado para a reunião”. Assim, o jogo em diálogo com a arte contemporânea justifica-se na participação do jogador/público. Sendo que, nesta reunião, o jogador é tão importante no ambiente quanto o público na arte relacional, visto que os mesmos que se transpassam em “aconteceres” que interrompem o cotidiano.

Justamente, a prática educativa através do jogo *Favor não falar* pressupõe esse momento de encontro e troca entre docente e discente, dado que ensinar e aprender vai além de transmitir conteúdos e memorizá-los. Acreditamos que a aprendizagem envolve, entre outros elementos, a fala e a escuta. Quem fala, instiga a curiosidade de quem escuta, o desafia para que diga, participe, responda, se aproprie do conteúdo e produza seu próprio saber a respeito dele. Ao mesmo tempo, quem fala, também permanece aberto à fala do outro, ao gesto do outro, à diferença do outro. É nessa lógica, que o

processo de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem acontece.

Jorge Larrosa (2002, p. 21) nos adverte sobre a importância de cultivar a arte do encontro, de parar para pensar, olhar, escutar, aprender a lentidão, dar-se tempo e espaço, tudo aquilo, para chegar a um gesto de interrupção, um gesto que é cada vez mais raro nos tempos de excesso de informação e velocidade: “[...] a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Com a racionalidade e objetividade do mundo contemporâneo, onde o conhecimento é traduzido como a aquisição de informação e emissão de opiniões para fins utilitários, resulta paradoxal a construção de nossa subjetividade. É nesse sentido que, "a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida" (LARROSA, 2002, p. 27).

Gostaríamos de pensar o jogo como reunião, encontro, como lugar onde os “aconteceres” se entrelaçam; um momento onde o aluno e professor atuem como sujeitos da experiência, superfícies sensíveis para que aquilo que aconteça, os afete de algum modo, produza alguns afetos, inscreva algumas marcas, deixe alguns vestígios e efeitos. Por sua vez, o universo do estudante, no caso, dos estudantes de Ensino Fundamental ou Médio, caracteriza-se pelo hiper desenvolvimento do consumo que motiva/resulta no hiper desenvolvimento da linguagem visual (ACASO, 2009), o que quer dizer que os estudantes se encontram inseridos num mundo de imagens criadas para serem comercializáveis e chamativas; em contraposição ao tradicional ambiente escolar cujo universo de imagens não perpassa os demais âmbitos da vida dos estudantes. Nesse sentido, *Favor não falar* contribui com a incorporação de imagens do dia a dia do estudante no ambiente escolar. Por isso, visualmente foi usado os balões de diálogo e *emojis* presentes nas tecnologias e os aplicativos de uso cotidiano, como forma de relacionar com o diálogo proposto no jogo, promovendo a relação com imagens já presentes no repertório visual dos estudantes.

Por último, dialogando com a proposição de Caillois (1958) de que o jogo seja repensado no decorrer da prática, a construção de repertório no campo do ensino de arte se faz presente na seção de “Para pesquisar” e na breve definição da linguagem, temática ou movimento do jogo. Esses dois tópicos foram pensados para promover a aprendizagem da arte contemporânea na escola, tanto por parte dos estudantes, como também dos professores, que podem utilizar esse material como forma de se aproximar dos conceitos

envolvidos. A seleção dos artistas listados nessa seção considerou esse aspecto, como mecanismo para estender o universo de artistas estudados nas escolhas, com foco na diversidade de gênero, nacionalidade e etnia, ultrapassando os exemplos mais recorrentes.



IMAGEM 4: Jogo *Favor não falar*. Produção: Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo (NAVEES) e o Grupo Entre - Educação e arte contemporânea

Na reflexão posterior ao desenvolvimento desse dispositivo para o ensino da arte, considera-se que o jogo propõe ser um gerador de novas maneiras de abordar os conteúdos concernentes ao campo, nesse caso, justamente pelo aspecto lúdico, propondo ser ferramenta de ensino e aprendizagem que incentiva o estudo da arte contemporânea nas escolas e busca se aproximar de elementos que atravessam os interesses dos estudantes, como as referências visuais na apresentação gráfica do material. Além disso, procura desenvolver o interesse dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas a pesquisar para além do material, considerando que o aprendizado não precisa terminar nas aulas e pode ter expansões, assim como um jogo pode se desdobrar para além do espaço-tempo e da preposição.

Referências bibliográficas:

ACASO, Maria. La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Editora Catarata, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 2001.

CASAL, Cristina Varela; GARCÍA, Begoña Paz. Jogo e arte contemporânea: Estratégias didáticas lúdicas para educação artística. Revista Saber & educar: Perspectivas didáticas e metodológicas no ensino básico, vol. 20, p. 52-60, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários as práticas educativas. Rio de Janeiro. Paz e terra.2007.

HEINICH, Nathalie. Práticas da arte contemporânea: Uma abordagem pragmática a um novo paradigma estético. Sociologia & antropologia, Rio de Janeiro, v. 04.02, p. 373- 390, 2014.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento na cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida - emaranhados criativos num mundo de materiais. Horizontes Antropológicos, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2002.

VIEIRA MARTINS, Isabela. Transversalidades entre arte contemporânea e educação: contexto histórico e aproximações com o contexto escolar. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p. 86. 2020.

REFLEXÕES PARA O CURRÍCULO DE ARTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: Quem tem medo dos conteúdos escolares?

Sabrina Vieira da Silva Santos¹

RESUMO: Este trabalho busca compreender a organização curricular, considerando os saberes, o conhecimento, os princípios curriculares e a organização dos níveis do ensino, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, visando contribuições e participações efetivas dos professores de arte nas consultas públicas dos currículos e referenciais, que vem sendo implementados, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular. Essa pesquisa qualitativa e bibliográfica, tem como objetivo refletir sobre as contribuições públicas dos currículos para o ensino de arte, por meio da pedagogia histórico-crítica. Para a realização e elaboração deste trabalho, contamos com estudos teóricos baseados em Julia Malachen (2016), Nereide Saviani (2018), Carolina Nozella Gama (2015), dentre outros. Com nossos estudos, concluímos que, é imprescindível a valorização e retomada dos conteúdos escolares, levando à um currículo escolar contra-hegemônico, que conduza à formação e ao desenvolvimento estético dos sentidos no ensino de Arte. Para isso, é elementar a efetiva participação em uma ação conjunta, dos docentes deste componente curricular², ou seja, a presença dos especialistas **de cada uma** das áreas das Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), e de especialistas em desenvolvimento e aprendizagem, para a necessária organização da atividade cognoscitiva dos estudantes, a construção assimilação-transmissão/apropriação do *saber escolar artístico* e o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdos escolares; Currículo contra-hegemônico; Saber objetivo; Saber escolar artístico; Artes Visuais.

ABSTRACT: This work seeks to understand the curricular organization, considering knowledge, curricular principles and the organization of teaching levels, from the perspective of historical-critical pedagogy, aiming at contributions and effective participation of art teachers in public consultations of curricula and references, which have been implemented, after the approval of the National Common Curricular Base. This qualitative and bibliographical research aims to reflect on the public contributions of curricula to the teaching of art, through historical-critical pedagogy. For the realization and elaboration of this work, we rely on theoretical studies based on Julia Malachen (2016), Nereide Saviani (2018), Carolina Nozella Gama (2015), among others. With our studies, we conclude that it is essential to value and resume school content, leading to a counter-hegemonic school curriculum, which leads to the formation and aesthetic development of the senses in the teaching of Art. For this, effective participation in a joint action by the teachers of this curricular component is essential, that is, the presence of specialists **from each of the areas** of Languages of Art (Visual Arts, Dance, Music and Theater), and specialists in development and learning, for the necessary organization of students' cognitive activity, the construction of assimilation-transmission/appropriation of artistic school knowledge and the development of higher mental processes.

KEYWORDS: School contents; Counter-hegemonic curriculum; Knowing objective; Artistic school knowledge; Visual Arts.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Artes – Rede Nacional Prof-Artes, PPGARTES/FAALC/UFMS. Especialista em História da Arte. Licenciada em Artes Visuais. Professora efetiva da Educação Básica/SEMED. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais/CNPq. Presidente da Associação Douradense de Arte Educadores e Região (ADAER). Filiada também à ADAER, ASMAE, FAEB e SIMTED. Dourados-MS. Nickname: @sabrnavss. E-mail: profsabrnavieira@gmail.com.

² Utilizaremos o termo Componente Curricular, para quaisquer ideias ligadas às disciplinas escolares, matérias escolares, etc., pois é atualmente o mais utilizado nos currículos em vigência. "A ligação com o *conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber* é o que predomina na noção de disciplina escolar, quando entendida como um *componente do currículo* de determinado grau ou nível de ensino." (SAVIANI, N., 2018, p. 43, grifo da autora)

Então eu canto, pra que em todo canto, o encanto de ser livre e de falar, possa chegar, não mais calar!

Para todas as mulheres - Mariana Nolasco

Introdução

Esse artigo trata da conclusão dos estudos realizados na disciplina de *Pedagogia histórico-crítica na docência do Ensino de Artes Visuais*, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes da UDESC, integrante da Rede Nacional Prof-Artes³, ministrada e sob a orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Giovana Bianca Darolt Hilesheim. Visando fomentar processos de reflexão crítica sob a ótica da PHC⁴, abordam-se as contribuições públicas dos Currículos escolares de referência, que vem acontecendo em todo o Brasil, desde que se começou a implementação da BNCC, o nosso enfoque é o ensino de Arte⁵.

O aporte teórico desse trabalho sobretudo, dar-se-à pela obra de Julia Malachen em *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica* (2016) pela contextualização histórica dos currículos escolares e visão de organização curricular à luz da pedagogia histórico-crítica; Carolina Nozella Gama em sua tese *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani* (2015) apresentando as concepções da dinâmica curricular e dos princípios curriculares no trato com o conhecimento, tornam possível a realização da nossa discussão, sendo uma densa pesquisa em torno da obra de Dermeval Saviani, no qual a autora afirma que mesmo este não sendo um especialista em currículo, sua obra possibilita o entendimento para a construção de currículos escolares contra-hegemônicos, reconhecendo as lacunas nos estudos sobre currículo no campo marxista; e em Nereide Saviani em *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico* (2018), à

³ Achamos importante enaltecer a relevância da Rede Nacional Prof-Artes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional (*Stricto sensu*) em Artes com área de concentração no Ensino de Artes, reconhecido pela CAPES, que devido ao seu caráter semi-presencial, e durante a pandemia de COVID-19, de caráter remoto síncrono e assíncrono, essa mestranda (Sabrina) do PPGARTES/FAALC/UFMS, morando na cidade de Dourados, no interior do Mato Grosso do Sul, pôde participar da disciplina ofertada pela UDESC/PPG ARTES VISUAIS, com essa docente (Giovana) residente da cidade de Xanxerê-SC, experiência essa da qual, não seria possível devido a tempo, distância e mesmo motivos financeiros, para assistir essas aulas. Desta forma ressaltamos a importância da Rede Nacional Prof-Artes, que oferece aos profissionais que nela cursam o encontro com às formas elevadas de conhecimento por possibilitar o **acesso** dos acadêmicos com docentes residentes de diferentes lugares do Brasil e o rico encontro com colegas de lugares igualmente diversos.

⁴ Utilizaremos a abreviação **PHC**, para nos referirmos à **Pedagogia Histórico-Crítica**.

⁵ Segundo a professora e pesquisadora Vera Lúcia Penzo Fernandes (2016), o *ensino da arte* é um campo que trata especificamente dos modos de transmissão e acesso ao conhecimento da arte e apresenta uma trajetória histórica que explicita concepções e práticas próprias e ressalta a coexistência de terminologias das concepções teóricas e propostas pedagógicas e estéticas: *Educação Artística, Arte-educação, Arte/Educação, Educação pela arte*, etc. Utilizaremos neste texto a nomenclatura, ensino de "Arte", com letra maiúscula e no singular, pois é a utilizada para designar este componente curricular no estado de Mato Grosso do Sul.

respeito à constituição social e histórica do Saber Escolar e dos Currículos. O propósito é analisar o saber objetivo (ou saber científico/saber elaborado/saber erudito/saber sistematizado) e o saber escolar, os caminhos possíveis para o enriquecimento da qualidade dos conteúdos escolares, para o *Saber Escolar Artístico* no ensino de Arte.

Distanciamos-nos de receitas, modelos ou fórmulas, mas encontramos os embasamentos e contribuições teóricas, para coerentes reflexões acerca dos modos prováveis, de construção coletiva de currículos contra-hegemônicos, com a participação dos docentes, sobre a perspectiva dos autores que bebem da fonte da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico e dialético, não sendo objetivo nosso esgotar o tema, mas ampliar suas discussões.

A temática apresentada nesse artigo, se dá pela experiência da autora tanto nos seus estudos dos documentos oficiais de orientação curricular para o seu entendimento e para a sua atuação docente por conta desse período de transição devido a implementação da BNCC e de uma inquietação advinda de sua participação nas contribuições públicas dos Currículos, tanto da rede estadual e atualmente da rede municipal de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul e da segunda maior cidade do estado, Dourados. Essas experiências possibilitaram a apresentação de trabalhos da autora no *III Seminário Nacional sobre a BNCC: uma outra base é possível, 16 a 18 de outubro de 2019*⁶, realizada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Essa luta, que vem de anos, não pode parar. A batalha por espaço físico e político será uma constante para todos os formados em Arte. Nunca estaremos a salvo. Talvez possamos experimentar certo alívio se os governantes do momento tiverem uma visão mais humana sobre a formação de nossos(nossas) estudantes. Contudo, nunca podemos garantir que eles estarão sempre lá para lutar pela implementação daquilo que já está na lei, visto que a Arte é componente curricular obrigatório na Educação Básica. Isto é, independentemente da forma como a escola irá fazer o processo de implementação da BNCC, a lei maior é a LDB, que deixou clara a questão da obrigatoriedade. Podendo, se for o caso, acionar o Ministério Público para verificar o descumprimento da lei ou judicializar a questão, de modo pessoal ou coletivo, por meio de uma ação, quando houver a ausência da Arte na unidade curricular da escola. (CRUVINEL, 2021, p. 21-22)

⁶ A mobilização da autora para que as contribuições realizadas pelos docentes fossem, de fato, consideradas, resultou na necessidade de socializar tais experiências, desta forma foram apresentados os trabalhos de comunicação oral aos grupos de trabalho: GT 3 – Artes, (SANTOS; MELGAREJO; SILVA; OLIVEIRA) “As dificuldades de contemplar todas as linguagens da arte: um relato de experiência da consulta pública do currículo de referência de MS” e GT 10 – Formação de Professores, (SANTOS) “A importância das associações, sindicatos e federações na construção de documentos oficiais de orientação curricular”, com o apoio/agência de fomento da Associação Douradense de Arte Educadores e Região (ADAER) e do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados (SIMTED Dourados-MS), ver *Anais do III Seminário Nacional sobre a BNCC, 16 a 18 de outubro de 2019*, disponível em: <https://bit.ly/3lcTVtt>. Acesso em dez. 2021.

Com nossos estudos, concluímos que, é imprescindível a valorização e retomada dos conteúdos escolares, levando à um currículo escolar contra-hegemônico, que conduza à formação e ao desenvolvimento estético dos sentidos no ensino de Arte. Visto que, a garantia da Arte, como componente curricular, já é assegurada pela Lei Darcy Ribeiro (a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996) vigente, devido as constantes lutas da classe dos profissionais da educação. Acreditamos que, somente a partir da luta unida, consciente e contínua, dos professores de arte, será possível transformações para a melhoria ensino de Arte, sobretudo para a evolução dos documentos oficiais de orientação curricular vigentes.

Pedagogia histórico-crítica: conceitos e concepções

Para Paulino José Orso (2018, p. 70), quando não há a necessidade de transformação da realidade, qualquer prática serve e não é preciso discutir ou considerar teoria alguma. “Afim, se a prática está articulada à teoria, só uma teoria transformadora pode possibilitar uma prática também transformadora.” E para que isso ocorra, não basta *qualquer* teoria, mas sim, uma pedagogia ligada ao princípio de transformação da realidade, por isso para o autor a Pedagogia Histórico-Crítica é uma pedagogia revolucionária.

Segundo Fonte (2011) o necessário para a luta revolucionária, está no entendimento das seguintes acentuações teóricas, sendo elas: A realidade existe e é cognoscível; Objetividade não significa neutralidade e totalidade não é tudo; e Ser contra o relativismo cultural não é ser contra a multiplicidade da cultura. Para uma educação emancipatória, devemos nos colocar no ponto de vista dos subalternizados pela cultura hegemônica.

Quando Gramsci fala em democracia, não se expressa de forma neutra e genérica, mas se coloca do ponto de vista dos subalternos, leva em consideração a realidade concreta dos que são aliados do seu meio. Não ignora as divisões sociais que existem na sociedade e as lutas dos subjugados para conquistar a liberdade sem dissociá-la da igualdade. A sua escolha política, “de parte”, apresenta-se alinhada com quem quer romper o sistema vigente e elaborar um outro modelo de sociedade. (SEMERARO, 2008, p. 127)

Para o fundador da PHC, Dermeval Saviani (2008; 2018; 2019) as teorias pedagógicas contra-hegemônicas surgiram na tentativa de elaborar propostas para orientar a prática educativa numa direção transformadora. Dentre elas estão, pedagogia socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica e

manifestações correlatas como as pedagogias da prática, da educação popular e crítico-social dos conteúdos. Enquanto as teorias pedagógicas hegemônicas⁷ apresentam-se como os interesses de toda a sociedade, mas na realidade, dão expressão universal aos interesses da classe dominante.

Saviani (2019) afirma “aquela teoria que, por colocar-se na perspectiva dos interesses dos dominados, consegue ver os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas”. E assim, considerando as categorias de contradição e totalidade, de mediação e modo de produção, o papel da teoria crítica é desmontar contextualizando socialmente, historicamente e epistemologicamente tais teorias.

[...] cabe à PHC transformar a educação num espaço de socialização do conhecimento e de luta para revolucionar a sociedade, suprimir a propriedade, as classes, as lutas de classe e possibilitar que a humanidade se emancipe efetivamente, isto é, que tenha acesso ao que há de melhor e de mais desenvolvido, tanto no âmbito do conhecimento quanto no da produção material, e garanta a felicidade. (ORSO, 2018, p. 81)

Segundo Orso (2018, p. 78) “O método materialismo histórico entende a educação na perspectiva dialética, como mediadora da prática social, e objetiva tanto a socialização dos conhecimentos quanto dos bens materiais produzidos historicamente”. Apropriar-se desse entendimento para que “a educação cumpra a função técnico-política que lhe cabe: a de realmente dotar as massas populares dos instrumentos necessários a uma efetiva participação social.” (SAVIANI, N., 2018, p. 9). A PHC enxerga a educação como uma produção não material⁸, sendo ela uma atividade mediadora da prática social, proporciona assim, elevar o padrão cultural, humanizar os indivíduos, capacitando-os para superação da sociedade alienada, dominada e submissa.

A produção não material coincide com a produção do saber. Não todo e qualquer tipo de saber produzido ao longo da história, como o saber intuitivo, prático, religioso ou afetivo. Mas sim o saber objetivo produzido historicamente com base nos conhecimentos advindos das ciências, das artes e da filosofia, uma vez que é esse tipo de saber que passa a predominar na sociedade moderna e na educação escolar contemporânea, forma principal e dominante de educação nessa etapa histórica – e que ainda não se esgotou –, que corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 83)

Para a PHC a educação escolar lida especificamente com o conhecimento sistematizado⁹. Orso (2018, p. 81) afirma que é por meio do trabalho pedagógico, que se possibilita aos alunos acesso aos conhecimentos historicamente acumulados para superar compreensões espontâneas, aparentes, cotidianas, confusas e caóticas e que adquiram a capacidade de compreender e interpretar o mundo na sua radicalidade, de forma histórica, crítica, sistemática, objetiva e científica, e desenvolvam todas as suas potencialidades.

Nereide Saviani (2018) aponta os conceitos importantes da educação escolar defendida por Davydov, Vigotski e seus seguidores: a ideia de que o ensino deve ser especialmente organizado, para garantir a formação dos conceitos científicos; a necessária sistematização dos conceitos (estabelecimento de suas interdependências); a *conscientização* da atividade mental (tomada de consciência das operações mentais); o estabelecimento de uma *relação especial* com o objeto, a fim de aprender seus nexos internos; o ensino como mediação entre o sujeito e o objeto, pela atividade docente. Identificamos aqui, conceitos dignos para se refletir também sobre os caminhos do Ensino da Arte, contudo não abordaremos tais caminhos neste artigo.

Ainda segundo a autora (2018, p. 16), a elaboração de propostas curriculares exige três pontos a se considerar: a captação da estrutura de cada disciplina ou área do conhecimento, o que ela chama por vezes de “espinha dorsal”; a compreensão dos processos de assimilação/apropriação do conhecimento; e por fim, o domínio dos processos pelos quais se exerce a ação mediadora entre o conhecimento e sua assimilação/apropriação. Em que o *conteúdo* refere-se ao conjunto de conhecimentos e técnicas cuja assimilação/apropriação a escola deve propiciar aos estudantes e o *método* refere-se a caminho a ser traçado para que isso seja garantido.

Segundo Martins (2013, p. 297) “Trata-se, portanto, de uma educação escolar apta à formação e promoção de sentimentos intelectuais positivos, imprescindíveis tanto na atividade de quem aprende quanto de quem ensina.” O que a autora chama de “sentimentos intelectuais”, ou seja, sentimentos gerados pela atividade mental, os conteúdos escolares são verdadeiros mobilizadores dos pensamentos, para a requerida construção do conhecimento.

⁷ São a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnista, Dermeval Saviani as denominou como Teorias não críticas e Teorias crítico-reprodutivistas.

⁸ Segundo Dermeval Saviani (*apud* Galvão, Lavoura e Martins, 2019) enxerga a educação como um processo de trabalho não material no qual está vinculado “à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.”

⁹ Na perspectiva histórica-crítica, o específico da educação escolar é lidar com o conhecimento sistematizado (metódico): sua transmissão-assimilação/apropriação, que exige – e ao mesmo tempo permite – desenvolvimento do raciocínio (metódico, sistemático), próprio do pensamento teórico, do conhecimento científico, que não é somente representação, descrição, mas que também não se restringe à imaginação, especulação. (SAVIANI, N., 2018, p. 64)

Gama (2015) apresenta em sua tese de doutorado, importantes princípios curriculares ao resplandecer da pedagogia histórico-crítica para as contribuições do currículo da escola básica¹⁰. Para a PHC as principais concepções da dinâmica curricular são o *Trato com o conhecimento*¹¹ (princípios curriculares para a seleção e tratamento dos conteúdos de ensino e princípios metodológicos para o trato com o conhecimento); a *Organização escolar* (organização das condições espaço-temporais necessárias para aprender) e a *Normatização* (sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação).

É necessária a defesa de um currículo pautado na lógica dialética e uma organização do trabalho pedagógico que precisam ser pensados em sua totalidade. Contudo, conforme Nereide Saviani (2018), somente com o profundo entendimento dos fundamentos teóricos da dialética do processo pedagógico e na mesma matriz teórica (no caso, o materialismo histórico e dialético) e a necessária atenção aos aspectos relativos à estrutura do sujeito, à estrutura do objeto e sua unidade na dialética do processo pedagógico, dotando os agentes do domínio de todos os aspectos. A autora nos diz (2018, p. 45), “[...] é que a escola exerce esse poder criativo de, ao encarnar os conteúdos culturais, traduzi-los nas disciplinas escolares, que os transformam num tipo peculiar de saber, o saber escolar, capaz de interferir na cultura da sociedade.” Somente com o domínio dos fundamentos teóricos – históricos e lógicos – da produção e formação do conhecimento e sua *conversão em saber escolar*, que os profissionais da educação cumprirão a sua função político-social. A autora ainda considera imprescindíveis, as transformações do conteúdo e dos métodos dos programas de formação de educadores e os cursos de nível superior para formação de professores, e passando, principalmente, pela mudança nas condições de trabalho dos profissionais da educação.

[...] (Dermeval) Saviani não dá à educação o poder de transformação direta (por isso ela é mediadora) nem às consciências uma transformação autônoma (independente das estruturas sociais). Por isso, para Saviani, a educação deve comprometer-se com a elevação a consciência como parte fundamental da

¹⁰ Conforme Malanchen (2016, p. 161) “O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, há a necessidade dos conhecimentos serem organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistemática.” Ainda para Nereide Saviani (2018, p. 78) “[...] um currículo básico comum, cuja adequação às especificidades compete ao trabalho didático, em que o professor é concebido como mediador entre o aluno (sujeito) e o conteúdo (objeto) e a ser conhecido, dominado, apropriado.”

¹¹ Para Gama (2015) o *Trato com o conhecimento*, de modo simplificado, é “como o professor organiza metodologicamente sua aula/o ensino, a forma como ele trabalha os conteúdos”, seu desdobramento se dá na *seleção do conhecimento; organização do conhecimento selecionado e sistematização do conhecimento*. A autora ainda destaca as explicações desse item por ser a mais importante para o enriquecimento dos currículos sob a perspectiva histórico-crítica, “[...] Tais processos estão sujeitos às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada organização escolar, organização das condições espaço temporais da escola.”

transformação social. Logo, é preciso assumir posição de classe, o que a pedagogia histórico-crítica faz sem titubear, alinhando-se aos interesses da classe trabalhadora. (Betty Oliveira, 1994, *apud* GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 84)

Outro ponto relevante que Nereide Saviani (2018) aborda é que o que interfere na evolução e no futuro dos componentes curriculares está nas alterações à medida que há renovação/estabilidade do corpo docente – observamos ainda que, no ensino de Arte, ainda é maior as mudanças para a comunidade escolar, a medida que, existem professores formados em distintas linguagens desta área: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro –, e sobretudo nas mudanças da transformação, social e cultural dos públicos escolares.

Saberes em foco: Conhecimento Artístico Contemporâneo¹² e Saber Escolar Artístico

Sabemos que o *conhecimento* é reflexo da realidade objetiva, conforme elucidase abaixo.

Na visão do materialismo histórico, o sujeito e o objeto são ativos, em mútua interação. O conhecimento não é mero reflexo da realidade objetiva nem simples momento da atividade livre e criadora do homem. A realidade é regulada por leis próprias, independentes da consciência do sujeito e só “se torna conhecimento como produto de uma consciência ativa que apreende e abstrai o movimento existente da totalidade”. (SILVA, 1988-2, p. 33 *apud* SAVIANI, N., 2018, p. 63)

Malanchen (2016, p. 161), afirma em Dermeval Saviani, que a objetividade¹³ é característica necessária ao processo de conhecimento da realidade social ou natural. É por meio da produção material e não material¹⁴, que os seres humanos apropriam-se do mundo objetivo. *Saber objetivo* implica na capacidade de “[...] traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência”.

No campo da educação escolar, essa apropriação se dá no ensino e na aprendizagem do *saber objetivo* produzido historicamente, devidamente convertido em *saber escolar*. Sendo assim, Malanchen (2016, p. 161) a definição seguinte, nos

¹² A definição de **Conhecimento Artístico Contemporâneo**, não faz referência somente ao conhecimento artístico que está sendo construído na contemporaneidade, mas sim, a todo o conhecimento artístico cultural, político, social e histórico assimilado, transmitido, constituído, elaborado e apropriado pela humanidade. É o conhecimento que está em movimento pelos(as) artistas, professores de arte, pesquisadores, acadêmicos(as), críticos(as), estetas, historiadores de arte, semioticistas, etc, ou seja, especialistas no campo das artes.

¹³ No materialismo histórico-dialético, a objetividade é parte de um conjunto de relações dos seres objetivos, e antes de ser uma característica do conhecimento ela é uma característica da realidade.

¹⁴ Existem várias formas de apropriação da realidade da produção humana e diferentes tipos de saberes ou conhecimentos, tais como intuitivo, racional, lógico, teórico, prático, sensível, afetivo, artístico, filosófico, científico, axiológico, ontológicos, gnosiológicos, teleológicos, que Malanchen (2016, p. 163) afirma serem importantes, pois “[...] os indivíduos da espécie humana necessitam se apropriar deles, para se desenvolver como membros do gênero humano”.

interessa, “[...] o saber escolar, ou seja, o currículo, é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização”, entendemos aqui a inter-relação entre o saber escolar e currículo.

Para entendermos, **os saberes** visam a superação do pensamento empírico-discursivo pelo científico-teórico. Nereide Saviani (2018) afirma que a definição do saber escolar se dá na relação com outros saberes. Saberes e conhecimentos são duas coisas igualmente importantes, mas diferentes. **O conhecimento** está diretamente vinculado à pergunta que o coloca em movimento. Segundo Gamboa (2009), o conhecimento resulta da articulação, da relação básica entre as perguntas e as respostas. O conhecimento é o resultado da dinâmica contradição e da unidade dialética entre as perguntas e respostas sobre o objeto, sob condições materiais, sociais e históricas específicas. E por isso, o caráter temporário e determinado desse resultado, especialmente aqueles que abordam a relação básica da socialização e da geração do conhecimento.

Enquanto **o conhecimento** se refere à parte dinâmica, ao processo de qualificar perguntas e produzir as respostas novas, **os saberes** se referem ao produto, à resposta elaborada, fechada, empacotada, sistematizada para ser distribuída, divulgada e consumida. Nesse sentido, conhecimento e saberes, embora contrários na funcionalidade, **estão juntos na dinâmica dialética entre perguntas e respostas** sobre um determinado fenômeno ou objeto. (GAMBOA, 2009, p. 13, grifo nosso)

O processo de constituição e apropriação dos conceitos científicos, segundo Nereide Saviani (2018, p. 173), é fundada em três aspectos: “*epistemológicos* (ligados a lógica dos próprios saberes), *psicológicos* (que envolvem a lógica da apropriação dos saberes) e *pedagógicos* (que implicam as formas e caminhos pelos quais se propicia tal apropriação).” O pensamento teórico, ou científico, ou abstrato, é o nível mais desenvolvido do pensamento humano. Nele a capacidade de *análise, síntese, abstração e generalização* são realizadas por meio de operações da atividade mental, em que ocorrem a transformação dos dados sensoriais iniciais.

Buscamos em Malanchen (2016) as principais sínteses tiradas das obras de Newton Duarte e Dermeval Saviani, as suas formulações a respeito das concepções de currículo da PHC que “[...] coloca-se na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados como base para a organização de um currículo escolar [...]”. As atividades nucleares da escola são a

transmissão-assimilação dos instrumentos de acesso ao saber sistematizado. O currículo é o conjunto de atividades nucleares e complementares realizadas na escola, que envolvem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitam a compreensão da realidade social e natural para além das aparências, o acesso ao saber sistematizado, não cotidiano¹⁵, por meio do currículo escolar torna possível o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que responde à apropriação dos signos da cultura nos indivíduos.

Segundo Malanchen (2016) a crítica da PHC às outras tendências pedagógicas hegemônicas em relação ao currículo é o esquecimento/empobrecimento, de que a escola proporciona aos indivíduos o acesso à cultura erudita (ao clássico¹⁶) e “[...] ao defender o clássico, este não deve ser confundido com o tradicional e não se opõem ao moderno ou atual”, essas dão maior grau de relevância e tempo (carga-horária) às datas comemorativas, ancorando-se nos princípios da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, ou seja, o ensino de uma realidade imediata, dos conceitos do cotidiano dos sujeitos. Para a autora, “quando o secundário toma o lugar do principal, compromete-se seriamente a socialização do saber sistematizado”, por isso, os projetos ou as atividades comemorativas são válidos somente se contribuirão sobretudo, para o enriquecimento e o desenvolvimento das atividades nucleares da escola.

A ideia de currículo para a PHC, segundo a autora, sinteticamente é, a compreensão da expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento; e do que são as relações entre escola e sociedade. Em suma, o saber escolar, ou os conteúdos sistematizados, devem estar fundamentados na ciência, na filosofia e na arte em suas formas mais elaboradas do legado objetivado pela prática histórico-social e não no cotidiano utilitário e esvaziado dos sujeitos, tomando como eixo norteador aquilo que é próprio dos seres humanos: o trabalho. Por meio dessa prática social histórica que os seres humanos, transformam a realidade produzindo o mundo humanizado, como um ser que se autoconstrói nesse processo de transformação da realidade objetiva, essa é a concepção de mundo materialista histórico e dialética.

¹⁵ “Não significa tentar anular o cotidiano do aluno o que, ademais, seria impossível. Objetivo de transmitir ao aluno os conteúdos não cotidianos é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade mediada pela apropriação das objetivações genéricas para si (Duarte, 2013), como a ciência, a arte e a filosofia.” (MALANCHEN, 2016, p. 188)

¹⁶ Malanchen (2016) baseia-se em Dermeval Saviani e Newton Duarte, na concepção de *clássico*, que é o que resistiu ao tempo, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. O clássico permanece como referência para as futuras gerações. “A educação escolar, em seu papel de mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos imprescindíveis à formação do pensamento por conceitos [...]”. (MALANCHEN, 2016, p. 189)

O saber escolar é proveniente da ciência, da arte e da filosofia. Contudo, em se tratando de uma sociedade de classes, a ciência, a arte e a filosofia também revelam as implicações dos embates travados entre as classes fundamentais que lutam pela hegemonia de suas perspectivas de organização social. Porém, devido à situação de dominação em que a classe trabalhadora se encontra diante dos donos dos meios de produção, as ideias dominantes expressam a perspectiva dessa classe (MARX; ENGELS, 2007). A ciência, a arte e a filosofia expressam, nessas condições, as contradições da sociedade de classes, o que significa que a compreensão verdadeiramente materialista, histórica e dialética dos conhecimentos científicos artísticos e filosóficos não os coloca de maneira simplista e homogênea como pura expressão da ideologia da classe dominante. (MALANCHEN, 2016, p. 179)

Malachen (2016) afirma que o processo de aprendizagem é resultado do trabalho educativo. O saber que nos interessa é aquele que emerge desse processo. Uma concepção de mundo, de ser humano, portanto um projeto de sociedade e de educação na perspectiva da superação da sociedade capitalista, levando em conta e compreendendo que as contradições da sociedade de classes perpassam a educação e os seus processos de ensino e aprendizagem.

A sociologia da arte em Canclini (1979, p. 12) “[...] não deixa dúvida de que o objeto de estudo da estética e da história da arte não pode ser a obra, mas o processo de circulação social em que os seus significados se constituem e variam”. Para o autor, criar uma nova arte é gerar um novo modo de relação entre os humanos. Sociologicamente na prática artística, os sujeitos são capazes de criar uma nova arte, assim como um conjunto de imagens nunca vistas, como outra maneira de comunicá-las, compreendê-las e até mesmo no modo de produzi-las. A compreensão da arte como uma área de conhecimento (histórica, social e cultural) é trazermos para o domínio da cognição. Conforme Araújo e Silva (2007, p. 11) existe na arte um conhecimento estruturador, que possibilita a potencialização da cognição, pois um dos elementos da manifestação da razão, é justamente o conceito de arte.

A tarefa da ciência, certamente, não é só representar o que existe, produzindo uma fotografia, de modo que qualquer observador normalmente organizado possa formar a mesma imagem. A tarefa da ciência consiste em extrair da “abundância de aspectos” dos fenômenos o elemento essencial e em desvendar o fio que guie o caminho do labirinto da realidade. A tarefa da arte, aliás, é similar. Também a arte não deve fornecer uma simples fotografia da realidade; o artista deve reproduzir aquilo que pareça ser o essencial, o que há de característico na realidade que se propõe a representar. A diferença entre a arte e a ciência consiste no fato de que o artista representa o essencial em forma física e tangível, que impressiona, enquanto o pensador representa o essencial como um conceito, uma abstração. (KAUTSKY, 2010, p. 29-30, *apud* MALANCHEN, 2016, p. 167)

No ensino de Artes Visuais faz parte da organização curricular: As linguagens visuais, bem como seus elementos e materialidades, as práticas e os processos de criação artística em Artes Visuais e suas relações com as tecnologias digitais, em conformidade com a Curadoria e Mediação Cultural, a Leitura de imagem, a História da Arte, os Patrimônios e Matrizes Culturais, a Estética e as teorias da Arte nas suas expressões locais, nacionais e mundial. Observamos ainda que, atentando-se as abordagens descoloniais, afro-brasileiras e indígenas no ensino de artes visuais, é possível combater o pensamento hegemônico.

Como vemos, são necessários o conhecimento científico das propriedades do mundo real, o conhecimento filosófico da valorização ética e o conhecimento artístico da simbolização por meio da arte. Como afirma Santos (2020, p. 68-69), “A arte é esse aporte especificamente humano que ajuda a descobrir a humanidade de cada indivíduo encoberta pela névoa do cotidiano.” E Malanchen (2016, p. 208) conclui dizendo que “[...] ganha um sentido bastante profundo a catarse como momento do método da pedagogia histórico crítica.” Comprovando, assim, a necessidade do conhecimento do processo curricular em sua **totalidade**.

Cabe a nós, professores de arte, a articulação desses saberes para aulas de Arte que possibilitem a catarse. Segundo Santos (2020, p. 121), não é função da arte realizar a mediação entre o conhecimento acumulado pela humanidade e o estudante, se ela realizar, cumpre um papel importante, mas ela não foi feita para isso. Pois, cabe à obra de arte causar catarse, ela realizando esse papel, atingiu a sua finalidade artística, concluiu com sucesso a finalidade para qual nascera. Com isso entendemos, o *conhecimento artístico contemporâneo* estuda e movimenta com perguntas e respostas o campo das Artes, enquanto o *saber escolar artístico* é o conhecimento artístico contemporâneo *sistematizado*, por isso, como afirma o autor, a sala de aula é uma boa utilização, desde que exista o entendimento, que a catarse é o elemento pela qual deve buscar a finalidade autenticamente artística.

O que mais importa recortar do debate da utilização da arte como documento é o seguinte: a categoria geral da arte é a catarse. O mais importante na obra artística é o efeito que ela causa sobre os receptores; a sacudida que comove o sujeito acometido, fazendo-o refletir profundamente sobre sua vida. Se a arte abrir mão disso, deixa de ser arte, pois não consegue registrar a autoconsciência humana. (SANTOS, 2020, p. 115)

Como afirma Santos (2020, p. 50) “A formação dos cinco sentidos, portanto, é um trabalho de toda a história do mundo até hoje.” Compreendemos, o nosso **Objeto da conversão** (Arte), em **Saber Objetivo** (Conhecimento Artístico Contemporâneo), formando o **Acervo Cultural Organizado** (Saber Escolar Artístico), devendo ser pensado em, como vimos em Gama (2015) dentro do Trato com o Conhecimento, vislumbrando os princípios curriculares e metodológicos para a seleção dos conteúdos, no caso, do Ensino da Arte. Baseando-se na definição de *saberes* de Malanchen (2016) e de N. Saviani (2018), dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, definimos o **Saber Escolar Artístico** (Saber Escolar), como a conversão do **Conhecimento Artístico Contemporâneo** (Saber Objetivo) no processo de ensino e aprendizagem da Arte, no qual se dá a *Formação e Desenvolvimento Estético dos Sentidos Humanos*.

Onde estão os professores de arte? Componente curricular de Arte na construção dos currículos à luz da PHC

A definição das diferentes tendências e concepções do ensino de Arte na Educação Escolar é apresentada, por Araújo e Silva (2007), não estando limitada de forma isolada, na prática educativa dos professores e menos ainda restrita aos períodos históricos em que eles surgiram.

Dentro dessas tendências, vamos encontrar, diferentes concepções de ensino da arte. Na Tendência Pré-Modernista, encontraremos a concepção de Ensino da Arte como Técnica; já na Tendência Modernista, vamos encontrar a concepção de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade; e finalmente na Tendência Pós-Modernista, a concepção de ensino da Arte como Conhecimento. (ARAÚJO; SILVA, 2007, p.4)

Com essa contextualização do ensino de arte no Brasil, da parte que nos cabe, do componente curricular de Arte, a pergunta que nos move é, onde estão os professores de arte? Ao ver o esvaziamento dos conteúdos historicamente construídos e o desrespeito (Fig. 1) com o ensino de Arte como área de conhecimento, ao apresentar as Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), apenas como “unidades temáticas”, sem conteúdos escolares específicos. Onde estão os professores que defendem o ensino de Arte da perspectiva da pedagogia histórico-crítica na construção dos currículos? Onde estão os professores que defendem o saber escolar artístico e a formação estética dos sentidos? Como permitimos que isso acontecesse com um documento de circulação nacional? Estávamos todos adormecidos? Anestesiados?

LINGUAGENS				MATEMÁTICA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS HUMANAS	
Competências específicas de área				Competências específicas de área	Competências específicas de área	Competências específicas de área	
LÍNGUA PORTUGUESA	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍNGUA INGLESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA
Competências específicas de componente	Competências específicas de componente	Competências específicas de componente	Competências específicas de componente	Competências específicas de componente	Competências específicas de componente	Competências específicas de componente	Competências específicas de componente
EIXOS	Unidades temáticas	Unidades temáticas	EIXOS	Unidades temáticas	Unidades temáticas	Unidades temáticas	Unidades temáticas
Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento
HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES
1º ano	1º ao 5º anos	1º e 2º anos		1º ano	1º ano	1º ano	1º ano
2º ano				2º ano	2º ano	2º ano	
3º ano		3º a 5º anos		3º ano	3º ano	3º ano	3º ano
4º ano				4º ano	4º ano	4º ano	
5º ano				5º ano	5º ano	5º ano	
6º ano	6º ao 9º anos	6º e 7º anos	6º ano	6º ano	6º ano	6º ano	
7º ano			7º ano	7º ano	7º ano		
8º ano		8º e 9º anos	8º ano	8º ano	8º ano	8º ano	
9º ano			9º ano	9º ano	9º ano		

FIGURA 1: Divisão da Base Nacional Comum Curricular por áreas do conhecimento e os respectivos componentes curriculares.¹⁷
Fonte: <https://bit.ly/3nN0xao>. Acesso em dez. 2021.

Algumas das respostas para esses questionamentos são respondidas, quando entendemos e conhecemos o processo histórico, político e social brasileiro, bem como os órgãos responsáveis pela elaboração, sobretudo das polêmicas diferenças entre as versões da BNCC. Era um sonho de construir coletivamente pelos profissionais da educação, os documentos tão necessários e importantes para uma educação democrática e emancipatória, porém o que vimos foi uma construção superficial, aligeirada, de forma descontínua dos agentes participantes.

A grande maioria dos contribuintes, por falta de engajamento ou por cansaço, abandonou o instrumento de consulta antes de alcançar o último objetivo de aprendizagem de cada componente curricular. Esse padrão foi observado em todos os anos escolares e em todos os componentes avaliados. [...] (CÁSSIO, 2019, p. 28)

Com a implementação da BNCC, com a promessa de unificação e uniformidade nacional sobre os conhecimentos, vimos uma mudança radical nos referenciais curriculares de todo o Brasil, que não fazem a apresentação histórica devida dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo regionalmente, seus defensores desconsideraram as desigualdades existentes no mesmo país. Como se tivesse ocorrido

¹⁷ Essa estrutura demonstra a desconsideração e o descaso com o componente curricular de Arte, ao não se darem ao trabalho de realizar a divisão das *unidades temáticas/objetos do conhecimento/habilidades por ano*. Além da visível hierarquização das Linguagens da Arte (quando nela traz para as “Unidades temáticas” de Artes Visuais e Música, mais itens de “Objetos do conhecimento” e conseqüentemente mais “Habilidades”, do que as de Dança e Teatro).

um apagamento de todo o processo, construído historicamente dos documentos oficiais de orientações curriculares anteriores a BNCC.

Para Cássio (2019, p. 13) “A Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular.” Embora, a Base se apresente como um documento “norteador” para educação, vemos ela se apresentando, por meio, dos agentes e órgãos governamentais e não governamentais da implementação, como algo enrijecedor, unilateral e causando a consolidação de uma cultura de monitoramento na educação, o retrocesso na elaboração e construção dos Currículos de Referência de Estados e Municípios, em foco o Mato Grosso do Sul, bem como seus municípios, dentro da realidade aqui observada. Para o autor, a centralização curricular, as avaliações externas e censitárias, a uniformização de materiais didáticos e a homogeneização da formação docente, não entregam aquilo que prometem e a BNCC é o ponto de saturação das políticas de centralização curricular no Brasil.

Na perspectiva da PHC, distanciar-se do saber objetivo, ou seja, um currículo que não apresenta o patrimônio universal do gênero humano, que são os conhecimentos em suas formas mais elaboradas, a educação não cumpre o seu papel de socialização desses conhecimentos. Segundo Duarte (2010, p. 37) “O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações.” Entendemos esse período como um momento de dificuldade enfrentada pelo ensino brasileiro, e que nenhuma mudança para o ensino de Arte, foi concretizada sem luta coletiva.

Dessa forma, a nossa compreensão é a de que o movimento de mudança epistemológica na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino da arte na contemporaneidade, que não ocorria desde o modernismo, não é fruto do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição. (ARAÚJO; SILVA, 2007, p. 12)

Uma efetiva participação na contribuição de um currículo escolar dos docentes, que leve à formação e o desenvolvimento estético dos sentidos no ensino de Arte, exige uma ação conjunta entre os especialistas nos componentes curriculares – no ensino de Arte, em especial, especialistas **de cada uma** das área das Linguagens da arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)¹⁸ –, e de especialistas em

¹⁸ Não estamos, de modo algum, defendendo a volta da polivalência no ensino de Arte, pelo contrário, estamos salientando a importância, de que se tenha na elaboração dos conteúdos escolares, especialistas de cada uma das Linguagens da Arte.

aprendizagem e desenvolvimento (pedagogos e psicólogos), para a necessária organização da atividade cognoscitiva dos estudantes, para a construção do pensamento científico-teórico e do desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Portanto, consideramos que a apropriação de signos está para a psicologia histórico cultural tanto quanto o ensino dos conteúdos científicos está para a pedagogia histórico crítica, naquilo em que ambos se identificam no que tange à humanização do psiquismo, cuja *manifestação objetiva* se revela no grau de consciência alcançado por cada indivíduo. (MARTINS, 2013, p. 298, grifo nosso)

Segundo Malanchen (2016, p. 213-214) “[...] o currículo da escola é, desse modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal historicamente produzida.” Ainda levantamos o questionamento do ensino da Arte, para as primeiras etapas da educação infantil (aos Bebês 0 a 1 ano e às crianças pequenas de 1 a 3 anos) das quais muitos estados e/ou cidades do Brasil ignoram, mas que deveria esse componente a ser incluído nas matrizes curriculares desta etapa. Como afirma Nereide Saviani (2018, p. 129), foi possível a constatação e a percepção de inclusão de matérias e conteúdos, nas fases escolares antes consideradas impróprias para sua inserção, devido a experimentos sobre a distribuição dos componentes curriculares e a abertura a especialistas em componentes curriculares, que “atingem maior domínio não só dos temas da disciplina científica de sua especialidade como também de aspectos relativos ao seu ensino”.

Na pedagogia histórico crítica, “concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas [...]” (MALANCHEN, 2016, p. 213-214)

O ingrediente básico do currículo são os conteúdos escolares, devidamente estruturado e organizado (tendo uma relação entre a lógica e a psicologia), para a transmissão-assimilação/apropriação do saber sistematizado dos estudantes, sendo assim possível superar os estereótipos, ultrapassar as experiências imediatas e uma visão mais orgânica e mais sistematizada do meio onde vive.

Eis aí como se configura o currículo da escola elementar, complementado pela Educação Artística e Educação Física. A primeira, em continuidade com as atividades já desenvolvidas na Educação Infantil, permite às crianças não apenas a objetivação de sua expressão criativa, mas sua iniciação e familiarização com as produções artísticas mais desenvolvidas da humanidade. A segunda permitirá às crianças progressivamente assumirem plenamente sua corporeidade adquirindo controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais como, em sentido inverso,

Queremos ainda, chegar no momento histórico, político e social, em que tenha nas escolas públicas cada um destes profissionais habilitados, para que se atinja verdadeiramente o *Saber Escolar Artístico* efetivo e ideal.

desenvolvendo a capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual. (DUARTE; SAVIANI, 2019, p. 9)

Visando os *Princípios curriculares e organização dos níveis do ensino*, segundo Gama (2015), os **princípios curriculares para a seleção dos conteúdos de ensino**: 1) Relevância social do conteúdo; 2) Contemporaneidade do conteúdo; 3) Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e 4) Objetividade e enfoque científico do conhecimento e os **princípios metodológicos para o trato com o conhecimento**: 1) Da síncrese à síntese ou da aparência à essência; 2) Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; 3) Ampliação da complexidade do conhecimento; 4) Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos. Evidenciamos que a tese da autora, por completo, deve ser estudada amiúde pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais, Escolas e bem como os professores, que tem como objetivo o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais” (GAMA, 2015, p. 213). Convocamos os professores de arte, para desvelar o trato com o Saber Escolar Artístico, sobretudo nos períodos de mudanças curriculares, a partir desses princípios metodológicos e de seleção dos conteúdos.

Considerações finais: Quem tem medo dos conteúdos escolares?

Nereide Saviani (2018, p. 61) afirma que “[...] a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares.” Se os conteúdos não são neutros, existe ainda uma implicação ideológica. Afinal, *quem* tem medo do acesso dos conteúdos historicamente constituídos? Quem tem medo de que eles sejam socializados amplamente nas escolas? Quem tem medo dos grupos subalternizados apropriando-se de tais conteúdos escolares?

Em tempos de Superindústria do Imaginário¹⁹, a alienação e submissão fazem com que os sujeitos se desconheçam como sujeito social-histórico. Conforme Fonte (2011, p. 35), apesar de aparentemente apresentar-se de modo anti-imperialista, anticolonial, democrático e de algum modo relativistas, quem se beneficia com as formulações que defendem a multiplicidade de verdade, são grupos conservadores, pois

¹⁹ O conceito de Superindústria do Imaginário em Eugênio Bucci (2021) O capitalismo quando produz valor no Imaginário, explora de modo *superindustrialmente* o trabalho e olhar, num plano superior no que se refere à indústria que obtemos do século XIX. Podemos pensar no Imaginário como o universo de signos. Esses signos tendem ao imagético, mas podem não ser imagens (podem nos conduzir às telas eletrônicas, ou estar num áudio, numa coreografia automática, ou mesmo num gesto, dentre outrem), a partir dos quais os sujeitos se conectam a identificações que os atendam de algum modo, assim, constituindo o Imaginário.

apropriam-se da legitimidade e da pretensão do discurso de “verdade universal”, convivendo e mesclando-se com diversas narrativas culturais que lhes são pertinentes para preservar seus valores ultraconservadores.

[...] Em retorno, na imagem que faz de si (sua autoimagem), esse sujeito simula sua identidade como se ela fosse um revestimento imaculado, sem reentrâncias, sem fissuras, como o acabamento de um iPhone. O fanático se olha no espelho e vê uma fisionomia sem contradições, sem vazios. Mas ele só se reconhece à medida que desconhece o próprio desejo. Desconhecedor de si, alista-se como combatente de uma guerra justa ou, quem sabe, santa. [...] Ideologia e inconsciente desaparecem aos olhos do sujeito, que se reconhece coeso porque se desconhece. (BUCCI, 2021, p. 220)

Acreditamos que *quem* se beneficia com o empobrecimento dos conteúdos escolares são capitalistas, exploradores, negacionistas, patriarcalistas, dominadores, golpistas, usurpadores e repressores reais, eles encontram-se enraizados nos ambientes educacionais. Neste momento histórico, acabamos vendo, produtos da realidade objetiva do capitalismo: ministro da educação afirmando que as universidades não são espaços para todos terem acesso²⁰; a abertura de campo a profissionais de “notório saber”²¹ no ambiente escolar; matrizes curriculares reduzindo ou excluindo os componentes curriculares; condições salariais e de trabalho inferiores na área da educação, se comparado ao mesmo nível de escolarização dos profissionais de outras áreas; dentre outros desalentos.

Conforme Nereide Saviani (2018), a rápida obsolescência de fatos, informações e mesmo de técnicas e instrumentos, o frenético aumento dos conhecimentos, bem como suas mudanças na sua produção e sistematização, são indultos para considerável *standardização* institucional, ou seja, modelos de educação de massas, em todo o mundo com currículos, muito mais pautados nos processos mundiais, do que pelos nacionais, pois são arquitetadas por profissionais da educação operando em escala mundial, através de organizações internacionais, ditadas por Estados-nações dominantes.

Dermeval Saviani (2008, p. 23) afirma que na perspectiva PHC, a escola, tem como função principal, difundir conteúdos concretos, conteúdos vivos, indissociáveis da realidades sociais, “[...] e os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade,

²⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em dez. 2021.

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12874-notorio-saber>. Acesso em dez. 2021.

sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos.” Para Orso (2018, p. 82), ao invés de suprimir ou excluir disciplinas de história, filosofia e sociologia dos currículos escolares, deve-se possibilitar as condições para que haja o conhecimento profundo da realidade “como era, como é e o que tende a ser”, o entendimento das mudanças que vão acontecendo, acompanhando o desenvolvimento histórico e intervir de modo acertado em cada momento para que haja as mudanças necessárias de forma intencional e deliberada.

Concluimos, por fim, para que sejam feitas contribuições e participações efetivas dos professores nas consultas públicas dos currículos que vem sendo elaborados atualmente, é preciso a compreensão da organização curricular à luz da pedagogia histórico-crítica. E também, é necessária uma postura diferente dos órgãos de elaboração dos currículos, em referência às normatizações realizadas por estes, o caráter coletivo da construção dos documentos oficiais de orientação curricular é indissociável, e somente contando com profissionais e especialistas de ensino e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, considerando os princípios curriculares e organização dos níveis do ensino, em cada uma de suas modalidades e etapas, para constituição de um currículo realmente condizente. Cabe a nós cobrarmos que essa elaboração não seja ligeira, mas sim, contínua e concisa, para a efetiva participação, as devidas reflexões e entendimento de cada realidade (local, regional ou nacional) e apropriação desse processo pelos profissionais da educação. Para nós, defensores da perspectiva materialista, histórica e dialética, não basta sermos educadores críticos, conscientes, comprometidos politicamente, capazes de conscientizar os alunos, precisamos sim, sermos revolucionários.

Referência bibliográfica

- ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades Araújo. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte-Educação. 30ª Reunião Anual da ANPED – GT 24, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073-Int.pdf. Acesso em dez. 2021.
- BUCCI, Eugênio. A Superindústria do Imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Ensaio / coordenação Ricardo Musse). ISBN: 978-65-5928-051-3.
- CANCLINI, Néstor García. A produção simbólica: teoria e metodologia em sociologia da arte. Tradução: Gloria Rodríguez. Coleção Perspectivas do Homem. Volume 133. Título original em castelhano: La Producción Simbólica: Teoría y Metodología en Sociología Del Arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: AÇÃO EDUCATIVA. Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC / Fernando Cássio, Roberto Catelli Jr. – São Paulo: Ação Educativa, 2019. ISBN 978-85-86382-54-3.
- CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? Urdimento, Florianópolis, v.1, n.40, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso dez. 2021.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.) Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.
- DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. (2019). Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade". Colloquium Humanarum. Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.4-12, abr/jun 2019. ISSN: 1809-8207, 16(2), 4–12. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em dez. 2021.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão / Vera Lúcia Penzo Fernandes. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2016.
- FONTE, Sandra Soares Della. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). Fundamentos da Didática Histórico-Crítica – 1.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.
- GAMA, Carolina Nozella. Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18205>. Acesso em dez. 2021.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. Práxis Educativa, v. 4, n. 1, p. 9-19, 11. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/466>. Acesso em dez. 2021.
- MALANCHEN, Julia. Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea). ISBN: 978-85-7496-369-3.
- MARIANA NOLASCO. Pra todas as mulheres. Intérprete: Mariana Nolasco. Álbum: Pra todas as mulheres. Composição: Mariana Pretoni Nolasco. Produzida por Raul Alaune. Capa: Asja Boroš (@asjaboros). São Paulo-SP: MPN Produções Artísticas. Duração: 2:48. Ano de lançamento: 2020-11-19. Fonte: Musixmatch. Disponível em:

<https://open.spotify.com/album/4OiLzpWqd2LTlqxOHOtjXQ?si=expDFIy2TRCk43sNLSV6NQ>. Acesso em dez. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR On-line, n. 52, p. 286-300, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125069>. Acesso dez. 2021.

ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica: uma teoria pedagógica revolucionária. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (Org.) Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores. Campinas/SP: Autores Associados, 2018. p. 67-85.

SANTOS, Derivaldo. Ana Mae Barbosa, Arte-educação e os PCNs-Arte: uma síntese. In: SANTOS, Derivaldo. Arte-educação, estética e formação humana / Derivaldo Santos. – Maceió : Coletivo Veredas, 2020. ISBN: 978-65-88704-05-9.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. Ideação. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste. Campus de Foz do Iguaçu. v. 10, n° 2. p. 11-28. 2º semestre de 2008.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia / Dermeval Saviani. – 43. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica: os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. In: SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019, Cap. 14, p. 227-243.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea). ISBN: 978-85-7496-414-0.

SEMERARO, Giovanni. A práxis de A. Gramsci e o pragmatismo de Dewey. Revista de Educação Pública. Cuiabá-MT, v. 17, n. 33, p. 119-130, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/536/457/829>. Acesso dez. 2021.

REFLEXÕES SOBRE A ARTE E A HISTÓRIA DE MULHERES ARTISTAS ÀS VOZES E LEMBRANÇAS DAS MULHERES DO ATELIER CASA DA BABUSKA

Lucinéa Dobrychlop¹

RESUMO: Este trabalho apresenta a narrativa de uma experiência que aconteceu nos meses de abril a junho do ano de 2020, entre mulheres que compartilham um ambiente destinado ao fazer artístico, tendo como atividade principal a pintura em tela. O texto propõe reflexões referentes as questões da memória, a partir das vozes e lembranças destas mulheres, em Ecléa Bosi (1974), e Dermeval Saviani (2013), particularmente suas reflexões relacionadas ao objetivo da educação, a saber: a produção da humanidade nos homens e mulheres, tema muito caro nestes dois últimos anos. O grupo, essencialmente de mulheres com uma relação de amizade de bastante tempo, por conta da necessidade do distanciamento social decorrente da pandemia da COVID 19, migrou suas aulas para uma rede social, porém com uma nova abordagem para o pensar e fazer arte na modalidade à distância. No decorrer da experiência, a partir de imagens de obras de arte contextualizadas, bem como biografias das respectivas autoras, nota-se o despertar do sensível em paralelo às memórias e reflexões relacionadas às suas próprias histórias de vida, compartilhadas no decorrer do percurso das atividades propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Feminino. Memórias. História das mulheres.

¹ Licenciatura em Desenho pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, com especialização em Arte Contemporânea na mesma instituição. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.
E-mail: dobrychloplu@gmail.com

Introdução

Tratamos aqui de uma narrativa voltada à vivência de senhoras que compartilhavam, e ainda compartilham, um espaço onde se dedicam a um fazer artístico. Para tanto, optamos por fazer um recorte de tempo dessas vivências ou experiências – um período de três meses, de abril a junho, ocorridos durante o ano de 2020 – para refletir sobre o que foi feito nesses dias de isolamento social por conta da pandemia da COVID 19, evitando-se assim um afastamento da arte e do convívio social.

Até surgir a necessidade do distanciamento social e o fechamento do espaço para as atividades presenciais, ocorridas num ateliê de nome Casa da Babuska, - espaço de convivência e arte, estas mulheres realizavam um fazer direcionado à pintura em tela, a partir da pesquisa de temas como: paisagens, natureza-morta, marinhas e até abstratos. Esses quadros tinham por objetivo ora serem presentes para uma pessoa da família, ora decorarem os próprios lares, entre outros.

Os assuntos trazidos em conversas enquanto pintavam, eram os mais diversos, entre eles temas voltados à vida privada: casamento, nascimento, divórcio, receitas de tricô, receitas de bolo, saúde, sexo, política etc. Algumas vezes chegávamos a tratar de assuntos relacionados à História da Arte, porém com ênfase nas técnicas artísticas, pois as participantes estavam mais interessadas nas práticas desenvolvidas, sobretudo quando se trazia um debate ou obras que envolvessem artistas de renome citadas nas conversas.

Na busca de manter o grupo, mesmo distante fisicamente, mas unido tanto nos fazeres artísticos como no convívio social, nos conectamos através de uma rede social. Assim, foi utilizado o grupo de *WhatsApp*, que já existia como uma forma de repasse de recados, para convidar à todas para viver uma nova situação para pensar e refletir sobre arte, cultura, partilha de histórias e fazer artístico à distância.

Algumas reflexões foram surgindo para a professora do grupo pensar em como aproveitar o momento para inserir novos conhecimentos e conceitos artísticos, sem deixar de levar em consideração a história de vida destas senhoras envolvidas. Entre tais indagações estavam: que técnicas diversificadas poderiam ser utilizadas para pensar a arte e propor novos fazeres artísticos, para além da pintura em tela? Que encaminhamentos buscar a fim de tirá-las do conforto de sentir a arte somente como expressão do *belo*? De que forma poderia contribuir para que continuassem produzindo

arte sem o apoio da presença direta da professora, como nas aulas presenciais? Como contribuir para que essas mulheres se compreendessem como seres capazes de buscar certa autonomia em relação a sua própria *arte*, no sentido de expressão de seus pensamentos ou sentimentos? Sobre essas reflexões, concordando com Saviani (2013, p. 43), “que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?” Ora, parece evidente que esse autor nos leva a pensar na formação humana das pessoas e do lugar em que estão inseridas, atuando aí. Lembremos que Saviani se refere a palavra *homem* como uma generalização da espécie humana, englobando nela todos os gêneros.

Portando, estes questionamentos foram desafios para a professora, mas também para as mulheres participantes do grupo, mantendo-as em ânimo e com vontade de estarem todas unidas, estudando, fazendo arte e compartilhando a vida, assim como faziam no presencial.

Um olhar para o grupo

Para iniciar o trabalho e ter um percurso a ser desenvolvido, foi preciso olhar para o grupo e seu histórico de tardes compartilhadas na Casa da Babuska: um grupo que compartilha seus saberes, suas histórias de vida e que busca aprender técnicas de pintura em tela, um grupo essencialmente feminino, com assuntos e problemáticas femininas. Lembrando que “o ser homem e o ser mulher dependem, basicamente, das construções sociais e culturais transmitidas e vivenciadas no cotidiano das pessoas” (EGGERT; PAIXÃO, 2011, p.16), buscou-se ampliar a reflexão para além do sexo biológico, pois entende-se que os papéis dentro de uma família, a responsabilidade da casa e das pessoas dessa casa, devem ser divididos entre todos. Como traz Paulo Freire (2000), quando trata sobre o que seria gentificar, todos devem cuidar de todos.

Durante as conversas, enquanto pintavam e nas pausas para os cafés, sempre longas e que contavam com guloseimas e suas receitas trocadas, as temáticas eram sobre: quem cuida de uma casa, de uma família, de quem, por exemplo, vai ao mercado com uma lista de compras do que está faltando na geladeira, quem tem conhecimento sobre como cuidar de um bebê recém-nascido, ou seja, ações entendidas cultural e historicamente como próprias do mundo feminino e pouco desempenhadas pelo mundo masculino.

Cada uma apresentava-se como um universo em particular, mas que também deixava perceber semelhanças entre suas histórias, como as preocupações com o futuro dos filhos e filhas, com a sua saúde e até a partida de seus pais. Memórias eram trazidas e compartilhadas de suas infâncias, juventude, início de casamento. Essas lembranças podem ser percebidas como individuais, porém, por vezes coletivas, revelavam o que era importante para essas senhoras, porque quando as trazem, narram essas lembranças de maneira emocionada, pois são muito significativas, tanto que estão guardadas nas suas respectivas memórias. Como comenta Ecléa Bosi, “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.” (BOSI, 1979, p. 17). É exemplar o fato de duas dessas mulheres, ambas acima dos sessenta anos de idade, durante conversas sobre suas lembranças escolares, perceberam que estudaram no mesmo colégio interno em Curitiba na década de 50. A descoberta, que causou espanto à todas, fez com que essas duas amigas que se reencontraram ficassem mais próximas na sequência das tardes de *café com arte*, como elas mesmas intitularam esses momentos.

Podemos ver aqui uma interseccionalidade, são mulheres idosas, oriundas da classe trabalhadora, que atingiram a maturidade que o tempo lhes trouxe, e talvez, por isso, tragam nas conversas a necessidade de falar sobre lembranças, pois, como comenta Bosi,

o velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que quando perdemos nos sentimos diminuir e morrer. (BOSI, 1979, p. XX)

Em outras palavras, as lembranças trazidas nas conversas, demonstram que o grupo de mulheres revive suas memórias enquanto as compartilham nos encontros.

Quem são essas mulheres

A Casa da Babuska - espaço de convivência e arte, iniciou suas atividades no ano de 2006 com o objetivo de oferecer às pessoas interessadas oportunidade de entrar em contato com materiais e técnicas relacionadas a pintura em tela. Diferentes pessoas frequentam o espaço desde então formando diferentes grupos de diferentes idades, homens e mulheres, e em diferentes horários.

As mulheres que participaram desse momento de atividades à distância têm um vínculo de anos, construído dentro da Casa, participando de situações da vida das colegas que são externas aos encontros nas tardes de atividades, chegando a terem viajado juntas ou visitado netos recém-nascidos na maternidade. No total, foram 21 pessoas convidadas a participar destas aulas de forma remota, porém apenas 07 delas levaram o desafio até o fim. Destas, todas têm acima de sessenta anos de idades, estando algumas delas contando com mais de setenta anos. Três fizeram carreira no magistério, uma trabalhou no comércio, outra foi bancária, outra cozinheira de creche e a última do lar. Somente as três primeiras concluíram o ensino superior, as demais chegaram ao ensino médio.

Outro dado que as une, é que todas tiveram em suas vidas aproximações com outros fazeres manuais, como tricô, crochê, bordado entre outros. Uma dessas senhoras, M. E. Rodrigues, quando chegou a Casa da Babuska, em 2006, falou: “*eu só pinteí pano de prato até hoje. Agora eu quero aprender a pintar quadros.*” Essa fala que exprime um desejo, nos deixa perceber essa aproximação com as técnicas manuais das agulhas e dos fios.

Ao passar dos dias, esclarecia-se para a professora e para as integrantes do grupo que as mãos que ansiavam por tintas e pincéis, eram as mesmas mãos que cozinham, limpavam, lavavam, embalavam, entre tantas outras atividades que recaem sobre o corpo e mente das mulheres, mãos que não contavam com uma formação acadêmica, nem contavam com um ensino da arte que as colocassem em contato com o fazer artístico, com os materiais desejados ou até com a História da Arte, bem como com o pensamento de diferentes artistas pintores ou pintoras. Lembrando da expressão “a grandeza dos socialmente pequenos”, apresentada por Ecléa Bosi (1979), alertemos para o fato de que as mulheres que compõem o grupo de trabalho que expomos neste texto, são pessoas, tem nomes e histórias, possuem uma história construída no tempo, na labuta do trabalho, doméstico ou não e que toda essa experiência pertence a elas.

Sobre as propostas de trabalho

O trabalho iniciou com uma investigação por parte da professora, que propôs no grupo de *WhatsApp* que cada participante colocasse o nome de uma artista mulher brasileira conhecida do seu repertório artístico junto da imagem de uma de suas

respectivas obras. Os primeiros nomes surgidos foram Tarsila do Amaral e Anita Malfati. Mesmo sem ser regra, as demais participantes convidadas optaram por não repetir nomes já citados e passaram a buscar outras artistas, e nesse momento a internet foi um grande auxílio para elas. Diferentes nomes foram sendo apresentados e compartilhados, bem como suas produções, iniciando-se um exercício de observação para além da pintura, pois nomes como Tomie Otake e suas esculturas, Lygia Pape e suas caixas com insetos, despertaram curiosidade e reflexões sobre representações e materialidades. A intenção da atividade proposta era sensibilizar as participantes sobre a quantidade de mulheres artísticas presentes no Brasil. Destacamos aqui a dificuldade inicial encontrada pelo grupo, pois nomes masculinos foram recorrentes no início da proposta, precisando de mais tempo para que a pesquisa trouxesse os nomes femininos.

Sobre essa invisibilidade das artistas mulheres na história da arte, lembramos as participantes do grupo que nos anos de 2017 e 2018 houve uma exposição no MASP/SP do grupo estadunidense *As Guerrilla Girls*, autointitulado de ativistas feministas. Um dos trabalhos apresentados nesta exposição foi o cartaz reproduzido abaixo



FIGURA 1: 2017, cartaz [Poster], 150x340 cm
Fonte: Guerrilla Girls: gráfica 1985-2017. São Paulo, SP: MASP, 2017

Do catálogo desta exposição, foi destacado para o grupo:

O grupo de ativistas anônimas, conhecido por usar máscaras de gorila em suas aparições públicas, foi formado em 1985 após protestos em resposta a

exposição no Museum of Modern Art, em Nova York, em 1984. *International Survey of Recent Painting and Sculpture*, com curadoria de Kynaston McShine, inclui 165 artistas; no entanto, apenas treze eram mulheres. (PEDROSA, 2017, p. 2)

Tal exposição realizou-se dois anos antes da pandemia da COVID19, e evidenciava a preocupação com a representatividade das mulheres nas artes visuais. Fato esse que justificou a necessidade de se tratar sobre a presença de artistas mulheres, lembrando para as participantes deste trabalho, que o protagonismo das mulheres artistas nos museus e exposições ainda é inferior a participação massiva de homens artistas. Porém, ainda com uma preocupação sobre como sensibilizar os olhares e percepções, sem deixar de pensar nas suas histórias de vida, foi necessário se levar em consideração uma forma de encaminhamento dessas aulas. Então, inicialmente, tentamos fazê-las perceberem que há menos artistas mulheres conhecidas se comparado com o número de homens, mas que as obras produzidas por mulheres podem nos dizer muito sobre as questões do mundo feminino. Nesse ponto, considerando-se que a educação, incluindo-se aqui, a educação não-formal em arte, visa à promoção do homem, conforme argumenta Saviani (2013, p. 28-48):

são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto. [Portanto] é conveniente começar por uma reflexão sobre a realidade humana, procurando descobrir quais os aspectos que ele comporta, quais as suas exigências referindo-as sempre à situação existencial concreta do homem.

Uma artista que surgiu em uma conversa das participantes foi Frida Kahlo, e essa foi a primeira artista que apresentamos ao grupo, contextualizando-a a partir da figura 2.

Seguimos com algumas orientações: olhar para a imagem, pedindo que a observassem com atenção e fizessem um pequeno texto destacando o que foi percebido e quais as suas impressões. Era uma questão em aberto, que daria a professora uma noção de como as participantes se sentiriam e se envolveriam com a imagem apresentada, pois essas tinham imagens de pinturas de retratos e fotos da artista Frida. Elas poderiam gostar ou não do que viam, poderiam sentir algum tipo de estranhamento e desconforto. Na verdade, os retornos orientariam a forma de abordagem da professora na continuidade do trabalho. As diferentes respostas complementavam-se nas trocas de informações nos debates do grupo de rede social,

onde todas tinham acesso às respostas umas das outras. Exemplificando, destacamos duas das respostas: “Parece estar no fundo do mar. E a lua e o sol. Mãos de um ser carregando os seres humanos. do começo ao fim.” (SUZUKI, 2020). Ou ainda a resposta de Felix (2020):

Aparece o lado claro e obscuro, com o sol e a lua, o dia e a noite. Vejo uma grande mãe, com longos braços, que abraça a todos, natureza com as suas plantas com as raízes e filhos. Frida se destaca no centro da tela, com um longo vestido vermelho, cor forte do México, com um grande bebê no seu colo, terceiro olho na testa, sabedoria.

As atividades tinham uma data limite para serem postadas, para que houvesse uma organização na sequência destas. As intervenções da professora eram de incentivo e breves comentários. Somente após a data final das apresentações é que foram feitos comentários, através de textos, áudios e até vídeos, também por parte da professora, ampliando conceitos, inserindo explicações sobre a obra e sobre a biografia da artista. Nos vídeos, os livros utilizados na pesquisa dos dados biográficos, dados da obra e fotos da artista, garantiam a fonte das informações.



FIGURA 2: Frida Kahlo. El abrazo de amor de el universo, la tierra (Mexico), Yo, Diego y señor Xólotl, 1949. Óleo sobre tela, 70x60,5 cm. Col. Natasha Gelman, Mexico. Fonte: JUSTINO, M.J. Mulheres na Arte. Que diferença isso faz? Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2013.

Tocar em assuntos biográficos da artista, deixou espaço para que as participantes fossem levadas às suas próprias histórias, à observação da sua biografia. Memórias que antes eram trocadas nas aulas presenciais, foram chamadas agora para

esse novo momento. Por isso, a atividade seguinte implicou o compartilhamento de uma foto da família das orientandas, relacionando-a à imagem da obra da artista Frida Kahlo, representando o pensamento da artista voltado para o marido, a presença do seu animal de estimação e suas crenças relacionadas aos povos originários. A foto compartilhada poderia ser das pessoas da ascendência ou da descendência, como, abaixo, pode-se ver nos dois exemplos compartilhado:



FIGURA 3: Foto da família de E. M. Suzuki
Fonte: Acervo particular

“Eu, minha avó materna, meu irmão do meio e o mais velho.” (SUZUKI, 2020)



FIGURA 4: Foto da família de J. Sabino
Fonte: Acervo particular

“Minha mãe Dodô, meu tio e compadre Chapa. A saudade é imensa, quanta falta me faz.” (SABINO, 2020)

Ao compartilhar as fotos, junto veio o compartilhamento de um sentimento chamado saudade. Saudade de pessoas que há tempos faleceram, saudade de filhos e netos que pouco viam presencialmente por causa do distanciamento social necessário no momento pandêmico vivido. Já na relação com a imagem da obra da Frida Kahlo, a contextualização se deu pela percepção da diferença das técnicas, pois, enquanto Frida construiu uma imagem a partir da pintura em tela, as senhoras trouxeram imagens fotográficas, registros guardados em porta-retratos, álbuns de família ou em seus arquivos de mídias. A possibilidade de acessar esses álbuns, essas memórias guardadas geraram a percepção de o quanto essas pessoas lhe são caras, para terem suas fotografias preservadas. Assim, também como Frida, na criação do retrato de seu cachorro de estimação e de seu marido, Diego Rivera.

Outra obra, *Maman*, de Louise de Bourgeois, foi escolhida para que pudéssemos pensar com o grupo em uma arte que não pintura.



Figura 5 – Louise de Bourgeois. *Maman*, 1996. Bronze. 324cm x 563cm x 554cm. Acervo Itaú Cultural
Fonte: <https://dasartes.com.br/de-arte>. Acesso em 16/05/2022

O encaminhamento para esse momento se deu inicialmente através do compartilhamento da imagem da obra (figura 5) com o grupo das pessoas envolvidas, seguidas das seguintes questões colocadas pela professora:

Vou colocar uma outra imagem agora e a primeira tarefa é olhar, observar e só depois responder as questões. Respostas estas que sejam as da primeira impressão, as primeiras sensações de vocês sobre a obra. *Sem* pesquisar na internet. Apenas as primeiras ideias, opiniões, sentimentos. Questões: 1 - Clique sobre a imagem. Amplie para ver os detalhes; 2 - É a imagem de quê? 3 - É uma pintura, ou uma fotografia, ou uma escultura? 4 - Do que ela é feita? 5 - O que você observa sobre o seu tamanho? 6 - A pessoa que fez essa arte, foi uma artista mulher ou um artista homem? 7 - Você gosta dessa imagem? Por quê? O

que sente? 8 - Por que será que um (a) artista faria uma obra como essa?
(DOBRYCHLOP, 2020)

Essa obra, mais contemporânea, trouxe estranhamentos às mulheres, um tanto quanto já esperado, pois estavam acostumadas as ideias de arte como pintura de quadros e expressão do belo, bem como a produção de imagens figurativas contando alguma história. É possível perceber o desconforto gerado pela imagem da obra nas respostas colocadas às questões, como por exemplo: “Não gosto de aranha. É de ferro e feia. Gigante, assustadora. Mas eu pessoalmente não gostei de nenhuma dessas artes.” (CORDEIRO, 2020)

Ainda que pensemos em liberdade para gostar ou não de determinada expressão artística, esta é uma primeira impressão, compreensível, vem do estranhamento, vem daquilo que nos é diferente, do não compreendido nem visto anteriormente. Essa situação pediu, então, aproximação da obra para poder ao menos elaborar uma justificativa para o fato de muitas não gostarem. Assim, conforme Saviani (2013, p. 46): outro campo se abriu às mulheres, um campo “para a valoração e os valores: são as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.”

Por isso, nesse momento, as mediações foram fundamentais: novos olhares para a obra apresentada, com apresentação de breves dados da biografia da artista, Louise Bourgeois, informações sobre a aranha, sua montagem e desmontagem para que a escultura viaje, entre e sai de espaços expositivos, seu real tamanho e todas as informações de resposta às perguntas anteriormente feitas, foram de grande valia. Novos detalhes e dados foram sendo inseridos, entre eles o retrato da própria artista (figura 7) e um detalhe da obra (figura 6):

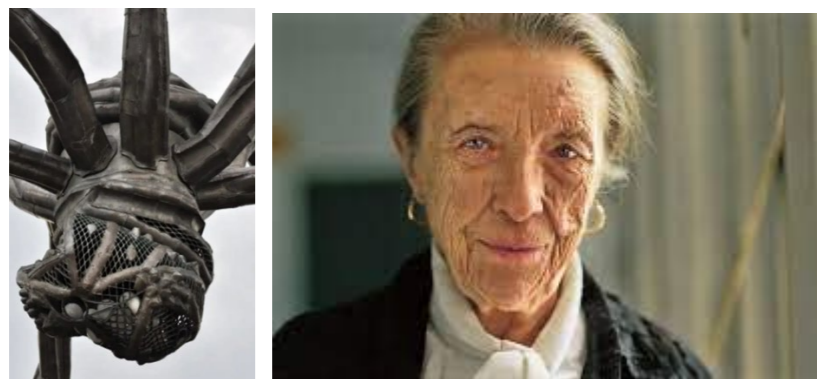


FIGURA 6 E 7: Detalhe da obra Maman, 1996. Foto da artista Louise de Bourgeois Disponível em <https://dasartes.com.br/de-arte>. Acesso em 16/05/2022

A partir da figura 6, onde vemos o centro da aranha contendo no seu interior ovos feitos de mármore, pudemos contextualizar algumas questões sobre a maternidade: “Bourgeois explicou uma vez que escolheu a aranha como um tema, porque seus traços a faziam lembrar a mãe. ‘Ela foi deliberada, inteligente, paciente, calmante, razoável, delicada, sutil, indispensável, pura e tão útil quanto uma aranha’, disse a artista.” (DASARTES, 2020).

Tendo compartilhado essa informação com o grupo, recebemos a seguinte consideração de uma das participantes:

“Bom dia Lu, com relação a obra estudada. Acho que existe uma relação muito próxima da aranha com a mãe. No caso, as pernas da aranha fazem uma relação com os filhos. A mãe tenta trazer para perto dela e faz várias coisas ao mesmo tempo. Talvez seja o fato da aranha enorme, maior que uma pessoa.” (PREDROZA, 2020)

Aproximações entre pensamentos e experiências de vida das participantes e as artistas tratadas no percurso desse trabalho foram sendo evidenciadas. Artistas e mulheres, mas também filhas, algumas mães, avós e que passaram por diferentes fases da vida. Observar a imagem da artista, uma mulher idosa que propõe *se ver* no tempo, olhar para suas histórias, imaginar alegrias e dores decorridas na existência da vida da artista, , lembrando que o ser humano

não fica indiferente às coisas, isso significa que ele não é um ser passivo. Ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. A cultura (nesse caso) não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação”. (SAVIANI, 2013, p. 45)

Uma outra proposta que demonstrou ter sensibilizado as participantes e a professora, decorreu da artista Tarsila do Amaral, que na tentativa de sair do lugar comum, do trabalho mais conhecido da artista, *Abaporu*, (1928), deu-se pela obra *A Família*, de 1925, compartilhada no grupo de *WhatsApp*, no intento de ampliar o repertório visual das envolvidas, mas também pensando nas aproximações entre a obra e a artista e a vida e história das mulheres participantes deste trabalho.

Assim como nos demais encaminhamentos trouxemos alguns exercícios de leitura da imagem, como: quantas pessoas na imagem, quantas crianças, quantos adultos, em pé, sentados, quantos animais, entre outras observações, exigindo que o olhar exercesse uma ação inicial de pesquisa e percebesse a imagem na sua inteireza e nos seus os detalhes. Mas a pergunta que deu oportunidade para reflexões foi: “há algum brinquedo na imagem?” Uma das respostas que destacamos aqui é a que trouxe

a percepção das bonecas Abayomis: “bonecas de tradição africana, produzidas sem costuras” (PASSOS, 2018). A participante escreveu: “A menina está com uma boneca *Nomy* e o menino com um coelho” (SABINO, 2020). O destaque dado se faz importante em razão de J. Sabino ser uma mulher afro-brasileira e que aqui se coloca identificando-se na sua etnia.

A partir da observação da boneca nas mãos da menina à esquerda na imagem, a atividade proposta foi

“Na obra da Tarsila, nós vemos uma criança, uma menina com uma boneca. Pensando na sua infância, que experiências com boneca você teve? Tinha muitas bonecas? Do que elas eram feitas? Pano? Porcelana? Plástico? Papel? Outro material? Com quem você brincava quando estava com essa boneca? Com seus irmãos? Sozinha? Elas tinham nome? Tinha uma boneca que era a mais preferida de todas? Quem lhe deu? Você ainda a tem com você? (DOBRYCHLOP, 2020).



FIGURA 8: Tarsila do Amaral. A família. 1925. 79 x 101,05 cm. Óleo sobre tela
Fonte: ROSA, N. S. S. A Arte de Olhar – Famílias. São Paulo: Scipione, 2002.

As respostas chegaram com demonstrações de importância ímpar na vida dessas mulheres. Por causa dessa atividade, lembranças que estavam tão bem guardadas foram despertadas e trazidas para o grupo, assim como emoções inesperadas, que as histórias reais da vida das pessoas causam, como no caso de E. M. Suzuki, que disse:

“Boa noite! Não tive muitas bonecas. Pois brincava muito com meus 3 irmãos. Parecia mais um menino... Quando eu tinha 6 ou 7 anos, ganhei no Natal uma boneca linda! Com roupinha rosa e cabelos dourados. Só que tinha umas primas que não tinham boneca, e a mãe deu para elas. Minha tristeza foi ver a boneca detonada e jogada no quintal, sem as pernas, descabelada, e olhos afundados

🙄 quando você falou sobre boneca a imagem veio na minha mente.
(SUZUKI, 2020)

Essa narrativa levou todas a lamentarem pela colega, afinal elas estavam compartilhando imagens de bonecas da infância, como fez C. Basso que, por algum motivo desconhecido, além das narrativas de suas memórias com essas bonecas, ainda mantém guardado o registro fotográfico (imagem 9), datado das décadas de 60 ou 70. Já E. M. Suzuki, além de não ter nenhuma boneca na sua casa no momento dessas atividades propostas, ainda tinha uma lembrança de desvinculamento com a qual foi talvez a única na sua vida.

Por certo que de início não tínhamos ideia de onde as imagens apresentadas iam nos levar, que sentimentos despertaria, que memórias que dormiam no inconsciente despertariam.



FIGURA 9: Foto de diferentes bonecas
Fonte - Acervo particular

O que vimos, foi um desvelamento de acontecimentos reais compartilhados num período em que as pessoas estavam sensibilizadas com o número de internamentos e mortes crescentes no país decorrentes da pandemia da COVID 19, tendo nesse grupo de encontro *on line* uma forma de troca de experiências, partilha de memórias, histórias de vida. Estar em casa e ao mesmo tempo em contato com a turma, permitiu o compartilhamento do vivido, do percebido e do concebido por elas.

S. A. Felix, compartilha uma foto das suas bonequinhas:



FIGURA 10: Foto de diferentes bonecas
Fonte: Acervo particular

e acrescenta em sua explicação:

Uma é a boneca Cinthia, a bonequinha lilás, já desbotada, eu fiz 150 bonecas dessas, de lembrança, para os 15 anos da Karla, ela fez 44 anos. O tempo passa. Na minha infância, tive algumas bonecas, mas a que eu lembro mais, foi quando começaram surgir as bonecas de borracha, a cabeça, as mãos e os pés, o corpo era de tecido, com enchimento de espuma, foi a que mais gostei, deveria ter uns 8 anos, era uma boneca tamanho de um bebê. Eu brincava com as minhas duas irmãs. A minha irmã mais nova, também ganhou uma boneca igual, mas como ela tinha mania de roer tudo, roeu os dedos da mão e do pé da boneca (risos). (FELIX, 2020)

Ela apresentou uma foto da atualidade, como vemos na imagem 10, produzida para sua apresentação como tarefa para o trabalho pedido, de bonecas de sua fase adulta, mas no texto traz lembranças das bonecas que fez para a festa da sua filha, marcando um dos momentos em que estas estiverem fortemente presentes na sua vida.

Por mais que essas mulheres tenham contato de longa data, com encontros semanais para desenvolver atividades artísticas, o assunto boneca nunca tinha sido compartilhado, bem como as temáticas propostas para reflexões nesse período. Esse foi o tema que mais sensibilizou o grupo, deixando-nos com a percepção de que as lembranças da infância são muito marcantes além do fato desse brinquedo estar fortemente presente na vida das meninas, na cultura de se dar bonecas para meninas que pertenceram à geração dessas mulheres.

Conclusão

A arte oferece inúmeras possibilidades para aproximar a história das mulheres à história da humanidade, a cultura de uma sociedade à cultura de um determinado grupo social. Este trabalho buscou ampliar a percepção de um grupo de mulheres idosas, que se encontram semanalmente para pintar telas a um conjunto de nomes de artistas que lutaram para encontrar lugar no interior da produção artística do Brasil e no mundo. Chamou-se atenção para o número restrito de mulheres artistas em comparação ao maior número de artistas homens.

Para isto, diferentes artistas, algumas de suas obras, fotografias delas, e breves biografias foram compartilhadas por meio de uma rede social de contato das participantes, já que os encontros presenciais desse grupo não ocorreram no período da pandemia da COVID 19.

As respostas, uma forma de participação, demonstraram interesse e curiosidade. A rede social das trocas de informações, produções de trabalhos e decorrentes reflexões permitiu que todas tivessem acesso a tudo o que estava sendo postado. Uma participante podia ler e visualizar o que as demais compartilhavam, ampliando assim as oportunidades de trocas para as reflexões.

Concluindo, lembramos de um dos comentários em meio ao processo: “Eu nunca imaginei na minha idade, aprender coisas novas. Estou gostando.” (SUZUKI, 2020). Esse comentário nos permite observar o quanto a educação se dá em diferentes momentos da vida, no que se refere a espaços, tempo, idades, bem como ter provas do quanto estamos sempre aprendendo, pois não só as senhoras envolvidas ampliaram seus saberes, também a professora passou por intensos momentos de sensibilização em relação ao seu compromisso com a educação. Educação essa que se refere a construção de pessoas, de si mesmas, com todas os desdobramentos que isso possa vir a complementar no que chamamos vida, no que chamamos existência. Paraphrasing Alice Walker (2021) o fundamental é criar novas conexões, pelo menos fazer um esforço para não lançar um único olhar sobre um mundo tão complexo. Enfim, diante da imensa diversidade não temer a necessidade de expandir o próprio mundo e de investigar outros mundos. Às mulheres que participaram desses momentos, que busquem ampliar os conhecimentos em arte, o próprio protagonismo e compreendam-se *situadas* neste tempo e lugar no mundo.

Referência bibliográfica

- As Icônicas Esculturas de Aranhas de Louise Bourgeois. <https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/as-icônicas-esculturas-de-aranhas-de-louise-bourgeois-tem-uma-historia-surpreendente-veja-4-curiosidades/20/05/2020>. Acesso em 16/05/2022
- BOSI, E. Memória e Sociedade: lembrança de velhos. São Paulo, SP: T. A. Queiroz Editor LTDA, 1979.
- CORDEIRO, C. B. (Observação de imagem). WhatsApp: (Grupo Babuska Oficial). 19 maio 2020. 21:55. 1 mensagem de WhatsApp.
- EGGERT, E.; SILVA, M. A. Descosturar o doméstico e a ‘madresposa’: a busca da autonomia por meio do trabalho artesanal. *In: Processos Educativos no Fazer Artesanal de Mulheres do Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.
- FELIX, S. A. (Observação de imagem). WhatsApp: (Grupo Babuska Oficial). 07 maio 2020. 12:03. 1 mensagem de WhatsApp.
- FELIX, S. A. (Compartilhamento de relato). WhatsApp: (Grupo Babuska Oficial). 05 junho 2020. 15:45. 1 mensagem de WhatsApp.
- PEDROSA, A. Guerrilla Girls: gráfica 1985-2017. São Paulo, SP: MASP, 2017.
- PEDROZA, R. (Compartilhamento de relato). WhatsApp: (Grupo Babuska Oficial) 25 maio 2020. 12:28. 1 mensagem de WhatsApp.
- ROSA, N. S. S. A Arte de Olhar: Famílias. São Paulo: Scipione, 2002.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Coleção Educação Contemporânea.
- SUZUKI, E. M. (Compartilhamento de imagem) WhatsApp (Grupo Babuska Oficial). 16 maio 2020. 17:07. 1 mensagem de WhatsApp.
- SUZUKI, E. M. (Compartilhamento de relato) WhatsApp (Grupo Babuska Oficial) 24 maio 2020. 20:26. 1 mensagem de WhatsApp.
- SUZUKI, E. M. (Compartilhamento de relato) WhatsApp (Grupo Babuska Oficial) 06 junho 2020. 22:49. 1 mensagem de WhatsApp.
- WALKER, A. Em Busca dos Jardins de Nossas Mães: prosa mulherista. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE – MS: Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o referencial curricular do ano de 2020

Talita Carla Farina¹

RESUMO: Este artigo versa sobre o Referencial Curricular de Arte da Secretaria Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (REME), em vigor desde 2020, à luz da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O ensino da arte é componente curricular obrigatório, em todos os níveis do Ensino Fundamental, tendo linguagens específicas: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, sendo que estas possuem epistemologias próprias, entretanto, a nova BNCC aponta uma quinta linguagem intitulada Artes Integradas, que visa, correlacionar as demais linguagens da Arte. Com o surgimento dessa linguagem, se faz necessário, abordar a polivalência no ensino da Arte, enfatizando a necessidade da atuação do professor na sua área de formação. Tendo como aporte teórico a Teoria Crítica, visando corroborar com a valorização do ensino da Arte na formação educacional e social dos estudantes. Tendo em vista a expressiva contribuição que as reflexões e práticas artísticas proporcionam, oportunizando assim, uma crítica abrangente acerca dos aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação. BNCC. Referencial Curricular. Teoria Crítica.

ABSTRACT: This article deals with the Art Curriculum Reference of the Municipal Education Department of Campo Grande – MS (REME), in force since 2020, in the light of the new National Curricular Common Base (BNCC). The teaching of art is a mandatory curricular component, at all levels of Elementary School, with specific languages: Visual Arts, Theater, Music and Dance, which have their own epistemologies, however, the new BNCC points to a fifth language entitled Integrated Arts, which aims to correlate the other languages of Art. With the emergence of this language, it is necessary to address the versatility in the teaching of Art, emphasizing the need for the teacher to act in his area of training. Having as theoretical contribution the Critical Theory, aiming to corroborate with the valorization of the teaching of Art in the educational and social formation of the students. In view of the expressive contribution that the reflections and artistic practices provide, thus providing an opportunity for a comprehensive critique of the social, political and cultural aspects of society.

KEYWORDS: Art. Education. BNCC Curricular Reference. Critical Theory.

¹ Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino do município de Campo Grande – MS. Graduada em Artes Visuais – licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade NOVOESTE (2020). Mestranda em Educação pelo PROFEDUC – UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul). E-mail: talitacarina@gmail.com

Introdução

Essa pesquisa visa discutir a ótica pela qual foi formulado o novo Referencial Curricular de Arte da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande que entrou em vigor em 2020. Tendo em vista que, se trata de uma análise documental, a ética é o norte. Os documentos tanto de âmbito nacional quanto de âmbito municipal visam elucidar os problemas sociais e educacionais que surgiram no decorrer dos anos, buscando alavancar a educação básica brasileira. Porém, os avanços documentais nem sempre condizem com a realidade encontrada em sala de aula, permeando tanto a estrutura física e distribuição de recursos e materiais quanto a formação dos professores.

Os Referenciais Curriculares supracitados têm como esteio a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e demais documentos e leis que os respaldam. Tendo em vista, uma consonância, entre todas as instituições de ensino do país, corroborando ainda, com a difusão e valorização das culturas regionais. Tais construções, têm como objetivo propiciar a formação crítica, reflexiva e criativa dos estudantes, para que estes, sejam capazes de resolver problemas com ética, colaborando para a construção de uma sociedade inclusiva e justa, pautada pela democracia e formação integral dos sujeitos. Concordando com Newton Duarte:

O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum. (DUARTE, p.15, 2019).

Observando que a compreensão de mundo é formada, à partir, das experiências, e que, tais desenvolvimentos tangenciam a Arte, se faz necessário, fomentar o ensino de arte em todos os segmentos da educação básica. Buscando a formação integral do estudante, levando, tanto os alunos quanto a comunidade escolar à reflexão crítica de temas relevantes para a sociedade. Provocando a emancipação A Arte para Adorno:

A arte é assim, para o sujeito, metamorfoseada no que ela é em si, porta-voz histórico da natureza oprimida e, em última análise, crítica perante o princípio do eu, agente interno da opressão. A experiência subjetiva oposta ao eu é um momento da verdade objetiva da arte (Adorno, 2011, p. 369-370).

Concordando com Adorno, a relação dialética da arte expressa em si a transformação do sujeito, e é reflexo contínuo da sociedade e de sua formação cultural.

O segundo eixo teórico do aforismo anuncia que a relação dialética da arte à práxis é a do seu efeito social:

Pode duvidar-se que as obras de arte se empenhem politicamente; quando isso acontece é quase sempre de modo periférico; se elas se esforçam por tal, costumam desaparecer sob o seu conceito. O seu verdadeiro efeito social é altamente indireto, participação no espírito que contribui, por processos subterrâneos, para a transformação da sociedade e se concentra nas obras de arte; adquirem tal participação apenas pela objetivação (Adorno, 2011, p. 364).

A arte, em sua pluralidade natural, oportuniza aos estudantes formas de compreenderem e criarem as suas personalidades. Vigotski enfatiza que a essência do homem é social, sendo de fundamental importância o processo de ensino-aprendizagem e das interações sociais. De acordo com o Roteiro da Educação Artística (UNESCO, 2006), a arte provoca interdisciplinaridade, pensamento crítico e analítico, gerando uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora. Heloísa Ferraz e Maria Fusari explanam que:

As práticas educativas, assim como as outras áreas de conhecimento, surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso da arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas. Quando aprofundamos nossos conhecimentos sobre essas articulações, em cada momento histórico, certamente aprendemos a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a nossa vida. (2009, p.37).

De acordo com Fischer (1987, p. 231), “uma das grandes funções da arte numa época de imenso poder mecânico é a de mostrar que existem decisões livres, que o homem é capaz de criar situações de que precisa, as situações para as quais se inclina a sua vontade.” A arte para Fisher é a tradução do que vivemos, da realidade circundante.

A importância da Arte na formação do ser

A experiência estética, para Adorno, é capaz de tocar a essência do ser, mostrando, a este, “os próprios limites e finitude”. Propiciando a formação da consciência e a construção do pensamento crítico, muito diferente da obliterante corrupção do eu promovido pela indústria cultural, sendo, uma:

Irrupção da objetividade na consciência subjetiva. (...) A arte é assim, para o sujeito, metamorfoseada no que ela é em si, porta-voz histórico da natureza oprimida e, em última análise, crítica perante o princípio do eu, agente interno da opressão. A experiência subjetiva oposta ao eu é um momento da verdade objetiva da arte (Adorno, 2011, p. 369-370).

Concordando com Adorno, a relação dialética da arte expressa em si a transformação do sujeito, e é reflexo contínuo da sociedade e de sua formação cultural, desempenhando papel político. No entanto, segundo o autor, “quando isso acontece é quase sempre de modo periférico; se elas se esforçam por tal, costumam desaparecer sob o seu conceito. O seu verdadeiro efeito social é altamente indireto” (Adorno, 2011, p. 364).

Pesquisas apontam que estudantes que tem acesso a um bom ensino de arte desenvolvem-se melhor nos processos criativos e interpessoais. Além de contribuir na formação cultural do mesmo. Segundo Ferraz e Fusari (1993, P.16), sobre a importância da Arte: “função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização”. As autoras salientam que:

As aulas de arte constituem-se em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. Mas que para isso ocorra, é necessária a colaboração do outro, do professor, dos pais, etc. sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações; muitas vezes sua atenção é dirigida às características não essenciais e sim às mais destacadas dos objetos. (FERRAZ & FUSARI 1993, p.57).

O acesso à Arte deve ser oportunizado e visto como área do essencial do saber, haja visto que, é parte fundamental da formação cultural, social e política da sociedade. Para Mészáros:

A arte, nesse sentido, é um “fim em si mesmo” e não um meio para um fim que lhe é exterior. Mas a arte, concebida nesses termos, não é uma das especialidades entre as muitas, preservadas para os poucos afortunados, e sim uma dimensão essencial da vida humana em geral. Na forma em que a conhecemos, a arte é profundamente afetada pela alienação, porque a “concentração exclusiva do talento artístico em alguns” está inseparavelmente ligada à “sua supressão nas massas como resultado da divisão do trabalho” (MÉSZÁROS, 2006, p. 191).

A escola, como espaço sociocultural, deve promover o acesso à cultura e a um ensino de qualidade, de forma que, promova, o senso crítico, criativo e reflexivo de seus alunos, para que assim, cumpra com o seu papel social. Sendo de fundamental importância a educação estética, à fim de, gerar desenvolvimento humano. Segundo Boal o analfabetismo estético é usado como uma arma que isola, repressõe e explora, à serviço das classes dominantes.

Mais lamentável é o fato de que também não saibam falar, ver e nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e escritura, esta aliena o indivíduo da produção da sua

arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível, reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores (BOAL, 2009, p. 15).

A história do ensino de arte no Brasil

Historicamente quando se fala em ensino de Arte, no Brasil, têm-se a ideia das práticas do desenho livre, não sendo raro o entendimento de recreação às atividades artísticas. Dando a entender que o componente curricular Arte tem menos valia se comparado com os demais componentes curriculares. O ensino da Arte, passou por diversos revezes durante a formação do Estado brasileiro, nossa cultura e educação sempre ficaram à mercê e aprovação da “colônia”, os laços que nos unem e por vezes açoitam, deveras ainda podem ser sentidos. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não valem nada, que não podem saber... terminam por se convencer de sua incapacidade.” (FREIRE ANO, p.54).

Acerca do contexto histórico que se concebeu o ensino de Arte no Brasil, Barbosa, relata que:

Com a preparação para a República, as faculdades de Direito passaram a ser consideradas as de maior importância no cenário educacional e foi onde se formou a elite dirigente do regime republicano. Com a República foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois esta estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servira à conservação do poder. (BARBOSA,2002, p.16).

A própria criação da Academia de Belas-Artes foi cercada de preconceitos e estigmas, já que seus organizadores eram franceses e bonapartistas convictos, porém, com a queda de Napoleão, este teve o seu prestígio abalado junto com o vasto acervo que despojou sobre os países que conquistara. Segundo Barbosa:

A oposição política, foi uma das influências na configuração do preconceito contra o ensino da arte no Brasil. Acrescente-se a ele o despeito dos portugueses, que não tinham ainda uma Academia de Arte de tão alto nível quanto a projetada por Lebreton para o Brasil. Também um preconceito de origem estética iria envolver os inícios do ensino artístico no Brasil. (...) “De repente o calor e emocionalismo barroco era assim substituído pela frieza do intelectualismo do neoclássico”. (...) a modernidade representada pelo neoclássico, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte.” Como Von Martius, chamavam a atenção para a ilogicidade de se querer ensinar Belas-Artes num país onde faltavam os alicerces de civilização e também de economia que lhe eram necessários. (BARBOSA, 2002, p. 18-26).

A política liberal de Rui Barbosa teve grande impacto na educação do século XX, sua visão era de que a educação técnica e artesanal era de fundamental importância

para 7 o crescimento industrial do país. A Arte então estava atrelada ao ensino do desenho e este à industrialização e ao almejado crescimento econômico do país.

Porém o ideal de arte pretendido por Rui Barbosa comungava também da mesma concepção de Arte de André Rebouças ambos acreditavam que o desenho e que a arte abriam as percepções do mundo e do belo. O belo é comparado com o bom, o justo, acreditavam que a comunhão com a natureza e sua representação era uma forma de educar os sentimentos, buscando “não só de educar para o trabalho como também de desenvolver valores estéticos e espirituais”. (BARBOSA,2002, p.62,63).

Com a Reforma Carlos Maxiliano, que vigorou nos anos de 1915- 1925, que buscou organizar a situação caótica da educação brasileira, determinando exames de admissão, vestibulares e bancas examinadoras nos ginásios e cursos superiores, ao mesmo tempo que era extremamente rígida em alguns aspectos e avaliações extinguiu a importância da nota das avaliações de Desenho, tendo em vista a sonhada evolução curricular formativa a ser atingida as aulas de desenho começaram a ser subjugadas, pois estas não tinham peso de reprovação. O professor de desenho se tornou então descartado em muitas instituições de ensino.

Em 1914 a Escola Normal de São Paulo, influenciada por modelos americanos de pedagogia e por estudos realizados pelo professor Ugo Pizzoli que entrelaçaram a psicologia com a pedagogia, buscando compreender a criança como um ser sui generis, com características próprias e não uma miniatura de adulto. Ficando claro que a criança é o objeto de pesquisa pedagógico e compreende-la se faz necessário para avanços na educação.

Os professores de São Paulo foram pioneiros, no Brasil, nesse novo pensar psicopedagógico essa vertente acabou influenciando outros Estados. Junto com a Primeira Guerra Mundial e a oposição feroz dos críticos dessa “nova arte”, sendo o mais conhecido o escritor Monteiro Lobato, o ensino da arte ficou dividido entre o academicismo rígido que atendia a demanda industrial e a livre expressão defendida pela Artista Anita Malfatti.

Segundo Ujiiie:

o movimento DBAE (Discipline Based Art Education), idealizado nos Estados Unidos, cujas propostas passaram a ser divulgadas com maior impacto nos anos 60, sendo que se propunha a repensar o ensino da Arte como disciplina dotada de especificidades e conteúdos próprios, 8 subdivididos em quatro categorias: a produção artística, a estética, a crítica e a história da arte. No Brasil, entretanto, o movimento supracitado só ganha materialidade na década de 1980, pois o golpe militar de 1964, e o modelo socioeconômico

desenvolvimentista vigente, impulsionou para que a tendência tecnicista entrasse em cena no contexto educacional brasileiro. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 5692/71, promulgou em seu artigo 7º, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, propondo um trabalho polivalente com artes visuais, música e teatro. (UJIE, 2014, p. 13 e 14).

O ensino da arte no Brasil percorreu e percorre um árduo caminho, sempre esbarrando em teorias e buscando atender as demandas do momento, a educação do país reflete o caos político, implementando muitas vezes alternativas sem ter o devido preparo, em 1971 a Lei Federal 5692 tornou a arte disciplina obrigatória na escola de 1º Grau e em alguns cursos de 2º Grau, porém somente em 1973 foram ofertados pelo governo federal cursos de Licenciatura em Educação Artística. Esses cursos não foram bem pensados, trazendo uma grade curricular extensa e rasa, dado pela polivalência, em dois anos o professor sairia “capacitado” em lecionar música, artes visuais e cênicas. Além das barreiras de pesquisa, pois, quase não existiam publicações bibliográficas em português relacionadas com os temas.

Em 1978, Barbosa relata que: “Um contínuo processo de mediocrização da experiência estética e artística está se processando na escola. O motivo mais evidente é a exigência compulsória de arte nos currículos sem uma preparação adequada de professores” (1984, p.18). Em uma nova reflexão, acerca do mesmo tema, em 1983, Barbosa critica duramente a educação artística polivalente, pois esta formou arte-educadores incapazes de autocrítica e sem elaboração teórica, fazendo com que a arte-educação no Brasil caminhe do “espontaneísmo inconsequente para a histeria improdutiva” (1984, p.21). Concordando com Costa:

Na moderna sociedade industrial, a técnica diminui a tensão entre conteúdo e forma e tende a transformar a arte em representações reificadas, repressivas e sem ligação com o cotidiano do trabalho e do meio social onde foi produzida (...) a tecnificação da arte, a homogeneização dos padrões culturais, a produção seriada e sem conflitos mostram que a arte é extensão do processo de reificação do mundo do trabalho, de modo que até mesmo a estética se transformou em esteticismo. (COSTA, 2018, p. 54).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), ainda em voga, promulga em seu artigo 26 “§ 2º o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos

alunos”. Essa resolução tornou obrigatório o ensino de Arte na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

“O sistema educacional é dependente enquanto consequência da dependência geral da sociedade que a serve, e torna-se um instrumento de manutenção da situação de dependência”, Barbosa (1984, p.34). No entanto é relevante ressaltar que houveram avanços, ancorada pela trajetória histórica de acertos e retrocessos, a busca por uma educação em artes que abranja a real necessidade do estudante e da sociedade está sendo discutida e movimentos políticos são percebidos. Visto os congressos que ocorrem anualmente no país, a FAEB (Federação de Arte Educadores no Brasil), concursos públicos para provimento de professores formados em Artes, contemplando todas as linguagens de formação – música, artes visuais, teatro e dança.

O Referencial Curricular de Arte da REME e a BNCC

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS iniciou suas atividades em 1934. Somente em 1964 a Secretaria de Educação se desvinculou da Secretaria da Saúde e passou a ser –Secretaria da Educação e Cultura. Em 1989 foi criada a Alternativa Curricular, documento criado pela Secretaria da Educação e Cultura, formulada por professores das áreas específicas, norteando a concepção educacional da REME.

Pode-se notar uma diferente abordagem nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande –MS do componente curricular Arte se compararmos os referenciais do ano de 2008 ao ano de 2020. No primeiro referencial citado percebe-se ainda a necessidade de afirmar a relevância e importância do ensino de Arte nas instituições escolares municipais. Já no segundo documento nota-se a necessidade de comunicar as diversas linguagens da Arte e que é imprescindível que cada professor atue na sua área de formação, seja em Música, Teatro, Dança ou Artes Visuais. Para que o avanço no ensino de Arte seja contínuo e profícuo se faz necessária a formação continuada dos professores, segundo Rosa Iavelberg:

Na formação continuada dos professores, o conhecimento didático e o de Arte serão relevantes na implementação da BNCC. [...] Para tanto, será preciso garantir que os profissionais da educação escolar em Arte sejam protagonistas de suas práticas e sabedores das teorias que abraçam. Infelizmente, [...] a BNCC não oferece referências bibliográficas para que professores e gestores possam compreender e aprofundar suas proposições. [...] Consideramos condição fundamental que a didática da formação continuada dos professores de Arte na implantação da BNCC comungue dos mesmos princípios da que será

levada às salas de aula, para que os docentes possam articular teoria e prática em diálogo com os fundamentos metodológicos que adotarão. Com isso, professores práticos reflexivos poderiam dialogar com as histórias e as culturas dos diferentes contextos educativos. Professores, assim formados e apoiados por seus gestores, definindo os conteúdos do ensino, talvez façam da BNCC um passo adiante, apesar de sua estrutura e de sua concepção por competências e habilidades – noções vindas do mundo do trabalho e, portanto, a serviço da lógica do capital. A redação dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos que estão por vir, associada à formação dos professores, não corresponde a todas as necessidades de valorização do componente, contudo, talvez consiga impulsionar a melhoria da Arte na educação escolar. (IAVELBERG, 2018, p. 82-83).

Na redação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, podemos observar que, a arte faz parte do grupo de Linguagens, sendo ainda dividida por áreas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Essa divisão se faz necessária, tendo em vista que, cada uma delas exige uma formação específica, sendo que o professor deve estar devidamente habilitado na linguagem de atuação. A redação da BNCC abrange tanto os aspectos técnicos metodológicos, como os objetivos que a reformulação busca alcançar.

No escopo da BNCC nota-se a preocupação em tentar organizar o documento visando dar espaço para eventuais adequações de acordo com a realidade local, buscando proporcionar autonomia aos sistemas, redes de ensino e instituições escolares, não esquecendo, do papel principal que a BNCC e currículos têm, o de assegurar as aprendizagens primordiais de cada etapa da Educação Básica. Ainda ressalta que: “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BNCC, 2017, p. 14). Primando pelo desenvolvimento de competências e habilidades, nos alunos, com o desígnio de formar cidadãos autônomos e resolutivos.

Sendo a Arte articulada em seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas dimensões são descritas como “linhas flexíveis, permeáveis” não hierárquicas, que servem para o desenvolvimento dos conteúdos e habilidades. Para Iavelberg (2018) essas dimensões estão relacionadas com os três eixos da Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa: fazer, sentir e fruir. Sendo que as dimensões criação e expressão seriam referentes ao eixo fazer, a estesia e a fruição seriam referentes ao eixo fruir e crítica e reflexão ao eixo refletir.

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BNCC, p. 195).

O Referencial Curricular de Arte da REME de 2020, segue os princípios norteadores da BNCC, como as seis dimensões da arte, tendo como intuito a aprendizagem plena dos aspectos sociais, históricos, críticos, criativos e estéticos da arte, contemplando também, os mesmos componentes e objetivos, visando o pensamento crítico, analítico e sensível do aluno.

As competências específicas de arte para o ensino fundamental nos moldes da BNCC são:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

A arte no Referencial da REME tem os mesmos componentes e objetivos, visando o pensamento crítico, analítico e sensível do estudante.

Na BNCC, foi criada uma quinta Unidade Temática chamada Artes Integradas, essa unidade “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BNCC, 2018, p.197). Nota-se que o acréscimo dessa nova unidade pode gerar confusão quanto a polivalência. Segundo Pereira e Del-Bem:

Essa sugestão de integração dentro de um componente não ocorre em nenhum outro momento ao longo de toda a BNCC, apenas no componente curricular Arte, criando, assim, condições para que se exija, de um único professor, posturas polivalentes não somente com o intuito de se cumprir a unidade temática “Artes Integradas”, mas todas as habilidades elencadas no componente curricular. (PEREIRA, M. V. M.; DEL-BEM, L. M., 2019, p. 200).

Por outra perspectiva essa pode ser uma atualização das novas formas de produções de artes da atualidade, tendo em vista que as novas tecnologias estão cada vez mais presentes nas obras artísticas. No Referencial Curricular de Arte da REME as “Artes Integradas” foram assim contempladas:

as artes integradas neste documento propõem um encontro entre as linguagens, a partir da base epistemológica e de formação do professor em sua área específica, no entendimento da importância de abordagens contemporâneas para se pensar as linguagens artísticas na escola. Assim, objetiva-se a não polivalência para mediar o processo, dando ênfase em primeiro plano à sua formação específica, ao encontro das demais linguagens da Arte, obrigatórias no contexto escolar e ao encontro de outras diversas linguagens, de cunho não obrigatório na área, como a linguagem do cinema, da performance, dentre outras (SEMED, 2020, p. 52).

Para evitar a concepção de uma quinta linguagem, ratificando a atuação do professor de arte em sua área específica (Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança). Porém não podemos deixar de notar os aspectos mercadológicos que permearam a construção da nova BNCC, tencionados pela lógica do capital, Rosa Iavelberg observa que:

revelam um caráter instrumental no texto da BNCC: a preocupação em atender ao mercado de trabalho e aos interesses do capital através de uma formação orientada a ele e à expansão de consumidores. Assim, é eclipsada a formação em Arte que promove um sujeito sensível e crítico, com possibilidade de participação artística e cultural na sociedade. (...) Outro aspecto que denota o rebaixamento do valor da Arte na Educação é o fato de que em todas as áreas e componentes da BNCC se definem itens, tais como, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades ano a ano ou congregando-os em dois grupos (do 1º ao 3º e do 3º ao 5º ano). Arte é o único componente sem nenhuma variação nesses itens do 1º ao 5º ano, contudo, isso não significa uma mudança de cultura em relação à avaliação seriada – o que poderia minimizar a tensão

existente nas avaliações, abrindo oportunidade para um tempo expandido às aprendizagens ao longo do Fundamental I, apenas revela uma indefinição no que se refere aos conteúdos de ensino. (IAVELBERG, 2018, p.76).

Essa indefinição gera, nos professores e gestores, confusão e insegurança, visto que, nem mesmo referências bibliográficas são encontradas na nova BNCC. Restando aos profissionais da educação se debruçarem sobre as 26 habilidades e 27 competências atribuídas ao componente curricular Arte. O Referencial Curricular de Arte da REME, contém 328 páginas, incluindo anexos, e contempla as quatro linguagens da arte, observando suas especificidades, as diretrizes para o ensino, da educação infantil ao EJA (Educação de Jovens e Adultos), abordando temáticas relevantes para o ensino/aprendizagem, como o uso de tecnologias digitais, educação e diversidade, educação especial. Evidenciando a importância do ensino de Arte e da formação continuada dos professores.

Considerações finais

Ainda hoje, observa-se, a cobrança da polivalência nas instituições de ensino, ora por falta de conhecimento da equipe técnica pedagógica da escola, ora pelo favorecimento de uma linguagem frente a outra. Além de ofertarem a disciplina sem o espaço físico e sem os materiais básicos para sua prática. Tornando o ofício do professor de arte desgastante. Sobre o trabalho docente Saviani discorre:

Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p.153).

É de fundamental importância a reflexão tanto das condições de ensino/aprendizagem quanto a formação da estrutura histórica e documental que alicerça a Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares da REME, para refletir criticamente sobre o que estes documentos representam e quais melhorias devem ser arquitetadas. O Referencial Curricular da REME reconhece que:

Contudo, diante da realidade, sabemos que o ambiente físico escolar nem sempre é adequado para o desenvolvimento da arte e as especificidades das linguagens artísticas nem sempre podem ser contempladas nas dinâmicas e na organização dos tempos e dos espaços escolares. A ausência de material de referência e de qualidade (como livros de arte, obras, vídeos etc.), aliada à

dificuldade de fruição estética da comunidade escolar, em nada contribui para estimular o ingresso ao campo do conhecimento artístico. Considerando que há especificidades em dado processo, é imprescindível compreender que o professor de Arte tenha autonomia para lidar com a falta desses espaços, como buscar liberar o espaço para a prática artística, afastando as carteiras da sala. Com isso, entende-se que durante a aula de Arte, serão produzidos sons, ruídos, músicas, movimentos, pinturas, rodas, danças, cenas, de modo que qualquer processo de aprendizagem adequado em arte não se limite a conceitos de “organização” ou “comportamento” padrão, sinônimos de alunos contidos e silenciados em suas carteiras. (SEMED, 2020, p.28).

É notória a necessidade de políticas públicas mais eficazes, que estabeleçam estratégias que promovam, efetivamente, uma formação docente e discente de qualidade. Fortalecendo e valorizando os processos de ensino e aprendizagem e os conhecimentos historicamente acumulados.

O professor de Arte deve ter um olhar mediador, não sendo o “único” detentor do saber, mas sendo a ponte que oportuniza novas experiências ao discente, cada um na sua individualidade e singularidade. Viabilizando, concomitantemente, o conhecimento científico, o saber sensível e estético. Assim, busca-se, aliar a prática criativa com a sensibilidade, fruição e contextualização de novos conhecimentos e sensações, possibilitando ao estudante uma nova percepção do mundo e de si.

Referências bibliográfica

- ADORNO, T. W. Teoria estética. Trad. de Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, M. ANA. Arte-Educação no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, M. ANA. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo, Max Limonad Ltda, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez. 2007.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. Polivalência não é interdisciplinaridade. São Paulo: Max Limonard, 1985.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Governo Federal. Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3, Brasília, 2017. Acesso em: 01/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados, São Paulo, SP. 2003.

CARVALHO, R. E. Refletir, agir e transformar a prática pedagógica na diversidade. In: Maia, Heber (Org). Neuroeducação – A relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro, Wak, 2011.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. Araraquara –SP: UNESP, 2019.

FERNANDES, Vera Lucia Penzo. A formação de professores de artes visuais na região centro-oeste: currículos e políticas. Revista Espaço do Currículo, v. 12, n. 3, p. 322-34, 2019.

FERRAZ, Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Metodologia de ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a qualidade de educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Campinas – SP, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Comum Curricular e a Formação dos Professores de Arte. Bragança Paulista: Revista Horizontes - Universidade São Francisco, 2018. v. 36.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB nº9. 394 de 20 de dezembro de 1996.

MÉSZAROS, I. A teoria da alienação em Marx. São Paulo, Boitempo, 2006.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores, aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. n. 40, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE –MS – SEMED: Referencial Curricular: Linguagem – Arte. Campo Grande - MS, 2020. Acesso em: 12/05/2021.

SOUSA, Richard Perassi Luiz de. Roteiro Didático da Arte na Produção do Conhecimento. Campo Grande: UFMS, 2005.

UJIE, N. T. TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE. Guarapuava – PR, UNICENTRO, 2013.

UNESCO. Roteiro para a Educação Artística. Lisboa, 2006.

VIGOTSKI, L.S. – A Construção do Pensamento e da Linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. – A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

34 . TATUAGEM Repressões e diversidades culturais

Gláucia G. Luz¹

RESUMO: Este artigo tem como intuito pensar a tatuagem como prática cultural reprimida no processo civilizatório, tendo sua expansão na contemporaneidade, como expressão social e individual. Sendo a construção da imagem sobre o corpo um modo de afronta e retomada da diversidade cultural. A tatuagem é uma prática milenar, com indícios de uso ao longo da história desde a Antiguidade, sempre ligada à alteridade (MARQUES, 1997; RODRIGUES, 2006). Não será discutido aqui se a tatuagem deve ou não ser vista como uma prática artística, mas o nosso foco está na prática cultural, que faz o uso da imagem sobre o corpo e, constantemente, é reprimida pelo colonizador, para assim, criar uma falsa sensação de hegemonia civilizatória. Também é abordado como essa prática se desenvolve na diversidade cultural, a partir de questões de gênero, raça e classe.

PALAVRAS-CHAVE: Tatuagem. Decolonialismo. Corpo. Imagem.

¹Especialização em História da Arte, Belas Artes, gauluzilustra@gmail.com.

Introdução

As práticas artísticas e de modificação corporal são identificadas desde períodos pré-escritos, como no caso da arte rupestre e de Ötzi, homem da Era do Cobre, encontrado nos Alpes, que possuía marcas corporais em áreas que, posteriormente, formariam os pontos de acupuntura. Também temos de exemplo a múmia Amunet, achada em Tebas no Egito, com pontos tatuados na barriga, o que indica possíveis rituais de fertilidade, além da preparação do corpo para a morte. Nos meados do séc. XVII, a tatuagem era vista com grande exotismo, tanto que,

Por aquelas bandas - Pacífico, Oceania, Sudeste Asiático, Américas - tradições e culturas inteiras foram enxotadas pelos brancos e não haveria de ser a tatuagem foco de inquebrável resistência. Costuma-se dizer que a culpa é dos missionários cristãos, mas o sumiço da tatuagem se deve à exploração europeia como um todo e não apenas a seu braço religioso (MARQUES, 1997, p.44).

A repressão da tatuagem se torna mais intensa, no período do Império Romano, a partir do séc. IV, com Constantino I. Todas as regiões conhecidas até então eram alvo de conquistas territoriais para o império. As práticas de demais povos deveriam ser dizimadas: “o homem não pode danificar a criação de Deus. Esse conceito também se encontra no Alcorão” (MARQUES, 1997, p.31). Mas, mesmo com essa perseguição contra a imagem no corpo, a tatuagem retorna, dessa vez, atrelada ao exótico. Nesta perspectiva,

A tatuagem foi rerepresentada à Europa na Era dos Descobrimentos, após seu quase banimento na Idade Média. Desde o século XIII, contudo, já havia um clima de pele não-europeia tatuada. O europeu encontrou tatuagem em todos os continentes. E, quase trezentos anos depois de Colombo ter chegado à América, ela conquistou marinheiros, no século XVIII, e o povão, os ricos e os monarcas, no século XIX (MARQUES, 1997, pg.36).

O distanciamento histórico do ocidente com a modificação corporal possui vieses filosóficos, artísticos e, sobretudo, políticos. A relação com a imagem, tanto na arte quanto na construção do corpo, é parte das ciências utilizadas para dominar os demais territórios no período civilizatório. Conforme Marques (1997), o corpo deve ser idealizado pelo pensador e pelo artista. Mas afinal, quem são esses pensadores e artistas responsáveis por criar a estética do corpo ideal?

Diversidade Cultural

Os pensamentos de formação do belo, da imagem, do corpo, são incorporados pelos colonizadores, baseados na ideia platônica da construção do belo. Podemos dizer que,

Existe, portanto, um elemento empoderador na arte que, paradoxalmente, também se liga ao significado violento do desempoderamento. Toda violência inclui o desempoderamento do outro (GORDON, 2015,pg.167).

Esse é um dos principais motivos pelo qual o uso da imagem sobre o corpo foi reprimido. Não pela imagem em si, mas para potencializar o desempoderamento do outro. Tirando assim, do indivíduo, o direito sobre seu próprio corpo, além do apagamento de uma prática social, cultural, de diversos povos. Reprimir a modificação corporal foi uma estratégia territorial e colonizadora. Assim,

Em interpretação oposta, estudos sobre diferentes tipos de sociedade mostram que a tatuagem guarda aura religiosa. É a maneira explícita de os indivíduos contarem suas intenções a Deus e ao mundo, já que suas tatuagens funcionariam como uma espécie de passaporte para o céu. Os índios sioux, da América do Norte, diziam que depois da morte uma divindade exigia ver as tatuagens para permitir a entrada no paraíso. Na Índia e no Tibet, uma das intenções de ter a pele desenhada é dar força às pessoas nos períodos difíceis da vida, como puberdade e gravidez. Isso também ajudaria a superar doenças e desgraças.[...] Provas da diversidade dos significados da tatuagem chegaram ao Taiti, onde a origem da prática seria divina. Trata-se de uma interpretação semelhante à dos maias, na América Central, que tatuavam as imagens de seus deuses. Os povos berbere e somoano acreditam que elas são estudos para reumatismo. Tatuagens medicinais ainda são encontradas do Egito à África do Sul. Jovens núbias do Sudão, por exemplo, não as usam apenas por vaidade. De acordo com seus conceitos, é uma tradicional forma de vacinação, pois o incentivo a pequenos ferimentos fortifica o sistema imunológico, reduzindo o risco de infecções durante a gravidez e o nascimento. Derivações desse tipo foram relatadas no Ocidente. São conhecidos os marinheiros norte-americanos que se protegem de afogamento tatuando um galo num pé e um porco no outro. Com os ciganos e povos dos Bálcãs, o papel das tatuagens é manter afastado as bruxas e outros males. Entre os pescadores melanésios, os desenhos de golfinhos servem para espantar tubarões. Tudo isso é bem diferente do que ocorre com os maoris da Nova Zelândia, cujos grafismos sobre suas faces são significado de evolução na cultura e na sociedade (RODRIGUES,2006,pg.17,18).

Conforme as referências culturais citadas, podemos perceber que as produções artísticas, culturais, sociais e religiosas são amplas e bastante diversas. Pensando no caso de povos Maoris, cuja a prática da tatuagem possui um viés social, temos um relato recente (Universa, 2020) da primeira jornalista que apareceu na televisão em horário nobre com uma tatuagem moko kauae² no rosto, sinal que marca a fase adulta das mulheres na sociedade Maori (Imagem 1).



IMAGEM 1: Oriini Kaipara
Foto: Reprodução/ instagram³

Se pensarmos na produção artística e cultural como uma prática contra hegemônica, podemos considerar a tatuagem uma prática de resistência, sobretudo quando alinhada a rituais de povos originários,

Passados de geração a geração, os ritos são movimentos sagrados que reúnem sons, gestos, pintura e adornos, de modo a colocar seus integrantes dentro do Eixo do Mundo. É através do rito que os espíritos criadores transmitem as verdades e as energias que alimentam e mantêm a tradição de um povo. (Arthur Shaker *apud* SESC, 2008).

Podemos então dizer que, não só a tatuagem, mas também outros ritos tais como a pintura corporal, são movimentos culturais importantes para manter a tradição de um povo (imagem 2), sendo assim, essas técnicas são formas importantes de resistência ao pensamento colonizador. De tal modo, que embora venha se tornando mais aceita no ocidente, ter o domínio sobre o próprio corpo é uma forma de desobediência à hegemonia pré-estabelecida. Portanto, “a liberação de formas não eurocêtricas de arte, então, é a liberação da arte. Eu vejo a liberação da arte como ligada à liberdade, uma vez que isso também exigiria a liberdade dos povos não europeus”(GORDON, 2015, pg.168).

² Tatuagem tradicional maori.

³ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Caa5p2rvYtG/>> acesso em 05.2022

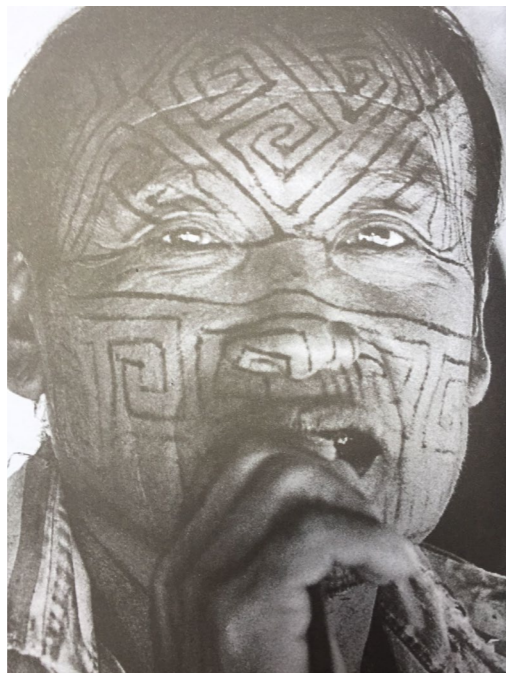


IMAGEM 2: Homem mascando a lina nixpu
Foto: Reprodução / SESC.2013⁴

Porém, mesmo a tatuagem sendo uma prática originalmente praticada pela alteridade, ela com o tempo, se torna incorporada à sociedade ocidental. Precisamos ter em mente, entretanto, quais são as imagens sobre o corpo socialmente aceitas? Pois uma escrita feita em uma mulher de uma classe social alta é socialmente mais aceita que um grafismo indígena ou uma tatuagem facial. Infelizmente a tatuagem ainda é um dos meios de produção cultural que acaba expondo pensamentos sociais, racistas, sexistas, e xenófobos.

Enquanto a tatuagem sofreu o estigma de ser uma prática marginalizada, de “baixa cultura”, vista de uma perspectiva racista como a de Lombroso, por considerá-la uma prática de “raças inferiores”. Também foi utilizada a partir dessa mesma visão, para práticas racistas,

Mas, como nem tudo é festa, magia ou cultura, houve um momento em que o universo da tatuagem esteve de agulhas entrelaçadas com o horror do nazismo. Ao descobrirem que se tatuar é contra os princípios da lei judaica, os nazistas usaram de sua perversão ao repetir nas peles dos judeus os números de registro estampados em suas jaquetas. Já houve uma proposta de caráter igualmente fascista ao quererem identificar pela tatuagem as pessoas portadoras do vírus HIV. (RODRIGUES,2006,pg.19).

Se pensamos na contemporaneidade, diversas alterações ocorreram na sociedade com a prática da utilização da imagem sobre o corpo. De modo que,

⁴ Referência: Huni Kuin hiwepaunibuki. A história dos Caxinauás por eles mesmos. *La história de los cashinahuas por ellos mismos* / Organizado por Eliane Camargo; Diego Villar; Texerino Capitan; Alberto Toribio; Huni Kuinbu. - São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2013- p.192.

Em síntese, investe-se na subversão dos valores, do status e do lugar social e cultural que têm caracterizado o exercício dessa prática por meio dos seus três componentes básicos: o tipo de usuário (antes restrito a uma população marginal e agora abrangendo todas as classes sociais), o perfil do tatuador (de amador a profissional) e o caráter da tatuagem (de estigma à obra artística). Esta mudança é bastante complexa, em razão da longa tradição de desprestígio e condenação da prática da tatuagem, e se faz evidente na série de valores “negativos” com os quais ela é relacionada, como aquilo que é sujo, podre, perigoso, proibido e contaminado (PEREZ, 2006, p.183).

Qual será o sentido do crescimento desse fator cultural? Será que a tatuagem ainda pode ser considerada uma prática de desobediência à hegemonia? Quem são essas pessoas tatuadas? A prática da tatuagem pode ser uma forma de impor o domínio sobre o próprio corpo? Esse aumento da produção de tatuagem, é um crescimento globalizado ou tende a ter alterações de perspectivas em países colonizados? Essas são algumas das reflexões que podemos levantar quando pensamos na imagem na pele dentro de uma perspectiva decolonial (imagem 3), em que o conceito artístico e de resistência latina americana vem se desenvolvendo em alguns setores, aumentando inclusive a busca desse tipo de trabalho na tatuagem, que é sobretudo uma técnica artesanal.

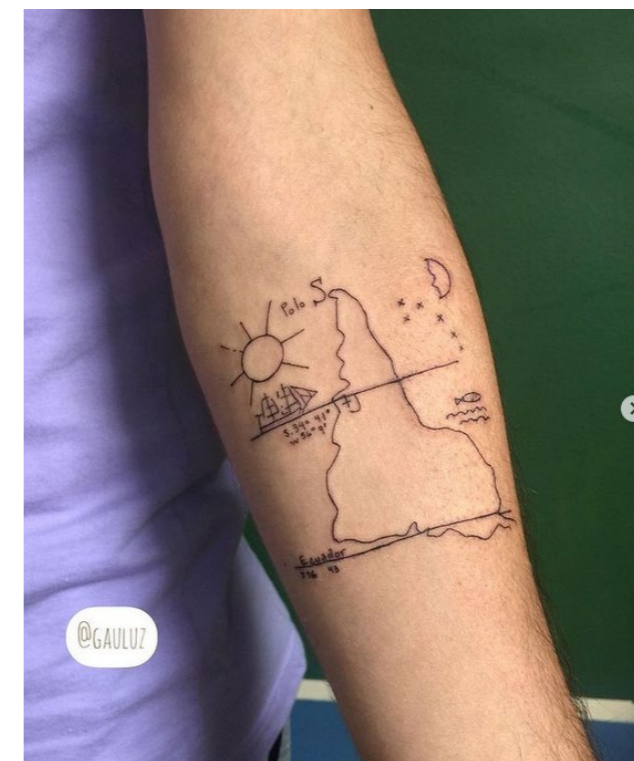


Imagem 3: América Invertida
Foto: Reprodução / instagram5

⁵ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CXOMeifLz8D/>> acesso em: 22 mai 2022.

Tatuagem e repressão em corpos femininos

Essas são algumas provocações para se pensar nesse tema. Se pensarmos na questão de gênero, podemos ver um aumento significativo na prática da tatuagem em mulheres. A partir do momento em que a tatuagem se torna mais acessível, com o aumento crescente de estúdios, o público em geral começa a se tatuar mais. A princípio, quando mulheres começam a se tatuar, a tatuagem não tem o mesmo sentido das tatuagens masculinas, já que para os homens a imagem fixada, remete à símbolos de força, enquanto nas mulheres, são temas majoritariamente vistos como mais delicados,

De uma marcada predominância do sexo masculino – mais de 60% – passou-se não só a um maior equilíbrio, mas até mesmo à supremacia do sexo feminino. O que aconteceu? Por que mudou esse perfil? Para compreender a transição, é importante lembrar que, do ponto de vista histórico, a prática da tatuagem era basicamente restrita ao setor masculino – marinheiros, presos, motoqueiros etc. – e como tal, vinculada a valores associados culturalmente à masculinidade, como coragem, agressividade, força, entre outros. No entanto, o ingresso dessa prática no mundo do mercado fez com que se comesçassem a neutralizar essas distinções e identidades, tentando-se impor, em seu lugar, o critério universal do consumidor, o qual abrange todo o tipo de público. A tatuagem entrou, assim, em um acelerado processo de desmasculinização, que afetou profundamente a relação de gênero existente (PEREZ, 2006, p.191 e 192).

E independente do tema escolhido pelas mulheres, a visão sobre corpos femininos tatuados, é uma visão sexualizada. Já que o corpo feminino é visto através de uma perspectiva machista em que é colocado como um objeto de desejo. Assim,

No que concerne às mulheres das academias, as figuras remetem à delicadeza, sensualidade e submissão. Tais desenhos acentuam esteticamente aquilo que tradicionalmente é considerado feminilidade em nossa cultura - ou os encantos, particularmente para os olhos masculinos, dessa feminilidade (FREYRE, 1986). Essas figuras são inscritas, geralmente, em regiões específicas do corpo da mulher: quadris, ventre, seios, virilhas, nuca. Se, no registro masculino, os desenhos ressaltam a musculosidade e a masculinidade de regiões do corpo que representam a virilidade e a força - e, portanto, a honra de ser homem - no registro feminino tais desenhos destacam o inverso, ligando a força feminina diretamente à sedução e à sexualidade. A tatuagem torna-se um adorno para as qualidades físicas diretamente ligadas ao gênero e às hierarquias de poder e relações de força a ele inerentes (LE BRETON, 2004) (SABINO, LUZ, 2006,pg.258).

Partindo da perspectiva de que a tatuagem tem simbolismos e é lido de modo diferente dentro de uma perspectiva de gênero, podemos ressaltar o fato de que, um nome tatuado em uma mulher tem simbolismo diferente, de quando, tatuado em um homem. Isso se deve sobretudo pelo fato do homem carregar um comportamento de gênero teoricamente mais agressivo, ressaltado pelo patriarcado, gerando assim uma

sensação de domínio sobre outros corpos, como em um exemplo recente em que esse tipo de comportamento foi exposto através do caso de uma jovem que teve seu rosto e outras partes do corpo tatuadas de modo forçado pelo ex companheiro (Imagem 4).



IMAGEM 4: Jovem de Taubaté que teve o rosto tatuado à força inicia remoção da tatuagem. Foto: Reprodução / Uol Notícias, 2022⁶

Em modo de comparação entre a imagem 1 e a imagem 4 apresentadas acima, podemos notar duas tatuagens faciais feitas no gênero feminino, que possuem porém, sentidos de completamente opostos, uma vez que; enquanto a imagem 1, a tatuagem facial resalta a força e empoderamento feminino de um povo, ocupando um espaço cultural considerado conservador; a imagem 4 resalta a violência de gênero, em que a tatuagem se torna uma arma de domínio e posse sobre o corpo de uma mulher. Dentro das perspectivas apresentadas, devemos considerar então que, mesmo sendo uma prática que estimula o empoderamento feminino, a tatuagem pode incentivar esse imaginário patriarcal, estimulando o desejo sobre aquele corpo que é visto como não sujeito, como corpo objeto. Entretanto, não devemos nos esquecer que a prática da tatuagem gera esse aumento no público feminino a partir de um pensamento de emancipação econômica das mulheres, agora donas de seus próprios corpos, de suas próprias escolhas, que usam essa prática para se auto-afirmarem como seres livres de determinados padrões impostos pela sociedade.

⁶ UOL, Notícias. Jovem de Taubaté que teve o rosto tatuado à força inicia remoção da tatuagem. 27 Mai 2022. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/05/27/jovem-de-taubate-que-teve-o-rosto-tatuado-a-forca-inicia-remocao-da-tatuagem.htm>> acesso em 29 mai 2022

Tatuagem e Decolonialidade

Quando pensamos na construção da formação do corpo do indivíduo a partir de um recorte histórico, podemos perceber que, o pensamento do colonizador, sempre tenta moldar as pessoas para que elas sejam ou pensem de formas parecidas. Essa hegemonia se intensifica com a globalização, gerando assim uma falsa sensação de que somos todos iguais, quando na realidade nossas vivências são marcadas pelas desigualdades.

Pensar epistemo-diversidades pressupõe reconhecer que o colonialismo legou aos povos colonizados uma dominação epistemológica que produziu relações desiguais de saber/poder cujo resultado foi a hegemonia de uma forma opressora de saber, que relegou muitos outros saberes à subalternidade. Mignolo (2007, p. 290) aponta que “Pensamento decolonial significa também o fazer decolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento de fronteira” e, a partir do conceito de “colonialidade do poder” de Quijano (2005), explora distintas dimensões da colonialidade em curso operando em três níveis: colonialidade do poder: político e econômico; colonialidade do saber: epistêmico, filosófico, científico; colonialidade do ser: subjetividade, sexualidade, raça, gênero. Na Arte/Educação, a colonialidade está latente (MOURA, 2019, p. 39 e 40).

Tendo em vista a visão de Quijano (2005), compartilhado por Moura (2019), o pensamento decolonial pode ocorrer pela via da subjetividade do ser. Seria, a partir daí, que a arte pode se manifestar como uma vertente corporal intrínseca? Seja através da tatuagem, da pintura corporal, ou da escolha semiótica de como se expor para o mundo? Essa visão, sobretudo, é uma visão colonizada?

A tatuagem faz parte dessa construção do ser. E com o tempo passamos a ver cada vez mais, seres, com imagens em seus corpos, compondo os centros urbanos, e não apenas esses centros, mas os espaços como um todo. Afinal, a pintura corporal é uma prática tradicional utilizada por diversos povos indígenas. Dessa forma,

O que se deve, em termos práticos, destacar neste processo é que, em um tipo específico de pensamento, o respeito à diferença e à assimetria produz relações sociais marcadamente igualitárias e simétricas (como se pode notar nas relações de gênero entre os ameríndios); enquanto o outro tipo (o pensamento racionalista ocidental), que se pretende defensor da igualdade e da simetria sociais, produz regras na prática assimétricas, instituindo relações sociais, inclusive as de gênero, marcadas por desigualdades (SABINO, LUZ, 2006, p. 266 e 267).

Quando pensamos na construção da formação do corpo do indivíduo a partir de um recorte histórico, podemos perceber que, o pensamento do colonizador, sempre tenta moldar as pessoas para que elas sejam ou pensem de formas parecidas. Essa hegemonia se intensifica com a globalização, gerando assim uma falsa sensação de que somos todos

iguais, quando na realidade nossas vivências são marcadas pelas desigualdades. Portanto,

Não creio que se refira ainda, a ação de devorar culturas ou de promover um ato de antropofagia, como queriam os modernistas brasileiros. Conforme a perspectiva decolonial, trata-se de perceber as marcas da colonialidade ou uma ferida colonial (Mignolo, 2005). Tal ferida revela um panorama de fundo nas relações em sociedade, numa colonialidade do saber e do ser, que interfere na subjetividade (BELÉM, 2015, p.100).

A tatuagem contribui para a exteriorização da subjetividade do indivíduo. Essa subjetividade pode ser expressa a partir de imagens pictóricas, abstratas, escritas, mas é uma imagem que compõe uma construção social e cultural, seja ela como for.

Considerações finais

A tatuagem é uma prática cultural tão antiga quanto a arte. Se ela deve ou não ser encaixada na categoria artística, não é a questão. O fato é que houve diversas tentativas de apagamento da utilização da tatuagem ao longo da história. Esse apagamento se deve sobretudo ao processo civilizatório que tenta impor sua cultura sobre as demais, tentando dessa forma controlar não só os povos politicamente, mas através do apagamento de suas culturas, de suas tradições, e tentando constantemente controlar também o domínio sobre seus corpos.

A arte que conhecemos como sendo a arte tradicional, valida-se nesse processo associando-se ao belo e ao sagrado, enquanto a tatuagem sofre a margem, por sua origem de alteridade. A partir dessa perspectiva, a tatuagem pode ser vista como uma prática artística e cultural que deveria ser mais respeitada, e que mesmo com a tentativa de apagamento histórico, não desapareceu, mas sim, se ressignificou no ocidente, atingindo eventualmente todas as classes sociais. Mas a popularização dessa prática no ocidente não apagou os traços do racismo, do sexismo e da xenofobia. Por contrário, em alguns momentos, foi e segue sendo utilizada como modo de tortura, além de também se tornar um impeditivo de acesso para pessoas que praticam a modificação corporal.

A imagem tatuada também passa por uma ressignificação no decorrer da história, assim, a forma com que o sujeito se vê e é reconhecido pelo outro, se altera de acordo com o viés psicológico e social de cada local e período.

No caso de questões de gênero, fazer uma tatuagem pode ser uma forma de autonomia sobre o próprio corpo, mas também pode contribuir para a sexualização e opressão do corpo feminino. De qualquer forma, independente dos motivos individuais, a construção

de um coletivo de pessoas tatuadas, pode ser vista como um modo de desobediência ao pensamento hegemônico civilizatório. Fazendo assim com que as pessoas comecem a ter o domínio sobre suas próprias vidas, seus pensamentos, a partir de seu principal meio, que é o próprio corpo.

Referências bibliográficas

- BELEM, Elisa, AFINAL, COMO A CRÍTICA DECOLONIAL PODE SERVIR ÀS ARTES DA CENA?, n. 10 (2016) ILINX - Revista do LUME, Aprov. 2017 Disponível em: <<https://gongo.nics.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/461>>
- GORDON, Lenis, HISTÓRIAS DE VIOLÊNCIA: ARTE PENSANTE EM FORMA DECOLONIAL BRAD EVANS ENTREVISTA LEWIS R. GORDON, Revista ENTRELETRAS (Araguaína), v. 11, n. 2, mai./ago. 2020 (ISSN 2179-3948 – online)
- MARQUES, Toni. O Brasil tatuado e outros mundos. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 246 p., il., 20,5. ISBN 85-325-0685-2.
- MOURA, Eduardo, ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL na América Latina, 2019 v. 1 n. 21 (2019): Pedagogias Descoloniais (ISSN: 1984-7785) <<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9689>>
- PEREZ, Andrea Lissett. A identidade à flor da pele: etnografia da prática da tatuagem na contemporaneidade. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 179-206, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100007&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 14 Fev 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132006000100007>.
- RODRIGUES, Apoenan. Tatuagem: dor. prazer. moda. e muita vaidade -1.ed.- São Paulo: Editora Terceiro Nome: Mostarda Editora, 2006. 06-1024 CDD-361.65
- JOVEM tatuada no rosto por ex em Taubaté inicia remoção de tatuagem, Redação Band Vale, 27 Mai. 2022, disponível em: <<https://www.band.uol.com.br/band-vale/noticias/jovem-tatuada-no-rosto-por-ex-em-taubate-inicia-remocao-de-tatuagem-16514169>> acesso em 29 Mai. 2022
- SABINO, César; LUZ, Madel T.. Tatuagem, gênero e lógica da diferença. Physis, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 251-272, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312006000200007&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 15 Fev 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312006000200007>.
- Tradição e resistência: encontro de povos indígenas | Organização de Cristina Flória e Ricardo Muniz Fernandes. - São Paulo: Edições SESC SP, 2008. pg193
- UNIVERSA, Jornalista é a primeira com tatuagem facial maori na TV da Nova Zelândia. São Paulo, 13 Fev 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/02/13/jornalista-e-a-primeira-com-tatuagem-facial-maori-na-tv-da-nova-zelandia.htm>> acesso em: 20 Mai 2022.

35.

TEATRO NÃO É PRIVILÉGIO! Diálogos entre a disciplina Teatro no currículo escolar, experiência e democratização do ensino

Júlia Fernandes Lacerda¹

RESUMO: “Teatro não é privilégio” apresenta-se com o intuito de ser lido como um texto-manifesto, inspirado na trajetória e nos escritos de Anísio Teixeira - personagem central da história da educação no Brasil, cuja atuação política na construção da escola pública no país é bastante reconhecida. Contudo, os estudos na área da pedagogia das artes cênicas relacionando seus ideais a problemáticas do ensino do teatro, é bastante incipiente. Nesse artigo, realizo aproximações entre a disciplina Teatro e reflexões sobre experiência e democracia presentes nos escritos de Teixeira; perpasso aspectos biográficos importantes para a compreensão de suas ideias; discorro sobre processos e metodologias de ensino que determinam a importância e a necessidade do teatro no currículo escolar em diálogo com pensadores e filósofos do teatro e da educação que contribuem para a construção deste pensamento, afirmando a necessidade da democratização do ensino do teatro para todos e sem privilégios.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Educação. Currículo Escolar. Experiência. Democracia.

ABSTRACT: “Theater is not a privilege” is intended to be read as a manifesto text, inspired by the trajectory and writings of Anísio Teixeira – a central character in the history of education in Brazil, whose political role in the construction of public schools in the country is quite renowned. Conversely, studies in the field of performing arts pedagogy, which relates his ideals to the problematics of theater education, are quite incipient. In this article, I make approximations between the discipline of Theater and the reflections on experience and democracy present in Teixeira's writings; I go through important biographical aspects to provide a better understanding of his ideas; and I write on teaching processes and methodologies that determine the importance and need of theater in the school curriculum in dialogue with thinkers and philosophers of theater and education that contribute to the construction of this thought, affirming the need for a democratization of theater education for all and without privileges.

KEYWORDS: Theater. Education. School Curriculum. Experience. Democracy.

¹ Doutoranda em Teatro no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Email para contato: juliateatro2@gmail.com

Introdução

Há que se virar pelo avesso a nossa filosofia da educação.
Anísio Teixeira²

Início estes escritos pedindo licença à Anísio Teixeira para fazer um jogo de palavras com o título de sua obra “Educação não é privilégio”, publicada originalmente no ano de 1953, afirmando que assim como a educação, o “Teatro não é privilégio.” E por que o teatro não é (ou não pode, não deveria ser) um privilégio?

A obra de Anísio Teixeira que inspira este manifesto reúne dados estatísticos sobre a educação no Brasil no período em que foi publicada, destacando as fragilidades existentes no sistema educacional vigente e apontando para possíveis alterações metodológicas e sistemáticas que seriam a “chave” para a *virada pelo avesso* almejada por Anísio, na educação do Brasil. Trata-se de uma obra intensa, por apresentar metas e ideais que são o cerne da educação até hoje no país, não tanto no que diz respeito à filosofia da educação em si, mas na responsabilização da gestão pública para com o sistema educacional visando à educação pública, universal e gratuita para todos!

Considero essencial, para iniciar os diálogos propostos, escrever um pouco sobre a minha trajetória como professora. Ministro aulas de teatro há quinze anos na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina. Atuo como professora do ensino curricular na rede municipal de ensino, admitida em caráter temporário, transitando por diferentes escolas e turmas desde 2013 e como professora de oficinas extracurriculares em uma escola particular desde 2014. Paralelo e anterior a estas ocupações, fui professora substituta no município de São José e atuei no programa “Mais Educação”, do Ministério da Educação – Governo Federal, além dos estágios realizados em diferentes escolas do estado e do município durante a graduação.

Ao lecionar em diversos contextos escolares, optei muitas vezes por mesclar atividades práticas de iniciação ao teatro (expressão corporal e vocal, cenas, jogos de interpretação e improvisação) com exercícios textuais de criações dramáticas, leituras de textos teatrais, esquetes, contos e outros materiais que pudessem propiciar uma experimentação da linguagem escrita e falada, por acreditar que esta abordagem pode contribuir no desenvolvimento da criança e do adolescente no que se refere à sua capacidade comunicativa e seu domínio da língua, não no sentido de pensar o teatro como uma prática educativa submissa a outras disciplinas, mas sim procurando tratar

² TEIXEIRA (1971,p.85)

o “teatro por si só como experiência pedagógica” (DESGRANGES, 2006,p.23). Como pesquisadora e doutoranda em teatro, procuro investigar a criação dramaturgica nos ambientes de ensino de teatro – uma experimentação focada no trabalho artístico criativo por meio da escrita de textos teatrais com estudantes.

A minha atuação como professora esteve sempre nas duas esferas educacionais público e privada, curricular e extracurricular, o que provoca questionamentos, dúvidas e reflexões constantes acerca das possibilidades e dificuldades encontradas em cada um desses lugares, dos diferentes objetivos alcançados, das metodologias desenvolvidas com cada grupo de estudantes. A partir da observação dos trabalhos desenvolvidos nestes anos, com crianças e adolescentes dos mais diversos contextos sociais, acredito e defendo a ideia preconizada por Anísio Teixeira de uma escola para todos, transpondo para a linguagem artística que leciono: teatro, para todos. Mas, por onde começar? É possível democratizar o ensino do teatro?

Anísio Teixeira: breve panorama biográfico e possíveis reflexões sobre experiência e democratização do ensino do teatro

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política³.

Na rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, foram implementadas gradativamente no currículo das escolas, disciplinas de artes divididas por áreas: música, artes visuais, dança e artes cênicas (teatro). Tal “inserção das diferentes linguagens artísticas começou a se instituir a partir de 1997, com o 1º seminário de reorganização didática da educação básica municipal de Florianópolis, onde entre outras questões, determinava-se o número de aulas de artes” que compunham o currículo (FLORIANÓPOLIS,2008,p.88), seguindo a obrigatoriedade da disciplina de artes no currículo escolar instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Esta conquista ainda recente, e tantas outras questões da educação no Brasil, pode ser vista como um desdobramento do avanço político-educacional que o país obteve a partir da década de 30 em um “movimento de reconstrução educacional” (AZEVEDO,2010, p.35) com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, posteriormente revisitado ao final da década de 50 como *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*. Tais documentos apontam,

³ TEIXEIRA (1971,p.39)

dentre outras reivindicações, “a educação como uma função social e eminentemente pública” (AZEVEDO,2010,p.43), laica e para todos.

O estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá para escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola -, que operava, de todo indiferentes, senão em direções diversas e, às vezes, opostas” (AZEVEDO,2010,p.43)

Esta educação colaborativa e compartilhada, fundada nas relações entre família, escola e estado, tem como mentor Anísio Teixeira, um dos principais educadores da história do Brasil. Anísio é uma figura admirável. Nascido na Bahia no ano de 1900, sua “origem social [está] radicada nas famílias Spínola e Teixeira, proprietárias de terra e com prestígio político consolidado” (NUNES,2010,p.12). Estudou em colégios Jesuítas e por um bom tempo ficou “dividido” entre seguir o caminho religioso ou o caminho político do seu pai. Uma variedade de materiais em vídeo (disponibilizados em websites diversos e plataformas digitais gratuitas) e bibliográficos narram e apresentam de modo bastante intenso a longa trajetória política e educacional percorrida por Anísio, durante os aproximados quarenta anos de atuação na educação brasileira, sempre como um grande defensor do acesso e da democratização da escola para todos, com projetos extremamente inovadores e audaciosos.

Para ele, a civilização da abundância estava exagerando a importância dos bens de consumo e não era neles que residia a felicidade humana. Essa tão acalentada felicidade só se concretizaria com a integração do homem ao trabalho e à cultura. Caberia ao Estado ser o principal promotor da escolarização e difusor da cultura junto às classes populares. (...) Aprendera, na primeira metade da sua vida, que a pobreza não é só a destituição de bens materiais, mas também a repressão do acesso às vantagens sociais. Não é só fome. É também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente. A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. (NUNES,2010,p.27)

É perceptível a criticidade presente no pensamento de Anísio Teixeira, apontando para a responsabilização do estado para a construção de uma educação igualitária para a sociedade.

Teixeira formou-se em Direito no Rio de Janeiro e muito provavelmente suas contribuições para a educação não teriam sido tão significativas caso não conhecesse

as leis e responsabilidades do estado na época perante a população. Bastante jovem, foi indicado para o cargo de Inspetor Geral de Ensino, uma função que o permitiria “dirigir a instrução pública da cidade de Salvador”, na Bahia (NUNES,2010,p.16). Curioso observar que, neste momento, Anísio não atuava ainda na esfera da educação. Entretanto, com todas as contradições presentes nesse contexto, acredito que tal indicação política não poderia ter sido mais acertada para a história da educação brasileira. A partir de então, foram incontáveis contribuições e atuações de Teixeira na política educacional: membro da comissão do Ministério da Educação e Saúde pública; Reitor da Universidade do Distrito Federal; Consultor de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Paris; Secretário Geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), para citar alguns dos cargos por ele assumidos.

A relevância de sua atuação política ultrapassa a esfera da educação básica, abrindo espaço para discussões significativas sobre o acesso da população à cultura, às artes, à formação integral e completa do ser, no sentido de democratizar as possibilidades e acessos a todas as camadas sociais. “Uma escola pública com um Ensino Básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela” (NUNES,2010,p.31). Tal significação seria conquistada por meio (também) da arte.

Colocou-a [educação] também em permanente diálogo com a arte, concebida no sentido antropológico, como defendia Mário de Andrade e não no sentido monumental que lhe conferiu, por exemplo, Villa-Lobos. Em Salvador, no final da década de 1940, elaborou o Projeto Educação pela Arte e fez construir, sob a liderança de Alcides da Rocha Miranda, um Centro Educativo de Arte Teatral, destinado à dança e à música (Salmeron, 1999, p. 45). No Rio de Janeiro manteve constante interlocução com Augusto Rodrigues e seus companheiros da famosa Escolinha de Arte do Brasil, que constituía, como afirmou em meados de 1970, uma das poucas e importantes inovações pedagógicas do país. (NUNES, 2010,p.33-34)

Nos projetos defendidos e propostos por Anísio, percebemos um olhar e um discurso que vislumbram a integralidade do sujeito: uma educação ocupada em proporcionar experiências significativas para os estudantes, para os educadores e a sociedade, transformando por meio da ação, do fazer e da experimentação. Um de seus grandes feitos neste sentido foi a criação da escola-parque, em Salvador, “uma

experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de educação integral (...) que reunia às classes comuns de ensino às práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural” (NUNES,2010,p.30) Tais pensamentos com relação a experiência, “sobretudo sua concepção de democracia e mudança social” (NUNES,2010,p.36) tão relevantes em todo o seu percurso, são fundamentados na sua interlocução com John Dewey, durante sua passagem pelo *Teachers College* da Universidade de Colúmbia [em Nova York - Estados Unidos] no final da década de 1920” (NUNES,2010,p.19) onde foi diplomado *Master of Arts* .

Numa dimensão laica, Anísio reviveu situações que conhecera no “mundo dos colégios jesuítas”, o que o empurrou a reinterpretar a realidade e produziu aos seus olhos e aos olhos dos outros uma ruptura biográfica que acentua o antes e o depois da estadia nos Estados Unidos. Adotou John Dewey como sua plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestra para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. Escolhera um crítico contundente dos impasses da democracia dessa sociedade, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, nos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele: nas atitudes pessoais e nas instituições. (NUNES,2010,p.19)

Anísio foi o primeiro tradutor do pensamento deste importante filósofo norte-americano para o Brasil e procurou adaptá-lo para a realidade e necessidade do país. Mais do que transpor para a língua portuguesa, Anísio possibilitou o diálogo das teorizações de Dewey acerca da experiência e da democracia ao seu ideal de educação pública nacional. Como grande “reformador da educação”, Dewey

desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político. O pensamento dele baseava-se na convicção moral de que ‘democracia é liberdade’ -, ao que dedicou toda a sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e militando para leva-la a prática (WESTBROOK,2010,p.11)

Embora seja bastante interessante (e tentador) aprofundar o máximo de contribuições das trajetórias de Dewey e Teixeira que embasam a educação na atualidade, interessa-me justamente articular as reflexões sobre experiência e democracia, a fim de retornar à questão pulsante que dá título a este artigo: por que o teatro não é, ou não poderia ser, um privilégio?

O teatro na escola é uma imersão em um universo de diversas experiências sensoriais, imaginativas e criadoras. Quando é aberto espaço para as diferentes

linguagens artísticas são proporcionadas outras formas de experiência e de relação com o mundo para os estudantes, ampliando as possibilidades de apreensão de conhecimento, o repertório cultural, democratizando os saberes às camadas populares da nossa sociedade.

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (TEIXEIRA apud WESTBROOK, 2010,p.33)

Aqui está situado um importante ponto de convergência entre os escritos de Anísio Teixeira com o ensino no teatro. O teatro é, justamente, uma arte de “relações mútuas”, coletivas: um aprendizado constante sobre a participação e atuação do ser social no mundo bem como do papel do indivíduo na coletividade. Através do ensino e da aprendizagem – ou melhor, através da experiência mútua compartilhada entre professor e estudante de teatro, podemos vivenciar processos de crescimento pessoal, mas sobretudo de crescimento do coletivo, embora conectado ao universo particular do ser. Deste modo,

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (LARROSA,2015,p.32)

Quando Larossa coloca essa experiência como algo singular, porém compartilhado, uma vez que nos acontece ao mesmo tempo, embora não nos aconteça da mesma forma, podemos refletir sobre a importância deste local onde é permitido que ocorra de fato, experiências. E este espaço para muitas crianças e adolescentes é apenas o ambiente escolar em que “o processo de reconstrução e reorganização da experiência” é permitido e oferecido a todos, e onde “nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (TEIXEIRA apud WESTBROOK,2010,p.37) através da educação.

Sabemos que a realidade socioeconômica de muitos estudantes e suas famílias, observando o contexto do nosso país, não permite que frequentemente regularmente espetáculos teatrais, museus de arte ou festivais culturais. Ainda que existam eventos

gratuitos, o acesso não é garantido para todos, pelas mais diversas razões e barreiras. A escola cumpre este papel de local de encontro, experiência e democratização do ensino e da cultura.

Dewey afirmava que, para a escola fomentar o espírito social das crianças e desenvolver seu espírito democrático, precisava organizar-se como comunidade cooperativa. A educação para a democracia requer que a escola se converta em “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (Dewey, 1895, p. 224). A criação de condições favoráveis para a formação do sentido democrático na aula não é fácil, já que os professores não podem impor esse sentimento aos alunos; têm de criar um entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática. (WESTBROOK,2010,p.20)

Sob este prisma, observamos que a democracia na educação não estaria ligada apenas à estrutura e organização institucional, mas sim (e principalmente) à conscientização das crianças, jovens e demais envolvidos no processo educativo sobre suas ações democráticas nas práticas cotidianas, o que está diretamente vinculado aos conceitos de experiência apresentados. É preciso que o sujeito viva o processo democrático na escola, participando da construção do seu próprio conhecimento, a medida com que organiza de modo consciente as técnicas e meios para atingir os objetivos que deseja. Assim, “um objetivo educacional deve basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas (incluindo instintos naturais e hábitos adquiridos) de um determinado indivíduo a ser educado” (TEIXEIRA apud WESTBROOK,2010,p.82), não ficando o sujeito à mercê dos objetivos externos, do qual ele não se sinta responsável ou pertencente.

Uma democracia é mais do que uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade. (TEIXEIRA apud WESTBROOK,2010,p.93)

Por tais razões, Dewey pontua que “somente sociedades democráticas, que procurem dar a maior liberdade aos membros que as constituem e criar o mais largo espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses” (TEIXEIRA apud

WESTBROOK,2010,p.54) acabam demonstrando interesse nestas visões educacionais que dão maior liberdade e autonomia para os sujeitos.

Ao disponibilizar o acesso ao ensino do teatro a todos os estudantes das mais diversas camadas sociais, abre-se espaço para que a escola encontre “formas concretas para oferecer ‘tempo livre’ [de experiência artística, neste caso] e reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum” (MASSCHELEIN,2014,p.5), resgatando o sentido primeiro do espaço educativo e visando um ideal de escola semelhante ao proposto por Anísio Teixeira.

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto na década de 1930, quanto nas décadas de 1950 e 1960, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor. (NUNES,2010,p.32)

Podemos relacionar a “vida melhor” mencionada na citação anterior à uma vida com igualdade de acesso à cultura, à arte, à educação, na qual o cidadão possa conhecer caminhos e optar por seus interesses a partir do conhecimento que lhe é ofertado. Deste modo, segundo o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*,

cabe devidamente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. (AZEVEDO,2010,p.44)

Percebemos a relevância deste documento e dos projetos desenvolvidos a partir destas reivindicações para a educação pública no Brasil, vista como um espaço onde há a “democratização do tempo livre” (MASSCHELEIN,2014,p.14) para desenvolvimento completo e integral do ser, retirando a educação – e aqui o teatro (bem como a arte, num sentido mais amplo) do lugar de “privilégio” de poucos. Neste ponto, é possível relacionar tais reflexões ao texto “O direito à literatura”, de Antônio Cândido (originalmente publicado em 1988), transpondo-o aqui ao direito à arte: “Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens” (CANDIDO, 2011,p.186), ou seja: defender, portanto, que independente de qualquer classificação social, é primordial que todos os cidadãos tenham acesso e

direito aos bens culturais, artísticos e literários para que possam humanizar-se “no sentido profundo, porque faz viver” (p.176).“A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura” (CANDIDO, 2011,p.191); citação esta que reforça a afirmação que dá título a este texto manifesto: teatro não é privilégio.

Considerações finais

Outra seria a SITUAÇÃO, se houvésemos conseguido criar realmente um autêntico sistema de educação pública, destinado à ‘educação comum’⁴

A partir do momento em que o teatro está na sala de aula do ensino público, dentro do currículo escolar (como é a realidade atual no município de Florianópolis e como defendo que deveria ser em todas as escolas públicas do país), tal democratização de acesso ganha ainda mais evidência. Caso o ensino do teatro ficasse restrito às atividades optativas, extracurriculares ou complementares, provavelmente ele não alcançaria estudantes que atingiu na sua posição de “obrigatoriedade”, visto para muitos professores e estudantes como um ponto frágil, porém, defendido por muitos educadores e artistas.

Se nós realmente acreditamos que o trabalho teatral é formador; que por meio dele experimentamos uma ampliação tangível da nossa visão de mundo; que de alguma maneira nos humanizamos quando fazemos teatro; que nosso corpo se dispõe para a relação com outro corpo; que nossa percepção sensorial se intensifica; que passamos a desenvolver o espírito crítico; que nos tornamos mais plenas, temos que trabalhar pela inserção do trabalho teatral no currículo, e não no esquema extracurricular apenas opcional. Não podemos esperar que uma pessoa que nunca sentiu o gosto pela arte vá optar por experimentar essa arte. E o fato de sentir o gosto, só o currículo pode proporcionar. (PUPO,2010,p.13)

Com o acesso à disciplina de teatro curricular, é possibilitado aos estudantes que elaborem artisticamente possibilidades de inserção na sociedade, enxergando-se em papéis e funções sociais que eles não experimentam na vida real, por exemplo, exercitando de modo prático a empatia, a capacidade de colocar-se no lugar do outro para perceber como ele enxerga e vive o mundo, não necessariamente com a intensão de concordar com este outro, mas sim identificar formas diferentes de presença a atuação na sociedade. Desta forma, podemos repensar os modelos existentes em um

⁴ TEIXEIRA (1971,p.32)

movimento de recriação que está diretamente ligada à capacidade criativa do estudante, escapando à reprodução escolar, participando ativamente da construção de experiências significativas, singulares e coletivas dos sujeitos.

Através da apreciação de peças teatrais e processos artísticos de diferentes grupos de teatro nacionais e regionais, por mais que esta recepção muitas vezes precise ser através de gravações em vídeo, é permitido que os estudantes dialoguem com temáticas que muitas vezes não são contempladas em outras disciplinas escolares, ou mesmo com assuntos já abordados, mas percebidos por um viés artístico, elaborado de modo mais subjetivo, que despertam formas diferentes de enxergar e de se relacionar com a sociedade.

O fazer teatral contemporâneo coloca em questão o cruzamento das diversas situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento. O equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e dos espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas. (...) Assim, a variedade de abordagens, no percurso das experiências de teatro na escola, como canal para perceber e aceitar a diferença pode ser uma meta, além de evitar a reprodução cultural e social de um modelo específico. O risco de um modelo (...) é o seu gradual distanciamento do fazer teatral contemporâneo. (CABRAL,2007,p.2)

Há de se olhar criticamente para as metodologias de ensino do teatro, das artes na escola e para o espaço escolar em si, pois embora existam diversos profissionais buscando um ensino com princípios educacionais fundamentados na experiência, na vivência do estudante com a natureza, a sociedade e a cultura, o caráter “conteudista” e tradicional das escolas ainda é o prevalente. Entretanto, há de se engajar na “defesa da escola pública”, como o fez Anísio (especialmente em tempos de grandes ataques ao funcionalismo público e à democracia no Brasil) para que este espaço continue sendo oferecido a maior quantidade de estudantes possível, como um lugar onde “a oportunidade ou experiência de renovar o mundo quando a opção dada é servir à sociedade” (MASSCHELEIN,2014,p.47) aconteça, na busca por uma não reprodução do modelo vigente, mas sim a produção de novas formas de estar no mundo, para efetivamente realizarmos, nas palavras de Anísio, a *virada pelo* “avesso da nossa filosofia da educação”, através de uma verdadeira “reforma a educação” que perpassa uma “reforma política”, para finalmente chegamos a um “autêntico sistema de educação pública, destinado à ‘educação comum’”, para todos e sem privilégios.

Liberdade e responsabilidade em vez de regulamentação e privilégio é a minha sugestão para a conjuntura educacional em que nos debatemos.⁵
Anísio Teixeira

Referências bibliográficas

AZEVEDO, F. [et al.]. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 – Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CABRAL, Biange. O professor Dramaturg e o drama na pós modernidade. In: OuvirOUver: Revista dos programas de pós-graduação do instituto de artes. n. 3. Uberlândia: EDUFU, 2007.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Vários Escritos. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul 2011.

⁵ (TEIXEIRA: 2005, p.203-204)

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. *Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia*. In: X Congresso da ABRACE, vol. 8, n.1. Anais. São PAULO: PPGADC; UNICAMP, INSTITUTO DAS ARTES, 2007.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação Fundamental. *Proposta Curricular./ Prefeitura Municipal de Florianópolis*. Florianópolis, 2008.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Coleção: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PUPO, Maria Lúcia. *Teatro e educação formal*. In: CORADESQUI, Glauber (ORG.). *Teatro na Escola: Experiências e Olhares*. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

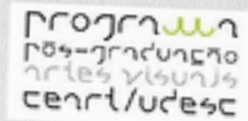
TEIXEIRA, Anísio. *A educação que nos convém*. In: *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

_____. *Educação não é privilégio*. 3ª edição. Coleção Cultura, Sociedade, Educação. Volume 10. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. *Educação no Brasil. Atualidades pedagógicas*. 2ª edição. Volume 132. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). *John Dewey*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

REALIZAÇÃO:



APOIO:



UFAM

