

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Ana Paula Maciel Soukef Mendes  
Jéssica Natana Agostinho  
(Orgs.)

**FORMAÇÃO E ARTE  
NOS PROCESSOS  
POLÍTICOS  
CONTEMPORÂNEOS**

Volume I

# FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS

## VOLUME I CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPGAV, Centro de Artes (Ceart)  
Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE  
Grupo de Pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos



**fapesc**  
Fundação de Amparo à  
Pesquisa e Inovação do  
Estado de Santa Catarina



2021 EDITORA AAESC



*Organização:*

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Ana Paula Maciel Soukef Mendes  
Jéssica Natana Agostinho

*Revisão de textos:*

Ana Paula Maciel Soukef Mendes  
Bruna Reche  
Jéssica Natana Agostinho  
Maristela Müller  
Priscila Anversa

*Diagramação:*

Ana Paula Maciel Soukef Mendes

*Imagem da capa:*

Maria Lucila Horn

Ficha catalográfica

S586f Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da

Formação e arte nos processos políticos contemporâneos:  
contribuições da pedagogia histórico-crítica / organizadoras:  
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva; Ana Paula Maciel  
Soukef Mendes; Jéssica Natana Agostinho. – Florianópolis:  
AAESC, 2021.

v. 1

326 p.: il; color.

ISBN: 978-65-88730-06-5

1. Política. 2. Arte. 3. Pedagogia.

I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II.  
Mendes, Ana Paula Maciel Soukef. III. Agostinho, Jéssica  
Natana.

CDD 320

CDU 32

Catálogo na Fonte Bibliotecária Ellen M. Zorzetto CRB 14/1611

# SUMÁRIO

06

Apresentação

09

Da necessidade da arte à formação de professores: impactos políticos atuais. *Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Vinícius Luge Oliveira*

29

Os conteúdos escolares de arte à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: por que os clássicos na escola? *Consuelo Schlichta*

47

A teoria estética de Lukács e a formação de professores de Artes Visuais. *Vinícius Luge Oliveira e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva*

67

Possibilidades didáticas para o ensino de arte na Pedagogia Histórico-Crítica a partir da estética de György Lukács. *Mariana de Cássia Assumpção*

85

Mercado de arte e ensino de arte: em busca de conexões. *Giovana Bianca Darolt Hillesheim*

100

Formação docente (licenciaturas e professorados) em Artes Visuais no Brasil e na Argentina: semelhanças e diferenças. *Valéria Metroski de Alvarenga*

119

Formação de professores: a fundamentação teórica e instrumentalização técnica na Pedagogia Histórico-Crítica. *Bruna Donato Reche e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva*

141

Cinco anos da Lei 13.278: panorama da produção acadêmica no Confaeb. *Jéssica Natana Agostinho*

**163**

A (trans)formação entre professores e alunos em Artes e na Educação em tempos de pandemia. *Pelópidas Cypriano de Oliveira, Isabel Orestes Silveira e Glaucia Davino*

**183**

O ensino de arte nas escolas públicas e a importância da formação do professor. *Yasmim Prestes Batista Garcia*

**203**

A oferta de cursos de licenciatura em Artes Visuais: estudos em Santa Catarina. *Brenda Christine Figueira Pettirini, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Maria Heloísa Canal*

**219**

A contribuição do Prof-Artes para a formação docente: relato de experiência de dois colegas de mestrado. *Gabriel Souza Coelho e Thalita Emanuelle de Souza*

**235**

O arquivo-práxis como dispositivo complexo de arte e pesquisa no ensino. *Jaymini Pravinchandra Shah*

**253**

Dez premissas para o ensino de Artes Visuais. *Maristela Müller e Vinícius Luge Oliveira*

**274**

A literatura infantil como experiência estética no atendimento escolar hospitalar - um relato de experiência. *Cláudia Teles da Silva*

**290**

Oficinas socioculturais de grafite: explorando a criatividade e analisando o desenvolvimento. *Petterson Sousa Nobre*

**308**

A formação de professores de Artes Visuais: impactos políticos contemporâneos. *Vera Lúcia Penzo Fernandes*

**FORMAÇÃO E ARTE  
NOS PROCESSOS  
POLÍTICOS  
CONTEMPORÂNEOS**

**VOLUME I**

*contribuições da  
pedagogia histórico-crítica*

---

# APRESENTAÇÃO

## Em busca de uma educação crítica e humanizadora: convite à reflexão

Esta coletânea, apresentada em dois volumes, reúne os artigos e relatos de experiências integrantes do *Ciclo de Debates: Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos*, realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, em fevereiro de 2021. O evento, organizado pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (LIFE) e pelo Grupo de Pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos, contou com a participação de mais de 400 pessoas, entre professores, estudantes e pesquisadores das áreas de artes e educação.

O Ciclo de Debates foi realizado de maneira virtual, devido ao contexto da pandemia de Covid-19. Apesar dos desafios trazidos pelo novo formato, a modalidade virtual permitiu abarcar pesquisas de âmbitos teóricos e geográficos amplamente diversos, contemplando investigações de norte a sul do país.

Os dois livros resultantes reúnem um total de 39 artigos, sendo o primeiro volume voltado para as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e do pensamento marxista, linha teórica norteadora do *Grupo de Pesquisa* organizador do evento, e o segundo volume voltado para diferentes perspectivas teórico-metodológicas da arte e da educação.

Neste volume, que o leitor agora encontra, estão publicados 17 textos que abordam o campo marxista e a PHC a partir de diferentes visões, cabendo destacar a centralidade das discussões sobre formação de professores de artes, conteúdos escolares, fundamentação e instrumentalização da PHC, os

desafios do ensino em tempos de pandemia, assim como vivências escolares artísticas diversas.

Em tempos marcados por retrocessos políticos, refletir criticamente sobre arte e educação nos parece necessário e urgente. A Pedagogia Histórico-Crítica mostra-se como um caminho para problematizar os cenários que se vislumbram na contemporaneidade, especialmente no âmbito da escola, pois, como enfatizou o professor Newton Duarte, em sua palestra de abertura, é preciso pensar a centralidade da educação escolar na transformação da concepção de mundo dos indivíduos.

Sobre isso, vale lembrar as palavras do professor Dermeval Saviani, em seu clássico livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*: "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Através deste primeiro volume e de toda a multiplicidade temática aqui posta, convidamos o leitor para aprofundar suas reflexões e inquietações, como um caminho para a construção de diálogos entre educadores de diferentes partes do país. Almejamos que as pesquisas aqui apresentadas inspirem novos estudos e, acima de tudo, o desejo de luta por uma educação mais democrática, crítica e humanizadora.

Das organizadoras

Novembro/2021



# DA NECESSIDADE DA ARTE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS POLÍTICOS ATUAIS

## FROM THE NEED FOR ART TO TEACHER EDUCATION: POLITICAL IMPACTS IN CONTEMPORARY

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>1</sup>

### Resumo:

O presente artigo objetiva problematizar a necessidade da arte na vida humana e os desafios da formação que têm como objeto a prática pedagógica crítica do professor de arte. Consideramos a acepção de problematização abordada por Saviani (1989), bem como os pressupostos que fundamentam metodologicamente a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) postos por Galvão, Lavoura e Martins (2019). Igualmente, abordaremos a arte a partir de Vázquez (1978), Fischer (1981) e Jameson (2005; 1997). Considerando essa base teórica, pretendemos contribuir para a qualificação de professores nos cursos de licenciatura em artes visuais.

**Palavras-chave:** Necessidade. Arte. Formação. PHC.

### Abstract:

This article discusses the need for art in human life and the challenges of teacher education in the critical pedagogical practice of the art teacher. We consider the studies of Saviani (1989), as well as the methodological studies of Historical-Critical Pedagogy (PHC) by Galvão, Lavoura and Martins (2019). Likewise, we will discuss art in the works of Vázquez (1978), Fischer (1981) and Jameson (2005; 1997). Considering this theoretical basis, we intend to contribute to the qualification of teachers in visual arts graduation.

**Keywords:** Necessity. Art. Formation. PHC.

### Introdução

As sistematizações apresentadas estão vinculadas aos processos de estudo e investigação do projeto em rede “Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina<sup>2</sup>”, que completou em 2021 dez anos de atuação. O projeto reúne no Brasil 22 instituições: dois institutos federais e 20 universidades que têm mapeado e analisado a produção

---

<sup>1</sup> Professora doutora do Departamento de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. Atua na Licenciatura em Artes Visuais e nos Programas de Pós-Graduação em: Artes Visuais, Educação e no PROFARTES. Coordena o projeto em rede “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina”.

<sup>2</sup>Conheça o observatório aqui: <<https://observatorioformacaoarte.org/>>.

existente sobre a formação nas licenciaturas em artes visuais. Igualmente, têm investigado as matrizes curriculares e a atuação de egressos, e feito análise sistemática das políticas educacionais vigentes. Atualmente, o grupo dedica-se à finalização de um estudo acerca das condições de trabalho do professor de arte, com mais de 700 questionários coletados na educação básica. O estudo piloto desse questionário foi publicado por Fonseca da Silva (2019) e Zanoni, Agostinho e Fonseca da Silva (2019).

Para dar conta da problemática elencada no presente artigo, organizamos o texto em duas partes. A primeira pretende refletir sobre o tema da arte como área de conhecimento a ser desenvolvida na escola a fim de ampliar a formação estética a partir de uma perspectiva humanizadora, de tornar-se humano, e de desenvolver a arte na escola como uma necessidade humana. Na segunda parte, pretendemos problematizar os processos de formação considerando os objetivos da educação e os entraves ocasionados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Finalmente, como considerações finais, arriscamos dizer que, na atualidade, os debates sobre educação e formação, inclusive no contexto das licenciaturas em artes visuais, não podem prescindir de ter como pano de fundo a análise crítica da BNCC<sup>3</sup> e da BNC-formação de professores da educação básica<sup>4</sup>.

## **A necessidade da arte**

Ao abordar o problema da necessidade da arte, Fischer (1981, p. XX) ressalta que considerar a arte como “substituto da vida”, como forma de equilíbrio entre homem e natureza, supre uma parcela do que chamaríamos do fenômeno da aproximação homem-natureza com equilíbrio, forma que, no sistema capitalista, por sua expropriação não só das pessoas como também do ecossistema, está cada dia mais distante. Esse desequilíbrio em que vivemos mostra-nos a persistência da necessidade da arte como elemento de humanização. No entanto, é preciso destacar que a necessidade da arte não se dá naturalmente, é preciso constituir-se

---

<sup>3</sup> Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:  [Acesso em: abr. 2021.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.415%2C%20DE%2016,Provis%C3%B3ria%20n%C2%BA%20746%2C%20de%202016.>)

<sup>4</sup> Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em:  [Acesso em: abr. 2021.](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>)

humano e tornar a arte uma necessidade. Nesse sentido, o processo de escolarização é um caminho para ampliar a formação estética.

A pandemia por Covid-19 mostra-nos que a arte nunca foi tão necessária como neste tempo de confinamento, de supressão de uma parcela da vida cotidiana. Fischer (1981) reiterou sua posição de que a arte não só seria necessária na atualidade dele, como também seria no futuro. Nas palavras do autor, as pessoas desejam ir além da sua realidade imediata, elas almejam um mundo que tenha significações. Ele também ressalta que não podemos cair em uma visão romântica que aprisiona o sujeito em sua própria experiência, pois há o desejo dele de ir além, de conhecer toda a prática social da humanidade, há a necessidade de ampliação desse repertório, que se constituiu na historicidade e que a arte se alimenta, transformando-o, reconfigurando-o.

Em relação à transformação do papel da arte na sociedade, Fischer (1981) destaca que essa função social foi se modificando ao longo da história da humanidade, ora funcionando como magia, ora como racionalidade. “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.” (FISCHER, 1981, p. 20). Observamos que esse caráter mágico a que o autor se refere dá conta do sentido estético do objeto artístico, do caráter emocional e subjetivo, presente no caráter simbólico dos objetos artísticos.

Há uma concepção de arte, comum a vários estudiosos que se fundamentam nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, que partilha a concepção de que o objeto artístico pressupõe uma autonomia relativa, isto é, ao mesmo tempo que ela não pode prescindir da prática social, ela também não pode ser uma cópia fiel da realidade.

Vázquez (1978, p. 47) ressalta que a arte é um fenômeno social que “[...] produz uma forma peculiar de trabalho criador”, portanto ela é conhecimento, é ideologia e é criação. O autor ressalta que a concepção de arte como criação dificulta o seu engessamento e dogmatização, configurando assim, a impossibilidade de predestinar o processo criador.

Essa fecunda concepção, que cada vez ganha mais terreno na estética marxista atual, só se tornou possível a partir de uma revalorização da concepção marxiana, do trabalho e da arte como esferas essenciais da vida humana. A concepção da arte como forma peculiar do trabalho criador não exclui seu

reconhecimento como forma ideológica, nem tão pouco ignora a função cognoscitiva que ela pode cumprir, mas não a reduz ao seu conteúdo ideológico nem ao seu valor cognoscitivo (VÁZQUEZ, 1978, p. 49). Conclui o autor que o produto artístico é uma nova realidade, que é parte desse sujeito criador, que é uma síntese de muitas determinações.

Outra contribuição que trazemos para o debate são os estudos de Lukács (2012). Um primeiro aspecto diz respeito à análise do autor acerca das contribuições de Marx para os estudos da literatura e da arte, pois, embora Marx não tenha desenvolvido um estudo específico sobre arte, o tema foi analisado em meio às análises sobre o sistema capitalista, na condição de trabalho estético, como trabalho humano produzido na sociedade capitalista. Assim como em cartas e anotações de Marx e Engels, que, segundo Lukács (2012), possuem uma unidade de pensamento filosófico, histórico, também há na essência do método dialético uma unidade indestrutível entre o relativo e o absoluto. “[...] a verdade absoluta possui seus próprios elementos relativos, ligados ao tempo, ao lugar e às circunstâncias. E, por outro lado, a verdade relativa, enquanto verdade real, enquanto reflexo aproximativamente fiel da realidade, reveste-se de uma validade absoluta.” (LUKÁCS, 2012, p. 12). Cabe ressaltar que o autor, assim como Vázquez (1978), reitera a autonomia relativa da arte vinculada ao curso da história, não de forma reprodutiva, mas como um conjunto peculiar de atividade humana que possui essência e princípios estéticos específicos. Com isso, Lukács (2012) vincula os princípios de análise da arte e da literatura ao método do materialismo histórico e dialético.

Lukács (2012) ressalta o trabalho como princípio fundante do materialismo histórico-dialético, especificamente o trabalho criador, pois é por meio dessa atividade criadora que a humanidade se diferenciou dos animais, ou seja, pela capacidade de produzir sua própria existência e, dialeticamente, ser produzido por ela.

Jameson (1997) traz uma crítica ao pós-moderno a partir de sua reflexão sobre a concepção de capitalismo tardio. No estudo sobre o pós-modernismo, o autor apresenta o conceito de fetiche e sua utilização na indústria cultural. Na continuidade de seus estudos, Jameson (2005) problematiza as relações entre modernismo e pós-modernismo e chega ao tema da inovação, que, a partir da perspectiva tecnológica, torna-se elemento presente na arte e na vida cotidiana como premissa da exploração capitalista. Na reflexão sobre o capitalismo tardio, o

autor apresenta um interessante argumento, o fato de que o pós-modernismo (capitalismo tardio), embora questione a inovação caracterizando-a como um argumento modernista em função de uma necessidade, ou seja, sua colocação no mercado, passa a problematizar as proposições da arte como inovações<sup>5</sup>, mesmo quando o artista não está propondo isso, está unicamente fazendo uma crítica ao sistema das artes. Parece-nos que, nessa reflexão, o autor intui que os interesses do capital sobrepõem-se às concepções dos manifestos e movimentos artísticos, apontando aí mais uma contradição do sistema das artes.

Considerando a capacidade criativa das pessoas transformarem a natureza sem dominar o outro, Saviani (1989) destaca a problemática da necessidade humana do supérfluo, não na perspectiva consumista, mas na direção de um sujeito rico de necessidades, um supérfluo para além das necessidades básicas. Novamente, vemos em Saviani o reconhecimento do direito à formação estética. Assim se manifesta o autor: “E outro campo se abre ao homem 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” (SAVIANI, 1989, p. 41).

A crítica à exploração do homem pelo homem está na gênese das palavras de Saviani assim como está na obra de dois artistas em contextos diferentes a partir da representação da carne. A exposição da carne como a exploração do homem, pelo homem.



Figura 1: Livro de carne - 1978-1979, Artur Barrio<sup>6</sup>

<sup>5</sup> No sentido da originalidade modernista; o artista visto como produtor de algo novo para o mercado.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://arturbarrio-trabalhos.blogspot.com/2011/04/livro-de-carne-1978-1979.html>>. Acesso em: abr. 2021

Press (1986) apresenta o artista Chaim Soutine (1893-1943) como um expressionista que, vindo de um contexto de pobreza, transfigura esse realismo em sua obra ao representar carcaças de animais abatidos, ora expondo os conflitos da sociedade burguesa, ora se alimentando dela a partir de uma perspectiva antropofágica.



Figura 2: Animais de caça – 1925, Chaim Soutine<sup>7</sup>

Press (1986) também traz a reflexão de Marx sobre a educação do educador, a educação que é coletiva, que se constitui a partir da luta de classes. Essa perspectiva de combate contra-hegemônico consolida-se na resistência, e a arte é parte desse processo. Mas a educação do educador nunca esteve tão ameaçada pelo projeto capitalista, por sua perspectiva neoliberal e, como aponta Duarte, Mazzeu e Duarte (2020), por suas características beligerantes. Para ampliar essa perspectiva de análise, no próximo tópico, deteremo-nos na reflexão acerca das normativas que ameaçam a já fragmentada formação de professores. Interessa-nos especificamente a formação de professores de arte, ou seja, analisar aspectos específicos de uma política que interfere na formação de todos os professores e, por consequência, no ensino de arte.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/artistas/view/1827>>. Acesso em: abr. 2021.

## **Os processos de formação: dos objetivos da educação aos entraves da BNCC**

Como aponta Saviani (1989), os objetivos da educação não são imutáveis. Cada contexto produz sua realidade e, portanto, se a educação se constitui em função das necessidades humanas, são essas que definem os objetivos da educação, contudo o autor não ressalta qualquer necessidade, mas sim aquelas necessidades concretas, produzidas em um contexto da existência humana concreta, não uma necessidade idealizada.

Saviani (1991, p. 21) destaca o objeto da educação como a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. A partir desse objeto, buscamos refletir acerca de quais são os elementos culturais que precisam impregnar o ensino de arte, e como o professor de arte pode, a partir de uma práxis pedagógica criadora, ampliar as aprendizagens necessárias para tornar o sujeito rico de necessidades no campo artístico. O autor complementa apontando que é necessário discernir “[...] entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 1991, p. 21). Ressalta a noção de clássico, o fim a atingir, um resgate do papel da escola a partir de um currículo abrangente. Segundo o autor, “Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.” (SAVIANI, 1991, p. 26). Entretanto, esclarece que esse clássico não diz respeito ao tradicional, mesmo que porventura o possa incluir, mas diz respeito de fato àqueles conhecimentos que o estudante não pode prescindir ao longo de sua formação para que compreenda o mundo criticamente e atue na sua transformação.

Ocorre que o sistema capitalista atrapalha a escola impedindo que possamos avançar na superação das condições atuais, que são desfavoráveis à qualificação da escola. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e aqui tratamos especialmente da parte relativa à arte, é um documento incapaz de atender às necessidades de formação estética dos estudantes. Há, desse modo, um enfraquecimento tanto do ponto de vista da organização da escola, quanto do ponto de vista do conhecimento específico da área de arte.

Vivemos em um contexto político bastante instável, em que as crises do capitalismo para a ampliação e recomposição do capital têm obrigado os

trabalhadores a intensas perdas de direitos, mas, não só do ponto de vista financeiro, também do ponto de vista cultural, educacional e ambiental, as perdas são imensas.

Intensificando todo esse processo de exploração, vivemos uma pandemia em que os pobres estão cada vez mais pobres e os ricos continuam a enriquecer, lucrando com aquilo que tem sido chamado de “o novo normal”, uma busca incessante por naturalizar os novos processos de exploração, o descaso com as instituições públicas, a ciência e os professores.



Figura 3: O banquete, 1755, William Hogarth (1697-1764)<sup>8</sup>

A pintura de William Hogarth, produzida no século XVII, apresenta um cenário caótico da política muito similar ao contexto atual em que nos encontramos. Durante a realização do banquete, toda sorte de contravenções acontecem envolvendo a política e as pessoas que vivem em torno do poder decisório.

Neste momento pandêmico, os professores, talvez a maior categoria de trabalhadores organizada no mundo, modificam sua forma de trabalho e passam a exercer a docência no modo remoto, atividade que, além de intensificar a reconversão<sup>9</sup> docente, alimenta enormemente a indústria da educação a distância e seus materiais adjacentes. De alguma forma, a pandemia intensificou o processo de aligeiramento da formação das camadas populares na perspectiva liberal apresentada por Adam Smith (FERRARO, 2009).

---

<sup>8</sup> Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:An\\_Election\\_Entertainment.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:An_Election_Entertainment.jpg)>. Acesso em: abr. 2021.

<sup>9</sup> Termo utilizado por Evangelista e Triches (2012) para denominar a ampliação das tarefas do professor, que vem, ao longo dos anos, incorporando novas atividades docentes.

Ressaltamos dois estudos, um de 2019 e outro do início de 2020, que não previram a pandemia, mas já investigavam o caminho que ora se torna a tática das grandes corporações e suas redes de relações empresariais para ampliar a lucratividade com a educação. Tratamos aqui dos estudos de Santos (2019), que dedicou-se aos processos de financeirização na educação desvelando os caminhos corporativos das grandes redes empresariais, que viram na educação um novo nicho de mercado, em especial na educação a distância, redes essas que são as mesmas que defendem o ensino remoto como grande contribuição da pandemia. Outro estudo é o elaborado por Mattos (2020), que nos apresenta o quadro da expropriação do professor e também dos estudantes de um conjunto de instituições que ofertam cursos na modalidade a distância, empresas que rapidamente enriqueceram a partir de uma extensa rede nacional e internacional e um forte apoio estatal, uma lógica corporativa bastante presente no atual cenário de exploração educacional.

Segundo Mattos (2020), as instituições privadas, com evidência para grupos que atuam em rede e possuem mais de 50% da porcentagem de alunos que cursam EAD no Brasil atuam no aligeiramento e empobrecimento da formação . Ainda segundo a autora:

Dados como este também têm incentivado muitas empresas e instituições a investirem nesta área. Porém, [...] algumas delas - gigantes do mercado - acabam diversificando e monopolizando todos os serviços da EAD, gerando muito lucro para seus mega-investimentos. Para isso, ao mesmo tempo, influenciam e passam a conduzir as políticas de governo e as políticas públicas, bem como a formação de professores e dos alunos, gerando um círculo vicioso no qual só alguns têm vantagem. (MATTOS, 2020, p. 100).

Dentro desse quadro de exploração e desqualificação da educação, na escola e na formação docente, o ensino de arte, até meados de 2014, conseguiu pequenos avanços, como tornar-se componente curricular obrigatório, ainda que ocupando um patamar insuficiente na hierarquia das disciplinas escolares, e o crescimento da oferta de cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018) e (ALVARENGA, 2020). Outro elemento que ressalta o crescimento da área é o número de programas de pós-graduação em artes, que, segundo estudos de Alvarenga (2020), em 1974, havia um único curso no Brasil e, na atualidade, contamos com 68 cursos.

No entanto, o crescimento da área nos anos anteriores não foi o bastante para barrar os ataques sistemáticos, a partir do processo de discussão da nova BNCC ainda no governo Dilma, mas que se intensificou no governo Temer e vem causando danos irreparáveis à área no atual governo. Nesse processo, destacamos dois aspectos, o primeiro deles, e talvez o mais importante, é a retirada da área de arte como componente independente na BNCC. Em decorrência dessa retirada, a arte foi submetida à área de linguagens, o que já aconteceu no governo Dilma, mas ainda havia canais de debates e discussões que propiciavam alguma negociação. A FAEB<sup>10</sup> e outras organizações da área enfrentaram esse debate, inclusive buscando diálogos entre as entidades e os ministérios da educação e da cultura, mas esse debate foi sumariamente exterminado após a entrada do governo Temer e o Ministério da Cultura – MINC ter sido extinto no governo Bolsonaro.

Outro aspecto a ressaltar foi a aprovação da Lei nº 13278, de 2 de maio de 2016<sup>11</sup>, que regulamentou a oferta do ensino de arte propondo que “§ 6º 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 qual diz respeito ao ensino de arte, mas também indica no seu artigo segundo que “O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos”. Essa lei, aprovada por Dilma nos últimos minutos de atuação, embora não enfatize que o ensino de arte deverá ser ministrado por professores de diferentes linguagens, acabando por fim com a polivalência<sup>12</sup>, tendo a escola acesso ao especialista por conteúdo: artes visuais, dança, música e teatro, e com o professor formado em cada uma dessas áreas separadamente, ela destaca a necessidade de contratação de professores em número suficiente, fato que já resolveria um dos problemas da área, que é o número expressivo de professores sem habilitação dando aulas de artes.

---

<sup>10</sup> Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB.

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: abr. 2021.

<sup>12</sup> A formação de professores de artes por habilitação (artes visuais, dança, música e teatro) já ocorre em muitas universidades desde a década de 1980. As universidades acreditam que essa forma possibilita um aprofundamento dos conhecimentos de arte na formação docente.

## **Considerações acerca da formação nas licenciaturas**

O estudo da formação de professores de arte desenvolvidos no projeto “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” tem se debruçado na investigação das condições de trabalho dos professores e também nas matrizes curriculares das licenciaturas, identificando os impactos das políticas públicas na formação docente. Esses estudos têm evidenciado a perda da qualidade da formação por conta não só da falta de investimentos, como também na apropriação de correntes pedagógicas que colaboram para a frouxidão da formação docente e, por consequência, um ensino de arte pouco ou nada emancipador.

Os aspectos da formação, como já abordado por Fonseca da Silva e Schambeck (2016), reúnem diferentes dimensões da apropriação dos conteúdos da área de artes, bem como aspectos pedagógicos, didáticos, da psicologia, da sociologia e da política social. Além disso, preocupamo-nos com a dimensão posta por Saviani (1989, p. 30) de que, “E se o educador não tiver desenvolvido uma capacidade de refletir profundamente, rigorosamente e globalmente, suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas”. Assim, refletir profundamente exige repertório, isso rigorosamente diz respeito a considerar globalmente todos os aspectos do método político, no nosso caso, o método dialético, porque é necessário investigar os aspectos históricos de como determinado fenômeno foi produzido historicamente, considerando a categoria totalidade. A tarefa intelectual do professor de arte que objetive uma práxis criadora, humanizada e emancipadora exige um investimento hercúleo, que a sociedade capitalista não tem realizado, pois não há desenvolvimento do capitalismo sem exploração e, como vimos anteriormente, as ideias liberais pressupõem uma educação de baixa qualidade para as camadas populares.

Longe de apresentar uma posição pessimista, posicionamo-nos diante de uma perspectiva realista, pois, para transformar, é preciso conhecer a materialidade da produção da existência, refletir sobre a realidade e propor ações coletivas. Para tanto, necessitamos compreender quais são os objetivos da educação para, a partir deles, identificar os objetivos do ensino de arte.

Considerando os limites da BNCC como um todo, a partir de uma conjuntura de pouco diálogo e de um processo aligeirado de discussão nas escolas e a força de

lei que o documento apresenta, muitos professores se perguntam o que fazer diante do documento.

Estudos de Fonseca da Silva, Hillesheim e Nunes (2020) já apontam aspectos para uma análise inicial, sua concepção neoliberal, o atrelamento a uma concepção empresarial, a fluidez dos conteúdos, a fragilidade da formação de professores, a fragmentação do componente arte e suas linguagens são transformadas em conteúdos e nos conteúdos propriamente ditos, e cada uma das linguagens: artes visuais, dança, música e teatro são ignorados no documento. As artes integradas são o novo nome da polivalência. Temos, então, uma neopolivalência traduzida no documento por artes integradas. Escuta-se em debates realizados na *web*, como os proferidos por Daiane Solange Stoeberl da Cunha<sup>13</sup>, em formação no Estado do Paraná, que essa integração já ocorre no campo das artes e que, portanto, precisa ocorrer na escola também. Parece-nos que há, na justificativa da professora, um equívoco entre o que sejam os objetivos da produção artística e os objetivos do ensino de arte. Igualmente, a proposição desconsidera as diferenças de processos de tempo, de formação, de natureza do trabalho, de investimento e até de legislações, que imprimem um *modus operandi* diferente para um trabalho e outro, considerando o professor e o artista.

Uma breve análise das produções disponíveis nos principais eventos da área também descortina que essa análise, que vem sustentando a atual BNCC, pode estar ancorada nos pressupostos liberais e na interpretação do binômio artista/professor ou professor/artista ou mesmo no trinômio professor/artista/pesquisador. Nossa hipótese parte da perspectiva de que, embora nosso objeto de conhecimento no ensino de arte na escola seja a arte, nossa atuação como professor diferencia-se da atividade do artista. Também defendemos a ideia de que, na condição de fruidor ou mesmo produtor de arte, pois alguns professores têm a necessidade de produzir arte também, há diferenças da atividade no processo da docência. Não podemos prescindir do aporte pedagógico quando trabalhamos na dimensão escolar. Sobre esse tema, já elencamos alguns argumentos em Fonseca da Silva, Hillesheim e Schilichta (2016).

Estudos de Saviani (2020a) nos auxiliam na análise acerca da BNCC. Segundo ele, o currículo é tudo que diz respeito ao pleno funcionamento da escola cujo foco está em atingir seu objetivo, que é propiciar educação aos estudantes.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=THFxM9nA1vU>>. Acesso em: abr. 2021.

Para isso, a escola precisa de um conjunto amplo de aportes, recursos humanos, financeiros, estruturais etc. que possibilitem desenvolver sua estratégia pedagógica de forma conjunta na direção de socializar os saberes nucleares, elaborados e sistematizados para atender às necessidades pedagógicas dos estudantes dentro das formas de organização da escola<sup>14</sup>. Na área de arte, é muito comum o professor ser interpelado a desenvolver uma atividade que contribua para o calendário festivo da escola, e essa tendência rouba do planejamento do professor os conhecimentos principais que são parte do currículo, alimentando ainda mais a concepção da disciplina de arte como uma disciplina acessória no currículo.

Saviani (2020a) ressalta a necessidade de produzir, por meio do ato educativo, a humanidade em cada um de nós. Pois ninguém nasce sabendo arte, sabendo pensar ou mesmo sentir. Todas essas características são aprendidas, não só na escola, mas, em relação aos conteúdos nucleares, os principais e mais importantes para nos situarmos no mundo em que vivemos, são aprendidos na escola.

O autor define ainda um conjunto de saberes necessários ao professor para o desenvolvimento do ato educativo. O primeiro, que chama de atitudinais, diz respeito à postura de engajamento do professor diante do conhecimento e da natureza do seu trabalho, uns de caráter relativo ao modo de agir e outros de como ver o aluno, a justiça social e mesmo o respeito ao estudante e suas necessidades. Um segundo aspecto diz respeito ao saber crítico-contextual, que situa o professor na compreensão sócio-histórica da dimensão de sua tarefa de educar.

Uma das tarefas mais importantes, e talvez relativamente à qual a escola tenha mais sofrido perdas com a atual BNCC, rege a formação de professores e diz respeito ao domínio do conhecimento, a qual Saviani (2020) chama de saberes específicos. O autor também apresenta o saber pedagógico e o saber didático-curricular; o primeiro reúne as concepções da ciência da educação e as teorias educacionais; o segundo reúne todo arcabouço didático e metodológico para ampliar a formação do estudante. Para o autor, esses saberes distinguem a especificidade da tarefa do professor diante de outras profissões.

---

<sup>14</sup> Saviani (2020a) nos adverte para que o extracurricular não seja confundido com o curricular, considerando que, muitas vezes, a política de eventos da escola acaba tomando o lugar dos conteúdos propriamente ditos.

Partilhamos da concepção de que o saber pedagógico e o saber didático-curricular são os diferenciais que distanciam a formação de licenciados, dos bacharéis e de outras categorias consideradas como notório saber, ou seja, que dominam o conteúdo específico, mas não dominam as mediações necessárias para conceber e efetivar o processo educativo. Nas licenciaturas em arte, é possível perceber uma hierarquia entre a função do artista e do professor, ou mesmo o desejo de uma formação híbrida que reúna as características dos dois profissionais. Nos modelos de formação (bacharel + licenciado), também havia um projeto dicotômico, pois o profissional tinha primeiramente toda uma formação de conteúdo específico e, no final da formação, de modo dual, recebia o aporte pedagógico descolado da formação artística. O modelo das licenciaturas plenas direcionadas a uma habilitação<sup>15</sup> com formação específica e formação pedagógica concomitantemente, inclusive com possibilidades de contato com a escola já nas fases iniciais, é um fato que contribui para uma formação mais articulada do professor.

Saviani (2020a) faz uma ressalva bastante relevante sobre os saberes da experiência, a qual tomamos como base para analisar as teorias pedagógicas pós-modernas presentes no ensino de arte, mas que se distanciam das concepções da PHC, pois há um caminho diferente na análise do fenômeno da relação com a experiência, para a PHC. Trata o autor da “diferença entre ‘sofia’ (o saber decorrente da experiência de vida) e ‘episteme’ (o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos)” (SAVIANI, 2020a, p.17.) explicando que esses fenômenos se manifestam nas diferentes modalidades de saberes por ele elencadas (saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e o saber didático-curricular), e que ora prevalece mais a “sofia”, ora a “episteme”. Destaca o autor que esse grau pode variar segundo a teoria educacional e que, por isso, ele não coloca os “saberes da experiência” como um tipo de saber ao lado dos demais, como, segundo abordou Saviani (2020<sup>a</sup>, p. 18), o fizeram “Tardif, Lessard e Lahye (1991, p. 219-221)”, pois trata-se de uma forma que varia a intensidade, mas que está presente em diferentes tipos de saberes.

Saviani (2020a) defende que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), embora não defina conceitualmente, traz no seu texto a ideia de uma base nacional comum, tanto para o currículo do ensino fundamental e

---

<sup>15</sup> Artes visuais, dança, música ou teatro.

médio, quanto para a formação de professores. Mas o autor aprofunda sua análise ressaltando que talvez o papel da base seja o de adequar a educação nacional aos parâmetros de avaliação internacional, pois como já estavam prontas as diretrizes para os cursos, não havia muito sentido rever as existentes, se não fosse para outro objetivo. O autor aponta o equívoco dessa política, pois alterar as normativas em função de concepções de avaliação apresenta uma falha do ponto de vista pedagógico. Para Saviani (2020a, p. 23) “Tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional”.

Tomando essas análises como elementos direcionadores, compreendemos que a ação do professor de arte precisa ser concebida com o foco no trabalho como princípio educativo, isto é, a produção da vida, da existência como objeto de análise, buscando compreender como a arte se produz ao longo da história da humanidade, suas diferentes formas de produção e manifestação, garantindo, desse modo, que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos da arte e como ela foi e está sendo problematizada por artistas e pelo sistema das artes, garantindo uma ampla visibilidade de diferentes contextos, bem como uma produção diversificada do ponto de vista da materialidade, da técnica, do aprofundamento conceitual e da percepção crítica do funcionamento desse sistema através dos tempos e em diferentes grupos históricos, culturais e geográficos. Ainda, segundo Saviani (2020, p. 30):

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária.

Temos à frente um trabalho coletivo a enfrentar. De um lado, as limitações da BNCC enquanto instrumento de mudança, a falta de valorização dos profissionais e o desmonte da área de arte; de outro lado, a arte como uma necessidade e o papel da escola de fomentar essa necessidade ampliando e diversificando as formas de pensar, aprender, conhecer, desenvolver e fruir as formas de expressão artística. Mas como já reiterado, tudo isso depende de uma formação sólida dos professores

de arte, portanto necessitamos analisar no contexto da formação, os impactos das diretrizes para a formação de professores proposta na BNCC da formação.

## **Considerações finais**

Buscamos apresentar neste estudo a problemática da necessidade da arte no contexto capitalista e suas implicações para a formação docente em artes visuais. A análise concluiu que os impactos políticos atuais e o ensino remoto desenvolvido no contexto da pandemia são relevantes para o debate acerca da qualidade da formação de professores na graduação e pós-graduação e também na formação continuada.

Procuramos apresentar argumentos que mostrem a lógica da ampliação da fragmentação da formação docente a partir das políticas públicas neoliberais implementadas na América Latina a partir de 1990, mas que ganham uma supervalorização no governo conservador de Bolsonaro. Igualmente, o avanço e disseminação das pedagogias pós-modernas na formação docente e, por consequência, nas escolas, articulados com o processo de precarização e reconversão docente, aceleram a distorção do papel do professor na escola e a deturpação do objeto da educação nesse espaço.

Como estamos tratando da formação de professores de arte, o tema da arte é fator principal a ser problematizado como contraposição aos produtos da indústria cultural. Na concepção da PHC, os conhecimentos artísticos, articulados com os conhecimentos científicos e filosóficos, são objeto da educação escolar.

Adotando uma perspectiva sócio-histórica, portanto dialética, de percepção da realidade, defendemos a concepção de que a resolução dos problemas postos passa por uma atuação coletiva e sistemática na defesa do direito à educação pública e à formação emancipadora. Nessa direção, indicamos que o trabalho sistemático de estudo e pesquisa deve estar associado a uma visão de mundo e de uma atuação articulada para a transformação das condições de opressão das camadas populares que envolvem não só a classe trabalhadora, mas a luta dos excluídos, povos indígenas e comunidades periféricas, que envolvem majoritariamente a população negra, as mulheres e as diferentes opções e posicionamentos acerca da identidade de gênero, além da preservação da vida e do ambiente que nos cercam. Todas essas lutas, vinculadas ao conceito de classe

social, enfrentam o capitalismo e não podem ser vistas separadamente, não devem ser vistas de forma esquartejada, o que facilita a dominação capitalista.

Podemos indicar, como contribuição para a resistência a uma perspectiva de atuação pragmática nas licenciaturas, que a ação crítica, sistemática e atenta acerca do estudo das políticas educacionais pode contribuir para a análise de seus objetivos e construção de práticas pedagógicas emancipadoras que valorizem o caráter intelectual do professor e seu protagonismo na práxis pedagógica.

Outro aspecto a ressaltar é a atenção que os cursos de licenciatura precisam ter para os impactos da BNC-formação nas próprias licenciaturas, pois é importante que se mantenha viva a relação dialética entre formação científica, educacional e de conteúdos específicos na formação dos licenciados. Não podemos construir um desequilíbrio entre essas formações, e não há como ensinar sem que o professor tenha domínio sobre os conteúdos. A legislação atual busca esvaziar essa dimensão e precisamos estar atentos a essa perspectiva praticista.

Ainda, precisamos afirmar que a desconteudização da formação de professores é uma das estratégias para baratear a contratação, pois, quanto mais qualificado o profissional, mais valorizados serão nos planos de carreira.

Finalmente, consideramos que os estudos acerca das políticas educacionais e seus impactos na formação precisam ser sistematicamente alvos de análise a fim de organizar a atuação política do professor de arte.

## Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. **A formação dos professores formadores nos cursos de graduação em artes visuais: análise comparada entre Brasil e Argentina**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2020.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educ. Real**. [online], vol. 43, n. 3, p. 1009-1030. Epub: 9 apr 2018. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623674153>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715–736, 2020. DOI:

10.22633/rpge.v24iesp1.13786. Disponível em:  
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educ. rev.** [online], n. 45, p.185-198, 2012. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300013>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago. N.; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas-SP: autores associados, 2019.

JAMESON, F. Modernidade singular. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2005.  
\_\_\_\_\_. **Pós-modernismo**, a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1997.

FERRARO, Alceu Ravello. Liberalismos y educación: o por qué Brasil no podía ir más allá de Mandeville. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol. 14, n. 41, pp.308-325. ISSN 1809-449X. Disponível em:  
<<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200009>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. O processo criador na docência de artes visuais. *In*: 28º Encontro Nacional Da Associação Nacional De Pesquisadores em Artes Plásticas. Origens. Cidade de Goiás, Goiânia, 2019. **Anais...** Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 2290-2304.

\_\_\_\_\_. Formação nas Licenciaturas em artes: políticas como projetos de dominação. *In*: 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil - 7º Congresso Internacional de Arte/Educadores. Nortes da Resistência: Lugares e contextos da arte-educação no Brasil., 2019, Manaus -, AM, 2019. **Anais...** [recurso eletrônico]: 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 -, AM: FAEB, 2019b. p. 45-56.

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

\_\_\_\_\_; SCHABECK, Regina Finck. **Professores de arte em contexto inclusivo**: intervenções estéticas para a mudança de práticas curriculares. e-Mosaicos, v. 5, p. 27-40, 2016.

SCHILICHITA, C. A. B. D. ; HILLESHEIM, G. B. D. O exercício criador na docência: repercussões na sala de aula. *In*: III Encontro Regional da Federação dos Arte

Educadores do Brasil - Sul - III ENREFAEB SUL, Caxias do Sul, 2016. **Anais...** Florianópolis: AAESC, 2016.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural.** Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2018.

LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In.: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura::textos escolhidos.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MATTOS, Miriam de Cássia do Carmo Mascarenha. **Os cursos de biblioteconomia na modalidade a distância: uma análise histórico-crítica.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2020.

PRESS, Howard. Marxismo e homem estético. In: BATTCKOCK, Gregory. **A nova arte.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.  
Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro De 2019.

ROSA, Maria Cristina da. **Formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica.** 1. ed. Florianópolis: Insular, 2005.

SANTOS, Marcia Luzia dos. **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. Florianópolis, SC, 2019.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** 1. ed. Campinas: autores associados, 2020a.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. \_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1989.

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

ZANONI, C.; AGOSTINHO, J.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Contemporaneidade das Artes Visuais às Contradições da Sala de Aula: a fala docente. In: 28 Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Origens. Goiás, 2019. **Anais...** Goiás: Editora da UFG, 2019. p. 2895-2901.



## OS CONTEÚDOS ESCOLARES DE ARTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: POR QUE OS CLÁSSICOS NA ESCOLA?

### ART SCHOOL SUBJECTS IN THE LIGHT OF PEDAGOGY HISTORIC-CRITICISM: WHY CLASSICS SHOULD BE TAUGHT AT SCHOOL?

Consuelo Schlichta<sup>1</sup>

#### **Resumo:**

Nos últimos anos é recorrente um debate em torno do “clássico”, termo que se disseminou por todo universo escolar, porém pouco se esclarecendo seu conteúdo, muito menos, a depender dos significados que se foi atribuindo ao conceito, os porquês de sua afirmação, negação ou sua exclusão na escola. Parte-se das seguintes premissas: os clássicos têm caráter permanente e resistiram ao tempo; ultrapassam os interesses particulares de indivíduos, classes, época ou lugar (SAVIANI, 2013); carregam “as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura” (CALVINO, 2007, p. 12); por fim, os sentidos predominantes do termo que levam a valorização ou negação do clássico na escola subordinam-se à vida material dos homens (MARX, ENGELS, 1993). Cumpre, pois, pensar quais concepções de clássico perpassam o ensino da arte, quais são os conteúdos clássicos e como abordá-los na escola.

**Palavras-chave:** Conceito de clássico. Permanência-resistência. Conteúdos escolares clássicos. Ensino de arte. Formação do professor.

#### **Abstract:**

Recurring Discussions on the Classics have taken place at schools in the last years. The term “Classics” spread throughout the school universe although its concept is not clear, mainly concerning the meanings, the whys of its assertion and denial or exclusion schools assigned to the term. We took into consideration the following premises: Classics have a permanent character and survived despite time; They go beyond individual interests, classes, epochs and places (SAVIANI, 2013); they carry “marks of readings that preceded ours and behind them the traces they left on culture” (CALVINO, 2007, p. 12); finally, the predominant meanings addressed to the Classics valorization or denial are subjected to the Man material life (MARX, ENGELS, 1993). In that case, we should analyze which are the term “Classics” conceptions included in art teaching, what are the Classics contents and how schools should approach them.

**Keywords:** Classics concept. Permanence-resistance. School’s classic contents. Art teaching. Teacher formation.

---

<sup>1</sup> Doutora em História, professora aposentada da Universidade Federal do Paraná, do Departamento de Artes, Setor de Arte, Comunicação e Design. E-mail: consuelo.ufpr@gmail.com

## Introdução

Nos últimos anos é recorrente um debate em torno do “clássico”, porém, pouco se esclarecendo o conteúdo desse termo que se disseminou por todo universo escolar muito menos, a depender dos significados que se foi atribuindo ao conceito, os porquês de sua afirmação, negação ou sua exclusão na escola.

No que diz respeito a abordagem histórico-crítica dos significados do clássico parte-se das seguintes premissas: os clássicos permanecem, resistem ao tempo; ultrapassam os interesses particulares de indivíduos, classes, época ou lugar (SAVIANI, 2013); carregam “as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura” (CALVINO, 2007, p. 12). A compreensão do clássico na sociedade capitalista atual sustenta-se no pressuposto de que os sentidos predominantes do termo que levam a valorização ou negação do clássico na escola subordinam-se à vida material dos homens (MARX, ENGELS, 1993). Ambos, a despeito das diferenças entre os autores destacados anteriormente, partem da premissa de que as ideias assim como os sentidos predominantes do termo clássico, que levam a sua valorização ou negação na escola, subordinam-se à vida material dos homens e mulheres. Tendo como referência tal pressuposto, nossa análise orienta-se na perspectiva de apreensão do movimento histórico, político e cultural brasileiro em que se efetiva a afirmação ou a negação do clássico, enraizando-se na premissa claramente explicitada por Marx e Engels, em *A ideologia alemã*:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX & ENGELS, 1993, p. 36-37).

À luz dessas premissas, cumpre pensar quais concepções de clássico perpassam o ensino da arte, quais são os conteúdos clássicos e como abordá-los na escola sem os mutilar em classificações, definições parciais e descontextualizadas.

A apreensão dos sentidos do conceito de clássico no âmbito do ensino da arte exige-nos tratar, inicialmente, de dois momentos históricos configuradores das

concepções de clássico, que atravessam o século XIX e as primeiras décadas do século XX: o primeiro, a criação da aula régia de Desenho da Figura Humana e a introdução do modelo vivo no ensino do desenho no Brasil, em 1800; o segundo, a vinda da Missão Francesa, em 1816, a pedido de D. João VI. Objetiva-se pensar quais razões o levaram a entabular negociações para a vinda desse grupo de artistas e outros profissionais e qual o papel deles no "processo civilizatório" que teve início no território brasileiro, desde a chegada da Família Real, em 1808. Que concepções de arte e de clássico perpassam este período? Segundo D. João VI, o Brasil precisava dos "socorros da estética". Por quê? O que significou, posteriormente, a criação da Academia Imperial de Belas Artes, considerada a instituição-mãe do ensino de desenho e de pintura no Brasil, na configuração do conceito de clássico, ao longo do século XIX?

Nesse sentido, é fundamental uma reflexão sobre quais concepções de clássico foram herdadas do século XIX, que significados foram assimilados e orientam os modos de pensar e agir dos professores no século XX?

A princípio, pode-se deduzir que alguns termos, a exemplo de clássico, foram amplamente divulgados e incorporados no ensino da arte, no entanto, nem sempre com uma clara compreensão de seus sentidos. Objetiva-se, pois, pensar quais significados foram se imprimindo ao termo clássico.

### **O Brasil precisa dos "socorros da estética": de onde vem o socorro?**

A instauração da corte no Rio de Janeiro exigia homens preparados para fixar e consolidar uma ordem social e urbana que refletisse os novos ares, transformando uma terra selvagem em um espaço civilizado. Por isso, desde o desembarque da corte em terras brasileiras, tornou-se necessária uma série de transformações econômicas e políticas, que resultou na importação de um certo refinamento dos modos de comer, com o uso de garfo e faca, favorecendo o fluxo de toda sorte de mercadoria: chapéus, cervejas engarrafadas em barris, caixas de vidro, cerâmicas etc. Exigiu-se também uma série de transformações culturais, a exemplo da fundação de algumas instituições como a Real Biblioteca e a Imprensa Régia em 1810, a inauguração do Real Teatro de São João, providenciando-se até mesmo um compositor e maestro, Marcos Antônio Portugal, que assumiria as funções de mestre da Capela Real e da Real Câmara, em 1811 (MALERBA, 1999).

Respirar "ares civilizatórios" significou absorver novos modos de expressão artísticos, submetendo a paisagem carioca ao que deveria ser a cidade aos olhos da civilidade. Como veremos adiante, o "processo civilizatório" visava superar a imagem de obscuridade na qual o Brasil, em razão da experiência de colônia, ainda estava mergulhado. Conforme desejo de D. João VI era preciso cingir o Brasil com os "ornatos da civilização", tornar a cidade do Rio de Janeiro, sede do governo, digna de abrigar a corte, aformoseá-la.

Inscribe-se aí a necessidade da criação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, conforme teor do decreto de 12 de agosto de 1816, com a rubrica do próprio D. João VI. O perfil do grupo, porém, evidencia o conflito entre o desenvolvimento das profissões técnicas e científicas e as premissas de um ensino de orientação predominantemente artística: as Belas Artes. O próprio nome dado inicialmente à instituição – Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios – já revelava uma preocupação com um ensino técnico-profissional, por parte de seus idealizadores (SCHLICHTA, 2006).

Além dos pintores de história Jean Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay e do escultor Auguste-Marie Taunay, faziam parte do grupo sob a direção de Joachim Lebreton: o especialista em mecânica, François Ovide; Charles Henri Lavasseur e Louis Simphorien Meunier, especialistas em estereotomia, o arquiteto Auguste-Henri Victor Grandjean de Montigny, o gravador de medalhas Charles Simon Pladier. Vieram também o mestre serralheiro Nicolas Magliori Enout, o mestre ferreiro e perito em construção naval Jean Baptiste Level, Louis-Joseph (pai) e Hippolythe Roy (filho), carpinteiros e construtores de carros e, ainda, Fabre e Pilitié, surradores de pele (CAMPOFIORITO, 1983, p. 53).

A formulação de uma política cultural mais pragmática evidencia uma clara oposição entre as atividades técnicas e industriais em geral e a fundação de uma escola de ofícios mecânicos das artes decorativas ou aplicadas, como a cerâmica e a ourivesaria, e o ensino de "arte pura", que se referia a escultura e a pintura, principalmente (TAUNAY, 1956, p. 48).

Enfim, os "socorros da estética" significaram principalmente a promoção e a difusão da "instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados (...) aos empregos públicos de administração do Estado que, reorientados para as atividades técnicas e industriais, resultariam na subsistência, comodidade e civilização dos povos" (TAUNAY, 1956, p. 18). Afinal, além de "abrir nova era à arte

brasileira", a ideia era "aproveitar", de imediato, as aptidões técnicas em benefício do país, implantando uma "educação artística com caráter oficial". No entanto, embora faltasse no Brasil "um instituto teórico-prático de aprendizagem artística e técnico-profissional", esperou-se até 1826 para ver uma escola, desses moldes, iniciar, oficialmente, suas atividades (TAUNAY, 1895, p. 56).

No que diz respeito aos conhecimentos teóricos das Belas Artes, a tradição clássica, cuja inspiração era a Academia de Paris, substituiu o ideário artístico colonial das obras sacras dos artistas autodidatas do Período Colonial e do Vice-Reinado, apoiado no Barroco. Contudo, longe de significar um rompimento brusco, esses dois ideários conviveram sem grandes sobressaltos, como evidencia a criação da Aula Régia de Desenho, em 1800, e a introdução do modelo nu em pleno Brasil ainda colonial. Aliás, as aulas de desenho de modelo vivo não causaram nenhum estranhamento pois, se tratado de modo idealizado, o nu é arte (BARBOSA, 1999).

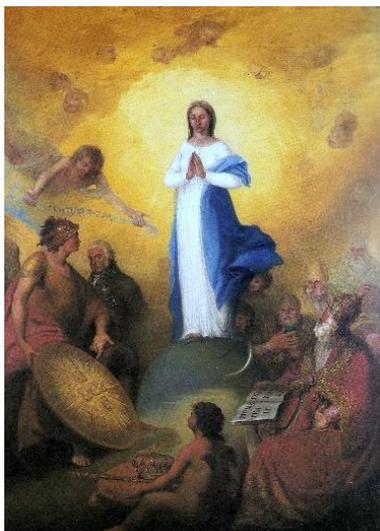
Foi nomeado para o cargo de professor das aulas de modelo vivo o pintor Manuel Dias de Oliveira (1764 -1837), uma prática que seria muito explorada pela Missão Francesa. O ideário neoclássico está presente nas aulas de Manoel Dias de Oliveira, como se pode comprovar na descrição de uma de suas aulas de modelo vivo: "A figura tornava-se apenas um ponto de apoio para observação, e a imagem desenhada obedecia, não nos padrões vistos, mas nos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclassicista, com o qual Manuel Dias de Oliveira entrou em contato durante seus cursos na Itália".

Ainda de acordo com a descrição de uma aula do pintor, à época: "o modelo era um homem branco, não muito jovem, descarnado e mal feito. Os alunos olhavam para o triste indivíduo, mas não o reproduziam sobre o papel, onde apareciam belas figuras que nada tinham com a imagem viva mas sim com a imaginação". (BARBOSA, 1999, p. 23-24).

Imaginação, à época, não tem nenhuma relação com fantasia, trata-se da representar a figura humana em consonância com uma concepção de beleza clássica inspirada na arte da Grécia e de Roma. A imaginação submete-se a este cânone referência de representação da figura humana caracterizado pela simetria bilateral e sem as irregularidades próprias dos corpos humanos vivos. Por isso, o modelo vivo em nada se parecia com as figuras que surgiam no papel (BARBOSA, 1999).

Na pintura *Alegoria a Nossa Senhora da Conceição*, de 1818, (FIGURA 1), de Manuel Dias de Oliveira, encomendada para comemorar a coroação de Dom João VI, reconhece-se o ideário neoclássico articulado a uma série de convenções indicadoras das relações entre o império e a igreja, à época. Como se pode observar na *Alegoria a Nossa Senhora da Conceição*, no lado esquerdo da imagem, o império, o rei, personagens religiosos e mitológicos; no lado direito da composição, a igreja. No centro, em posição hierarquicamente superior, a santa. Também ocupando um lugar estratégico na composição, um anjo aos pés de Nossa Senhora conecta as duas forças norteadoras do projeto de transformação de um estado mergulhado na ignorância e rudeza em capital do Império português. Por fim, sob a guarda deste anjo, aos pés de Nossa Senhora da Conceição, a coroa e o cetro sob uma almofada. Seu olhar em direção à D. João VI sugere um caminho de leitura da pintura feita sob encomenda.

FIGURA 1 – ALEGORIA A NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO



FONTE: Manuel Dias de Oliveira. *Alegoria a Nossa Senhora da Conceição*, c. 1818. Acervo: Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://mnba.gov.br/portal/images/difusao-cultural/Anuario/anuario.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2020.

A exemplo desta alegoria, as pinturas de Manuel Dias de Oliveira revelam traços neoclássicos próprios da passagem do século XVIII para o século XIX. Ele foi responsável por boa parte das decorações feitas para a cerimônia de recepção da corte portuguesa, em 1808. Porém, os desentendimentos e desavenças com o grupo da Missão Francesa, em 1816, acabaram levando a sua desgraça, o que

ocorreu em 1822, quando D. Pedro I resolveu destituí-lo do cargo de regente da aula régia.

E, em que pese algumas diferenças, as dificuldades impostas pelo atraso de ordem material e estrutural no qual se encontrava o Rio de Janeiro e a pouca importância dos assuntos relativos às artes acabaram atingindo tanto os artistas franceses quanto os portugueses. Aliás, são provas cabais dessas dificuldades a criação da Academia Imperial de Belas Artes, somente em 1820. E, como já destacamos, embora considerada a instituição-mãe do ensino de desenho e de pintura no Brasil, lugar de produção de uma arte nacional, de uma "estética brasileira" que privilegiava os temas nacionais, a abertura da Real Academia de Desenho, Pintura e Arquitetura Civil ocorreu apenas em 1826 (SCHLICHTA, 2006).

Evidentemente, apesar da tentativa de imposição do padrão neoclássico francês, há um claro descompasso entre o recurso de uma temática edificante e de heroísmo e desprendimento em defesa da pátria, em geral extraída dos feitos da república romana, e a imagem do séquito que aqui se instalou, como bem descreve Naves (1997, p. 65-66):

O país era governado por um monarca fugido, que viera dar aqui por obra da invasão napoleônica. Seria difícil, mesmo esquecendo que se tratava de um rei, tornar heróica uma figura com esse perfil. Transplantada, a corte agora dispunha de um cenário mirrado onde realizar seus cerimoniais, que dessa maneira adquiriam uma rudeza em tudo contrária ao esplendor natural que deveria emanar da casa real. Sem acomodações condizentes e acompanhada de um séquito ocioso e perdulário, a realeza tinha uma feição caricata.

A vida na colônia impedia qualquer tentativa de transposição da forma neoclássica para o Brasil, como se depreende das considerações de Taunay (1895, p. 228):

É possível fazer uma ideia do estado de inferioridade da colônia – inferioridade nas artes e nas conveniências da vida – pelo fato de que num aniversário da rainha, ocorrido poucos meses após carros abertos, de duas rodas, puxados por um par de mulas miseráveis e conduzidos por negros imundos. No entanto, tratava-se de um dia de gala, e a classe rica da sociedade fizera o que pudera para se mostrar.

São exemplares, neste caso, *Um erudito trabalhando em seu gabinete* (FIGURA 2), de 1827, aquarela de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), artista integrante da Missão Francesa; e o quadro de Rembrandt (1606-1669) *Dois eruditos*

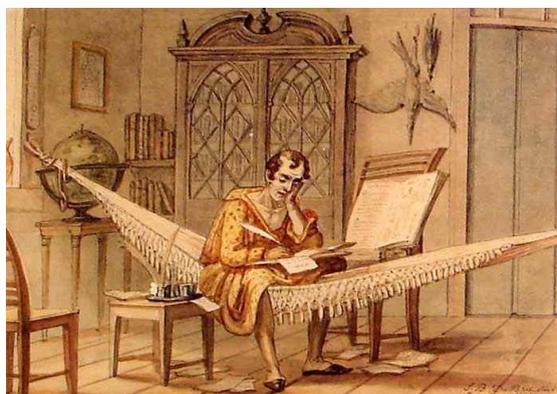
a *conversar* (FIGURA 3), pintura realizada em 1628, pelo mestre no uso da iluminação dramática.

Saviani vale-se dessas duas obras para esclarecer que a apreciação, a crítica, a negação dos clássicos na escola ou maior erudição dos profissionais da educação têm origem no desconhecimento do que caracteriza o clássico assim como do duplo e ambíguo significado do termo erudição:

Por um lado, expressa um saber amplo e detalhado, sendo erudito alguém que domina os pormenores da ciência ou arte que cultiva. Por outro lado, reporta-se a um sentido depreciativo, significando uma multiplicidade de conhecimentos que não se articulam orgânica e criticamente. Por esse aspecto a erudição opõe-se à cultura, sendo entendida como um saber gratuito, descolado dos efetivos modos de pensar, agir e sentir que definem a cultura (SAVIANI, 2009, p. viii).

É aí que a imagem do erudito sugerida por Debret (FIGURA 2) torna legível o sentido depreciativo de erudição, pois a cena prosaica nem de longe sugere a circunspeção exemplar à maneira neoclássica. A cena põe a nu uma realidade em tudo carente da circunspeção e seriedade próprias da erudição.

FIGURA 2 – SÁBIO TRABALHANDO EM SEU GABINETE



FONTE: Jean-Baptiste Debret. *Sábio trabalhando em seu gabinete*, 1827. Aquarela sobre papel, 16 x 21.2 cm. Acervo: Museu Castro Maya. IPHAN, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://museuscastromaya.com.br/>> Acesso em: 25 jan. 2020.

O quadro de Rembrandt (FIGURA 3), ao contrário, “permite-nos visualizar luminosamente toda a seriedade e circunspeção próprias da erudição, enquanto trabalho meticuloso que se empenha em apreender as particularidades e múltiplas relações que caracterizam o objeto tomado para análise” (SAVIANI, 2009, p. ix).

### FIGURA 3 - DOIS ERUDITOS A CONVERSAR



FONTE: Rembrandt van Rijn. *Dois eruditos a conversar*, 1628. Óleo sobre madeira, 72, 4 x 59,7 cm. Galeria Nacional de Victoria. Melbourne, Austrália. Disponível em: <<https://www.ngv.vic.gov.au/explore/collection/work/4291/>> Acesso em: 25 jan. 2020.

Como se pode observar, por meio da luz contrastante, um raio de luz solar brilhante que cai diagonalmente no canto superior esquerdo, Rembrandt ilumina o velho erudito, sua longa barba branca e pele enrugada cuidadosamente pintadas. Inclinado, atento ao debate com outro erudito, talvez, pouco mais jovem. Mesmo na sombra, alguns objetos realçam a aprendizagem: a vela, a pena, o tinteiro, livros e o assunto desta pintura: dois eruditos reverenciados por sua autoridade e experiência

Essas duas obras compõem a capa da 18ª edição revisada, do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, em 2009. A escolha de Saviani é exemplar, pois essas obras tornam visível o duplo significado do termo erudição.

Nesse quadro, só se entende a afirmação ou negação do clássico ou da erudição, quando se leva em conta o momento histórico que lhe dá sentido. Defendemos, assim como Klein (2008, p. 37), “a necessidade de se levar em conta, no uso das palavras, o movimento de mudança de seu conteúdo, que vai ocorrendo *pari passu* com as mudanças que os homens vão processando ao longo da construção histórica da sociedade”.

Rastreando alguns dos significados do termo clássico, entre os mais disseminados ao longo do século XIX, encontramos: as expressões “clássicos da

pintura" ou "clássicos da música" usadas para designar aqueles autores ou aquelas obras que passaram a ser o cânone de um determinado período artístico e que, dadas as suas configurações, alcançaram um estado de perenidade; “clássico denotando obras maiores, nesse sentido, os clássicos gregos e romanos, são exemplos a serem imitados, “quer a imitação temática, quer a imitação formal de modelos gregos e romanos” (GINSBURG, 1999, p. 12). Encontramos também como sinônimo de “classicismo”, designando o movimento de recuperação de autores e obras que, a partir do Renascimento, procederam uma releitura dos gregos e romanos, firmando modelos temáticos e compositivos; designando especificamente autores e obras de um período, a exemplo de Charles-Pierre Baudelaire, autor da obra *As flores do mal*, publicada em 1857, um dos principais nomes da poesia francesa, e Gonçalves Dias, referência da poesia romântica brasileira, ambos “clássicos” do século XIX. Por fim, o “clássico” como antítese do romantismo, como tensão entre submissão do artista aos modelos da tradição e criação, como defesa da restauração dos valores artísticos greco-romanos, em contraposição a "romântico" ou "romantismo", com conotação de algo voltado para os sentimentos, etc. (BARBOSA, 1999).

Conforme Ginzburg (1999), convém atentar para as articulações entre obra de arte e contexto, feitas de modo extremamente simplista e que ainda hoje levam a algumas confusões entre Classicismo, período clássico, Neoclassicismo, popular e erudito, entre o papel do Neoclassicismo na reconstrução do passado brasileiro no sentido de configurar uma biografia visual da nação, ao longo do século XIX, e o clássico na escola hoje.

Cabe esclarecer, portanto, com base no aporte teórico da pedagogia histórico-crítica, o que é o clássico na escola hoje?

## **O clássico na escola**

Saviani é firme na defesa do cultivo dos clássicos, considerando-os nucleares no aprimoramento dos professores. No entanto, tendo em vista a indefinição conceitual que leva ao entendimento da erudição como saber gratuito e do erudito como alguém que apenas examina discursos já produzidos, esse autor argumenta: não se trata de reduzir a erudição “a mera dissecação de discursos anteriormente produzidos, mas de cultivá-la”, em razão do necessário enfrentamento

dos problemas postos pela prática social. A erudição “não é, pois, o objetivo do discurso filosófico, mas um instrumento que possibilita a esse discurso constituir-se como filosófico. Portanto, para passar do senso comum à consciência filosófica, é necessário cultivar, em certo grau, a erudição” (SAVIANI, 2009, p. ix).

De igual modo, Saviani (2013, p. 17) faz dois esclarecimentos: primeiramente salienta, “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”. Em segundo lugar, deslinda a contribuição da educação: a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, enfim, das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, fundamentais para produzir a humanidade nos homens e mulheres,

Os esclarecimentos anteriores trazem para o centro do debate o ato educativo, que compreende: a identificação dos conteúdos artísticos e culturais *pari passu* a definição dos métodos e processos de aprendizagem. Pensar o ato de ensinar histórico-crítico, como destacado antes, passa necessariamente pela crítica ao modelo de organização dos saberes escolares próprio do sistema de ensino dividido em etapas bimestrais, semestrais ou anuais; pois, essa divisão, feita sem o devido cuidado com os diferentes graus de complexidade dos conceitos a serem apreendidos e sua relação com conceitos anteriores ou pré-requisitos, acaba levando a uma fragmentação dos saberes em partes desconexas. A transmissão-assimilação do saber escolar, por sua vez, passa pela sua organização, sequenciação e definição dos métodos e processos de aprendizagem, o que exige a identificação dos conteúdos artísticos e culturais que precisam ser transmitidos e assimilados (KLEIN, 2000).

Para seleção dos conteúdos clássicos do trabalho pedagógico, que precisam ser assimilados por toda humanidade e as formas, ou métodos adequados para realizar tal desiderato, Saviani (2013, p. 13) indica um critério útil:

À identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos. Sobre a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. 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. À descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Saviani chama a atenção para a noção de clássico, evidenciando que as críticas à pedagogia histórico-crítica decorrem da dicotomização clássico *versus* moderno, da crença de que a afirmação do “clássico” é mecanicamente a negação do “moderno”, que o erudito exclui o popular. Esquecem os críticos que a cultura popular, como primeira, nunca é destronada. Essas críticas, não raro, feitas sem conhecimento da pedagogia histórico-crítica, leva Saviani a esclarecer como concebe a cultura erudita, popular, o saber espontâneo, compreendendo a escola como lugar por excelência de acesso aos mais ricos conhecimentos científicos, filosófico e artísticos produzidos por toda humanidade.

Pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação a cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição a cultura erudita conferirá aqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2013, p. 20).

Considerando essa concepção de conhecimento, Duarte (2016) faz uma defesa da pedagogia histórico-crítica, refutando a acusação de que é conteudista e de lançar mão de conteúdos distantes da realidade dos alunos. Ele assim se posiciona:

Divergindo dessa visão que separa e opõe o passado e o presente, o processo e o produto, afirmo que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente. O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos novamente à vida. Mas esse milagre da ressurreição, realizado pela atividade educativa, tem como consequência que os mortos ressurretos apoderem-se dos vivos, ou seja, a atividade contida nesses conhecimentos

transforma-se em atividade mental dos alunos e se incorpora à sua individualidade (DUARTE, 2016, p. 2).

Duarte põe a nu uma série de distorções, sobre as quais joga luz, esclarecendo as consequências perversas dessas narrativas, que impactam diretamente na consolidação ou não de um currículo na escola pública voltado aos interesses da classe trabalhadora ou não. Esclarece que é um “equivoco considerar-se etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola” ou acreditar que “o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos”, afinal,

(...) o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo Estado a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico resultante desse contexto pode ter um valor universal para a humanidade. (DUARTE, 2006, p. 615).

Na esteira desse debate no âmbito da pedagogia histórico-crítica reafirmamos o direito inalienável de todos os homens e mulheres ao acesso ao conhecimento dos clássicos, sobretudo em tempos de esvaziamento da contribuição da arte, da literatura, da filosofia no processo de humanização de todos os sentidos dos homens e mulheres. Afinal, onde encontrar as condições subjetivas e materiais necessárias à leitura de Guimarães Rosa, de Victor Hugo, ao ingresso nos espaços sagrados dos museus, dos teatros? Como atravessar as barreiras de classe, invisíveis, continuam separando os ilustrados daqueles homens e mulheres trabalhadores, cujo tempo deve ser totalmente dedicado à sobrevivência? Quando a arte escola é concebida como um “luxo” ao qual a maioria da população não pode dispender qualquer tempo da sua luta pela sobrevivência?

### **Considerações finais**

Pode-se concluir que essas indefinições conceituais, sem que se entenda muito bem os porquês, acabam se transformando em justificativas para, primeiramente, se reservar ao ensino da arte um lugar inferior, tanto em quantidade quanto em qualidade, na hierarquia das disciplinas na escola, conforme comprova o

número reduzidíssimo de aulas; em segundo lugar, para que se considere tanto a arte quanto a filosofia “luxos” para a maioria da população, o que leva essas disciplinas a disputar espaço entre as tarefas hierarquicamente menos importantes da escola.

Essas indefinições, em terceiro lugar, acabam dando guarida a ideia de que os conhecimentos da escrita e do cálculo podem ser adquiridos e úteis para o trabalho enquanto as Belas Artes destinam-se a uns poucos talentosos. Por último, mas não menos importante, levam à crítica ao clássico considerado tradicional e a erudição um saber descolado da realidade humano-social, um acessório, uma perfumaria, levando ao entendimento da arte e do trabalho, como campos divergentes.

A luz dessas considerações cabe esclarecer ainda, longe de ser um “luxo”, a arte é fonte de humanização e, como parte do currículo, seu ensino contribui para a formação dos sentidos humanos, particularmente a sensibilidade estética, para tornar o homem rico, pleno de necessidades humanas. A luta pela arte e pela ampliação dos horizontes culturais envolve o mais alto risco e não poderia ser mais urgente do que é hoje (PORCHER, 1982).

Finalizando, destaco três fragmentos extraídos de escritos de autores nucleares às nossas reflexões sobre os porquês dos clássicos na escola: o primeiro é a dedicatória do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, de Saviani (2012, grifo do autor), diga-se de passagem, uma das mais belas dedicatórias ao professor e seu ofício. Ele assim se expressa: *“Aos pedagogos e estudantes de pedagogia que, contra a maré montante de tantas profissões glamorosas, não perderam o fascínio por este que o mais apaixonante de todos os ofícios: produzir a humanidade no homem”*.

O segundo fragmento é uma pequena história sobre a “função da arte”, extraída da obra *O livro dos abraços*, de Galeano (2021, p. 15, grifo do autor):

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – *Me ajuda a olhar!*

Por fim, um fragmento extraído de uma das cartas de Clarice Lispector ao amigo Fernando Sabino, à época do lançamento do livro *Grande Sertão: Veredas*, em 1956. Clarice revela ao amigo, nunca ter visto coisa assim. Destaco, então, alguns fragmentos:

É a coisa mais linda dos últimos tempos. (...) Agora entendo teu entusiasmo, Fernando. (...) O livro está me dando uma reconciliação com tudo, me explicando coisas adivinhadas, enriquecendo tudo. Como tudo vale a pena! A menor tentativa vale a pena. Sei que estou meio confusa, mas vai assim mesmo, misturado. Acho a mesma coisa que você: genial. Que outro nome dar? Esse mesmo. Me diga, diga coisas que você acha dele. Assim eu ainda leio melhor (SABINO & LISPECTOR, 2019, p. 440).

Tendo consciência do fascínio, da relevância deste ofício: “produzir a humanidade” nos homens e mulheres estudantes ou profissionais, que tão bem sintetizou Saviani, assim como Diego diante da grandeza desse desafio à frente de meus olhos, faço a ele um pedido: “Me ajuda a ver melhor!” Agora entendo tua radicalidade, teu rigor e tua visão de conjunto sobre a educação. Tuas explicações sobre conceitos marxistas tão complexos, são claras evidências de que o professor cultiva uma grande erudição e domina os pormenores do seu ofício.

Como diz Clarice: “Fico até aflita de tanto gostar”. E confessando que acho genial ser professora, faço um último pedido: Me diga, continua me dizendo coisas que o professor conhece sobre a educação, sobre a arte, como forma de representação simbólica do mundo. Assim eu entendo melhor o meu ofício, vou me familiarizando com a pedagogia histórico-crítica. Assim vou sendo uma professora de arte.

### **Referências Bibliográficas**

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, João A. Introdução. In: GUINSBURG, Jacó (Org.). **O classicismo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BENDALA, Manuel. **Saber ver a arte grega**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Saber ver a Arte).

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

CAMPOFIORITO, Quirino. A missão artística francesa e seus discípulos 1816-1840. In: **História da pintura brasileira no século XIX**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1983. v.2.

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

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, sept/dec. 2006. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300012)>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GUINSBURG, Jacó (Org.). **O classicismo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KLEIN, Ligia R. **Proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental: Cadernos da Escola Guaicuru**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2000.

KLEIN, Ligia R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 5. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MALERBA, Jurandir. **O Brasil imperial (1808-1889): panorama da história do Brasil no século XIX**. Maringá: Eduem, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOTA, Carlos Guilherme. **1822: dimensões**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

PECHMAN, Robert M. **Cidades estreitamente vigiadas**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

PORCHER, Louis (org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo, SP: Summus, 1982.

SABINO, Fernando; LISPECTOR, Clarice. Cartas: Fernando Sabino e Clarice Lispector. In: GUIMARAES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. “O diabo na rua, no meio do redemoinho...”. 22. ed. São Paulo Companhia das Letras: 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. **A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação no século XIX**. Curitiba, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da UFPR.

TAUNAY, Afonso E. **A missão artística de 1816**. Rio de Janeiro: MEC, 1956. (Publicações da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional n.18).

TAUNAY, Afonso E. Estrangeiros ilustres e prestimosos. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brasil, tomo LVII, parte 2 (3º e 4º trimestres), p.325-248, 1895.



# A TEORIA ESTÉTICA DE LUKÁCS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

## LUKÁCS AESTHETIC THEORY AND VISUAL ARTS TEACHERS EDUCATION

Vinícius Luge Oliveira<sup>1</sup>

### **Resumo:**

O presente texto surge de estudos realizados no doutoramento em Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem como objetivo apresentar contribuições da estética lukacsiana para a formação de professores de Artes Visuais. Para tanto, o pensador húngaro (LUKÁCS, 1966, 2014, 2018a, 2018b) é relacionado com autores que tratam sobre o modo de produção capitalista, Marx (2015), sobre a educação, Seike, Souza e Evangelista (2017) e Duarte (2001) e sobre a especificidade da formação em Artes Visuais, Fonseca da Silva (2019) e Alvarenga e Fonseca da Silva (2018). Com essas articulações é possível apontar dois elementos importantes para compreender a formação em Artes Visuais. Um é a impossibilidade de a burguesia conviver com o reflexo artístico, o outro é o esvaziamento de conteúdos na formação, em consonância com as necessidades do capital em formar mão de obra precarizada.

**Palavras-chave:** Formação em Artes Visuais. Estética. Lukács.

### **Abstract:**

This text arises from studies carried out in the PhD in Visual Arts, at the State University of Santa Catarina. It aims to present contributions from the Lukascian aesthetic to the formation in Visual Arts. To this end, the Hungarian thinker (LUKÁCS, 1966, 2014, 2018a, 2018b) is related to authors dealing with the capitalist mode of production, Marx (2015), about education, Seike, Souza and Evangelista (2017) and Duarte (2001) and on the specificity of Visual Arts Teachers education, Fonseca da Silva (2019) and Alvarenga and Fonseca da Silva (2018). With these articulations we can point out two important elements to understand the formation in Visual Arts. One is the impossibility for the bourgeoisie to live with the artistic reflex, the other is the emptying of content in training, in line with the needs of capital to train precarious labor.

**Keywords:** Training in Visual Arts. Aesthetics. Lukács.

---

<sup>1</sup> Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela UFSM, Mestre em Educação pelo PPGE-UFSM, Doutorando em Artes Visuais pelo PPGAV-UDESC, orientado pela Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. É professor do Curso de Artes Visuais da UFRR. E-mail: v\_luge@hotmail.com ou vinicius.luge@ufr.br.

## Introdução

Há no Brasil, mas não só no Brasil, uma imensa resistência de que alguns autores tenham uma distribuição interna. Isso ocorre não só em razão dos limites do capitalismo dependente brasileiro, que por si já limita o acesso à leitura para grande parte da população, mas também pela orientação político-ideológica das editoras e pelas tendências que hegemonizam a academia, quando pensamos na formação de professores de maneira mais específica. Lukács é um dos autores que sofre com isso. Principalmente se falarmos dos textos marxistas do autor e não só dos textos de sua juventude, em que sua vinculação teórica ainda não se encontrava com a perspectiva revolucionária. Mesmo com essa constatação é importante ressaltar que, no momento, existem boas novidades. No início de 2020 foi publicada a primeira tradução de “A Destruição da Razão”, obra que foi publicada em 1954. Embora, seu principal livro sobre estética, chamado de “Estética: a peculiaridade do estético”, mesmo tendo sido publicado em 1963, com tradução para o espanhol na mesma década, permanece sem tradução para o português.

O que encontramos em português, já há um bom tempo, é um texto que seria um capítulo da sua Estética<sup>2</sup>, mas que foi publicado separadamente no fim da década de 50, com o título “Introdução a uma Estética Marxista”. Lukács que desde muito cedo teve o reconhecimento da intelectualidade europeia, tendo convivido com personagens como Max Weber<sup>3</sup>, inspirado personagem de Thomas Mann<sup>4</sup>, coordenado um Círculo de Estudos Dominical que, entre tantos participantes estava Arnold Hauser<sup>5</sup>, permanece ainda pouco conhecido na academia brasileira.

Para evitar demasiados riscos na aproximação com a produção teórica do autor, o texto seguirá a orientação do próprio Lukács. Em uma série de entrevistas dadas em 1966, período em que a sua Estética já havia sido publicada, respondendo a um questionamento sobre questões relativas ao seu próximo livro, que estava já sendo escrito mas que não foi terminado, embora os manuscritos foram publicados, o filósofo húngaro inicia respondendo que tanto o cientista, quanto

---

<sup>2</sup> A partir desse momento, sempre que a referência for o livro “Estética: a peculiaridade do estético” assim será denominado.

<sup>3</sup> Max Weber é um dos principais clássicos da sociologia, tendo publicado diversos livros como o conhecido “A ética protestante e o espírito do capitalismo”.

<sup>4</sup> Em “A Montanha Mágica” de 1924, o escritor ganhador do Nobel de Literatura se inspirou em Lukács para a caracterização de um de seus personagens.

<sup>5</sup> Conhecido historiador das artes, escritor de “A história social da arte e da literatura”.

as demais pessoas para dar respostas, partem das questões da vida cotidiana (LUKÁCS, 2014). Chegaremos a elas, mas antes são necessários alguns apontamentos da teoria lukacsiana.

### **O conhecimento da realidade objetiva**

Para apresentar algumas considerações sobre a atualidade da teoria lukacsiana e suas implicações para a formação de professores de artes visuais, é necessário fazer pelo menos uma breve síntese de algumas questões preliminares que Lukács desenvolve, para que o texto, mesmo de maneira muito sintética, consiga apresentar sem grandes problemas e imprecisões teóricas algumas de suas proposições.

Partindo de questões do cotidiano para alcançar nossas respostas, começemos com um fato comum, que embora tratado aqui de forma abstrata, ocorreu concretamente. A humanidade ao longo de seu desenvolvimento teve que para reproduzir-se enquanto espécie humana, realizar um metabolismo com a natureza. Independente da sociedade, a humanidade sempre teve que realizar esse metabolismo a fim de criar valores de uso que, pela sua utilidade, possibilitassem que a humanidade produzisse e reproduzisse sua existência. Como coletar alimentos em um primeiro momento, ter algum tipo de local para proteção, mesmo em momento histórico em que predominava o nomadismo, etc. Nesse sentido, o trabalho é uma necessidade natural de mediação desse metabolismo entre a humanidade e a natureza (MARX, 2013).

Para suprir qualquer necessidade, o ser humano precisa planejar e executar o planejado com algum conhecimento do que a realidade fora dele seja em si mesma. Ele precisa conhecer o mundo, para além do que sua subjetividade imagina sobre o que o mundo é, em outras palavras, ele precisa conhecer a realidade objetiva. Darei dois exemplos. Para que um grupo de seres humanos tivesse o controle de fazer fogo quando precisasse, foi necessário milhares de anos de aproximações ao que o mundo é, em sua objetividade. Saber qual material e como atritar, a densidade do graveto inicial, o fato de que assoprar ajuda ao fogo ficar mais forte, mesmo sem ter ideia ainda do papel do oxigênio. Em alguma medida a humanidade precisa conhecer a realidade objetiva, para além do que sua subjetividade imagina que ela seja. Pensemos em outro exemplo. Não adianta um

indivíduo qualquer achar que a cloroquina cure a Covid-19, é preciso que a medicação ponha em movimento elementos reais e que existam na objetividade da doença.

Essa forma de conhecer a realidade objetiva vai autonomizar-se da necessidade imediata do cotidiano e gerar um conhecimento que busca conhecer as coisas como elas são em si-mesmas, sem projeções da subjetividade que podem falseá-las, isso Lukács chamou de conhecimento desantropomorfizado e que, em sua trajetória histórico-social resultou no conhecimento científico. Que a ciência na sociabilidade do capital seja utilizada para a ampliação do valor que se valoriza, mesmo que leve a um colapso socioambiental é uma outra coisa, da qual não é objeto deste texto.

Os conhecimentos científicos, nascem, pois, de necessidade cotidianas e retornam para a própria cotidianidade, a modificam e enriquecem a forma como a humanidade se relaciona com a realidade objetiva. Nesse processo de desantropomorfização a humanidade reflete em sua consciência, sob a forma de categorias, determinações existentes na própria realidade.

A arte é também um reflexo da realidade objetiva, surgindo do mesmo meio comum do cotidiano. Em Lukács, ambos os reflexos nascem, se autonomizam em suas peculiaridades e retornam para suprir necessidades criadas na própria vida cotidiana humana.

O reflexo artístico tem seu desenvolvimento percorrendo o processo histórico do gênero humano e, portanto, não é uma característica naturalmente inata à humanidade. Lembro aqui que o *homo sapiens* mais antigo encontrado até agora tem cerca de 300 mil anos (HUBLIN, 2017). O registro estético (HENSHILWOOD, D'ERRICO, VAN NIEKERK, *et al.*, 2018) mais antigo encontrado até hoje tem cerca de 75 mil anos (FIGURA 1). Esses dados são recentes e são dados que Lukács não tinha quando escreveu sua estética, mas que confirmam suas afirmações.

FIGURA 1: Lasca de rocha riscada com ocre. Caverna de Blombosdd, África do Sul



Fonte: Fotografia de CRAIG FOSTER, 2018. Disponível em:  
<https://www.nationalgeographic.com/science/article/news-ancient-humans-art-hashtag-ochre-south-africa-archaeology>

Durante muito tempo esse reflexo esteve ligado a outros tantos reflexos antropomorfizados, como o mágico e o religioso. E vai se autonomizar frente a eles em um momento muito avançado da história humana.

O reflexo artístico, enquanto reflexo da realidade objetiva tem uma peculiaridade, ele não apresenta um conhecimento desantropomorfizado, pelo contrário, cada obra de arte é em si um reflexo antropomorfizado. Pois, é o gênero humano, seja um indivíduo ou coletivo que a cria. Ela depende da subjetividade, mas a obra, que não se confunde com seu criador, traz em si uma objetividade. Por ela ter uma situação singular que traz questões do gênero humano, evoca, e em Lukács essa evocação é o papel da mimese, elementos da realidade que dizem respeito a conceitos mais universais e ao mesmo tempo, faz com que esses conceitos muitas vezes não perceptíveis na imediatez da vida cotidiana, aparecem já na aparência da coisa em si, em uma situação típica.

Essa objetividade do reflexo artístico permite à humanidade se relacionar com sua autoconsciência, conecta o indivíduo às questões que a humanidade se coloca. Pela eficácia estética de cada obra, há uma suspensão frente ao cotidiano, nos conectamos às questões do gênero humano e, voltando à cotidianidade, podemos percebê-la de maneira distinta, não a sentimos da mesma forma. Para ficar mais claro a diferença entre os dois reflexos vejamos como cada um, o

desantropomorfizado, da ciência, e o antropomorfizado, na arte podem apresentar o processo histórico de uma situação histórica. Pensemos na invisibilização de determinadas produções artísticas ou de artistas. Fato que ocorre e ocorreu diversas vezes como com Sofonisba Anguissola<sup>6</sup> (FIGURA 2) e em apropriações de produções da classe trabalhadora pela burguesia (Baunilha do cerrado<sup>7</sup>, por exemplo). O processo de desantropomorfização do conhecimento possibilita que disciplinas como história e sociologia apresentem situações como estas, aproximando-se dos processos objetivos que ocorreram, como falsas assinaturas, registros feitos sem autorização etc. Mas essas mesmas apropriações e invisibilidades podem ser evocadas, de maneira antropomorfizada, na arte, da seguinte maneira:

Mas sozinho na quebrada só tô eu  
Vendo a comunidade dar o sangue todo dia  
Pras modelete global ser rainha da bateria  
Quem tem dinheiro alcança sua fantasia sem zelo  
Quem bordo ela, fantasia em sair desse pesadelo

Barracão, eu ainda vejo o mesmo barracão  
Mas o espírito não  
Faz pensar que não valeu, faz pensar que quem morreu  
Morreu em vão

Quero Ver Quarta-feira  
Emicida

Ou como nos versos de Patativa do Assaré:

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,  
Não entra na praça, no rico salão,  
Meu verso só entra no campo e na roça  
Nas pobre paioça, da serra ao sertão

O Poeta da Roça  
Patativa do Assaré

---

<sup>6</sup> Pintora italiana que viveu entre 1535 e 1625. Reconhecida em sua época, foi professora e pintora na corte espanhola de Felipe II. Somente em 2019, junto com outra pintora de sua época Lavínia Fontana, teve uma mostra de seus trabalhos que estão no Prado desde sua criação, há mais de 200 anos.

Disponível em:

<https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/historia-de-dos-pintoras-sofonisba-anguissola-y/5f6c56c8-e81a-bf38-5f3f-9a2c2f5c60eb>

<sup>7</sup> A baunilha encontrada no cerrado brasileiro, especificamente na Associação Quilombo Kalunga, foi registrada como marca sem que a associação da comunidade tivesse conhecimento. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/07/18/alex-atala-registra-marcas-da-baunilha-do-cerrado-aliment-o-tradicional-dos-quilombolas/>

Esse é o realismo de Lukács. Em situações típicas, a realidade aparece de maneira intensificada, entramos em contato com questões do gênero humano, que mostram sua essência já na superfície da aparência, em razão da realidade aparecer de maneira intensificada.

Aqui chegamos ao que Lukács aponta como momento predominante na arte. Citarei alguns casos como exemplo de unidade no momento predominante, apesar das linguagens e períodos históricos distintos. Peço paciência ao leitor (a) pelo número de imagens, mas são necessárias para o entendimento. Tanto em Sofonisba Anguissola, ao pintar o rei e a necessidade do mesmo parecer distante, silencioso e apresentar a severidade habsbúrgica<sup>8</sup>:

FIGURA 2 – FELIPE II – Sofonisba Anguissola, 1565



Fonte: Arquivo do Museu do Prado. Disponível em:  
<https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/philip-ii/7d7280d6-5603-488a-8521-933acc357d7a>

Como Félix Gonzalez-Torres ao tratar da finitude dos momentos doces da vida após a morte de seu companheiro, colocando a soma do peso de ambos em balas que podiam ser levadas:

---

<sup>8</sup> Hoje sabe-se que tal “severidade” se tratava de uma condição maxilar pelo casamento entre familiares. (VILAS, CEBALLOS, AL-SOUFI et al, 2019)

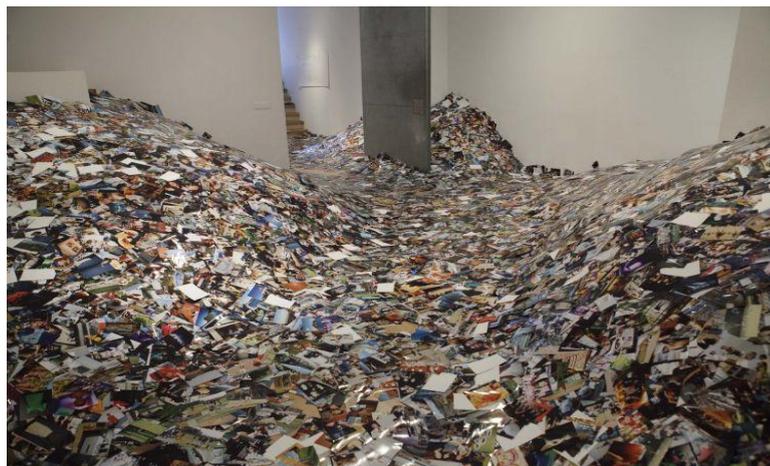
FIGURA 3 – BLUE PLACEBO -Felix Gonzalez-Torres, 1991



Fonte: Imagem de exposição sem autor. Disponível em <https://emnomedosartistas.tumblr.com/post/7849741596>

E em Erick Cassels, apontando o excesso de imagens produzidas pela humanidade, fazendo um recorte de apenas 24 horas de fotos postadas na rede social chamada FLICKR:

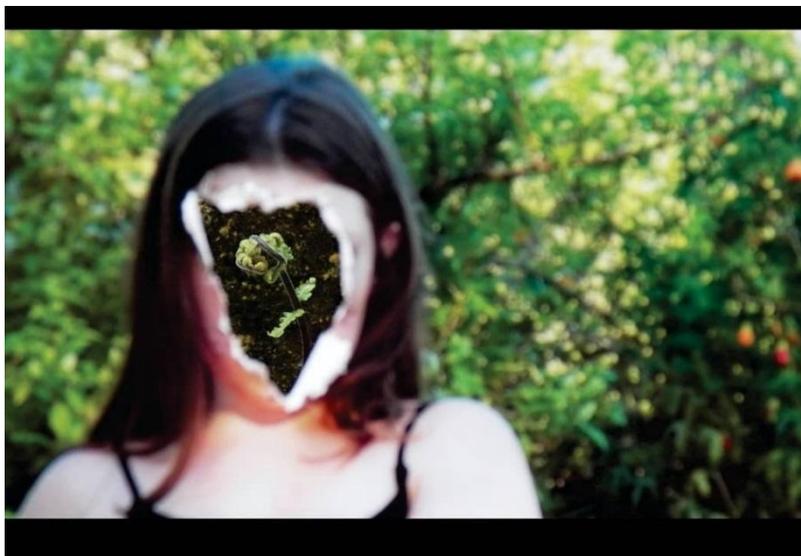
FIGURA 4 – 24 HRS IN PHOTOS. Erick Kessels, 2011.



Fonte: Fotografia de Gijs van den Berg. Disponível em: <https://www.rencontres-arles.com/en/expositions/view/486/erik-kessels-24hrs-of-photos>

E Maristela Müller e suas questões sobre a fertilidade, bem como em Susano Correa com seu “Homem cheio de suas opiniões impróprias”:

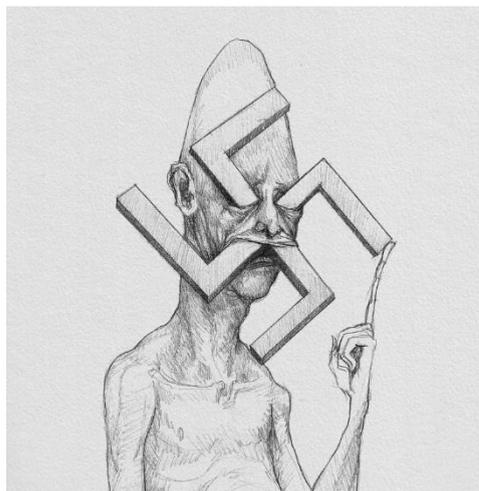
FIGURA 5 – BROTO. Maristela Muller, 2019



Fonte: Maristela Müller. Disponível:

[http://mapacultural.sc.gov.br/files/agent/1176/portf%C3%B3lio\\_-\\_ova\\_-\\_uma\\_ova\\_-\\_desova.pdf](http://mapacultural.sc.gov.br/files/agent/1176/portf%C3%B3lio_-_ova_-_uma_ova_-_desova.pdf)

FIGURA 6 – HOMEM CHEIO DE SUAS OPINIÕES IMPRÓPRIAS. Susano Correia, 2020.



Fonte: Susano Correia. Disponível em:

<https://www.susanocorreia.com.br/product-page/homem-cheio-de-suas-pr%C3%B3prias-opini%C3%B5es-impr%C3%B3prias-impress%C3%A3o-certificada>

Em todas essas obras o momento predominante foi o do posicionamento frente a conflitos sociais. Seja em questões mais íntimas, como naquelas que envolviam a representação de perdas muito pessoais; na experiência com a maternidade; como em normas socialmente estabelecidas para a representação de uma máxima autoridade, como um rei; ou na crítica sobre os comportamentos em redes sociais. Sempre o momento predominante é o posicionamento frente as contradições da vida material. Essa função social em Lukács, é do complexo chamado de ideologia, “é claro que — mesmo que se contradiga muitas concepções hoje em moda — o momento predominante deve aqui ser precisamente o ideológico, o momento do dirimir dos conflitos sociais” (LUKÁCS, 2018a, p. 481). Ressalte-se que o momento predominante não implica que seja o momento único, mas que nas escolhas decisivas da produção artística não seja predominante o resultado do intercâmbio com a natureza para a construção de meios de subsistência ou de produção. O momento predominante são as tomadas de partido, frente as questões sociais, de cada artista, ao dar forma artisticamente a um conteúdo determinado.

A diversidade de linguagens utilizadas como exemplos, passaram pelas escolhas de uma personalidade estética de cada autor(a) e expõe outro elemento que está presente da estética de Lukács. Se é a natureza que determina as formas de reflexo científico como a química e a física, na arte é o desenvolvimento dos sentidos humanos que determina suas formas de manifestação. Que terão tanta eficácia estética quanto essa forma determinada, de um conteúdo determinado, tiver ao longo da história uma presença na vida concreta dos seres humanos, nos termos de Lukács “só podem ser conservadas as obras de arte que, num sentido amplo e profundo, se relacionam com o desenvolvimento da humanidade como tal e, por esta razão, podem resultar eficazes sob os mais variados ângulos interpretativos” (LUKÁCS, 2014, p.44).

### **Mas o que isso implica na formação de professores de Artes Visuais?**

É preciso ressaltar duas coisas. Primeiro que a teoria deve servir como guia de estudos de situações concretas, para a atuação nas situações concretas, e, portanto, é preciso superar a mera ilustração burguesa. Em segundo lugar, mesmo elementos que pareçam ser muito abstratos e sem relação com a imediatividade dos fenômenos, enriquecem nosso conhecimento da realidade em suas articulações

mais estruturais. Como as categorias lukacsiana de reflexo antropomorfizado e desantropomorfizado. Pelo limite desse texto, tratarei aqui sobre a objetividade do reflexo estético e sobre a perspectiva da totalidade, presente na estética lukacsiana. Antes, porém, é importante uma breve contextualização sobre a conjuntura que vivemos para então localizar nela, mesmo que brevemente, a formação de professores em artes visuais.

Vivemos em uma profunda crise do capitalismo, agravada em alguma medida pela pandemia<sup>9</sup>, mas que se aprofunda por força própria. Manter a expansão do capital tem exigido que tudo se torne mercadoria e que as relações de produção, seja em países periféricos como o Brasil, seja no próprio centro capitalista, corroam as condições de vida da classe trabalhadora. Classe essa que existe, para o burguês, somente para se reproduzir enquanto classe, com suas necessidades reduzidas a comer, a beber, a ter um teto. Necessidades essas que são comuns a todos os outros animais, lembrando Marx:

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje. O sentido preso a necessidade prática rude tem também somente um sentido tacanho. Para o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, mas apenas sua existência abstrata como comida ... não se pode dizer em que esta atividade de nutrição se distingue da atividade de nutrição animal. (MARX, 2015, p. 352).

As necessidades humanas que o gênero desenvolveu ao longo de sua história são reduzidas para aquele indivíduo que precisará se reproduzir não como ser humano, mas tão somente como portador de uma mercadoria muito específica, a força de trabalho.

A problemática da formação de professores e professoras de Artes só pode ser compreendida no bojo dessa conjuntura. A estética de Lukács não perde nunca a perspectiva da totalidade, da relação entre os complexos, como elemento necessário para conhecer a própria peculiaridade de cada complexo, as categorias:

[...] apenas podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da qualidade como um todo do nível de ser concernente. E já um olhar superficial ao ser social mostra a indissolúvel entrelaçabilidade de suas categorias

---

<sup>9</sup> No momento que esse texto é escrito, o Brasil conta mais de 230 mil mortos pela COVID-19. Número que preocupa menos o capital do que a relação entre a produção industrial e sua capacidade de produção estadunidense, que pelo relatório G-17, do Federal Reserve, não apresenta recuperação de uma crise que é anterior a pandemia. Disponível em: <https://www.federalreserve.gov/releases/g17/Current/g17.pdf>.

decisivas como trabalho, linguagem, cooperação e divisão do trabalho, mostra novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo própria etc. Nenhuma pode ser adequadamente apreendida em uma consideração isolada (LUKÁCS, 2018a, p. 07).

Essa é a implicação basilar de sua perspectiva teórica para a formação de professores de artes visuais. Isolar arbitrariamente algumas questões, como se ocorressem somente no campo das artes, não possibilita conhecer as relações mais essenciais e sua conexão com a aparência. É importante sempre ter em consideração, como nos alerta Lukács, que “Hoje entre nós tornou-se hábito representar qualquer disciplina que encontrou cidadania acadêmica como uma esfera autônoma do ser.” (LUKÁCS, 2014, p. 24).

Somente a perspectiva da totalidade pode contribuir para que não haja uma representação falsa sobre as dimensões peculiares da vida material. E nisso reside a importância de, após sintetizar alguns elementos da estética de Lukács, realizar uma discussão sobre elementos específicos da formação de professores e professoras, trazendo mais determinações ao estudo.

### **O avanço do capital sobre a formação de professores**

Que o capital em crise tem que, para garantir sua expansão, necessariamente se apropriar do fundo público<sup>10</sup> e por isso cada vez mais avançará no campo educacional é um fato amplamente documentado. A precarização na formação docente aponta possibilidades concretas de grande endividamento por parte dos estudantes que, em sua maioria, são formados nas universidades particulares. As matrículas em cursos de formação de professores, desde a ditadura, passaram a ser registradas mais no setor privado do que no setor público. Sobre os resultados da reforma educacional de 1968, Seike, Souza e Evangelista (2017) afirmam:

Os seus efeitos reverberaram rapidamente fazendo-se sentir pela acentuação de uma tendência histórica de crescimento das matrículas no ensino superior privado. Assim, no ano seguinte, 1969, o Censo da

---

<sup>10</sup> O fundo público é o conjunto de valores arrecadados pelos governos em impostos e contribuições que é gasto na manutenção do estado, pagamento de salários, infraestrutura e nos programas sociais, políticas públicas etc. No Brasil, 75% desse fundo é constituído por itens que retiram do trabalhador, parte de seus rendimentos nos bens, nos serviços e diretamente no salário (CASTELO, 2017).

Educação Superior registrou o último período no qual as matrículas nas IES públicas estiveram à frente. (SEIKE, SOUZA E EVANGELISTA, 2017, p. 456).

E tem destaque nisso as instituições particulares, aquelas que entre as privadas tem fins lucrativo. A quantidade de matrículas entre os estudantes no setor privado cresceu de maneira absurda, chegando a triplicar em nossa quadra histórica. A diferença com o setor público ganhou novo impulso após a Lei 9394/96, no governo de FHC (SEIKE, SOUZA E EVANGELISTA, 2017). As autoras ainda ressaltam que:

Os cursos de licenciatura, considerados baratos quando comparados aos que exigem laboratórios, técnicos especializados, instalações específicas, máquinas e equipamentos e outros requisitos legais, acabaram por figurar como verdadeiras “máquinas de fazer matrículas”, especialmente para as grandes escolas particulares, ou seja, instituições de direito privado com fins lucrativos. (SEIKE, SOUZA E EVANGELISTA, 2017, p. 459).

Na formação de professores de artes visuais, Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) indicam um crescimento de 500% nas licenciaturas de Arte nos últimos vinte anos, em uma relação de 45 mil matrículas no ensino à distância e 6 mil nos cursos presenciais. Ou seja, não só é no setor privado que a ampla maioria de professores e professoras são formados, como é na modalidade à distância. E isso tem implicações enormes para os rumos do ensino das artes visuais no Brasil e a luta pela sua democratização na escola pública. Seja pela fragilidade na formação, o endividamento, a precarização do setor público, das pesquisas e projetos de extensão. Bem como na disputa pelo fundo público, nas políticas de ajustes fiscais e na redução de concursos públicos de maneira geral e, em específico, para vagas na disciplina de Arte. O que fragiliza e dificulta o avanço dessa disciplina como componente curricular obrigatório.

### **Por que a dificuldade de tornar a arte componente curricular obrigatório na educação básica?**

Uma formação de professores que parta das poucas questões abordadas nesse texto, precisa solucionar essa questão para além da dimensão político/moral. Nela se evidencia uma concepção superficial que a democratização da arte na escola pública pode ser atingida com decisões restritas às escolhas individuais e

que imagina conseguir lograr êxito, tão só conscientizando os representantes eleitos nas assembleias e no parlamento, sensibilizando-os para a importância da arte. Tal perspectiva ingênua não considera o que Lukács já apontou, que se o reflexo artístico nos permite conhecer a realidade objetivamente, logo a burguesia, em uma perspectiva ontológica, não tem interesse que sejam desenvolvidas sensibilidades e conhecimentos sobre essa realidade que permitam conhecê-la cada vez mais. Isso poderia dar a possibilidade da classe trabalhadora atuar para realizar-se como um ser integralmente humano, que se articula na vida cotidiana com as mediações mais desenvolvidas, enquanto classe para si. A burguesia só tem interesse que a classe trabalhadora seja formada para ser reproduzida como força de trabalho, como mero trabalhador ou trabalhadora, e não como ser humano:

[...] na realidade cabe ao trabalhador a parte mínima e mais indispensável do produto; apenas tanto quanto for preciso para ele existir, não como homem, mas como trabalhador, não para ele reproduzir a humanidade, mas, antes, a classe de escravos [que é a] dos trabalhadores. (MARX, 2015, p. 251).

Tal questão acompanha também uma contradição da burguesia necessitar conhecer a realidade objetiva para melhor transformá-la e produzir capital. Mas precisam frear impulsos de conhecimento que estejam vinculados a objetividade da vida que possam vincular-se a posicionamentos frente à essa realidade, e nesse campo nem as ciências sociais, nem a filosofia, nem tampouco a arte são reflexos que podem ser aceitos em sua profundidade. Um exemplo pode ser tomado com o caso do estado do Paraná, que em uma Instrução Normativa, no ano de 2021, modificou a matriz curricular, para essa se articular com a Base Nacional Comum Curricular assegurando:

[...] o domínio de Português, Matemática e a inclusão da Educação Financeira levou à subtração de metade da carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Cada uma terá agora (como também Artes) apenas uma hora semanal em cada ano do Ensino Médio. (MEUCCI, 2021, s/p).

A chamada “educação financeira” se faz necessária para que se forme um trabalhador que tenha (e queira) o suficiente para viver e só possa querer viver para ter. É a isso que a economia burguesa limita o trabalhador e a trabalhadora. Sobre essa questão Marx afirma que:

[...] essa ciência da riqueza, é por isso, simultaneamente, ciência do renunciar, do passar fome, da poupança [...] O seu ideal moral é o trabalhador que deposita na caixa econômica uma parte de seu *salaire* [...] auto-renúncia, a renúncia à vida, a todas as necessidades humanas, é a sua tese principal. Quanto menos beberes, comprares livros, fores ao teatro [...] tanto [mais] poupas [...] Quanto menos tu fores [...] tanto mais tens. (MARX, 2015, p.395).

A tendência de exclusão das áreas de conhecimentos que têm um forte conteúdo ideológico é ontológica, pois a classe exploradora não pode conviver com a possibilidade do conhecimento da classe explorada de sua exploração. Por óbvio entram outras determinações nos casos concretos, como a disputa pelo fundo público, como uma educação financeira que aponte a necessidade do trabalhador transformar parte do salário em capital, por exemplo em investimentos em letras de créditos<sup>11</sup> e, como a crescente pauperização do proletariado. Essas questões não estão descoladas da perspectiva ontológica da estética de Lukács e sua indicação sobre a impossibilidade da burguesia conviver com reflexos que possibilitem o conhecimento da realidade objetiva que comportem grande impacto ideológico.

Ainda que seja necessário analisar os fatos cotidianos com o maior número possível de determinações, tal empreitada não será esgotada nesse texto que busca de maneira introdutória apontar apenas alguns elementos da estética de Lukács e suas implicações para a formação nas artes visuais.

Até aqui, partindo do papel ontológico do reflexo estético, chegamos à conjuntura de crise do capital, que impõe uma nova forma de relação entre capital e trabalho, precisando formar precarizadamente trabalhadores e trabalhadoras, para relações de produção precarizadas. Esse é o movimento que as mudanças nas normativas legais explicitam. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação. Tais documentos não podem deixar de ser levados em conta nesse amplo movimento do capital que, em crise, precisa precarizar as relações de produção, o que demanda a necessidade cada vez menor de qualidade na formação dos trabalhadores assalariados.

---

<sup>11</sup> Explicando de forma sintética, o investimento nas letras de créditos é um empréstimo a bancos para estes por sua vez emprestarem para capitalistas, do ramo imobiliário nas chamadas Letras de Crédito Imobiliário ou do agronegócio, nas Letras de Crédito do Agronegócio.

## **Esvaziamento de conteúdos**

A tendência que se mostra nessas modificações curriculares acompanha e regulamenta, na formação de professores, o que já está dado na Educação Básica, com a Base Nacional Comum Curricular, que é a tendência do esvaziamento de conteúdos ser cada vez maior. Nesse contexto, o aprender a aprender, na perspectiva de Duarte (2001), vira uma questão presente na formação docente. Se pensarmos na teoria do reflexo em Lukács, que todos os reflexos são reflexos da mesma realidade, partindo do cotidiano e, sendo o reflexo cotidiano uma forma imediata de dar respostas, na tendência imposta pelo capital com as reformas educacionais, encontramos um pragmatismo na formação docente, limitada ao reflexo cotidiano. Esse praticismo, levado por uma redução da teoria ou no que Duarte (2001) já chamou de uma hegemonia do conhecimento tácito, das habilidades e competências, prepara o profissional em formação para dar respostas a imediatividade da vida, sem aprofundar uma reflexão teórica.

Um exemplo sobre essa questão é a importância que tem a resiliência na formação de professores nos documentos citados. De maneira resiliente, o professor ou professora deverá ser capaz de resolver o problema da falta de materiais na escola, de conviver com sua interminável jornada de trabalho, que se prolonga para além do contrato da venda de sua força de trabalho, paga com um baixo salário. Mas, esse mesmo trabalhador ou trabalhadora, será incapaz de criticamente compreender os condicionantes históricos-sociais que precarizam e causam essa situação. Chegando mesmo ao ponto de não perceber o que Ivan Ilitch reconheceu no fim de sua vida:

[...] tudo que lhe parecera ser alegria se desmoronava ante seus olhos, reduzindo-se a algo desprezível e vil [...] É como se eu estivesse descendo uma montanha, pensando que a galgava. Exatamente isto. Perante a opinião pública, eu subia, mas, na verdade, afundava. (TOLSTÓI, 2018, p. 65).

Desta maneira, tanto as diretrizes de formação de professores e professoras no campo das Artes Visuais, quanto das outras licenciaturas sofrem do mesmo processo, que aponta para o crescente objetivo do capital que é fazer o docente o único responsável pelos rumos e qualidade da educação. Nas palavras de Fonseca da Silva, ocorre um processo de:

[...] precarização da formação, os *slogans*, os processos de reconversão (ampliação e acúmulo das tarefas dos docentes) alimentam a alienação dos professores e, por consequência, ocorre a ampliação do consentimento ativo, construindo-se uma adesão consentida ao projeto da fração empresarial (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 48).

Com isso temos um profissional esvaziado de conteúdo, “Os agrupamentos focam na formação socioemocional ao invés de focar na formação de professores como intelectuais” (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 55), e que estará sob condições e formas muito específicas de gerenciamento e avaliação de seu trabalho, nas políticas de *accountability* (FREITAS, 2018). As futuras pesquisas sobre as reformulações curriculares nos cursos de formação de professores de Artes Visuais poderão dar, com maior precisão, como o esvaziamento de conteúdo foi concretizado em cada curso particular e as tendências gerais que surgiram.

## **Considerações Finais**

Sem estar teoricamente preparado para compreender e atuar em meio à essa conjuntura, o docente de artes visuais terá enormes dificuldades de ter uma ação na perspectiva de superação dessa condição, pois somente com o conhecimento de um maior número de determinações da vida cotidiana, é possível pensar em uma verdadeira democratização do ensino da arte, que só ocorrerá em outra forma de sociabilidade.

É necessário, portanto, um instrumento teórico e condições objetivas para que ocorra uma formação de professores de artes visuais que compreenda a arte em sua totalidade, seja em seus determinantes sociais mais gerais ou naqueles específicos desse campo de conhecimento humano. Sem uma sólida formação, não poderá o professor compreender que detalhes técnicos, históricos e de execução enriquecem a fruição, mas desconhecer esses elementos não impede que a vitalidade estética de cada obra tenha eficácia. Que mesmo não ocorrendo uma justeza na representação do típico, ou seja, em uma situação que pela intensidade imediata, a essência apareça na superfície da aparência, pode haver uma grande obra do ponto de vista pictórico, musical, dramático, etc. Que a obra será tão mais conservada na história, quanto mais justo for o reflexo daquilo que é essencial e que se conserva no desenvolvimento histórico:

Quanto mais geral, profundo e comovente for o sentido [...] que ela suscite, quanto mais ampla for a riqueza do mundo que essas experiências abarquem [...] quanto mais extensa puder ser esta eficácia no espaço e no tempo, tanto melhor realizada revelar-se-á a generalização artística. (LUKÁCS, 2018b. p. 228).

A compreensão do objeto peculiar das artes visuais, pelo docente é, portanto, uma necessidade. Essa afirmação não deve ser identificada nos marcos da liberal responsabilização do indivíduo, mas, na necessidade histórico-social para democratização da arte.

Por fim, em Lukács não há espaço para ilusões sobre a democratização da arte ocorrer nos marcos de uma sociedade capitalista. Sempre a perspectiva da revolução está presente, pois somente em uma sociedade humanamente emancipada poderemos expandir as possibilidades da própria formação humana. Essa é uma das maiores contribuições na estética lukacsiana para a formação de professores. Não há luta por uma verdadeira socialização da arte fora de uma prática revolucionária, em que o período na escola, durante a venda da força de trabalho, é parte dessa prática, mas ela não se resume a isso. Não basta mudar metodologias de ensino, incluir componente curricular, contratar professores formados na área. São todas pautas importantes, mas quando isoladas, tornam-se insuficientes. Somente na superação do modo de produção capitalista é que poderemos democratizar verdadeiramente o acesso à arte.

## Referências Bibliográficas

ALVARENGA, V.; FONSECA DA SILVA, M.C. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. In.: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 2018.

CASTELO, R. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. *Universidade e sociedade* (Brasília), v. XXVII, p. 58-71, 2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HENSHILWOOD, C.S., D'ERRICO, F., VAN NIEKERK, K.L. *et al.* **An abstract drawing from the 73,000-year-old levels at Blombos Cave, South Africa.** *Nature* 562, p. 115–118, 2018.

HUBLIN, J., BEN-NCER, A., BAILEY, S. *et al.* **New fossils from Jebel Irhoud, Morocco and the pan-African origin of *Homo sapiens*.** *Nature* 546, p. 289–292, 2017.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social.** Volume 14. Maceió : Coletivo Veredas, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma estética Marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018b.

\_\_\_\_\_. **Conversando com Lukács**: entrevistas a Leo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política; Livro I - o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MEUCCI, S. **Sociologia, Filosofia e Artes nas Escolas**: precisamos mais, não menos. 2021. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/sociologia-filosofia-e-artes-nas-escolas-precisamos-mais-nao-menos/>>. Acessado em: 21/01/2021.

SEIKE, K. SOUZA, A. e EVANGELISTA, O. A formação docente superior Hegemonia do capital no Brasil. In.: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/812/pdf>. Acessado em: 23/01/2021.

TOLSTÓI, L. **A morte de Ivan Ilitch e Senhores e Servos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

VILAS, R. CEBALLOS, F. AL-SOUFI, L. *et al.* Is the “Habsburg jaw” related to inbreeding? In.: **Annals of Human Biology**. Volume 46, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/03014460.2019.1687752?scroll=top>. Acessado em: 27/01/2020.



# POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ARTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA A PARTIR DA ESTÉTICA DE GYÖRGY LUKÁCS

## TEACHING POSSIBILITIES FOR TEACHING ART IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY FROM THE AESTHETICS OF GYÖRGY LUKÁCS

Mariana de Cássia Assumpção<sup>1</sup>

### Resumo:

A partir de uma concepção materialista histórico-dialética da arte e da educação escolar, este artigo teve como objetivo apresentar possibilidades didáticas para o ensino da arte, fundamentando-nos na pedagogia histórico-crítica e nas obras estéticas do filósofo húngaro György Lukács. Assim, entendemos que as principais categorias e conceitos que encontramos nos escritos estéticos de Lukács fornecem recursos importantes que permitem aos docentes analisarem, avaliarem, planejarem e organizarem o trabalho pedagógico de modo mais sistemático e criterioso. O presente texto é resultado de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica que, em tom propositivo, buscou contribuir com o avanço coletivo da práxis pedagógica histórico-crítica.

**Palavras-chave:** Arte. Educação escolar. Pedagogia histórico-crítica. Ensino.

### Abstract:

Based on a historical-dialectical materialist conception of art and school education, this article aimed to present didactic possibilities for teaching art, based on the historical-critical pedagogy and aesthetic works of the Hungarian philosopher György Lukács. Thus, we understand that the main categories and concepts that we find in Lukács' aesthetic writings provide important resources, which allow teachers to analyze, evaluate, plan and organize pedagogical work in a more systematic and judicious way. The present text is the result of a theoretical-bibliographic research that, in a propositional tone, sought to contribute to the collective advance of historical-critical pedagogical práxis.

**Keywords:** Art. Schooling. Historical-critical pedagogy. Teaching.

### Introdução

Esse artigo é parte de nossa pesquisa de doutorado, um estudo que, fundamentado na estética lukacsiana e na pedagogia histórico-crítica, buscou contribuir com proposições sobre o ensino de arte na educação escolar, tendo como pano de fundo a constituição da individualidade (ASSUMPÇÃO, 2018). Nesse

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação Escolar pela UNESP, campus Araraquara. Professora Adjunta do Departamento Multidisciplinar dos Anos Iniciais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/UFG. E-mail: [assumpcao@ufg.br](mailto:assumpcao@ufg.br)

sentido, o objetivo deste artigo é apresentar possibilidades didáticas para o ensino da arte, de modo a colaborar com a práxis pedagógica histórico-crítica.

Entendemos que, tanto o coletivo de obras de pesquisadores e professores alinhados à pedagogia histórico-crítica, como o legado estético lukacsiano estão diretamente relacionados e provocam reflexões necessárias sobre a formação humana e o papel da educação escolar nesse processo, já que se alicerçam na mesma concepção de mundo, ou seja, no materialismo histórico-dialético.

Com efeito, a arte é analisada nesta perspectiva, grosso modo, como uma forma específica de expressão genuinamente humana que promove uma elevação na compreensão que o indivíduo tem de si mesmo e da realidade em que vive, se reconhecendo como membro integrante do gênero humano (LUKÁCS, 1970). Assim, as artes são elementos culturais que incidem sobre a formação de crianças, adolescentes, adultos e idosos, sendo componente curricular essencial das escolas.

A pedagogia histórico-crítica sinaliza para a importância dos sentidos e para a apreciação e fruição artísticas a partir do contato com aquilo que de mais desenvolvido a humanidade produziu, cuja apropriação dificilmente acontece no entorno cotidiano e sem a mediação planejada e intencional da educação escolar (DUARTE; DELLA FONTE, 2010). É elementar os professores compreenderem que as artes operam modificações qualitativas nas subjetividades, possibilitando o aprimoramento da sensibilidade e da criticidade em relação às determinações do real.

Consideramos que os conceitos e as categorias nodais presentes na estética de Lukács podem lançar luzes sobre o trabalho pedagógico realizado a partir das bases teóricas, metodológicas, psicológicas e didáticas da pedagogia histórico-crítica, uma vez que fornecem subsídios para o planejamento, organização e sistematização do trabalho docente.

De posse de uma consistente formação inicial e continuada amparada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e nos princípios estéticos lukacsianos, é possível aos docentes direcionarem a prática educativa no sentido de cumprir a função primordial da educação escolar que é, de acordo com Saviani (2009), produzir a humanidade em cada indivíduo.

Desse modo, o presente texto se debruça sobre as relações entre o campo estético e o campo pedagógico, buscando, de maneira propositiva, colaborar nos estudos sobre a prática pedagógica histórico-crítica.

## **Contribuições da estética lukacsiana para o ensino de arte**

György Lukács é considerado um dos mais notáveis pensadores marxistas do século XX em razão dos avanços que promoveu com suas análises, em especial, nos campos da ontologia e da estética.

Curiosamente, Lukács trilhou uma trajetória acadêmica conturbada, tanto do ponto de vista de suas formulações teóricas, como do seu engajamento político-partidário. Ele sofreu influência do idealismo subjetivo de Kant, do idealismo objetivo de Hegel, até que o materialismo histórico-dialético se firmasse definitivamente como a concepção de mundo que guiaria seus estudos. Segundo Tertulian (2008, p. 25-26), a biografia intelectual do filósofo húngaro “é por demais sinuosa e a descontinuidade, à primeira vista, das etapas percorridas tão forte que um observador – e não dos mais superficiais – estaria inclinado a renunciar à pesquisa de uma unidade nessa variação”.

No entanto, apesar de ter uma história marcada pela sinuosidade de perspectivas e compreensões, Lukács foi um crítico ferrenho de suas próprias obras o que o levava ao exercício de revisar periodicamente seus fundamentos teóricos, caminhando na direção de apontar equívocos e sinalizar lacunas para elaborar um conhecimento cada vez mais fidedigno da realidade. Com as publicações da *Ontologia do ser social* e da *Estética*, Lukács consolida-se como um pensador afinado com o materialismo histórico-dialético. Tais obras, ainda nas palavras de Tertulian (2008, p. 26), “permitem reconstruir, sob nova luz, sua evolução intelectual e torna possível, com maiores chances de sucesso, a descoberta de motivos comuns e de orientações análogas ao longo de sua atividade”.

Na introdução de sua estética, Lukács afirmou que não se alvorava a propor uma estética original, pois ela já estava contida em trechos e passagens dos compêndios escritos por Marx e Engels, principalmente, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* (LUKÁCS, 1966a). Porém, apesar de os fundamentos da estética já estarem presentes no materialismo marxiano, o estudioso húngaro tinha como objetivo sistematizar uma única obra que versasse sobre a arte no materialismo histórico-dialético, propiciando, com isso, avanços significativos nas investigações realizadas até então.

Ao longo de sua obra estética, Lukács analisou a arte em um constante movimento de comparação com a ciência e a vida cotidiana. Coerentemente com a concepção que sustentou seu estudo, Lukács situou a gênese e o desenvolvimento da arte na atividade de trabalho, categoria central do materialismo histórico-dialético, que pode ser definida como a atividade exclusivamente humana de transformação intencional da natureza, na qual o ser humano e a natureza se transformam. Em outras palavras, além de nos distinguir dos demais animais, é pela atividade de trabalho que o conjunto dos seres humanos iniciou o processo de produção dos seus próprios meios de vida, isto é, a produção da vida material, fundando o ser social.

A categoria de trabalho é explicada por Marx nos seguintes termos:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza (MARX, 2011, p. 211-212).

Contudo, Lukács considerava a arte um produto tardio do desenvolvimento humano inaugurado na e pela atividade de trabalho (LUKÁCS, 1966a). Isso porque, antes de o ser humano ter a necessidade de criar arte, ele estava com as suas necessidades voltadas para a garantia da sobrevivência, concentrando suas energias na busca de alimentos e de abrigo.

Assim, conforme essas necessidades mais elementares eram supridas, outras necessidades cada vez mais complexas surgiam, se desligando, no decorrer de um longo percurso histórico, da manutenção das condições objetivas de vida. As novas necessidades aviltadas eram, portanto, de ordem mais abstrata, já que emergiram em um momento em que a vida material dos seres humanos estava, de certo modo, garantida.

É nesse momento mais tardio de desenvolvimento, tardio porque é resultado de um longo e moroso processo histórico que a arte surgiu, assim como a ciência. Então, podemos dizer que a arte é um produto do desenvolvimento da vida dos seres humanos. Por isso Lukács, ao explicar a gênese da arte, faz uma esclarecedora metáfora, comparando a vida cotidiana como um grande rio, do qual desprendem-se, como se fossem braços desse rio, a arte e a ciência, como formas

superiores de expressão, as quais se elevam em relação à vida cotidiana, ganham uma autonomia relativa frente a ela, com as suas particularidades e especificidades, mas a ela retornam, enriquecendo-a (LUKÁCS, 1966a).

Ao localizar a gênese da arte na vida social, afirmando que a arte surge da vida, dela se eleva, se diferencia e a ela retorna, Lukács está afirmando a caráter imanente da arte, o que significa dizer que a arte tem suas origens intrinsecamente direcionadas às demandas colocadas pela realidade.

Ao cotejar ciência e arte, Lukács evidencia as características que diferenciam essas duas formas mais genuínas de compreensão da realidade e durante sua explanação define a ciência como um tipo de expressão desantropomorfizadora da realidade. A partir dessa definição entendemos que a ciência explica os fenômenos naturais e sociais em seus aspectos mais essenciais, busca as leis que regem o real, vai à raiz do objeto de estudo. A ciência desvela a realidade de forma tal que as opiniões, ou as vontades do cientista não incidem sobre o resultado final que se pretende alcançar (LUKÁCS, 1966a).

Compreender a realidade em termos científicos significa que a análise empregada leva em consideração, majoritariamente, fatos objetivos, restringindo a influência de aspectos de ordem subjetiva, como juízos de valor, ou opiniões diversas. Isso não impede, entretanto, o cientista de estabelecer vínculos afetivos com seu objeto de estudo, mas esse vínculo não altera, nem modifica os elementos constituintes e o resultado dos estudos.

Diferente da ciência, a arte é antropomorfizadora. Ou seja, a arte é um tipo de expressão que, tal como a ciência, descortina a realidade, mas a peculiaridade da arte é que ela faz isso expressando a realidade como um produto da atividade humana para os próprios seres humanos. A arte mostra o mundo humano para si mesmo e coloca em primeiro plano o próprio ser humano com toda uma carga subjetiva. As obras de arte apresentam a realidade a partir dos dramas, das emoções e dos sentimentos que nos caracterizam, conferindo uma forma humana aos elementos presentes na realidade objetiva.

O caráter antropomorfizador da arte se efetiva quando, por exemplo, uma escultura ou uma pintura que retrate elementos presentes na natureza, reflete esse aspecto da realidade a partir da subjetividade do artista que a produziu e que, por sua vez, está situado em um contexto histórico determinado. É nesse sentido que a

arte nos proporciona, ao mesmo tempo, o contato com a subjetividade humana e com a objetividade histórica.

Outro ponto importante é a forma peculiar como a arte reflete a realidade. Para isso, Lukács (1966b), utilizou o conceito de mímese, palavra que significa imitação. Porém, o teórico húngaro alerta que o reflexo artístico da realidade não se reduz a um reflexo mecânico ou fotográfico. Carli (2015, p. 56) corrobora dessa análise do reflexo estético ao afirmar que:

Certo que a reflexão estética e o movimento do real sejam instâncias que possuem legalidades próprias e que a criação artística não é uma transposição fotográfica do real para as letras de um romance, as cores de uma tela ou as notas de uma sinfonia; dito isso, no entanto, não se descarta em Lukács a noção de que a arte se debruça sobre a vida real dos homens para lhes legar uma forma de conhecimento a seu propósito.

A arte reproduz e produz vivências por meio da mímese. Todavia, o sujeito reproduz, na vivência artística, uma realidade intensificada. O artista imita a própria vida humana na obra de arte, mas não se trata de um mero traslado de fatos e pessoas da vida cotidiana para as obras de arte. Essa imitação é, na verdade, o reflexo refigurador da realidade não para se distanciar dela, mas para ser mais fiel a ela.

A arte também opera um movimento importante, no qual o sujeito se afasta da sua individualidade centrada no em-si e caminha em direção a um para-nós, isto é, em direção à consciência de si enquanto membro do gênero humano. Essa especificidade das obras de arte lhe atribui uma característica desfetichizadora, porque ela possibilita ao sujeito romper momentaneamente com a alienação própria ao modo de produção capitalista, na medida em que por meio da sua maneira peculiar de refletir a realidade, ou seja, pela via da subjetividade propicia ao indivíduo acessar elementos da realidade que estão esmaecidos pela poeira do cotidiano, faz, ainda, com que o indivíduo experimente sentimentos e emoções que não são propriamente dele, mas do gênero humano e percebe que a sua dor, que a sua emoção não pertence apenas a ele enquanto um ser único e irrepitível, mas é uma expressão genuinamente humana.

Como já afirmamos, é a partir de elementos da vida, do cotidiano que a arte extrai seu conteúdo, mas esse conteúdo retirado da vida ganha outros contornos na esfera artística. Os elementos que compõem as obras de arte são intensificados, de modo que a aparência da real se reflete em essência. Podemos, por exemplo, em

um espetáculo de dança ficar emocionados porque somos apartados, pelo menos por algum tempo, do nosso cotidiano pragmático, automatizado, espontâneo, imediato, heterogêneo e levados a direcionar a nossa atenção para a beleza dos movimentos, para a sincronicidade, para o figurino, para a composição cromática do espetáculo, para a música e para história que está por detrás de toda aquela apresentação e é a partir dessas subjetividades impressas de forma intensificada que ascendemos a patamares mais elevados de compreensão de nós mesmos e da realidade em que vivemos.

É no momento da fruição e criação artísticas que somos levados à catarse que é aquilo que Lukács (1966b) chamou de sacudida na subjetividade. O momento catártico se refere a esse despertar, essa evocação de emoções em relação aos elementos da prática social e em relação à vida humana, que acontece a partir de uma experiência estética efetiva. De acordo com Lukács (1966b, p. 504):

[...] A reprovação ao Antes, a exigência para o Depois, ainda que ambos pareçam quase apagados na imediatez da vivência, constituem um conteúdo essencial do que antes chamamos forma maximamente generalizada da catarse: uma sacudida tal da subjetividade do receptor que suas paixões vitalmente ativas adquirem novos conteúdos, uma nova direção, e, assim purificadas, se convertam em base psíquica de disposições virtuosas.

Com efeito, é necessário esclarecer que a catarse não se limita ao campo estético, ela é parte da vida social e, como sinalizou Frederico (2000, p. 299), ela é uma “etapa harmônica das relações entre subjetividade e objetividade, indivíduo e gênero”. A catarse, portanto, participa do processo educativo mais amplo e formador dos indivíduos, na medida em que por meio dela é possível vislumbrar uma análise mais acurada da realidade e das nuances dos processos subjetivos.

Outro ponto que merece atenção é quando Lukács (1966b) avalia que toda obra de arte verdadeiramente grande e todo artista verdadeiramente grande são, em essência, uma obra e um artista realistas. Vale frisar que o realismo para Lukács não se confunde aqui com uma escola literária.

Ele está falando que uma obra realista promove uma ruptura com a alienação em função do seu caráter humanizador. Ao refletir de modo sensível o destino dos seres humanos, um romancista, por exemplo, põe em evidência a condição humana às voltas com os fatores sociais que bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento pleno dos indivíduos.

A grande obra literária realista, segundo Lukács (1966b), é aquela que supera uma representação caótica do real e reconstrói com elementos da própria literatura uma imagem articulada da realidade e de suas tendências imanentes a partir de situações e personagens típicos. O típico, por sua vez, deve ser entendido como a intensificação de um traço específico, por exemplo, de um personagem que congrega as características essenciais de um período histórico, superando o singular em direção ao geral.

Por isso, Lukács (1966b) compreendia que a crítica à vida feita pelas obras de arte não surge de um apelo desmedido à determinada opinião do artista. Obras de arte que tem como único objetivo convencer os espectadores de algum fenômeno da vida, fica preso ao pragmatismo do cotidiano e à tomada de posição sem a necessária reflexão.

A crítica à vida, a crítica à prática social se desvela na obra, na e pela sua particularidade, no seu desenrolar, por meio do seu enredo, das suas tramas particulares que condensam personagens e situações que de maneira singular acessam aspectos universais e nos fazem partilhar, de forma sensível, os dilemas de um período histórico e os dramas humanos. Mas, para que esse efeito esclarecedor e formador aconteça, é indispensável que os indivíduos sejam educados para poderem recepcionar e criar arte. Emerge, portanto, a importância da educação escolar.

### **A pedagogia histórico-crítica e o ensino de arte**

A teoria pedagógica histórico-crítica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, de modo a definir o papel da educação no processo formativo dos seres humanos a partir da categoria marxiana de trabalho. Assim, a educação escolar deve, em linhas gerais, produzir a humanidade em cada indivíduo (SAVIANI, 2009).

No que tange aos elementos estéticos, em específico, é esperado que na escola os alunos possam fruir obras de arte, dançar, desenhar, pintar, esculpir, tocar um instrumento, já que essas são capacidades que podem ser aprendidas, assim como os nossos sentidos também podem e devem ser educados, desde a educação infantil até a pós-graduação.

A pedagogia histórico-crítica aponta para a importância de desenvolver os sentidos dos alunos e para a apreciação e criação artísticas a partir do contato com aquilo que mais desenvolvido a humanidade produziu. E o contato com as obras é oportunizado pelo professor de maneira intencional e planejada. Por isso, essa teoria pedagógica considera como elemento primordial na educação escolar o papel desempenhado pelo professor e a sua função de transmitir, a cada aluno, o saber sistematizado que foi produzido pelo gênero humano no decorrer da história (SAVIANI, 2012).

O reconhecimento da cultura como produção imanente desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem a qual não ocorreria a humanização dos indivíduos. O processo educativo foi caracterizado por Saviani (2007, p. 3) como a passagem do senso comum à consciência filosófica, processo esse que não é simples nem rápido, uma vez que implica “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

A apropriação do legado cultural faz com que o gênero humano ali condensado se torne um elemento que constitui a individualidade. A defesa do ensino das artes na escola resulta justamente da compreensão de que essa esfera específica de reflexo da realidade eleva a consciência individual ao gênero humano.

Essa relação entre indivíduo e gênero humano se dá pela catarse, que é destacada pela pedagogia histórico-crítica como elemento constituinte da prática educativa. Na pedagogia histórico-crítica, a catarse está situada em um dos momentos do seu método de ensino. Saviani, no livro *Escola e Democracia*, afirma que o método de ensino da pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida a prática social global, sendo função do professor problematizá-la, instrumentalizando, ou melhor, transmitindo aos alunos os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade edificou, modificando qualitativamente a relação do aluno com a realidade em que ele vive, produzindo, assim, a catarse, momento do ápice da prática educativa.

Como a prática pedagógica é parte do processo formativo dos alunos, ou seja, de sua vida, afirmar que a educação produz catarses é considerar que ela gera saltos que o indivíduo dá, em termos de incorporação à sua individualidade das

riquezas do gênero humano, requalificando as relações entre a subjetividade do indivíduo e realidade histórico-social:

[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (DUARTE, 2018, p. 4).

A catarse refere-se, na educação, ao rompimento com uma compreensão fetichista e alienada do real, levando a uma forma mais rica de relação entre o sujeito e a realidade. Na catarse, a relação do sujeito com o mundo muda, a relação do indivíduo consigo mesmo e com seus pares se torna mais elaborada e mais complexa.

Para que o trabalho pedagógico alcance a catarse e, no caso do ensino de arte, desenvolva os sentidos e a sensibilidade é fundamental que a organização do trabalho educativo seja edificada a partir do que foi denominado como a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013).

Na pedagogia histórico-crítica os conteúdos a serem transmitidos aos alunos são aqueles conteúdos considerados clássicos. O conceito de clássico é largamente utilizado em diferentes acepções. Historicamente, segundo Saviani (2010, p. 15), “se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar”.

O conteúdo clássico é aquele conteúdo principal, ou seja, aquele conteúdo que se consolidou como essencial e que foi consagrado pelo tempo por instituir descobertas relevantes, por transformarem os modelos e costumes de uma época. Na discussão acerca do que é clássico, em especial quando tratamos de educação, Saviani (2012, p. 18) esclarece que “clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala em cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Vitor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira”.

Saviani (2010, p. 16) nos aponta, ainda, que a concepção de clássico não está relacionada à noção de tradicional. O clássico não precisa necessariamente ser tradicional, mesmo porque o termo tradicional vem carregado por uma conotação negativa como algo que é ultrapassado e arcaico. Desse modo, conhecimento

clássico pode sim ser um conteúdo moderno e atual. De qualquer maneira, seja antigo ou recente, o conhecimento será clássico na medida em que ele, como já afirmamos, captar “questões nucleares que dizem respeito a própria identidade do homem como ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo”.

A forma, por sua vez, se refere mais diretamente aos espaços, materiais, procedimentos que são utilizados durante o ato educativo. A forma vincula-se às condições objetivas de trabalho ofertadas aos professores, as quais, como sabemos, são precárias. É corriqueiro encontrarmos escolas públicas que não possuem ambientes adequados ao processo de ensino e aprendizagem. Muitas delas não contam com bibliotecas com acervo significativo, com laboratórios de ciências, informática e, muitas vezes, a infraestrutura é defasada a ponto de as condições básicas para permanência dos alunos serem negligenciadas, faltando água e banheiros (GALVÃO; SAVIANI, 2021).

Outro ponto referente à forma é entendermos com clareza que o método, o material e os procedimentos necessários para transmitir um conteúdo não são os mesmos para outro conteúdo. Existem especificidades em cada área do conhecimento e na natureza dos conteúdos a serem ensinados, o que demanda dos professores ações diferenciadas, já que “os recursos pedagógicos para ensinar e aprender matemática, por exemplo, são diferentes daqueles que precisamos para ensinar e aprender filosofia” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 41).

No tocante ao destinatário, sabemos que é a este elemento que o trabalho educativo se direciona. Desse modo, compreendemos que o indivíduo não nasce humanizado, mas se torna na e pelas relações sociais. A escola e os professores atuam de modo direto e intencional na formação e no desenvolvimento humanizador de cada indivíduo. Tal como Leontiev (1978, p. 272) afirmou:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

É imprescindível que a escola proporcione aos alunos o contato com os conhecimentos em suas máximas formas de expressão, pois assim o processo de humanização atinge um nível mais elevado. Sabemos que não é de qualquer maneira que possibilitamos uma formação plena e enriquecida aos alunos, já que isso depende da qualidade das relações em que acontece. Nesse sentido é que defendemos que a escola não deve transmitir qualquer conteúdo, de qualquer maneira. O trabalho educativo precisa ser planejado e intencionalmente dirigido, objetivando o máximo desenvolvimento dos alunos.

### **Possibilidades didáticas para o ensino de arte**

A partir do conhecimento dos conceitos e categorias principais da estética lukacsiana e dos fundamentos filosóficos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica, vislumbramos possibilidades didáticas que podem orientar o trabalho pedagógico na Educação Básica, em especial, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa etapa de ensino, os professores direcionam a prática pedagógica mais efetivamente para a aquisição da leitura e da escrita. Com efeito, é importante a utilização dos mais variados tipos de textos para que essa finalidade seja atingida. Os textos devem ser selecionados pelos docentes a partir da análise da tríade conteúdo, forma e destinatário de modo a superar as carências afetivo-cognitivas apresentadas pela turma na qual leciona. O objetivo é, pois, inserir os alunos em uma maneira diferente de se relacionar com a realidade, uma maneira mais abstrata que é lendo e escrevendo.

Assim, a literatura infantil se coloca como uma possibilidade essencial para o trabalho pedagógico. Sabemos que o contato com obras literárias pode e deve, enquanto uma forma de expressão artística, incidir positivamente sobre a subjetividade dos indivíduos, tornando-os mais sensíveis e críticos em relação à realidade, tal como analisamos no decorrer do presente artigo. Levando em consideração os princípios psicológicos e didáticos da pedagogia histórico-crítica, bem como os elementos estéticos de Lukács, selecionamos como exemplo de literatura infantil que pode ser trabalhada com os alunos a obra intitulada Gildo (RANDO, 2010).

A referida obra gira em torno do personagem chamado Gildo que é um elefante, cuja principal característica é a de ser muito corajoso. A história se inicia dizendo sobre tudo aquilo que Gildo tem coragem de fazer, tal como: ir na montanha-russa, assistir a filmes de terror, se apresentar em público e até trocar a fralda da sua irmã mais nova.

Mas, apesar de sua coragem, Gildo, assim como todos nós, tinha medos. O seu maior medo era de bexigas:

[...] daquelas lindas e coloridas que usamos para enfeitar as festas. Para Gildo, isso é motivo de perder o sono. Em toda festa de aniversário é a mesma coisa: na noite anterior, Gildo não consegue pregar os olhos. Na festa gosta muito da folia com os amigos. Mas depois de cantar parabéns, ele já sabe: é hora de se esconder, pois as bexigas vão ser distribuídas (RANDO, 2010, p. 13-14).

Certo dia, Gildo foi à festa de aniversário do seu amigo Paulo, e para sua surpresa, a mãe do aniversariante amarrou uma bexiga no seu braço sem que desse tempo de ele recusar. Gildo ficou desesperado e, por mais que tentasse, não conseguia desatar o nó e tirar a bexiga do seu braço. Sem outra opção, o elefante teve que ir embora para casa com ela amarrada.

Já em casa, Gildo puxava a bexiga para um lado, puxava para o outro e foi percebendo, aos poucos, que aquele medo enorme estava diminuindo e foi dormir, pois estava muito cansado de tanto tentar se livrar da bexiga sem ter sucesso. No dia seguinte, quando ele acordou, viu que a bexiga estava murcha e ficou triste, mas só um pouquinho.

Quando chegou à escola, a professora estava distribuindo os convites da festa de aniversário de outro colega da turma que estava marcado para o próximo sábado. E a pergunta que é feita ao final da história: “será que Gildo vai dormir na noite na sexta-feira? Bom, talvez só um pouquinho” (RANDO, 2010, p. 25-26). Gildo agora não conseguia dormir não por estar apreensivo pelas possíveis bexigas que encontraria na festa, mas sim pela felicidade de ir à festa e não ter mais aquele medo aterrorizante das bexigas.

A história do Gildo é um exemplo de leitura que trata, dentro das possibilidades da criança das séries iniciais do Ensino Fundamental, de um modo peculiar a questão do medo, que é uma emoção, não exclusiva aos seres humanos, mas sobre a qual nós podemos refletir na tentativa de compreendê-la.

O docente ao ler esse livro com as crianças pode abrir uma roda de conversa, explicando que elementos da vida podem gerar medo em uma pessoa, outros elementos geram medo em outras pessoas. Aquilo do que temos medo pode variar de pessoa para pessoa, mas o medo é uma emoção que está presente na vida, isto é, faz parte da vida e se manifesta em vários momentos. Os medos podem mudar como podem ser superados, tal como aconteceu com o elefante Gildo.

A história do Gildo pode ser lida para trabalhar a questão do medo também no sentido de demonstrar que essa emoção não se limita a uma pessoa apenas, mas é uma emoção que vem de determinadas situações com as quais nos deparamos durante a nossa vida. As crianças podem com essa leitura serem solidárias ao medo do Gildo, podem se sentirem tristes pelo fato do Gildo ter medo de bexigas e também felizes pelo fato do Gildo ter superado seu medo.

Por meio do trabalho intencional e planejado, a prática pedagógica a partir da utilização da história do Gildo, pode vir a promover uma reflexão importante sobre um aspecto importante da vida, atuando na subjetividade dos alunos. Entendemos que o trabalho com literatura infantil, em geral, e com a história Gildo, em particular, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da compreensão sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo ao abordar aspectos das emoções e dos sentimentos humanos, mas também se apresenta como importante instrumento de trabalho para auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em um trabalho contínuo e coletivo, é claro, que a cada ano as obras utilizadas vão se complexificando, de tal maneira que durante sua vida escolar o aluno possa entrar em contato com as mais significativas obras de literatura já produzidas. E para além disso, é essencial que o aluno possa se apropriar, de igual modo, das artes em suas diversas modalidades.

### **Considerações finais**

Sem a pretensão de encerrar as discussões sobre o ensino de arte na pedagogia histórico-crítica, buscamos sinalizar possíveis aproximações didáticas para a organização do trabalho pedagógico, tendo como estofo teórico os princípios estéticos lukacsianos e a pedagogia histórico-crítica.

No decorrer de sua obra estética, Lukács evidenciou que a arte opera modificações qualitativas na subjetividade dos indivíduos. A arte autêntica é um tipo

de objetivação humana que transmite a humanidade aos indivíduos em uma direção que aponta para o gênero humano. A arte é uma forma de reflexo da realidade objetiva que tem como função principal, assim como a educação escolar, atuar sobre a constituição da individualidade.

Ela deve provocar nos sujeitos sentimentos que não se conectam imediatamente ao cotidiano, produzindo efeitos que contribuem para a desfetichização da realidade humana. Uma arte verdadeiramente grande é aquela que faz os indivíduos tomarem consciência dos conflitos humanos, possibilitando assim um entendimento mais acurado do contexto em que se vive. Além disso, a criação e fruição artísticas não se desenvolvem naturalmente, mas dependem de um processo educativo.

A pedagogia histórico-crítica afirma o papel da escola em educar as consciências em um processo de apropriação e objetivação constante. A escola tem em potencial essa possibilidade de, ao se comprometer com a transmissão e apropriação dos conhecimentos mais elaborados, fazer com que os indivíduos possam interferir na realidade no sentido de romper com o modelo social vigente.

Seria, porém, ingenuidade atribuir à escola o poder de transformação revolucionária da consciência de professores e alunos e maior ingenuidade seria, ainda, entender que desse trabalho realizado no plano das consciências resultaria, naturalmente, uma prática revolucionária. Por outro lado, no atual grau de complexidade do capitalismo e do desenvolvimento das forças produtivas, é igualmente ingênua a ideia de que a superação do capitalismo possa ocorrer sem que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos que estão postos à serviço dos interesses da burguesia, isto é, sem que os indivíduos, por meio da escola, possam fazer de si próprios uma unidade mais consciente entre singularidade e universalidade.

Um sujeito educado artisticamente e que possui uma sensibilidade apurada tem enormes possibilidades de, diante de uma obra de arte autêntica, captar seus elementos e analisá-los criticamente. Em última instância, o ensino da arte deve desenvolver a individualidade do aluno para que ele possa atingir um patamar suficiente para sentir as contradições e emoções que a obra venha a despertar. A educação escolar e o processo de transmissão intencional do conhecimento artístico contribuem de modo significativo para o enriquecimento humano-genérico dos indivíduos.

## Referências Bibliográficas

ASSUMPÇÃO, Mariana. Cássia de. **Educação Escolar e Individualidade: Fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica**. 2018. 156 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154295> Acesso em 12 mar. 2021.

CARLI, Ranieri. Lukács, literatura e o imperativo da catarse realista. In: Alexandre Pilati. (Org.). **O realismo e sua atualidade: estética, ontologia e história**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 55-70.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461>>. Acesso em 9 mar. 2021.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 299-308, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a22.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estetico**. v. 1. Cuestiones previas y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estetico**. v. 2. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: O processo de produção do Capital. v. 1. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

RONDO, Silvana. **Gildo**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukács**: etapas de seu pensamento estético. São Paulo: UNESP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo**. Alagoas: Uneal, 2010. p. 15-28.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-11.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: Revista **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN. v. 1, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.



## MERCADO DE ARTE E ENSINO DE ARTE: EM BUSCA DE CONEXÕES

### ART MARKET AND ART EDUCATION: IN SEARCH OF CONNECTIONS

Giovana Bianca Darolt Hillesheim<sup>1</sup>

#### **Resumo:**

O texto propõe reconhecer, mapear e compreender as principais estratégias utilizadas no estágio atual do capitalismo para dar seguimento ao projeto societário hegemônico. A partir da constatação que o capitalismo elegeu a cultura como principal mercadoria do momento atual, a pesquisa está fundamentada no conceito de capitalismo cultural, conforme a acepção de Jameson. O estudo evidenciou a reciprocidade direta entre arte e mercado, compondo uma unidade pautada na desdiferenciação. Os aportes teóricos trazem discussões provenientes da história da arte (Graw), sociologia da arte (Quemin), cultura (Jameson) e geopolítica do capitalismo (Harvey). A pesquisa aponta para uma conexão do mercado de arte com o ensino de arte, explicitando que o mesmo grupo de artistas referendados pelo mercado está inserido nos materiais de apoio pedagógico dos professores de Santa Catarina.

**Palavras-chave:** Capitalismo cultural. Mercado de arte. Ensino de arte.

#### **Abstract:**

The text proposes to recognize, to map and to understand the main strategies used in the current stage of capitalism to follow up the hegemonic societal project. From the finding that capitalism has elected culture as the main commodity of the present moment, this research is based on the concept of cultural capitalism, according to Jameson's sense. The study showed the direct reciprocity between art and market, composing a unit based on non-differentiation. The theoretical contributions bring discussions from the history of art (Graw), art sociology (Quemin), culture (Jameson) and geopolitics of capitalism (Harvey). The research shows a connection between the art market and art education, explaining that the same group of artists referenced by the market is inserted in the pedagogical support materials of teachers in Santa Catarina.

**Keywords:** Cultural capitalism. Art market. Art education.

#### **Introdução**

Propor uma pesquisa que conecte mercado de arte e ensino de arte é uma tarefa que tenho considerado, cada vez mais, audaciosa e temerária. É audaciosa, na medida em que sugere ser possível, de alguma maneira, demonstrar que existe

---

<sup>1</sup> Licenciada, mestre e doutora em Artes Visuais/UDESC. Docente de Artes do IFSC.

uma estrutura embrionária ainda não revelada nesta conexão. Por outro lado, é também uma pesquisa temerária, uma vez que se trata de uma temática cujos interlocutores dispostos a conversar encontram-se preponderantemente no polo da *educação*, raramente no polo oposto, o polo de quem participa ativamente do *mercado de arte*. Sendo assim, o risco do estudo ficar órfão de pai e “repleto de mãe” é inegável. Ainda assim, tentarei por meio deste texto arrolar alguns argumentos que corroborem a pertinência da investigação desta conexão, opção trilhada nos últimos seis anos de pesquisa comprometida com o assunto.

No estudo a que me refiro a seguir, narrado intencionalmente em primeira pessoa, busquei reconhecer, mapear e compreender as principais estratégias utilizadas no atual estágio do capitalismo para construir consenso e manter-se em desenvolvimento. Trata-se de pesquisa iniciada em 2014 tendo como motivação inicial a percepção (não só pessoal, mas de um coletivo de pesquisadores<sup>2</sup>), de que professores e professoras participam de forma nem sempre consciente do projeto societário hegemônico. Neste sentido, reitero meu intuito de lutar por uma educação contra hegemônica, aspecto que considero importante retomar em outra oportunidade. No campo cultural, encontro-me filiada ao pensamento de dois teóricos que ocupam papel de relevo nos estudos contemporâneos do marxismo: Frederic Jameson, crítico cultural nascido em 1934 nos Estados Unidos que reflete sobre a cultura contemporânea e faz uso da expressão *capitalismo cultural* para se referir ao período atual do capitalismo; e David Harvey, geógrafo urbanista britânico nascido em 1935 que vê uma relação direta entre a ascensão das formas culturais contemporâneas, a manifestação geopolítica do capitalismo e a emergência de modos mais flexíveis de acumulação de capital.

Jameson (2006) entende que a capitalização da cultura tem se tornado uma das principais estratégias econômicas para ascensão do capitalismo. O capitalismo cultural busca associar matéria, espaço, ambiente e experiências sensíveis. Muito daquilo que costumava ser considerado especificamente cultural, se tornou também econômico e comercial. Demonstrações empíricas do capitalismo cultural podem ser percebidas em diversas manifestações cotidianas, como por exemplo, na configuração urbana das cidades com seus espaços que funcionam como terrenos de jogos urbanos, marketing sensorial e busca pelo reencantamento do mundo à luz

---

<sup>2</sup> Pesquisadores do Grupo de Pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos (PPGAV-UDESC).

da fruição estética. Na esteira do capitalismo cultural, os novos produtos postos à venda se alicerçam em vivências estetizadas: vivência gastronômica, turística, corporal, pedagógica, cinematográfica, espiritual, musical, arquitetônica, de bem-estar, entre outras formas de sinalizar singularidade. Todas estas vivências apontam para uma tentativa de unificar os campos econômico e cultural, propondo uma lógica de consumo pautada na exclusividade. O capitalismo cultural aposta no acúmulo de vivências, além do acúmulo de objetos, como materialização dos desejos de consumo.

Acompanhando este pensamento, Harvey (2006) esclarece que existe uma relação direta entre a ascensão das formas culturais e a emergência de modos mais flexíveis de acumulação de capital. Desta relação emana o enaltecimento ao empreendedorismo, a defesa de uma reestruturação produtiva com critérios geográficos, a luta pela desvinculação do Estado de uma série de serviços e as constantes replicações dos desejos de consumo.

Pauto-me, portanto, na ascensão de bens culturais intencionalmente semeados pelo capital, para fazer uso da expressão *projeto societário hegemônico*, referindo-me às mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas em contexto mundial após os anos de 1980, período que inaugura um projeto econômico mundial mais agressivo por meio da combinação de grandes volumes de transações financeiras e política de desregulamentação. Esta combinação de fatores, ascensão dos bens culturais e crescentes desregulamentação do mercado, oportunizou a progressiva reestruturação produtiva do capital, levando à precarização do trabalho e à captura da subjetividade por meio da cultura como mecanismo de controle sociometabólico do capital<sup>3</sup>.

Neste sentido, procurarei evidenciar no decorrer deste artigo como o ensino de arte é impactado pela ascensão dos bens culturais, pela desvinculação de serviços por parte do Estado, pela conseqüente precarização do trabalho e pela captura da subjetividade: indícios de base para analisar a conexão entre ensino de arte na educação básica e mercado de arte. Mas antes resgato, no tópico a seguir, algumas das principais características do mercado de arte.

---

<sup>3</sup> A década de 1980 foi marcada pelo início dos governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos EUA, e é considerada uma das décadas mais reacionárias do século XX. O sociólogo brasileiro Giovanni Alves (2011) defende as décadas de 1980, 1990 e 2000 formam os chamados “trinta anos perversos”, em contrapartida aos “trinta anos gloriosos”, expressão que Jean Fourastié cunhou em 1979 para se referir ao crescimento econômico nos países desenvolvidos após a segunda guerra mundial, entre 1945 e 1975.

## Arte, cultura e funcionamento do mercado

Embora as poucas páginas de um artigo não sejam suficientes para apresentar e problematizar as especificidades conceituais de arte e cultura, não quero me furtar à tarefa de apresentar algumas considerações da ordem da funcionalidade. Jameson e Harvey corroboram a ideia de que, em sua forma atual, o capitalismo contou com a integração entre cultura e mercado, formando um importante marco histórico. Jameson (2006) chamou este marco de *virada cultural*. Um dos aspectos desta virada envolveu, ao mesmo tempo, um caráter estético e um caráter político que resultou em um progressivo apagamento de fronteiras conceituais e a construção da ideia de *desdiferenciação*<sup>4</sup> entre os mais diversos campos, entre eles, o campo da arte e o da cultura.

O campo da arte foi fortemente marcado pelo discurso da desdiferenciação. Diante do pensamento que pergunta se determinada experiência é ou não é arte, a virada cultural carimbou este questionamento como retrógrado e sem sentido. Para atender as demandas do capital, o conceito de arte precisou tornar-se flexível, passando por um deslocamento semântico que mudou a percepção do papel da arte e do artista na sociedade. O fenômeno da desdiferenciação entre arte e cultura acarretou o progressivo apagamento da noção de que arte é uma das muitas formas em que a cultura se materializa. Apesar de cultura e arte não serem completamente independentes, são fenômenos com funções diferentes.

Cabe esclarecer que no campo do marxismo a obra de arte que cumpre seu papel histórico é aquela que ao captar as contradições humanas não aliena a consciência histórica. A cultura, por sua vez, corresponde a uma categoria de transição no processo de elaboração da consciência (GRAMSCI, 1989). Tanto os mecanismos de ampliação da consciência, quanto os mecanismos de repressão e embotamento, podem ser considerados processos culturais com funcionalidades diferentes. Prejuízos conceituais acontecem quando anúncios midiáticos associam arte a eventos gastronômicos, desfiles de moda, feiras de ornamentos e festivais de

---

<sup>4</sup> Desdiferenciação é um conceito cunhado por Jameson para se referir ao movimento que abole as fronteiras existentes entre o cultural, o econômico e o político. A modernidade foi marcada pela diferenciação, na medida em que disseminava a relativa autonomia de toda uma gama de níveis e atividades sociais, enquanto que a pós-modernidade aposta na desdiferenciação para criar uma ruptura com o projeto moderno. (JAMESON, 1997, p. 117).

agronegócio. O emaranhamento acentua a desdiferenciação entre arte e cultura e causa a sensação de que estes eventos suprem necessidades artísticas. O entretenimento acaba sendo confundido com democratização da arte.

A atual ênfase nos produtos culturais desdiferenciados afeta diretamente o mercado de arte. Os produtos culturais e os artísticos são vistos pelas políticas públicas como relativamente homogêneos, sendo unidos em uma mesma categoria genérica chamada de *bens culturais*<sup>5</sup>. Estes bens passam por uma relação de interdependência financeira que resulta na criação de leis de incentivo fiscal para o emprego de recursos empresariais no financiamento da cultura. Há, portanto, uma administração indireta da cultura e da arte (desregulação do mercado), uma vez que o Estado facilita a promoção cultural por meio de incentivos fiscais oferecidos ao setor privado, que, por sua vez, se encontra livre para escolher o que será financiado e em quais condições. A decisão sobre a quais bens culturais a população terá acesso, acaba sendo uma decisão delegada aos interesses do mundo empresarial, à revelia dos interesses públicos<sup>6</sup>.

Em linhas gerais, o mercado de obras de arte é um universo que possui mais relação com o mercado do que com a arte em si. Moulin (2007), ao explicitar como ocorre o funcionamento básico do mercado, esclarece que há mercados diferentes para obras classificadas e para obras não classificadas. A divisão se assenta nas diferentes formas de circulação. As obras classificadas são aquelas consideradas clássicas, antigas ou modernas que estão no mercado secundário, já foram amplamente reconhecidas e catalogadas, possuem lugar cativo no patrimônio histórico da humanidade. Quem possui obras desse tipo, destaca Moulin, geralmente visa formar uma coleção que resultará no monopólio sobre determinado artista. O mercado da arte classificada possui redes de comunicação muito precisas, sendo que os principais compradores são instituições museológicas, empresas e *marchands* que agem muitas vezes visando ativar o mercado por meio da reconstituição da oferta de obras que estejam em sua posse. Esta reconstituição pode ser feita através da identificação e revisão de autoria das obras - neste

---

<sup>5</sup> No Brasil a expressão *bens culturais* apareceu pela primeira vez em documentos oficiais na Constituição Federal de 1988, sendo que nas constituições anteriores essa referência, além de ser mínima, estava atrelada às belas-artes ou ao patrimônio histórico.

<sup>6</sup> Para leitura mais aprofundada sobre o assunto, consultar WU, Chin-Tao. **Privatização da Cultura: a intervenção corporativa nas artes desde os anos 80**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. Co-edição: Sesc e Boitempo Editorial, 2013.

universo, atribuir ou não uma obra a um artista clássico significa um evento monetário passível, inclusive, de batalha judicial – e pela revisão de valores ocasionados pela rarefação.

As obras de arte contemporânea costumam estar no mercado primário, composto pelas obras ainda não classificadas. Seu mercado é mais instável, pois o perfil de seu comprador é um empreendedor/investidor que assume riscos. Geralmente, o primeiro a apostar no potencial comercial de um artista é um galerista. São as galerias que promovem artistas iniciantes combinando técnicas de promoção comercial e difusão cultural em revistas, museus, coleções, grandes mostras e feiras culturais internacionais. As bienais e feiras de arte contemporânea qualificam os artistas e funcionam como lugares privilegiados para troca de informações entre galeristas, além de, segundo Moulin (2007), contribuir para a estandardização das escolhas dos colecionadores e dos diretores de museus.

Academicamente, o estudo com maior abrangência e reconhecimento sobre os critérios de valoração da arte é de autoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu, datado das décadas de 1960 e 70. Segundo Bourdieu (1996), há duas formas de valoração da mercadoria artística, a valoração simbólica e a valoração de mercado. Estas formas, na concepção de Bourdieu, seriam relativamente independentes e nem sempre coniventes entre si, pois o valor simbólico funcionaria como um universo relativamente autônomo do mercado. Uma obra poderia, por exemplo, ter reconhecido valor simbólico, mesmo que não tenha alcançado significativo valor de mercado.

Mais recentemente, porém, a historiadora de arte e crítica alemã Isabelle Graw (2013) tem defendido que os anos finais do século XX e os primeiros anos do novo milênio testemunharam um crescimento massivo no rol de árbitros com voz para estabelecer o valor artístico das obras de arte, formado pela interface entre valor econômico e valor simbólico. Durante muito tempo se defendeu, a partir da pesquisa de Bourdieu, que o valor simbólico e o valor econômico fossem categorias independentes, e que, em certa medida, rivalizavam entre si. Graw defende que esta relação tem sido alterada nos últimos anos e que, no contexto atual, o valor simbólico de uma obra de arte é imprescindível para garantir seu valor de mercado. Neste novo cenário, novas e ampliadas demandas recaem sobre os artistas, hibridizando as identidades de artista, curador, crítico e galerista. Trata-se da expansão do perfil profissional do artista.

Graw (2013) observa que, para poder criar valor na configuração atual é necessário alimentar uma ampla rede de colaboração. Os perfis profissionais dos artistas são obrigatoriamente ampliados e precisam lidar com o imperativo da conectividade, onde a colaboração é a primeira tarefa a ser realizada. Trata-se da disseminação da ideia de que é preciso a todo trabalhador, inclusive ao artista, ter um perfil empreendedor, conforme também apontou Harvey (2006). Cada vez mais, a maior parte dos artistas encontra-se obrigada a se ocupar de seus próprios negócios, assim como das tarefas administrativas antes delegadas exclusivamente às galerias. Atuam como curadores, buscam realizar parcerias e escrevem sobre a arte de seu tempo. Como consequência, poucos críticos se encorajam a escrever críticas negativas, pois algum dia pode-se precisar do apoio do criticado neste sistema em rede. Vive-se um “imperativo colaborativo”. As galerias intercambiam artistas, se dividem por representações geográficas, compartilham os caríssimos *stands* nas feiras, possuem projetos em comum. Tudo parece conspirar para que se tenham negócios com rivais potenciais; “convém conviver pacificamente”. (GRAW, 2013, p.225).

A pesquisa de Graw traz vários indícios da mudança de jogo no mercado de arte. Entre estes indícios estão os editais, os patrocínios aos grandes prêmios, a participação empresarial nos conselhos museais e as feiras de arte. Quando Graw alega estarmos vivendo uma realidade que impõe modificações à análise de Bordieu, sugere estarmos presenciando uma ruptura com o postulado sociológico da diferença funcional dos sistemas sociais. Como pontuou Jameson (2006), a diferença tem sido substituída pela desdiferenciação, o que implica num alinhamento estrutural do mundo da arte com outros sistemas funcionais.

Modificou-se, conseqüentemente, o próprio conceito de artista, agora marcado pela cultura do êxito empreendedor, levando muitos a assumirem postura de celebridade. Um dos princípios da celebridade é a adoção de procedimentos corporativos: cada artista passa a equivaler a uma marca que precisa ser gerida e globalizada. A migração do artista para a categoria de celebridade e a cultura da desdiferenciação são conseqüências de um capitalismo cultural em que todas as coisas permaneceram dependentes de autoridades consagratórias, dados que conduzem esta pesquisa para o trabalho do sociólogo francês Alain Quemin (2013), e seu estudo sobre como se constrói um *artista celebridade*.

Para Quemin (2013), a ideia difundida atualmente de que o mundo contemporâneo configura-se como uma grande aldeia globalizada é uma armadilha que serve aos interesses do capitalismo, mas não à disseminação e democratização da arte. Segundo Quemin, aos artistas que aspiram êxito no mercado internacional, recomenda-se que se instalem, prioritariamente, em Nova York. Desde 2000, Quemin desenvolve pesquisas que revelam que a nacionalidade dos passaportes dos artistas tem forte relação com seu sucesso ou sua marginalização no mercado global de arte<sup>7</sup>.

Em visita ao Brasil em 2007 para uma conferência no Centro Universitário SENAC, em São Paulo, Alain Quemin concedeu entrevista à Revista PROA sobre o estágio de sua pesquisa. Questionado sobre como avaliava a inserção de artistas brasileiros no mercado global de arte contemporânea, ele respondeu:

O Brasil possui três artistas contemporâneos que são célebres no exterior: Tunga, Ernesto Neto e Vik Muniz. Esses artistas têm menos destaque e são bem menos caros que as estrelas da arte contemporânea, como Jeff Koons, Damien Hirst, Gerhard Richter, Sigmar Polke, Bruce Nauman, Louise Bourgeois etc., mas mesmo assim possuem uma grande visibilidade... e eles ainda são jovens, então dispõem de tempo à sua frente para se imporem ainda mais. A posição dos artistas contemporâneos brasileiros é fácil de ser objetivada no mercado de vendas em leilão. Se considerarmos a lista de nacionalidades dos 500 artistas nascidos após 1945 que são mais caros, quer dizer, que atingem a maior soma dentro do montante global das obras arrematadas nos leilões de 2007-2008 (tomando como fonte o Artprice 2008 e uma classificação por países de nascença feita por minha conta), não estarão presentes mais do que 03 artistas brasileiros, contra 141 chineses(!), 84 americanos, 42 britânicos e 36 alemães, por exemplo. Deve-se notar, por outro lado, que os artistas brasileiros, mesmo sendo bem menos numerosos que aqueles de outras nacionalidades, são ainda jovens, já que se trata de Beatriz Milhazes (nascida em 1964), Vik Muniz (nascido em 1961) e Adriana Varejão (nascida em 1964). (QUEMIN, A. Entrevista realizada por GOLDSTEIN e OLIVEIRA, Revista PROA, 2007, p. 322).

---

<sup>7</sup> A base de dados para as pesquisas de Quemin aloja-se em dois indicadores de mercado de arte que classificam os artistas contemporâneos. Um deles é o *KunstKompass*, criado em 1970 pelo jornalista alemão da área econômica Willy Bongard, sendo considerado uma bússola da arte que revela a lista dos “100 artistas contemporâneos top” espalhados pelo mundo. Segundo Quemin, o cálculo se dá através de pontos atribuídos para cada artista em três quesitos: 1. Número de exposições individuais em museus ou centros de arte contemporânea considerados prestigiados; 2. Número de exposições coletivas em bienais, museus e centros de arte contemporânea; e 3. Número de artigos em revistas de arte contemporânea consideradas influentes internacionalmente. O segundo indicativo é o *Capital Kunstmarkt Kompass*, que utiliza um número maior de instâncias qualificadoras, embora gire em torno de critérios semelhantes. (QUEMIN, 2013).

Ao ressaltar em 2007 que o Brasil detinha menos de 1% dos nomes listados como artistas considerados internacionalmente bem-sucedidos, Quemin especulou sobre a possível ascensão de mercado de alguns artistas brasileiros contemporâneos em detrimento de outros. É nestes nomes que gostaria de me ater. Os nomes citados por Quemin obedeceram a critérios de mercado e abriram espaço para a pergunta: como este indicativo de mercado se comporta em relação ao ensino de arte? Haveria alguma conexão? Em caso afirmativo, como mostrar que existe uma estrutura embrionária nesta conexão? A próxima sessão é uma busca por respostas a estas perguntas.

### **Os caminhos metodológicos da pesquisa**

Conforme apontei anteriormente, desde o início da pesquisa busco conectar o mercado de arte ao ensino de arte em busca de pontos que sinalizem uma estrutura embrionária passível de ser demonstrada por meio de dados palpáveis. Sendo assim, em 2017, convidei professores e professoras que lecionavam arte na educação básica de Santa Catarina para responder um questionário que intitulei de “Ensino de Arte em Santa Catarina”. O questionário foi disponibilizado em ambiente virtual (ferramenta do *Google Drive*<sup>8</sup>) e sua disseminação se deu via rede de contatos do grupo de pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos (PPGAV-UDESC) entre os meses de abril e maio de 2017.

A composição do grupo de professores que respondeu o questionário se caracterizou por 46 mulheres e 8 homens. No conjunto de 54 respondentes, 32 pessoas se enquadravam na faixa etária dos 31 aos 45 anos; 12 estavam acima de 45 anos; e 10 informaram não ultrapassar 30 anos de idade. Seis dos 54 docentes declararam trabalhar em mais de uma escola de educação básica. A pesquisa investigou a caracterização do grupo, compondo categorias de análise pautadas em faixa etária, formação acadêmica, gênero e percepção sobre o próprio ambiente de trabalho. Estas categorias não serão apresentadas neste texto. Escolho, neste momento, me deter a um aspecto muito específico levantado a partir das informações coletadas: os artistas contemporâneos que os docentes dizem citar em suas aulas e os materiais didáticos usados para preparar essas aulas.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1xoRiL6LNZ6Nx1SLm9CuYgyzTXB0WfIcpGbxWcgpx0Hk/edit>

Segundo o historiador francês Chartier (2002, p.61), a definição de material didático vincula-se aos suportes utilizados pelos professores para materializar o conteúdo e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A seleção do material didático a ser utilizado está, portanto, estreitamente vinculada à própria finalidade educativa e à forma como cada professor compreende a docência, os métodos que considera mais eficazes em cada situação e as condições objetivas de acesso a instrumentais adequados aos seus anseios. Entre os instrumentos utilizados como fontes para preparar as aulas, foram citados pelos docentes entrevistados diversos materiais físicos e digitais: livros didáticos de arte distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), *sites* de arte (principalmente o *site* do Instituto Arte na Escola e do Instituto Itaú Cultural), catálogos de exposições, livros da área, periódicos especializados e materiais apostilados utilizados no processo formativo dos professores (principalmente nos casos em que a licenciatura se deu na modalidade Educação a Distância).

Diante do significativo número de professores que declaram usar o livro didático, busquei mapear quais eram os artistas atrelados à arte contemporânea citados nos livros didáticos recomendados pelo PNLD. Neste sentido, informei-me junto às gerências regionais de educação sobre quais foram os livros didáticos de Artes mais usados em Santa Catarina. A despeito de reiterada insistência, a consulta às gerências não obteve retorno oficial, sendo que as informações repassadas (citação aos livros mais usados) foram fornecidas extraoficialmente via contato telefônico por algumas gerências estaduais. A citação aos livros mais utilizados foi empiricamente confirmada nos ambientes escolares e ratificada por alguns dos professores que participaram da entrevista.

Desta forma, analisei 6 livros de Arte do PNLD. Os livros da coleção “Arte”- Ensino Fundamental - 4º ao 9º ano, da Editora Ática, tratam-se de 5 volumes de autoria de Eliana Pouguy (campanha PNLD 2016/2017/2018) e o livro “Por Toda Parte” – Volume Único – Ensino Médio, da Editora FTD, dos autores Solange Utari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari (campanha PNLD 2015/2016/2017). Encontrei 108 diferentes artistas categorizados como contemporâneos no contexto dos livros analisados. Entre estes artistas, 57 brasileiros e 51 estrangeiros. Os artistas brasileiros contemporâneos mais citados nestes livros foram Hélio Oiticica, Maria Bonomi, Adriana Varejão, Alex Flemming, Paulo Bruscky e Cildo Meireles. O grupo dos artistas estrangeiros mostrou-se mais diverso, todavia chamou atenção a

constante citação ao artista Vik Muniz (12 citações nos seis exemplares). Apesar de Vik Muniz ser de nacionalidade brasileira, foi classificado como estrangeiro, uma vez que residia em Nova York no período da pesquisa.

O critério de considerar o local de residência dos artistas em detrimento do local de nascimento está estreitamente atrelado à pesquisa de Alex Quemin, na medida em que esta postula que há locais específicos onde devam residir os artistas que queiram alcançar reconhecimento no mercado e, talvez, alçar o posto de artista celebridade. No contexto internacional, a opção geográfica mais recomendada está nos Estados Unidos, pois, segundo Quemin (2013), os artistas celebridades precisam estar localizados próximos às galerias com maior volume de negócios. Estas se situam nos grandes centros urbanos, sendo que no contexto brasileiro a ênfase está no eixo Rio-São Paulo.

A pesquisa repetiu o mesmo procedimento de listagem de artistas contemporâneos citados nos vídeos didáticos do Instituto Arte na Escola e nas apostilas utilizadas na licenciatura em Artes Visuais do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Grupo Uniasselvi). A pergunta direta feita aos professores entrevistados sobre quais artistas contemporâneos são costumeiramente citados em suas aulas, resultou numa lista de 69 diferentes artistas, sendo que os cinco mais citados (acima de 10 citações) foram Cildo Meireles, Vik Muniz, Beatriz Milhazes, Adriana Varejão e Tunga.

### **Análise dos resultados e convite para discussões futuras**

Conforme postulado por Quemin (2013), no contexto mercadológico do capitalismo cultural, a localização geopolítica de um artista pode ser tão importante quanto sua produção artística. A distribuição geográfica dos artistas contemporâneos citados nos materiais usados pelos professores e a própria menção dos professores sobre quais artistas são citados em suas aulas, estão muito próximas aos artistas valorizados pelo mercado de arte.

Os artistas cuja produção atenda aos interesses pedagógicos em uma aula de arte parecem conectar-se intimamente a cidades com características cosmopolitas dos grandes centros urbanos, à movimentação frenética de transeuntes fazendo muitas coisas, imersão tecnológica e multiplicidade de ideias e

modos de viver coexistindo compartilhando o mesmo espaço. É como se, ao beber deste caldo chamado 'megacidade', a capacidade de criação artística fosse aflorada e as chances de ser 'descoberto' fossem maximizadas. A grande questão é: quem é este elemento que 'descobre o bom artista'? Este ser poderoso que ao olhar para a produção artística de um desconhecido é capaz de sentenciar 'este é bom'.

São muitas as narrativas que coexistem construindo os conceitos de arte e de artista. Admitir uma diferenciação entre arte e cultura, onde a cultura impulsiona consensos e a arte os questiona, implica em reconhecer que há alguma parte desconexa na narrativa hegemônica atual. Coexistem critérios para classificar e julgar a arte produzida atualmente pautados em investimentos econômicos e na capacidade de empresariamento e empreendimentos do artista. Tais critérios estão envoltos no discurso frouxo e facilmente assimilável de um mundo globalizado. Neste sentido, Graw (2013) não dá salvaguarda para a arte. A crítica e historiadora é enfática ao afirmar que arte e mercado são mutuamente dependentes. O mercado não é um empecilho para a arte contemporânea, mas um elemento que está na sua base fundante.

Os critérios geopolíticos mencionados por Quemin e evidenciados nos materiais didáticos utilizados pelos professores e professoras de artes de SC são vastamente citados por nos estudos de Harvey:

Para começar, o globo nunca foi um campo nivelado em que a acumulação capitalista pudesse jogar seu destino. Foi e continua a ser uma superfície intensamente variegada, ecológica, política, social e culturalmente diferenciada. Os fluxos de capital encontraram alguns terrenos mais fáceis de ocupar do que outros em diferentes fases de desenvolvimento. E no contato com o mercado capitalista mundial algumas formações sociais adaptaram-se para se inserir agressivamente nas formas capitalistas de troca de mercado, ao passo que outras não o fizeram, por uma gama de motivos, o que teve conseqüências supremamente importante. (HARVEY, 2004, p. 51).

Tal como Harvey, Jameson também alerta sobre o efeito demolidor do capitalismo em escala global e seus interesses geopolíticos. O fenômeno da desdiferenciação leva a um vocabulário híbrido que usa termos da área econômica para abordar arte contemporânea: cotação, feiras, investimento, consolidação no mercado. No tocante à educação, embora a tecnologia tenha possibilitado a expansão das fontes de consulta, a comparação entre tais fontes evidencia o mesmo grupo de artistas referendados em diversos materiais de apoio, estando Vik

Muniz e Adriana Varejão entre os artistas reincidentes. Estes artistas, citados em 2007 por Alain Quemin, também figuram nos cadernos da licenciatura em artes visuais da Uniasselvi. Tratam-se dos mesmos artistas.

Espero ter conseguido, em alguma medida, demonstrar a não aleatoriedade entre as escolhas do mercado e os artistas mencionados nas aulas de arte, colocando em suspenso não somente a tese de que haveria na arte um valor simbólico relativamente autônomo do valor econômico e contrariando a crença de que o ensino de arte não se conecta ao mercado de arte. Há mais indícios deste imbricamento do que se supunha, assim como há uma inegável estrutura embrionária que alimenta esta conexão. Ainda assim, faço uma ressalva: reconheço a necessidade de novos focos de análise e proponho a reflexão sobre estas conexões com interlocutores inseridos em ambos os pólos, o do mercado de arte e o da educação. Morar com a mãe (educação) não deveria nos impedir de conversar com o pai (mercado). Precisa-se de interlocutores. Quem aceitaria o convite?

## Referências Bibliográficas

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BORDIEU, P. **As Regras da Arte**: Gênese e Estrutura do Campo Literário. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

GOLDSTEIN, I e OLIVEIRA, L. **Mercado de arte, instituições artísticas e... passaportes**. Entrevista com Alain Quemin. Revista PROA, 2007.  
<http://www.ifch.unicamp.br/proa/entrevistas/entrevistaalain.htm>

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAU, I. **Cuánto vale el arte?** Mercado, especulación y cultura de la celebridade. Trad. Cecilia Pavon y Claudio Iglesias. – Buenos Aires: Mardulce, 2013.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

JAMESON, F. **A virada cultura**: reflexões sobre o pós-moderno. Trad. Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOULIN, R. **O mercado da Arte**: Mundialização e Novas Tecnologias. Trad. Daniela Kern. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

QUEMIN, A. **Les stars de l'art contemporain**. Paris: CNRS Editions, 2013.

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.



# FORMAÇÃO DOCENTE (LICENCIATURAS/PROFESSORADOS) EM ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

## TEACHING TRAINING (LICENSES / TEACHERS) IN VISUAL ARTS IN BRAZIL AND ARGENTINA: SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Valéria Metroski de Alvarenga<sup>1</sup>

### Resumo:

Quais são as semelhanças e as diferenças entre os cursos de graduação em Artes Visuais no Brasil e na Argentina? Visando à resposta dessa pergunta, realizamos um breve histórico do ensino e da formação docente em Arte nos dois países, identificamos a quantidade de cursos da área artística, suas categorias administrativas (pública ou privada), as modalidades de ensino (presencial ou EAD) e apresentamos reflexões sobre as matrizes curriculares. A pesquisa é de cunho quali-quantitativo e faz parte do projeto em rede “Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina”. Constatamos que as diferenças entre os cursos são oriundas de fatores externos (econômicos, culturais, sócio-históricos), os quais abrangem a educação como um todo em ambos os países, e que as semelhanças são próprias da área de Arte, tais como: mais cursos de Música e de Artes Visuais, assim como a diversidade de enfoques nas matrizes curriculares.

**Palavras-chave:** Formação docente. Artes Visuais. Brasil e Argentina. Cursos de graduação. Observatório.

### Abstract:

What are the similarities and differences between undergraduate courses in Visual Arts in Brazil and Argentina? In order to answer this question, we made a brief history of teaching and teacher training in Art in both countries, identifying the number of courses in the artistic field, their administrative categories (public or private), the teaching modalities (in person or EAD) and we present reflections on the curricular matrices. The research is of a qualitative and quantitative nature and is part of the network project “Observatory of Teacher Education in the Field of Art Teaching: comparative studies between Brazil and Argentina”. We found that the differences between the courses are due to external factors (economic, cultural, socio-historical), which encompass education as a whole in both countries, and that the similarities are specific to the area of Art, such as: more Music and Visual Arts courses, as well as the diversity of approaches in the curricular matrices.

**Keywords:** Teacher training. Visual arts. Brazil and Argentina. Undergraduate courses. Observatory.

---

<sup>1</sup> Doutora e mestra em Artes Visuais (UDESC), licenciada e bacharela em Artes Visuais (UFPR), professora de Arte na SEED/PR e no curso de licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD (Uninter). E-mail: valeriametroski@hotmail.com

## Introdução

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) e é decorrente da tese de doutorado da autora, a qual intitula-se: “A formação dos professores formadores nos cursos de graduação em Artes Visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina<sup>2</sup>”, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/Udesc), sob orientação da professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e com viés quali-quantitativo, sendo o nosso principal objetivo apresentar similaridades e distinções entre os cursos de graduação na área de Arte, com foco nas Artes Visuais, presentes no Brasil e na Argentina. Para tal, realizamos um breve histórico do ensino de Arte/Educação Artística em ambos os países e suas relações com os cursos de formação docente em Arte. Fizemos um levantamento da quantidade de cursos nas diferentes linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais) e aprofundamos a pesquisa nos cursos de Artes Visuais no que se refere à categoria administrativa (pública ou privada), as modalidades de ensino (presencial ou EAD), assim como realizamos alguns apontamentos sobre as matrizes curriculares deles.

Como aporte teórico, contamos com os seguintes autores: Alvarenga (2020; 2021), Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), Azevedo (2014), Chapato (2014), Chapato e Dimatteo (2014), Fonseca da Silva (2014), Fonseca da Silva e Buján (2016), Sampaio (2012), Welti (2011), *sites* governamentais/institucionais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; *Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación* – MINCYT etc.), entre outros.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: Breve histórico do ensino de Arte/Educação Artística no Brasil e na Argentina; Cursos de graduação em Arte, com foco nas Artes Visuais (Argentina); Cursos de graduação em Arte, com foco nas Artes Visuais (Brasil); Cursos de formação docente em Artes Visuais no Brasil e na Argentina: matrizes curriculares e Considerações finais.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000081/000081fc.pdf>

## **Breve histórico do ensino de Arte/Educação Artística no Brasil e na Argentina**

A formação docente na área de Arte se relaciona com a instituição da obrigatoriedade desse ensino na educação básica, gerando expansão da área artística de modos distintos. Na Argentina, a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística, sob outro nome na época, surgiu em 1884, enquanto no Brasil a obrigatoriedade ocorreu em 1971. Embora haja uma diferença de quase cem anos entre a obrigatoriedade do ensino de arte nos dois países, na atualidade encontramos semelhanças entre eles, como veremos na sequência do texto.

No Brasil, a partir da Lei nº 5.692/1971, foi instituída a obrigatoriedade da Educação Artística. Essa nova disciplina no currículo da educação básica gerou demanda por docentes, ocorrendo então o surgimento de cursos de formação de professores (licenciaturas curtas com dois anos de duração), com características polivalentes. Vale ressaltar que esse aspecto não foi específico da área de Arte e que na época atingiu outras áreas do conhecimento. Em 1980, coincidindo com o início da reabertura democrática no Brasil, houve o movimento dos professores de Arte para modificar a situação da área artística, resultando no surgimento das associações da área, o que permitiu que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 ocorresse a mudança da nomenclatura de Educação Artística para Arte e a alteração da perspectiva da área, que passa de “atividade” para “área do conhecimento” (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018).

No fim do século XX e início do século XXI, os cursos de licenciatura em Arte começaram a se diversificar, ou seja, ao invés de cursos de graduação que formavam os professores de modo polivalente, surgiram cursos de quatro anos com linguagens artísticas específicas e separadas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). Aspecto esse que foi reforçado a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação nessas quatro linguagens artísticas, a partir de 2004. Essas políticas públicas educacionais também foram resultantes do fortalecimento das associações da área de Arte e suas lutas. Todavia, mesmo com os cursos de licenciatura se tornando específicos (com linguagens artísticas separadas), o problema da polivalência continuava e continua, pois os documentos curriculares que orientam o ensino de Arte na educação básica, assim como os gestores das escolas, muitas vezes continuam cobrando que o professor de Arte ensine as quatro linguagens artísticas, mesmo que ele tenha

formação em apenas uma. A Lei nº 13.278/2016 especifica o que deve ser compreendido pela palavra “Arte” na atual LDB, ou seja, a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais, todavia a lei está sujeita a interpretações diversas, pois não detalha como essas quatro linguagens artísticas devem ser inseridas no currículo da educação básica, embora apresente que deva ocorrer a “[...] necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica” (BRASIL, 2016, *online*).

Logo na sequência, outra lei foi aprovada: a Lei nº 13.415/2017, aliada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que altera, novamente, a condição da Arte em meio ao currículo da educação básica, atingindo também os cursos de formação docente. A Arte passa a integrar o itinerário formativo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o qual contempla um conjunto de componentes curriculares, a saber: a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa, a Educação Física e a Arte. Tais reformas estão em andamento, logo tanto o ensino de Arte quanto a formação docente encontram novos desafios em nosso país.

Nesse sentido, vemos que, no Brasil, o ensino de Arte na educação básica passou por diversas transformações, estando estas inter-relacionadas com a formação de professores dessa área. Atualmente, tal ensino continua obrigatório na educação básica, porém a Lei nº 13.415/2017, aliada à BNCC, apresenta o termo “estudos e práticas” de Arte, o que pode ocasionar diluição da área com a junção dos componentes curriculares por meio dos itinerários formativos.

Na Argentina, a obrigatoriedade do ensino da “Educação Artística”, na época contemplando apenas o Desenho e a Música Vocal, surgiu com a Lei nº 1.420/1884, a qual se destinava ao ensino primário, contemplando crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos. Diferentemente do Brasil, não houve uma ampla criação de cursos de formação docente na área de Arte para suprir a demanda inicial e, segundo Welti (2011), os professores de Desenho eram oriundos da *Academia Estímulo Belas Artes*, os quais, inicialmente, tinham uma formação mais técnica do que pedagógica. No início do século XX, ocorreu um processo de renovação do currículo da área artística nas escolas desse país e houve a criação de cursos de formação específicos: “[...] na década de 1940 três escolas de Arte são reorganizadas para formar professores, as quais compreendiam três ciclos/níveis: 1) Manuel Belgrano, 2) Prilidiano Pueyrredón e 3) Ernesto de la Cárcova” (ALVARENGA, 2020, p. 172), sendo que cada uma dessas escolas tinha funções diferenciadas, a saber:

[...] a Escola Nacional de Belas Artes Manuel Belgrano era de nível médio de Educação Artística, e os graduados obtinham o título de mestre em Desenho Nacional, podendo atuar nas matérias artísticas de Artes Plásticas nas escolas de “Ensino Fundamental”. A Escola Nacional de Belas Artes Prilidiano Pueyrredón também formava professores com ensino artístico, mas para o ensino secundário e superior. Já a Escola Superior de Belas Artes da Nação Ernesto de la Cárcova foi constituída no nível de Pós-Graduação do sistema orgânico integrado, no qual os graduados realizavam, antes do exame de admissão, algumas de suas carreiras de especialização (ARGENTINA, 2007 *apud* ALVARENGA, 2020, p. 172).

Vemos, portanto, que na Argentina houve modelos de formação docente na área de Arte diversificados, diferentemente do Brasil, que apresentou uma padronização dos cursos.

Para alguns autores, tais como Chapato (2014) e Chapato e Dimatteo (2014), a formação docente em Educação Artística, na Argentina, se consolida realmente há mais ou menos 50 anos, período semelhante ao brasileiro. As autoras constataam que a tradição em Música e Artes Visuais é maior do que a Dança e o Teatro, afirmando que estes últimos ganharam maior visibilidade com as reformas educativas ocorridas em 1990. A *Ley Federal de Educación (LFE)* nº 24.195/1993 estabeleceu que a área artística teria a denominação “Educação Artística”, sendo esta a nomenclatura vigente, e garantiu o acesso a esse ensino a todos os níveis da educação. Vale ressaltar que os professorados (nomenclatura dos cursos de formação docente) da área artística na Argentina foram inseridos tardiamente nas IES se comparados com os professorados das outras áreas do conhecimento.

Atualmente, a forma como o ensino de Arte/Educação Artística aparece nos dois países, assim como as políticas públicas educacionais para a área artística, é a seguinte:

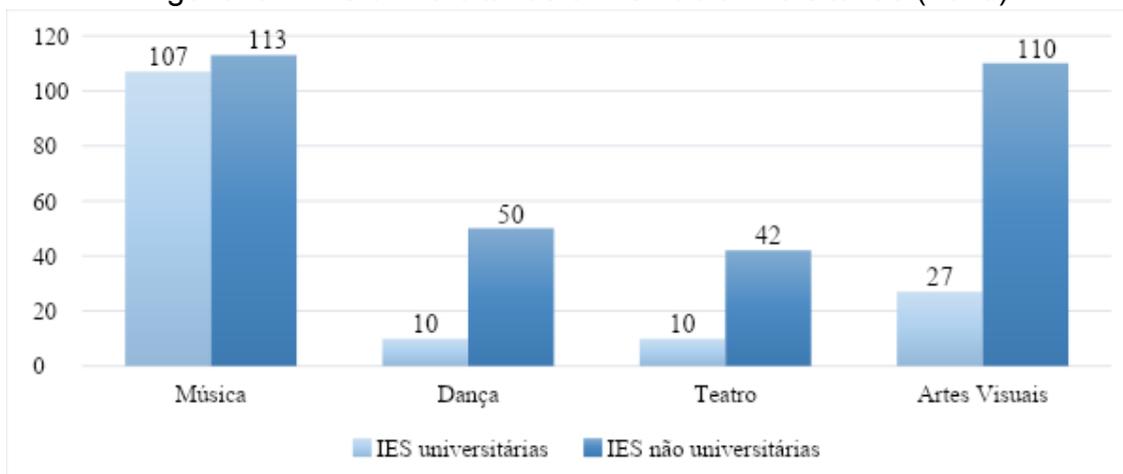
[...] no Brasil a Arte aparece como componente curricular obrigatório na Educação Básica (da Educação Infantil até o Ensino Médio), já na Argentina a Educação Artística é uma área obrigatória tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior (cursos de formação docente em geral, abrangendo a educação inicial e primária) e é uma modalidade de ensino entre as oito existentes. Ou seja, o aspecto obrigatório do ensino de Educação Artística na Argentina é muito mais amplo e complexo do que no Brasil. No que se refere às políticas educacionais, há documentos que regulam e orientam a formação docente em Arte, tanto no Brasil quanto na Argentina, nas linguagens artísticas específicas (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016 *apud* ALVARENGA, 2020, p. 393).

Vemos, portanto, que embora a obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação Artística tenha surgido em períodos distintos nos países analisados, elas apresentam pontos semelhantes, refletindo também nos cursos de graduação para formação de professores na área de Arte, como veremos nos tópicos seguintes.

### **Cursos de graduação em Arte, com foco nas Artes Visuais (Argentina)**

Na Argentina, os cursos de formação docente são denominados “professorados” e podem ser oferecidos tanto em Instituição de Ensino Superior (IES) universitárias quanto em IES não universitárias (terciárias<sup>3</sup>). Já no Brasil, a formação ocorre em IES credenciadas pelo MEC e apresenta uma diversidade de formatos (modalidades, categorias administrativas etc.) (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016). No que se refere à quantidade atual de cursos de professorados das diferentes linguagens artísticas, constatamos o que segue na sequência (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Quantidade de cursos de professorados em Arte (Educação Artística) na Argentina – IES universitárias e IES não universitárias (2018)



Fonte: Elaborado por Alvarenga (2020) com base no MINCYT e nos *sites* das IES universitárias de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes da Argentina.

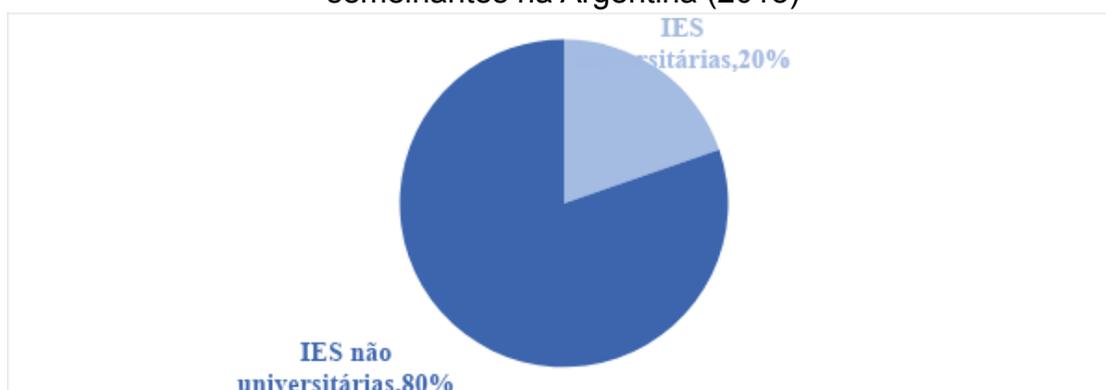
<sup>3</sup> “Na Argentina, os cursos de professorados são ofertados por IES universitárias e não universitárias (terciárias), sendo que as primeiras realmente contam com uma estrutura de universidade e uma maior autonomia docente, já as segundas não” (ALVARENGA, 2020, p. 40). Vale ressaltar que, nesse país, “*Los institutos de nivel superior en arte vienen desempeñando una función estratégica, tanto en lo referido a la formación de artistas y a la producción cultural, como en la formación de profesores de arte en los distintos lenguajes artísticos. En muchos casos estos institutos constituyen la única alternativa formativa sistemática en arte y formación docente de todo un distrito o región. En su origen, estos institutos formaban profesores de arte en las diferentes especialidades artísticas poniendo el acento en la formación disciplinar y técnica, con la inclusión de escasas materias pedagógicas y didácticas hacia el final de la carrera*” (ARGENTINA, 2009, p. 22).

Na Argentina, segundo o MINCYT, em 2018, havia a seguinte quantidade de cursos de professorados (formação docente) em Arte nas IES universitárias, tanto públicas quanto privadas: Dança (10), Teatro (10), Artes Visuais (27) e Música (107), totalizando 154. Já nas IES não universitárias (terciárias) havia o seguinte: 50 cursos de Dança, 42 de Teatro, 110 de Artes Visuais e 113 de Música, totalizando 315. Vemos, portanto, que nesse país a maior concentração de cursos de Arte, de todas as linguagens artísticas<sup>4</sup>, reside nas IES terciárias. Verificamos, ainda, que a maioria dos cursos é ofertada na modalidade presencial e por IES públicas, sendo que “[...] os cursos com categoria administrativa privada são pouco representativos em relação aos cursos estatais nos dois segmentos”. (ALVARENGA, 2020, p. 201).

Consideramos que os professorados em Artes Visuais estão em consonância com as demais linguagens artísticas no que se refere ao local, ao formato, à modalidade e à categoria administrativa dos cursos de formação docente da área de Arte na Argentina.

No que se refere, especificamente, aos professorados de Artes Visuais, como podemos observar no Gráfico 2, em 2018, a maior quantidade de cursos de formação docente nessa linguagem artística na Argentina se concentrava em IES não universitárias (terciárias).

Gráfico 2 – Cursos de professorados em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes na Argentina (2018)



Fonte: Elaborado por Alvarenga (2020) com base no MINCYT.

<sup>4</sup> “Outro dado que identificamos no decorrer da pesquisa foi que as nomenclaturas dos cursos de professorados da área de Arte, ofertados pelas IES não universitárias, correspondentes ao ciclo longo, ou seja, um período de quatro anos ou mais, não apresentavam alterações: todos eles tinham a mesma denominação (por exemplo: professorado em Teatro, em Dança, em Música ou em Artes Visuais). Já as nomenclaturas daqueles ofertados por IES universitárias, além de ter uma variação maior de nomenclatura em todas as linguagens artísticas, apresentavam, muitas vezes, orientações específicas, como: Artes Plásticas com orientação em gravura” (ALVARENGA, 2020, p. 201).

Tendo por base o Gráfico 2, observamos que do total de professorados em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes (Belas Artes e Artes Plásticas) existentes na Argentina, em 2018, 20% (27 cursos) estavam em IES universitárias e 80% (110 cursos) em IES não universitárias (terciárias).

Considerando os dados apresentados neste tópico, podemos observar que, na Argentina, assim como no Brasil, há diferentes locais que formam professores de Arte para atuar na educação básica. Tais locais distintos também propiciam formações diversificadas. Além disso, a Música e as Artes Visuais se sobressaem em relação à quantidade de cursos de Teatro e de Dança. Na sequência, apresentamos os dados relativos aos cursos de licenciatura da área de Arte no Brasil e os diferentes *locus* de formação docente.

### **Cursos de graduação em Arte, com foco nas Artes Visuais (Brasil)**

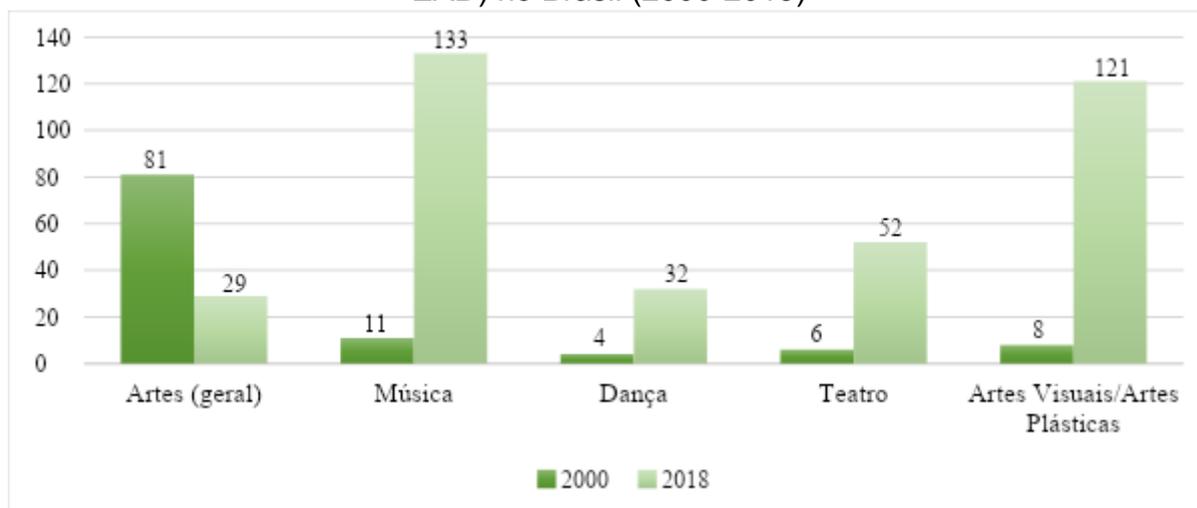
No Brasil, de acordo com os dados do Inep/MEC, em 2018, havia a seguinte quantidade de cursos: 29 cursos de Artes (Educação Artística)<sup>5</sup>, 121 de Artes Visuais, 133 de Música, 52 de Teatro e 32 de Dança, totalizando 367. Vale ressaltar que nesse conjunto foram considerados os cursos ofertados nas modalidades presencial e EAD, assim como as categorias administrativas pública, privada e comunitária. No Gráfico 3, podemos observar a alteração da quantidade de cursos de licenciatura na área Arte entre os anos 2000 e 2018 de modo mais detalhado.

Tendo por base a quantidade de cursos nos anos 2000, identificamos que houve um aumento de cursos nas quatro linguagens artísticas específicas e uma diminuição dos cursos de Arte com características polivalentes: em 2000, havia 81 cursos de Artes (geral) e, em 2018, esse número caiu para 29 cursos. No Gráfico 3, observamos ainda que, no ano supracitado, a quantidade de cursos de Artes Visuais e Música é semelhante, sendo que os cursos de Dança e Teatro apresentam uma quantidade menor, tal como acontece na Argentina.

---

<sup>5</sup> Essa é uma nomenclatura utilizada pelo Inep/MEC para abranger uma diversidade de denominações que envolvem as licenciaturas da área artística e, segundo Alvarenga (2020), tal denominação corresponde a cursos com características polivalentes e/ou interdisciplinares.

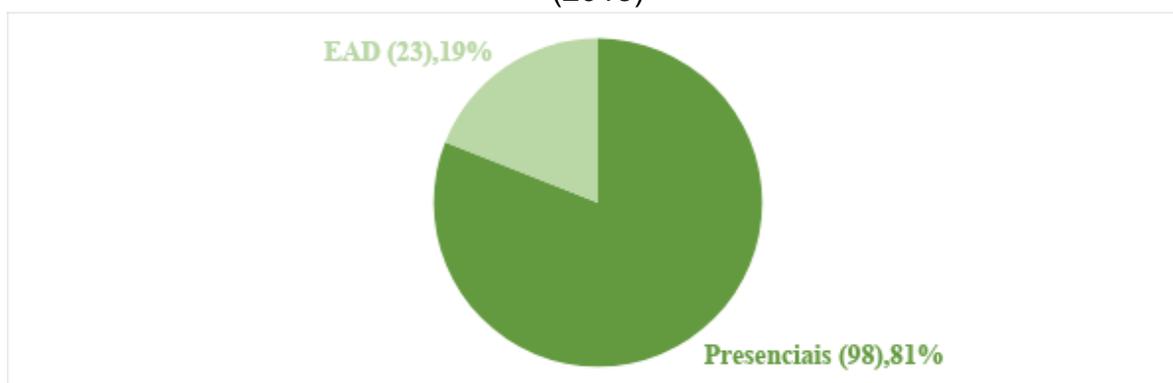
Gráfico 3 – Cursos de licenciatura (formação docente) na área de Arte (presenciais e EAD) no Brasil (2000-2018)



Fonte: Elaborado por Alvarenga (2020) com base em Inep/MEC.

No que se refere especificamente aos cursos de licenciatura em Artes Visuais, precisamos pontuar sobre o aspecto das diferentes modalidades (presencial ou EAD) em que eles são ofertados, tal como podemos observar no Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – Cursos de licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EAD) no Brasil (2018)

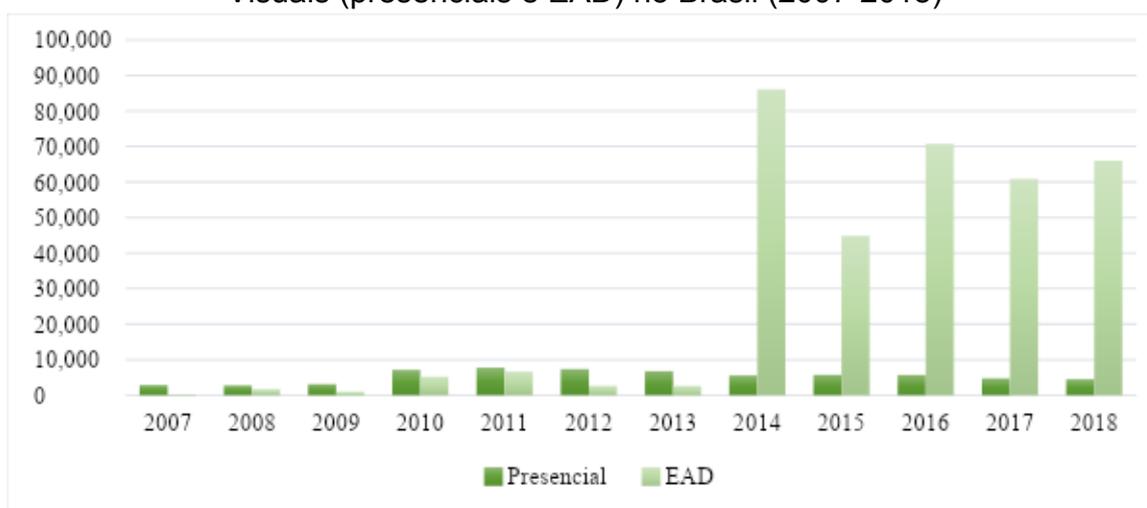


Fonte: Elaborado por Alvarenga (2020) com base em Inep/MEC.

Tendo por referência o Gráfico 4, observamos que a quantidade de cursos de licenciatura em Artes Visuais presenciais (98 cursos – 81%) supera, e muito, a quantidade dos cursos dessa linguagem artística ofertados na modalidade EAD (23 cursos – 19%). Porém, precisamos lembrar que os cursos ofertados nessa última modalidade têm características diferenciadas dos cursos presenciais, tais como: não

se limita ao espaço físico, a mesma IES e o mesmo curso podem criar polos em diversas cidades e/ou regiões, inclusive em locais com populações baixíssimas aonde as IES presenciais não costumam chegar. Sendo assim, precisamos apresentar a relação do número de vagas dos cursos de licenciatura dessa linguagem artística nessas duas modalidades, tal como podemos observar no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Número de vagas ofertadas pelos cursos de licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EAD) no Brasil (2007-2018)



Fonte: Elaborado por Alvarenga (2020) com base em Inep/MEC.

A partir do Gráfico 5, podemos observar que, após o surgimento dos cursos de graduação em Artes Visuais na modalidade EAD, em 2007, conforme apresentado por Sampaio (2012), o número de vagas ofertadas nesses últimos era reduzido se comparado com a quantidade de vagas ofertadas nos cursos presenciais. Aspecto esse que se manteve até 2013, ocorrendo uma mudança a partir do ano de 2014, quando a quantidade de vagas nos cursos de licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD superou, e muito, as vagas dos cursos presenciais, o que se manteve desde então.

Se considerarmos os dados do Gráfico 4 sobre a quantidade de cursos de licenciatura em Artes Visuais nas duas modalidades (EAD – 19% e presenciais – 81%), em 2018, vemos que o total de “[...] vagas que os cursos de Artes Visuais na modalidade EAD ofertaram nesse ano (66.026) é extremamente maior se equiparada com as ofertadas pelos cursos dessa mesma linguagem artística, pertencentes à modalidade presencial (4.510)” (ALVARENGA, 2020, p. 232-233).

Sobre esse aspecto da expansão dos cursos de licenciatura na modalidade EAD, precisamos destacar que ele não é exclusivo da área artística, estando

[...] alinhado às novas tendências da formação docente em geral neste país, advindas da reestruturação produtiva do capitalismo, e às orientações dos organismos multilaterais. Aspecto esse que é extremamente preocupante, visto que, ao pregar uma ampliação da oferta de formação em regiões longínquas, com poucos habitantes, visando resolver a distorção da adequação entre formação/atuação docente, o mercado educacional do nível superior, em geral, fornece uma formação aligeirada e, muitas vezes, com qualidade questionável. Nesse sentido, considera-se que são necessárias mais investigações para verificar como é, de fato, a formação docente ofertada por esses cursos de artes visuais na modalidade EAD, qual efetivação de disciplinas/atividades práticas de ateliê (gravura, desenho, pintura, escultura etc.) que esse tipo de curso exige, qual a formação dos professores formadores que atuam nesses cursos, entre muitos outros fatores (ALVARENGA, 2021, p. 174).

Nesse sentido, consideramos que os cursos de licenciatura em Arte no Brasil apresentam um diferencial em relação à Argentina: no Brasil, existem cursos de Artes (Educação Artística) ou Artes (geral), os quais costumam apresentar características polivalentes, já na Argentina encontramos apenas cursos de professorados com linguagens artísticas específicas e separadas. Vimos que a quantidade de cursos em Música e Artes Visuais no Brasil também se sobressaem em relação aos cursos de Teatro e Dança, o que significa que há menos professores formados nessas duas últimas linguagens artísticas para atender à educação básica, predominando professores de Música e Artes Visuais.

Vemos, portanto, que tanto o Brasil quanto a Argentina oferecem possibilidades distintas de formação docente na área de Arte, seja pela multiplicidade de cursos com diferentes formatos, modalidades de ensino (presencial e EAD), categorias administrativas (pública, privada, comunitária), cursos com características polivalentes e cursos específicos que o Brasil oferece, seja pelos diferentes locais de formação docente na Argentina (IES universitárias e não universitárias), embora haja predominância dos cursos presenciais e públicos nesse país. Esses diferentes formatos de cursos podem propiciar formações muito divergentes, implicando perfis diversos de professores de arte que atuarão na educação básica em ambos os países.

Na sequência, faremos breves reflexões sobre o currículo dos cursos de formação docente em Artes Visuais nos dois países analisados, aspecto que está

intrinsecamente articulado à heterogeneidade dos formatos dos cursos de licenciatura/professorados existentes.

### **Cursos de formação docente em Artes Visuais no Brasil e na Argentina: matrizes curriculares**

Os cursos de formação docente em Artes Visuais, tanto no Brasil quanto na Argentina, têm matrizes curriculares cujas disciplinas podemos dividir em três grandes eixos, assim como são classificados por Fonseca da Silva (2014), a saber: (1) teórico/histórico; (2) artístico/ateliê e (3) pedagógico/ensino. Ainda que o conjunto das disciplinas que englobam o currículo possam apresentar em menor ou maior grau todos os eixos supracitados, a divisão foi realizada devido à preponderância de direcionamentos presentes entre as disciplinas que compõem os cursos.

Podemos afirmar que as disciplinas de cunho mais teórico/histórico têm um enfoque maior para conceitos, teorias, movimentos e/ou períodos artísticos de modo inter-relacionado com a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a História etc. Como exemplos de disciplinas que se encaixam nesse eixo podemos citar: História da Arte, Semiótica, Filosofia da Arte, Antropologia da Arte, Leitura de Imagem, Sociologia da Arte, Museologia, Teoria e Meios de Comunicação, Teoria e História da Historiografia das Artes Plásticas, Introdução à Curadoria e Mediação, entre outras equivalentes.

Quanto ao eixo das disciplinas que denominamos de artístico/ateliê, podemos inferir que o direcionamento maior é para a prática artística, sem desconsiderar a teoria. Nessas disciplinas, o foco reside nos processos criativos, assim como em aspectos técnicos de trabalhos artísticos diversificados. Em geral, ocorre a produção de objetos artísticos, a exposição deles e a reflexão sobre o processo de criação. Como exemplos de disciplinas relacionadas com esse eixo podemos citar: Pintura, Escultura, Gravura, Desenho, Fotografia, *Taller* de Produção Artística, Introdução à Produção Tridimensional, Mídias Digitais, Gravura e Arte Impressa, Cerâmica, Poéticas Contemporâneas, Arte de Ação (*happenings*, *performances*, intervenção urbana etc.), entre outras semelhantes.

No que se refere às disciplinas do eixo pedagógico/ensino, podemos afirmar que elas estão mais diretamente conectadas com o processo de ensino-aprendizagem de Arte, ou seja, elas apresentam aspectos teóricos e práticos sobre a área educativa, a qual envolve conhecimentos metodológicos, didáticos,

curriculares, de políticas públicas educacionais etc. Em outras palavras, o foco das disciplinas desse eixo está na fundamentação teórica e na vivência do ensino da Arte e da docência. No que tange aos exemplos de disciplinas desse eixo, temos: Metodologia do Ensino de Arte, Estágio Supervisionado/Residência Docente, Prática de Ensino/Prática Docente, Didática, Estudos Culturais e Ensino de Arte, Psicologia da Educação, *Taller* de Ação Educativa, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Sociologia da Educação, Políticas Públicas Educacionais, Currículo e Didática, Fundamentos da Arte para Educação, entre outras similares.

Ao observarmos as matrizes curriculares em 23 IES que ofertam cursos de formação docente em Artes Visuais no Brasil e na Argentina, sendo 13 no primeiro (UFRR, UFAM, UFPE, UFMA, UFMS, UFG, UFES, UFU, USP, UERJ, UFPR, UFRGS e UDESC) e 10 no segundo (UNCUYO, UNA, UNC, UNLP, UNR, UNAM, UNSJ, UADER, IUPA e UBA), identificamos que os cursos apresentam enfoques distintos em relação aos três eixos disciplinares, tendo por referência a quantidade de disciplinas direcionadas para cada um dos eixos no conjunto das matrizes. Aspecto esse que também foi constatado por Azevedo (2014) ao analisar as matrizes curriculares de três cursos no Brasil (UDESC, UERJ e USP) e dois na Argentina (UNA e UNLP). Essa autora também constatou que há uma diversidade de enfoques, contendo, por sua vez, distanciamentos e aproximações entre os cursos nos dois países. Um dos motivos para isso consiste no:

[...] fato das pesquisas em artes visuais vivenciarem, na atualidade, tal momento de revisão historiográfica. Nesse sentido, o afastamento da reflexão acerca da História da Arte, a partir da priorização dos processos artísticos contemporâneos, ou mesmo de um direcionamento da formação inicial para os aspectos pedagógicos da docência em artes, podem revelar certa hesitação acadêmica frente às questões polêmicas que permeiam tais revisões [curriculares] (AZEVEDO, 2014, p. 167).

A estruturação do currículo dos cursos de formação docente em Artes Visuais nos dois países se inter-relaciona com as distintas concepções de qual seria a formação mais adequada para os professores: um conhecimento mais teórico, mais artístico, mais pedagógico, um equilíbrio entre esses três aspectos etc. Se considerarmos os cursos da mesma região e/ou do mesmo país, também encontraremos essa variação da quantidade de disciplinas (implicando perspectivas profundas de formação) de acordo com os três eixos disciplinares, tal como ocorre em ambos os países. Os cursos analisados apresentaram uma diversidade de

enfoques, predominando ora um, ora outro direcionamento, o que pode gerar, conseqüentemente, formações heterogêneas.

Outro elemento relevante que consideramos importante pontuar foi o fato de que as disciplinas do eixo pedagógico/ensino, nos 23 cursos analisados, por vezes eram ofertadas nos departamentos de Arte, por vezes nos departamentos de Educação e às vezes em ambos. Ou seja, não há unicidade em relação ao local responsável pela oferta das disciplinas desse eixo nos dois países. Nesse sentido, consideramos que as disciplinas desse eixo, por apresentarem um elemento próprio da área artística em conjunto com o aspecto educacional, podem pender mais para um aspecto ou para outro de acordo com a formação dos professores formadores (universitários) que atuam nos diferentes departamentos.

No que se refere à quantidade de alunos por turma nos cursos de Arte em ambos os países, na Argentina, em IES universitárias, podem existir mais de 100/150 alunos por turma/disciplina em cursos presenciais, e no Brasil essa média varia de 16 a 40 alunos, exceto na EAD, que conta com um formato distinto do presencial e pode conter um número altíssimo de alunos. Alvarenga (2020, p. 392) afirma que a

[...] a reorganização produtiva do capitalismo nos idos de 1990 atingiu os diversos níveis e as etapas de ensino, inclusive o superior [...] aumentando a quantidade de alunos por professor, reorganizando os regimes de trabalho e aumentando a precarização das condições de trabalho dos professores universitários, embora esses processos tenham ocorrido de modos distintos no Brasil e na Argentina, devido às características educacionais anteriores de cada país.

Sobre esse aspecto, precisamos considerar que a quantidade de alunos por professor no ensino superior é um ponto que pode interferir na qualidade da formação docente e que esse aumento de alunos por docente<sup>6</sup> também está aliado à lógica do capitalismo de “aproveitar” o mesmo professor para o maior número possível de alunos, tanto no setor público quanto no setor privado.

Em síntese, podemos observar semelhanças entre o currículo dos cursos de formação docente em Artes Visuais no Brasil e na Argentina se considerarmos que

---

<sup>6</sup> Quanto aos professores universitários, na Argentina, vários professores trabalham em conjunto em uma disciplina (titular, ajudante de 1º e de 2º, chefe de trabalhos práticos etc.), já no Brasil, em geral, apenas um professor é responsável pela sua disciplina nos cursos presenciais, enquanto nos cursos na modalidade EAD há uma fragmentação do trabalho docente: um grupo organiza o material impresso, outro grava as videoaulas, outro corrige os trabalhos (teóricos ou práticos) etc.

eles têm em sua base os três eixos disciplinares (teórico/histórico, artístico/ateliê, pedagógico/ensino) e que em ambos os países há diferentes enfoques para a formação docente, tendo por referência a quantidade de disciplinas que cada curso e/ou IES oferta.

### **Considerações finais**

A partir do exposto, podemos considerar que há tanto distinções quanto similaridades entre os cursos de formação docente em Arte no Brasil e na Argentina.

No que tange às diferenças, podemos inferir que a obrigatoriedade do ensino da Arte/Educação Artística aconteceu em períodos muito distintos nos dois países (1884 na Argentina e 1971 no Brasil) e isso foi moldando o formato dos cursos de formação docente da área de Arte em conjunto com as políticas públicas educacionais gerais e com as mudanças socioeconômicas em ambos os países. A partir da reestruturação produtiva do capitalismo, principalmente nos anos de 1990, ocorre a expansão educacional (educação básica) e a necessidade de aumento de cursos de ensino superior, o que, por sua vez, propiciou a ampliação da diversidade dos locais/formatos da formação docente – EAD e terciárias. Sobre esse ponto, precisamos considerar que o aumento da oferta de cursos em regiões longínquas pode diminuir o problema da falta de professores com formação adequada na área de Arte para atuação docente em algumas localidades, porém amplia o nicho educacional mercadológico da EAD, no caso brasileiro, e/ou faz com que o governo não se precise se preocupar em criar cursos em IES universitárias, no caso da Argentina.

No que se refere às similaridades, podemos deduzir que consistem nas variações das nomenclaturas dos cursos, sendo as mais comuns: Artes Visuais, Artes Plásticas e Belas Artes, assim como nos dois países os cursos de Artes Visuais e Música apresentam uma quantidade maior em relação aos cursos de Teatro e Dança, o que pode ser justificado pela inserção das duas primeiras linguagens artísticas como obrigatórias na escola e pela maior tradição das Academias de Belas Artes e Conservatórios de Música, “[...] tais aspectos se refletem até hoje na quantidade de cursos de Graduação na área de Arte, o que pode deixar essa área dividida” (ALVARENGA, 2020, p. 394).

No que se refere aos cursos específicos de Artes Visuais, na Argentina eles se concentram nas IES não universitárias (terciárias), enquanto no Brasil, apesar de haver mais cursos presenciais, muitas das vagas e das matrículas se concentram nos cursos ofertados pela modalidade EAD. Ou seja, em ambos os países, a formação docente em Artes Visuais tem ocorrido em locais que, muitas vezes, podem ofertar uma formação com qualidade questionável, o que está em consonância com as novas exigências do capitalismo (aceleração do processo formativo e/ou superficialidade de conteúdos). Na Argentina, pouquíssimos cursos têm categoria administrativa privada ou são ofertados na modalidade EAD, já no Brasil há muitos cursos privados (46% do total) e a maioria das vagas/matrículas tem se concentrado nos cursos EAD com categoria administrativa privada.

Quanto às semelhanças entre os cursos em ambos os países, identificamos que há pontos parecidos na questão do elemento geográfico (localização dos cursos), visto que há concentração de cursos presenciais nas capitais (no Brasil também há a concentração na faixa litorânea) e na Argentina a concentração de cursos ofertados em IES universitárias em grandes centros urbanos; já as IES não universitárias (terciárias) atendem aos demais locais desse país e, no Brasil, as demais localidades estão sendo supridas por polos de cursos na modalidade EAD.

As semelhanças também aparecem por meio da organização dos currículos dos cursos em ambos os países, os quais comportam, em geral os três eixos disciplinares (teórico/histórico, artístico/ateliê e pedagógico/ensino) e apresentam diferentes enfoques das matrizes curriculares, conforme as concepções de qual seria a melhor formação de acordo com as diferentes IES, ou seja, uma formação mais voltada para os processos artísticos, para o ensino de Arte, para a história/teoria da Arte ou uma formação que equilibre esses três eixos disciplinares.

Em síntese, podemos concluir que as semelhanças são mais relacionadas com os aspectos da área de Arte (eixos disciplinares na matriz curricular, quantidade de cursos das linguagens artísticas, variação de nomenclaturas), e as diferenças estão mais associadas aos aspectos educacionais em geral, perpassando pelo viés social, histórico, político e econômico próprios de cada país (quantidade de alunos por turma, quantidade de professores por disciplina, categoria administrativa dos cursos, modalidades etc.). Sendo assim, a formação docente em Arte, especialmente em Artes Visuais, no Brasil e na Argentina, tem muitos pontos em

comum, aspecto que pode propiciar diálogos profícuos entre os países, visando ao aperfeiçoamento do ensino e da formação docente em Arte.

## Referências

ALVARENGA, V. M. **A formação dos professores formadores nos cursos de graduação em Artes Visuais**: estudos comparados entre Brasil e Argentina. 2020. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Udesc, 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.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares profesorado de Educación Artística**. Buenos Aires, 2009. Formación docente. Disponível em: <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/artistica.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Ley nº 1.420 de Educación Común y su reglamentación, de 8 de julho de 1884**. Buenos Aires, 1884. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

ARGENTINA. Sistema Educativo Nacional. **Ley Federal de Educacion, Ley 24.195/1993**. Buenos Aires: Honorable Congreso de la Nacion Argentina, 1993. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>. Acesso em: 15 mar. 2021.

AZEVEDO, I. G. **O lugar da América Latina na formação inicial de professores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis, 2014.

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. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 23 mar. 2021.

CHAPATO, M. E. Nuevos horizontes y escenarios en educación artística: volver a pensar la formación de arte. *In*: CHAPATO, M. E.; DIMATTEO, M. C. (org.)

**Educación artística**: horizontes, escenarios y prácticas emergentes. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 9-26.

CHAPATO, M. E.; DIMATTEO, M. C. Alcances de la educación artística a comienzos de un nuevo milênio. *In*: CHAPATO, M. E.; DIMATTEO, M. C. (org.) **Educación artística**: horizontes, escenarios y prácticas emergentes. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 27-52.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação de professores nas licenciaturas em Artes Visuais: o processo de criação. *In*: ENCONTRO DA ANPAP, 23., 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 671-685.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; BUJÁN, F. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 26-52, jan./abr. 2016.

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

<https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/34161/21278>. Acesso em: 13 de mar. 2021.

WELTI, M. E. Martín Malharro y la enseñanza del dibujo en la escuela primaria Argentina (1904-1909). *In*: JORNADAS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN EN ARTE EN ARGENTINA, 8., 2011, La Plata. **Anais [...]**. UNLP: La Plata, 2011.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

## TEACHER TRAINING: THEORETICAL FOUNDATION AND TECHNICAL INSTRUMENTALIZATION IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Bruna Donato Reche<sup>1</sup>

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>2</sup>

### Resumo:

Este artigo tem como objetivo a reflexão teórico-metodológica sobre os conceitos de Fundamentação Teórica e Instrumentalização Técnica na formação docente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O trabalho apresenta a história e pressupostos da PHC de Dermeval Saviani, enquanto teoria pedagógica crítica inserida no Materialismo Histórico-Dialético e, em seguida, discorre e reflete sobre os conceitos supracitados na formação docente que, para Saviani, são primários ao desenvolvimento de uma docência comprometida com a humanização dos sujeitos, a partir dos conhecimentos produzidos historicamente. Nesse ínterim, discorre sobre a omnilateralidade, segundo Manacorda (2007), como objetivo de humanização, a partir das contradições da sociedade contemporânea. Conclui-se que, a fundamentação teórica e a instrumentalização técnica na formação docente contribuem ao propósito da educação escolar quando orientadas, com vistas à omnilateralidade dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica. Materialismo Histórico-Dialético. Fundamentação Teórica. Instrumentalização Técnica. Omnilateralidade.

### Abstract:

This paper has as goal a theoretical-methodological reflection on the concepts of Theoretical Foundation and Technical Instrumentalization in teacher education based on Historical-Critical Pedagogy (PHC). The work presents the history and aspects of the PHC of Dermeval Saviani, as a critical pedagogical theory related to the Historical-Dialectic Materialism and, hereafter, it discusses and reflects on the concepts mentioned above in teacher education that, for Saviani, are primary to the development of teaching committed to the humanization of the subjects, based on the knowledge produced historically. In the meantime, it discusses omnilaterality, according to Manacorda (2007), that has as purpose the humanization, based on the contradictions of contemporary society. It is concluded that the Theoretical Foundation and the Technical Instrumentalization in teacher education contributes to the purpose of school education when oriented, in the function of the omnilaterality of the subjects.

**Keywords:** Historical-Critical Pedagogy. Historical-Dialectical Materialism. Theoretical foundation. Technical instrumentalization. Omnilaterality.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Docente do Instituto Federal Catarinense. E-mail: bruna.reche@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente dos programas de pós-graduação em Educação e em Artes Visuais da UDESC. E-mail: cristina@udesc.br

## Introdução

Este artigo trata-se de uma reflexão teórico-metodológica oriunda de uma Tese de Doutorado em Educação em andamento que tem como fundamento o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Karl Marx e Friedrich Engels e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, cujo pressuposto pedagógico surgiu no início da década de 1980 de discussões que evocavam a necessidade de superação dos limites das pedagogias não-críticas (tradicional, escolanovista e tecnicista) e das crítico-reprodutivistas que limitavam-se a apontar a escola como aparelho ideológico do Estado, reprodutoras das ideologias burguesas ou mesmo de formação intelectual/manual enquanto fundamentos da educação brasileira em um sociedade que transitava ao reestabelecimento da democracia.

A partir de seus estudos fenomenológicos-dialéticos, Saviani interessou-se pelos livros *Introdução à Economia Política* e *O Capital* e afirmou no prefácio de uma das edições de *Educação Brasileira: estrutura e Sistema* que o MHD estava reverberando em seu modo de conceber o homem e a sociedade. A PHC, assim, apresenta como princípio a análise de um fato, como um processo dinâmico de transformação, por meio da “[...] dialética do movimento real” (SAVIANI, 2012, p. 120), procurando desvelar “[...] desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (*idem*, p. 120). Trata-se, portanto, de conhecer a realidade concreta, muito além de como ela se apresenta, por meio de reflexões e abstrações.

Essa percepção é coerente ao que apresentam Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (2007, p. 86) em contraposição ao idealismo filosófico do século XIX, uma vez que partem dos “[...] indivíduos reais, sua ação e suas contradições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” e destes indivíduos, seus meios de vida, produzidos com as ferramentas e possibilidades que compreenderem coerentes aos propósitos objetivados e à organização físico-biológica. Assim, o próprio ato de se pensar a sociedade, dispõe de mecanismos biológicos e meios ideológicos que se comportam de maneiras socialmente estabelecidas.

O MHD torna-se um método de pensamento que considera a própria organização metodológica como construção social, na tentativa de compreensão de um fato social, a partir da concepção de homens que agem em consonância no

plano material e espiritual: “O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 86 – destaques dos autores). Fato social, é denominado por Plekanov (1956) como uma abstração dos diferentes aspectos do complexo social, por suas manifestações e expressões sociais atreladas, que se coloca em perspectiva para subtrair categorias isoladas convertidas em forças particulares com causas determinantes.

Mais especificamente sobre o trabalho docente, Saviani (2012) aponta sobre o trabalho material e o trabalho imaterial por que percorrem a função da escola. As condições imateriais determinadas pelas forças materiais são os elementos fundamentais ao trabalho escolar e, por consequência no trabalho de formação docente. Decorrente disso é que o autor aponta a Fundamentação Teórica e a Instrumentalização Técnica como elementos primários à formação docente, desde que comprometidas à humanização dos sujeitos, por meio dos conhecimentos, habilidades e valores construídos historicamente. Acrescenta-se a eles, o desenvolvimento das potencialidades humanas a fim da omnilateralização dos sujeitos (MANACORDA, 2007).

O trabalho docente envolve além do saber e saber-fazer, característicos à produção de conhecimento, o saber ensinar, cujo trabalho está em mediar o processo de aprendizagem do aluno e sua apropriação de áreas de conhecimentos fundamentais à sua profissionalização (ISAIA, 2006), que na perspectiva da PHC trata-se da fundamentação teórica. E também “[...] que o torne capaz de aplicar conhecimentos, destrezas e saberes a situações novas e imprevisíveis, ao longo de sua carreira profissional” (ISAIA, 2006 p. 73), tal como aponta a instrumentalização técnica para a PHC. Decorrente disso, o objetivo deste artigo.

A PHC é, para Saviani (2019, p. 421), é “[...] tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural”. Para tanto, pressupõe a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2019, p. 421; SAVIANI, 2011, p. 13) e que, portanto, é mediação para a prática social dentro de um contexto que também cultural, político e econômico: “[...]. A prática social

põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2019, p. 422).

Defende-se, portanto, um espaço de formação docente cujo trabalho articulado, entre a instituição e seus professores, possibilite a reflexão sobre o trabalho desenvolvido na universidade, insira nas discussões “dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência” (PACHANE, 2006 p. 136) de modo a conscientizar sobre a importância da atividade docente na universidade. Saviani (2012) discorre sobre a pedagogia enquanto inserção ao mundo da cultura e processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. Assim, enquanto a pedagogia geral trata cultura, a pedagogia escolar trata do saber sistematizado com fins de sua apropriação pelos sujeitos. Os meios de produção de conhecimentos e seus próprios resultados ainda estão a serviço da classe dominante que os compreende como propriedade privada. Portanto, lidar com o conhecimento produzido pela humanidade é também lidar com as próprias contradições nas relações sociais que possibilitaram a produção desse conhecimento.

Este artigo propõe-se refletir sobre a instrumentalização técnica e fundamentação teórica como elementos da formação docente para a PHC, considerando o MHD como concepção de sociedade. Assim, o primeiro capítulo contextualiza a PHC nas condições contraditórias a que se desenvolve a educação brasileira, a partir do pressuposto marxista e o segundo capítulo reflete sobre os elementos de formação docente, segundo Saviani, com vistas à omnilateralidade dos sujeitos.

### **Pedagogia Histórico-Crítica: histórico e contemporaneidade a partir da bibliografia de Dermeval Saviani**

Com o fim da ditadura política brasileira e a aprovação da Constituição Federal de 1988, a discussão, a expansão e a consolidação de ideais pedagógicos marcados sobretudo pelo marxismo, tomam frente nas universidades brasileiras, contribuindo a pensar a educação como direito social – e não como instrumento de formação do trabalhador – com vistas a uma sociedade mais igualitária e democrática. Entre elas, destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), proposta em 1979, cujo texto intitulado ‘Escola e Democracia: para além da curvatura da vara’ produzido na primeira turma de doutorado em Educação da Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, mais tarde, em 1983, fazia parte do livro 'Escola e Democracia' de Dermeval Saviani e que, para o próprio autor, é entendido como um “[...] manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista” (SAVIANI, 2019, p. 420). Outros trabalhos importantes para essa nova teoria posteriormente foram realizados e publicados como, por exemplos, os títulos dos livros *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, de 1991, cujo trabalho intitulado *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação* é fundamental à compreensão de educação para o autor, e *Pensando a Educação* de 1989, do mesmo autor.

No prefácio à sétima edição do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, Saviani (2012) discorre sobre a pedagogia enquanto inserção ao mundo da cultura e processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. Assim, enquanto a pedagogia geral trata cultura, a pedagogia escolar trata do saber sistematizado com fins de sua a apropriação pelos sujeitos. Os meios de produção de conhecimentos e seus próprios resultados ainda estão a serviço da classe dominante que os compreende como propriedade privada. Portanto, lidar com o conhecimento produzido pela humanidade é também lidar com as próprias contradições nas relações sociais que possibilitaram a produção desse conhecimento.

É também lidar com os sujeitos inseridos na sociedade capitalista de classes, que são concretos, resultados das inúmeras relações e confluências que com eles se entretêm, portanto, na PHC, “[...] a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explicitada. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 72) a partir do movimento histórico e dialético real e concreto do contexto social inserido, buscando apreender os fatores macro e micro que influem e corroboram para a perpetuação da dominação burguesa com vistas a emancipação social do povo, tendo como parâmetro fundamental o trabalho pedagógico escolar. Nas palavras do autor:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo

compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2012, p. 80).

Para compreender a PHC, é fundamental compreender-se o modo como o homem se torna tal. Em *Educação brasileira: estrutura e sistema*, Saviani (2011, p. 58 – destaques do autor) afirma o homem como natureza, “[...], mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza)”. Já em *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2012, p. 13) evidencia uma concepção marxista de homem ao afirmar que “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”, adaptando a natureza para si, transformando-a por meio do trabalho, cuja finalidade de ação é mentalmente antecipada.

Enquanto filósofo, a princípio, Saviani se pautava no método fenomenológico-dialético, intitulado pelo próprio autor em ‘*Educação Brasileira: estrutura e Sistema*’, 1973, e, a partir disso, afirmava “[...] o sujeito cognoscente é o homem. Portanto, a referida descrição fenomenológica do sujeito cognoscente não é outra coisa senão a descrição fenomenológica do sujeito humano” (SAVIANI, 2017, p. 714). No próprio livro, sobretudo a partir da 6ª edição, Saviani aponta a influência que alguns livros de Karl Marx como o MHD em *Introdução à Economia Política e O Capital*, estavam reverberando em seu modo de compreender o homem. Assim, no prefácio da sexta edição, Saviani aponta que as discussões que, até então haviam sido compreendidas pelo método fenomenológico-dialético, não se descaracterizavam, uma vez que o método dialético-materialista pressuposto por “[...] um movimento que parte da síncrese (a visão caótica do todo) e chega, pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas)” (SAVIANI, 2011, p. XVIII), contribuiu ao autor a encontrar no caminho dialético-materialista uma via de reflexão mais coerente ao seu pensamento educacional.

Para ele, tanto a fenomenologia dialética quanto o materialismo dialético tratam-se de movimentos que partem do empírico – que é a observação imediata, passam pelo abstrato – que é a decomposição do todo em suas partes para conceituação, e chegam ao concreto – que é a síntese das múltiplas determinações do fenômeno, momento que este é captado e compreendido em sua totalidade. A diferença fundamental que fez com que o autor se compreendesse no MHD é a

ênfase na Infraestrutura de classes sociais com interesses inconciliáveis. Portanto, ao enfatizá-las, ao construir o pensamento pedagógico com base nela,

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital (SAVIANI, 2019, p. 422).

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007), explicam que a constituição humana em meio a natureza se destaca ao constatar sua constituição corporal do homem enquanto espécie, o que determina suas relações entre os demais e com a próprio meio natural, bem como as formas de desenvolvimento dos meios de existência. É nessa perspectiva que, para os autores, não há como dissociar desenvolvimento produtivo do desenvolvimento humano, pois um é extensão do outro, contribuindo simbioticamente para que o outro se complexifique: “[...]. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87)”, decorrente disso que as formas de ser, existir, viver são todas produzidas pela vida material. Portanto, o conceito de trabalho no materialismo histórico-dialético é fundamental.

Na mesma perspectiva, Manacorda (2007, p. 61) discorre que para viver o homem cria condições e meios de satisfazer suas necessidades vitais, produzindo a vida material e “[...] só depois de terem constatado o multiplicar-se das necessidades sobre aquela primeira base produtiva, e o reproduzir-se dos homens e seu organizar-se socialmente na produção, descobrem que o homem também tem uma consciência, que é desde o início um produto social” e este é produzido pelo trabalho do homem em relação ao meio e à própria natureza, em conjunto com os demais homens.

Quando essa satisfação é plena, diz sobre a omnilateralidade do sujeito, ou seja, o desenvolvimento total e pleno das potencialidades, “[...] multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 2007, p. 87). Nessa perspectiva, não é possível o desenvolvimento pleno se não há a totalidade de forças produtivas à sua disposição: “[que] esta outra qualidade não permaneça somente à disposição, mas possa também desenvolver-se livremente, sobretudo, na medida em que as

condições materiais do mundo lhe permitem, desenvolver de maneira igual uma totalidade de qualidades” (MARX; ENGELS, 2004, p. 36 – destaques das pesquisadoras). Portanto, a educação é um dos fatores mediadores do desenvolvimento pleno a partir da totalidade de forças produtivas.

A educação diz respeito às formas de transmitir, incorporar e pensar sobre o conhecimento elaborado pelo homem na produção de sua vida material. Portanto, o indivíduo não pode se desenvolver plenamente “[...] se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados” (MANACORDA, 2007, p. 88) e diante disso, a liberdade dos meios de produção, diz respeito também à liberdade de produção do próprio homem, da mesma forma que a educação compreendida como meio de formação humana contribui para essa liberdade de ser humano.

Se para Karl Marx, o conceito de trabalho é fundamental, como consequência, para a PHC também é. A natureza da educação diz respeito à natureza do trabalho que, por sua vez, diz respeito à natureza do homem, assim, em ‘Sobre a natureza e especificidade da educação’ no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2012) discorre sobre a relação trabalho e educação como fundamental da PHC. Se o que diferencia o homem dos demais animais é sua capacidade de adaptar o meio às suas necessidades, essa adaptação ocorre pelo trabalho não material e material de conversão e adequação da atividade humana de acordo com suas necessidades, a partir da antecipação da finalidade da ação pelo raciocínio.

A perpetuação da humanidade predispõe-se da satisfação de suas necessidades por meio da garantia material. Para tanto, o homem foi construindo formas de facilitar sua vida, seja pelo acaso, seja, sobretudo, pela elaboração de modos de feitura que, ao longo do tempo, conceberam-se modelos e modos organizativos que complexificaram os bens materiais, concomitantes, em um movimento dialético, às necessidades humanas. Ao passo que os homens foram garantindo as necessidades básicas fisiológicas, elaborando formas distintas de supri-las, outras maneiras de relação com o meio e com os demais foram surgindo, bem como outras necessidades individuais.

Quanto a estas formas, um trabalho não material, que se tratam de “[...] ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades” (SAVIANI, 2012,

p. 12) pertinentes ao modo de pensar o trabalho de existência humana, está implicado dando margem ao que Karl Marx denomina de Superestrutura, que é a cultura, a arte, os valores, os modos de compreender-se no mundo e a própria educação: “[...]. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2012, p. 12).

Quanto mais complexificada a sociedade, conjunto de homens que se dispõem sob complexificadas necessidades e modos de relações sociais, mais elaboradas as formas de educação, não se bastando em uma única forma, mas ramificações distintas, com propósitos distintos que exprimem a complexidade do homem. portanto, “[...] educação situa-se nessa categoria do trabalho não material” (SAVIANI, 2012, p. 12) e está atrelada às ideias, conceitos, valores, habilidades, atitudes que, produzidos por homens, a partir de seus sentidos e na relação com o meio e com os demais, são considerados fundamentais de perpetuação e domínio pela humanidade. A educação é o modo de transmissão do sumo, do fundamental, do essencial do trabalho não material para a perpetuação da humanidade na sua relação com o meio e com os demais, num intercâmbio cíclico e relativo à natureza, de modo a formar, em cada sujeito, uma segunda natureza.

Na humanidade estabelecida predominantemente no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada, relativa à teorização sobre o empirismo, sobre os valores e os modos de exercitar o corpo, por meio dos jogos, e a mente. Enquanto que a educação do trabalhador era o próprio trabalho manual, aprendendo, fazendo e transformando e agindo no “[...] manuseio físico da matéria, dos objetos, da realidade, da natureza” (SAVIANI, 1994, p. 153).

Na sociedade moderna burguesa, entretanto, a educação passa a ser subjugada à instituição escolar, no discurso de sua expansão a todos os cidadãos. Sobre isso, Saviani (1994) explica que o discurso de universalização da educação, no ideal pansófico tratado no início deste capítulo, demonstra a concepção da escola

[...] ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade,

para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria (SAVIANI, 1994, p. 157).

Portanto, o caráter predominante de educação subjugada à escola ocorre quando da necessidade de um trabalhador específico e de uma formação específica para o trabalho, que garanta a manutenção da ordem de produção privada de bens e meios de subsistência em larga escala, na medida em que a manufatura – que alarga a produção do trabalho artesanal, é expandida pela fábrica e desta pela indústria, massificando, cada vez mais os processos, as formas, as relações sociais e os modos de ser humano no mundo em prol da propriedade privada e da mais-valia dos proprietários dos meios de produção. Para Saviani (1994), a educação escolar, na sociedade moderna, passa a ser a forma de educação dominante a tal ponto de ser confundida como a única.

Em dezembro de 1996, instituiu-se a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No que tange à educação superior, sua finalidade trata da cultura, o pensamento reflexivo e o desenvolvimento científico nas diferentes áreas de conhecimento, incentivando e difundindo a pesquisa e a investigação científica para o aperfeiçoamento cultural, profissional, no conhecimento dos problemas que envolvem a sociedade (art. 43). Especificamente sobre as universidades, são instituições de formação superior profissional por meio da pesquisa, extensão e da produção intelectual (art. 52), por meio da autonomia na criação, organização, fechamento da sede, cursos, Programas, estatutos, regimentos, currículos de ensino, projetos de pesquisa, produção artística e atividades de extensão, bem como autonomia didático-científica para a criação, expansão, modificação e extinção de cursos, contratação e dispensa de professores e planos de carreira docente (art. 53), obedecendo o princípio de gestão democrática de órgãos colegiados deliberativos (art. 56) (BRASIL, 1996).

Apesar de possuir um sistema educacional obrigatório e gratuito, destinado às crianças entre quatro e 16 anos, a qualidade da educação pública brasileira passa, há tempos, por uma crise estrutural, tendo um nível de sete por cento da população brasileira em condição de analfabetismo, o que corresponde a aproximadamente 14 milhões de pessoas (VILLAS BOAS, 2018), ainda que a promessa em erradicar o analfabetismo no país esteja datada desde a Constituição Federal de 1988.

Assim, no que tange à escola, “Ao mesmo tempo que a escola é desvalorizada, ela é hipertrofiada” (SAVIANI, 1994, p. 159), no discurso da polivalência, dos diversos ambientes de aprendizagem, da liberdade de aprender a aprender, a conhecer, a fazer, a conviver e a ser que em, 1998, tornaram-se os pilares da Educação para o Século XXI, ao passo contrário de que todas as demais formas de aprendizagem subordinariam-se, cada vez mais, à escola e aferidas à partir da escola, reivindicando-se que a escola assuma encargos que extrapolam pedagogicamente (SAVIANI, 1994) e atrofiam as funções educativas escolares: “[...] tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola (SAVIANI, 1994, p. 157). Se por um lado, burguês e elitista, ela é fundamental à formação intelectual, em um discurso negacionista, ela é secundária na formação do sujeito que pouco se espera e, por tanto, restrita a determinadas habilitações profissionais.

Nesse sentido, os discursos se esvaziam ao passo que fortalecem práticas de ensino voltadas ao mercado de trabalho. Saviani (2009, p. 63 – destaques do autor), no entanto, atenta que

[...] educar tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular também diferente. No entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. [...]. Problemas desse tipo fazem com que, a par de uma sólida fundamentação científica, o educador necessite também se aprofundar na linha de reflexão filosófica.

Acrescenta-se também a reflexão sociológica e artística como expressões importantíssimas ao conhecimento do mundo e da humanidade, de seus desenvolvimentos e retrocessos, de suas contradições, por tanto, que, na perspectiva da PHC, efetivamente contribuem a pensar um sistema educacional brasileiro. A continuar na discussão, Saviani (2009, p. 40 – grifos do autor) contribui que

[...] a compreensão da trama da história só será garantida se forem levados em conta os ‘dados de bastidores’, vale dizer, se se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstituída. Tal procedimento supõe um processo de investigação que não se limita àquilo que convencionalmente é chamado de história da educação, mas implica

investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta.

Essa escola lida com os conhecimentos elaborados pela humanidade e, a partir deles, dosa-os pedagogicamente a fim de torná-los assimiláveis às crianças a depender do nível a que estão inseridas, tal como vogava a sistematização de ensino de Comenius e ainda hoje percebida na organização da escola. Importa frisar que se tratam de conhecimentos elaborados e não da elaboração de conhecimentos. Na escola básica, Saviani (2012) aponta a necessidade de formação dos sujeitos a partir daquilo que é tido como fundamental às áreas de conhecimento de modo a permitir que a produção do saber social se utilize dos instrumentos necessários e sua expressão e sistematização, dos quais ainda fazem parte dos meios privados da classe dominante, a elite. Aí habita a contradição da escola inserida na sociedade de classes e que desvela outras inúmeras contradições.

Tais contradições são fundamentais a serem consideradas no trabalho de formação docente porque é por meio delas que se compreende o agir pedagógico com vistas à omnilateralidade dos sujeitos. É a partir delas que o método MHD se firma e, mais especificamente no fazer docente, é por meio da fundamentação teórica e da instrumentalização técnica que se articula a ação social que supera tais contradições. Sobre esses elementos é que trata o capítulo seguinte.

### **Fundamentação Teórica e Instrumentalização Técnica como pressupostos histórico-críticos de formação docente**

Para Saviani (2011), um sistema educacional brasileiro será possível quando três condições forem equacionadas: Consciência dos problemas da situação; Conhecimento da realidade (as estruturas) e Formulação de uma teoria pedagógica coerente e condizente com o propósito de emancipação social pela apropriação dos conhecimentos humanos produzidos historicamente, que são objetos de trabalho da educação escolar (SAVIANI, 2011, p. 78) que parta da prática e volte-se para a prática em um processo dialético de ação, pensamento e ação transformadora da realidade, de uma práxis que é “[...] prática fundamentada teoricamente [...] critério de verdade e finalidade da teoria (SAVIANI, 2012, p. 120). Mais tarde, esse processo pedagógico dialético foi intitulado pelo autor como Pedagogia Histórico-Crítica que

se fortalece ao passo de sua construção prática por meio de estudos pedagógicos em diversos Grupos de Pesquisa brasileiros, pois

[...] não se age primeiro, depois se reflete, depois se organiza a ação e por fim age-se novamente. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. E, como não existe reflexão total, a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre exigindo a reflexão; por isso, a filosofia é sempre necessária e a ideologia será sempre parcial, fragmentária e superável (SAVIANI, 2007, p. 27).

Na práxis pedagógica de promoção da educação escolar, as novas gerações refletem sobre os problemas dos quais defrontam, se imbuem de conhecimentos e incorporam elementos que os permitem a transformação social com vistas à omnilateralidade dos demais homens. Ao responder, do ponto de vista da educação, o que significa promover o homem, no livro *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*, Saviani (2007) afirma que é tornar o homem cada vez mais consciente dos elementos que interferem em uma situação para nela intervir, se necessário for, transformando-a e ampliando-a a possibilidade de liberdade, de comunicação e colaboração entre os homens. E essa *práxis* suscita novos problemas que exigem reflexões que levam à reformulação de problemas os quais, por sua vez, evocam a reformulação de ações. (SAVIANI, 2007).

Quando se trata de formação docente, duas obras de Saviani são fundamentais ao debate, *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica* e *O Lunar de Sepé*. No primeiro, Saviani (2009) aponta como finalidade do curso de Pedagogia, e aqui, estende-se a todos os cursos de formação docente, o desenvolvimento de consciência da realidade, em suas múltiplas facetas, a qual é foco de atuação para sua transformação. Para tanto, cabe a fundamentação teórica, enquanto “[...] a sistematização da educação [que] implica bases histórica, filosófica, científica e tecnológica. [...] esses fundamentos se articulam dialeticamente a partir das exigências da realidade educacional” (SAVIANI, 2007, p 72 – destaque das pesquisadoras) e a instrumentalização técnica, compreendida como a maneira correta de se executar uma tarefa, o saber fazer (SAVIANI, 2012) que auxiliem a ação consciente e coerente ao objetivo profissional.

Acrescenta-se à instrumentalização técnica, também a estética e artística, uma vez que na formação humana cabe considerar a omnilateralidade, as disposições do gozo e do prazer, além do trabalho em relação às necessidades

fisiológicas. A arte e a educação são facetas fundamentais à formação omnilateral, à formação plena, ao estímulo dos sentidos físicos e espirituais, as quais são mencionadas por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*. Não ser considerada por Saviani ao mencionar sobre as bases histórica, filosófica, científica e tecnológica remete à importância que o autor faz ao raciocínio cognoscente, mas, apesar de lidar com a manifestação por meio dos sentidos, dos quais também cabe à razão, a arte trata da expressão genuinamente humana de compreensão do sujeito e do mundo por vias tão cognoscentes quanto à razão. É o trabalho não material e material indissociável.

Em *O Lunar de Sepé*, Saviani (2014) retoma à concepção de fundamentação teórica e instrumentalização técnica na formação do pedagogo e aponta que se esses dois elementos forem articulados e trabalhados em relação à realidade escolar, são suficientes para a formação do pedagogo no exercício da docência e da gestão escolar. Aqui, abrange-se essa concepção para a formação docente, como um todo. Nesse sentido, o autor afirma que “[...] essa meta será conseguida sem enveredar pela dispersão da pluralidade de visões de mundo, interdisciplinaridade, sensibilidade afetiva e estética, exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, diversidade, diferenças, gêneros, faixas geracionais, escolhas sexuais (*sic*) que povoam o texto das diretrizes curriculares nacionais em vigor” (SAVIANI, 2014, p. 34). Aqui há de se refletir.

Em sua frase célebre sobre o trabalho educativo com o “[...] saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar” (SAVIANI, 2012, p. 17), pressupõe o fio condutor dessa reflexão. O ato de transmissão significa passar, enviar de um para outro e, como compreendido pela Psicologia Histórico-Cultural, a utilizar-se de Oliveira (1997), a mediação simbólica perpassa os sentidos humanos e são desenvolvidos a partir das zonas de desenvolvimento potenciais à reais, processos estes que pressupõem, além da transmissão, a construção ativa do conhecimento por meio das experiências socioculturais do sujeito. A mediação é conceito intrínseco à categoria de trabalho enquanto processo humanizador do indivíduo e, decorrente disso, ao produzir-se, por meio do trabalho material, o trabalho não material que antecede o produto, bem como o modo como o sujeito se compreende em relação à esse produto, perpassa seus sentidos e suas disposições neuropsicossociais, desenvolvendo um modo

íntimo, intrínseco de se compreender em relação ao mundo. Todo o conhecimento, portanto, se instala na consciência do sujeito antes de se tornar um *habitus* e todo o modo de se perceber como sujeito, evoca esse conhecimento.

Portanto, quando Saviani afirma que a escola é lugar de transmissão e assimilação do conhecimento elaborado, concorda-se que a escola não seja lugar para a produção do conhecimento científico, por outro lado, no entanto, endossa-se, para além disso, que a escola é lugar de produção do conhecimento que será diferente para cada aluno, a depender de suas experiências e relações culturais. E que é espaço de produção de conhecimento pedagógico docente que se utiliza das inúmeras ferramentas, tais como as apontadas pelas diretrizes, para se aproximar da realidade do aluno, de modo a garantir “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.13), no trabalho não material que é próprio da profissão docente. E essa perspectiva pode ser corroborada em outras passagens do próprio autor.

No que tange à crítica feita pelo autor sobre as diretrizes curriculares nacionais aos cursos de Pedagogia, acredita-se que o autor exemplifica o que define como a hipertrofia das funções escolares apontadas no capítulo ‘O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias’, no entanto, no próprio texto, Saviani (1994, p. 156) justifica que “[...]. Se se trata de um tipo de sociedade onde a forma escolar é dominante e ela é que define a educação, as demais formas são aferidas a partir dela. Então, é compreensível que se reivindique que a forma escolar assuma, na prática, toda aquela extensão que o tipo de sociedade está exigindo dela”, a escola, cujo papel político visa formar para a cidadania, “[...] para ser um sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna” (SAVIANI, 1994, p. 157) e que apresenta-se como instituição que lida com a forma dominante de educação na sociedade atual, portanto, “[...] compreende-se por que as demais formas de educação [...] passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola [...]. As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida de educação” (*idem*, p. 157).

A partir dessa citação, não está se afirmando que a escola deva tratar de todas as questões que perpassam a sociedade a qual está inserida, mas que, por meio das questões fundamentais, utilize-se como mediadores do processo educativo

de formação humana, com vistas ao que o autor aponta no capítulo ‘Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e desafios da sociedade de classes’ (SAVIANI, 2005, p. 257) e que retorna no livro Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano, novas aproximações publicado em 2019, sobre o desafio fundamental à educação pública da sociedade de classes que é o desenvolvimento da educação escolar em contradição às exigências inerentes à sociedade capitalista por meio do “[...] acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade” viabilizando a apropriação do saber – que é força produtiva independente – pelos trabalhadores e com vistas à sociedade socialista, no sentido de sociabilização dos meios de produção, em contraposição a sua propriedade privada pela classe dominante.

Se concebe a formação docente como aquela que contribui e fundamenta-se no objetivo comum que é a humanização em sua plena potência, em sua omnilateralidade ou em sua politecnicidade, na liberdade de ser e desenvolver os sentidos humanos por todas as instituições sociais a começar pela educação. Portanto, a pluralidade de visões de mundo, a interdisciplinaridade, a afetividade, a estética, os debates sobre as exclusões e marginalizações do povo brasileiro e a diversidade, não precisam ser o atrofiamiento encarnado das funções da escola, podem ser visualizados como produção de conhecimento social que ocorre no interior das relações sociais (SAVIANI, 2012), afinal, não se tem medo do compromisso político da escola pública.

O trabalho não material docente – a produção do saber docente que não se separa da pessoa docente – pressupõe a fundamentação teórica e instrumentalização técnica necessárias para se apreender a realidade e intervir nela, mas, além disso, pressupõe também a utilização dessa fundamentação teórica e instrumentalização técnica para elaboração de modos de se apreender as particularidades do contexto e cotidiano escolares, as interferências políticas no trabalho docente, a reflexão sobre os aspectos macros e micros da realidade educativa, a objetivação dos resultados esperados e, para isso, a racionalização dos objetivos e, portanto, a *práxis* educativa, da prática existente à prática transformada por meio da produção de conhecimentos.

Decorrente dessa reflexão é que o próprio trabalho de formação universitária pressupõe o objetivo de formação do “[...] homem no contexto situação-liberdade-consciência” (SAVIANI, 2009, p.77), por isso, prevê-se

mecanismo para que a instituição universitária conserve, crie, transforme e transmita a cultura socialmente elaborada pela humanidade, em um alto grau de desenvolvimento cognoscitivo humano para um alto grau de desenvolvimento da sociedade. Em seu trabalho de formação docente, a via é dupla: ensinar *por meio de e para a* formação das potencialidades na e a partir da situação real à situação desejável porque, enquanto instituição inserida na sociedade capitalista que é contraditória em sua natureza, exprime contradições (SAVIANI, 2009) por exemplo, quando confunde formação para o mercado de trabalho e formação para o mundo do trabalho.

Caráter reificado que só pode ser transformado a partir da compreensão destas próprias contradições. Nesse sentido, o futuro da universidade ao refletir sobre o grau em que sua essência tende a se desenvolver e se consolidar, ante as imposições do mercado de trabalho, ou a se descaracterizar pela imposição da educação como mercadoria que define a sociedade neoliberal. Tanto um quanto o outro se ancora no desenvolvimento das forças produtivas que, neste início do século XXI dispõe-se sobre o conhecimento como a própria força produtiva, só que o primeiro as compreende como propriedades privadas da classe dominante e a segunda tem a possibilidade de, por meio da formação profissional, contribuir para a transformação social em busca da comunhão destes meios de produção, sobretudo porque, se a sociedade é denominada de “sociedade do Conhecimento” (SAVIANI, 2014, p. 132), é pelo próprio conhecimento que se vê a possibilidade de desenvolvimento da sociedade brasileira de modo profundo e transformador.

No que tange à educação, Saviani (2019) explica que a PHC toma partido em pensar a construção destas condições subjetivas por meio da instrumentalização teórico-prático da classe trabalhadora com vistas à sociedade igualitária no que tange à apropriação dos meios de produção da vida humana. Diante disso, no trabalho de formação de professores, a prática docente histórico-crítica pauta-se na compreensão articulada das determinações sociais, políticas, econômicas, culturais, filosóficas e artísticas que agem no contexto, que se unem ou se repelem na manutenção ou destruição das contradições internas que sustentam a sociedade desigual capitalista de modo a mediar a formação docente – cuja visão, comumente, sincrética imediata, empírica e superficial que permeiam no campo da *doxa*, conhecimento opinativo (SAVIANI, 2014) – a chegarem à síntese das múltiplas determinações sociais, fundamentais ao trabalho docente consciente e coerente.

Assim, “O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos (SAVIANI, 2014, p. 314). Portanto, a prática histórico-crítica, segundo Saviani (2019) prevê a apreensão da essência da educação com base em suas características estruturais, a crítica contextualizada das principais teorias que homogeneizam o discurso educativo sem a profunda estruturação de uma prática coerente à formação humana e, portanto, a elaboração de fato, de uma prática que efetivamente, estruturalmente e/ou essencialmente promova a formação humana em vias para que outras facetas sociais mantenham a humanidade em sua plena potência.

A PHC contribui a pensar os objetivos da educação escolar com vistas à promoção social humana a partir da identificação dos elementos culturais fundamentais à assimilação dos sujeitos – conhecimentos elaborados e sistematizados que são tidos como clássicos, na visão de Saviani (2012), enquanto essenciais, de caráter permanente ao tempo, às áreas de conhecimento existentes – e da construção metodológica coerentes – tempo, espaço, procedimentos e conteúdos – à emancipação por meio destes elementos.

A escola, portanto, ao invés de subjugar-se à formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, está voltada ao mundo do trabalho, na concepção de trabalho omnilateral apresentada por Manacorda (2007) e com fundamento em Marx, onde propicia a aquisição de instrumentos de acesso ao saber elaborado como modo de garantir que a produção cognoscível humana seja perpetuada pelos sujeitos da espécie a partir da viabilização das condições de ensino e aprendizagem do saber escolar, “[...]. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2012, p. 17), “[...] que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2012, p. 20), de modo a criar um *habitus*, ou segunda natureza, quando da própria humanização omnilateral, do desenvolvimento pleno das potencialidades dos sujeitos.

São as próprias contradições do mundo organizado pelo capitalismo e as práticas sociais condicionadas pela materialidade criada pelos homens que ensejam as mudanças estruturais com vistas à vida mais equitativa, no sentido das garantia e

existência dos direitos sociais. Se a escola produz a sociedade e por ela é produzida e, mais especificamente, se a formação docente prevê parte das condições imateriais pelas quais a escola viabiliza a humanização por meio dos conhecimentos humanos, é a partir da fundamentação teórica e instrumentalização técnica conscientes que o trabalho pedagógico vê caminhos a se trilhar. Ainda assim, ambos devem estar vinculados a um propósito mais amplo de sociedade que, para a PHC, é o ato de humanização dos sujeitos, complementado pela perspectiva de omnilateralização social, como os apresentados nesse artigo.

### **Considerações Finais**

Para o MHD, a compreensão da realidade perpassa a apreensão das contradições da sociedade de classes e, a partir delas, no processo dialético de superação, é que se estrutura uma nova realidade no objetivo de uma sociedade em que homens e mulheres tenham possibilidades de desenvolvimento pleno, na constituição de ser humano pelo ato de humanização. Nesse sentido é que se instituiu a PHC e o processo educativo escolar amparado no MHD. Para ela, há de se superar as teorias pedagógicas não-críticas e, mesmo, as crítico-reprodutivistas porque, apesar de estar contextualizadas na história da pedagogia do Brasil, não contribuem para o objetivo da escola que é o ato de humanização por meio dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens.

Ao considerar as contradições da realidade social vigente e os conhecimentos históricos, filosóficos, artísticos e científicos que nela permeiam é possível pensar uma educação que atenda às especificidades de ser humano de modo mais democrático possível. E quando se trata, mais especificamente, da formação docente para essa escola, há de se considerar a fundamentação teórica, enquanto a articulação dos conhecimentos histórico, filosófico, científico, artístico e técnico e instrumentalização técnica, como um saber fazer, um *habitus*, ambos orientados para o objetivo da PHC por que trata a humanização e a omnilateralidade das potencialidades humanas.

Assim, é fundamental se pensar os modos de organização da educação escolar, enquanto transmissão de conhecimentos e valores construídos ao longo da história da humanidade como meio de humanização dos sujeitos, é relacioná-los às bases sociais reais, tendo como panorama o modo como os homens se relacionam

e suas potencialidades dentro e fora do sistema vigente, tendo em mente que o homem é a construção material e simbólica omnilateral com e na sociedade e assim deve ser pensado dentro da instituição escolar.

A defesa, portanto, é a produção em cada sujeito a humanidade produzida ao longo de sua história enquanto direito fundamental da espécie, como fundamento de um trabalho omnilateral em uma sociedade coerente aos modos de ser humanos, por meio da educação escolar enquanto ponto de chegada histórica do homem a uma totalidade de potencialidades desenvolvidas de produção de bens materiais e consumo de bens espirituais dos quais o trabalhador da sociedade capitalista tem sido furtado na consequente divisão do trabalho e produção de mais valia que dele é subtraída.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 63-84.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Educação, Formação e Trabalho. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006 p. 97-147.

PLEKHANOV, Guiorgi Valentinóvich. **O Papel do Indivíduo na História**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: autores associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da Sociedade de Classes**. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. In: **Revista Interface**, Comunicação, Saúde e Educação. v.21. n.62, 2017. p.711-24. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832017000300711](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300711). Acesso em: 07 mar. 2020.

VILLAS BÔAS, Bruno. **Analfabetismo cai no Brasil, mas 11,5 milhões não sabem ler, diz IBGE**. Disponível em:  
<https://www.valor.com.br/brasil/5533911/analfabetismo-cai-no-brasil-mas-115-milhoes-nao-sabem-ler-diz-ibge>. Acesso em: 15 fev. 2019.



## **CINCO ANOS DA LEI 13.278: PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CONFAEB**

### **FIVE YEARS OF LAW 13.278: OVERVIEW OF ACADEMIC PRODUCTION AT CONFAEB**

Jéssica Natana Agostinho<sup>1</sup>

#### **Resumo:**

A Lei 13.278, promulgada em 2 de maio de 2016, estabelece as linguagens artísticas do componente curricular arte. Considerada um avanço para o ensino da arte, a lei também determina o prazo de cinco anos para sua implementação. Tendo em vista a expiração desse período, o objetivo do artigo é investigar como os pesquisadores da área estão acompanhando o processo de implementação da Lei. Com a intenção de apurar em que medida as artes visuais, a dança, a música e o teatro estão efetivamente constituindo o ensino da arte na escola, foi realizado um levantamento bibliográfico nos anais do Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB), entre os anos de 2016 e 2019. Os artigos encontrados demonstram que a implementação da lei pouco avançou ao longo dos anos de sua vigência e que há poucas pesquisas sendo desenvolvidas nesse âmbito.

**Palavras-chave:** Lei 13.278. Polivalência. Ensino da arte. CONFAEB.

#### **Abstract:**

Law 13,278, enacted on May 2, 2016, establishes the artistic languages of the curricular component art. Considered a step forward for the teaching of art, the law also determines five years for its implementation. Given the expiration of this period, the purpose of this article is to investigate how researchers in the area are following the process of implementing the Law. To ascertain the extent to which the visual arts, dance, music, and theater are effectively constituting art teaching at school, a bibliographic survey was carried out in the annals of the National Congress of the Federation of Art Educators of Brazil (ConFAEB), between the years 2016 and 2019. The found articles show that the implementation of the given law has made little progress over the years. In addition, there is little research in progress in this area.

**Keywords:** Law 13.278. Multipurpose. Art teaching. CONFAEB.

#### **Introdução**

A Lei nº 13.278, sancionada em 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) é considerada uma conquista por muitos pesquisadores e professores do campo do ensino da arte. Ela altera o §6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>1</sup> 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](mailto:jessica.agostinhoo@gmail.com).

Educação Nacional – Lei nº 9.396/1996 (BRASIL, 1996) e estabelece que o ensino da arte é composto pelas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro. Desse modo, a Lei 13.278 define oficialmente o que se entende por “ensino da arte”.

É no artigo 26, em seu §2º, que a LDB trata sobre a presença da arte nas escolas e estabelece que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, Art. 26). Apesar de um marco certamente relevante, uma vez que designa a arte enquanto componente curricular, continua existindo ali uma indefinição acerca do próprio termo *arte*. Essa indefinição remonta à história de nossa legislação, como um vestígio da Lei nº 5.692, a LDB de 1971 (BRASIL, 1971), que ao definir como obrigatória a inclusão da “Educação Artística” nos currículos, desencadeia o conhecido problema da polivalência no ensino da arte. Portanto, o fim da indefinição acerca do que se compreende por arte na educação básica é encarado como uma conquista da Lei 13.278, ao menos no âmbito da legislação (ALVARENGA, 2013).

É evidente, contudo, que a superação do fenômeno da polivalência exige muito mais do que alterações na legislação. Tendo em vista os desafios para sua implementação, consta na própria lei que o “prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos” (BRASIL, 2016, Art. 2º).

Assim, chegamos em 2021 ao cabo do prazo estabelecido para a implementação da Lei 13.278 e, portanto, é oportuno avaliar quais mudanças estão ou não em curso. Dentre os diversos caminhos possíveis para investigar em que medida as artes visuais, a dança, a música e o teatro estão efetivamente constituindo o ensino de arte na escola, optei neste trabalho pelo levantamento da produção bibliográfica a respeito da Lei 13.278. Selecionei, portanto, o Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB) como ponto de partida, tendo em vista que seus encontros anuais reúnem a produção acadêmica de pesquisadores e professores do campo da arte de todas as regiões do país. Realizei uma varredura nos Anais dos congressos realizados entre 2016 e 2019, com o objetivo de obter um panorama sobre o que vem sendo pesquisado e elaborado a respeito do tema desde a promulgação da lei. Desse modo, o texto está

estruturado em três momentos. O primeiro, aborda a longa tramitação da Lei no Senado e na Câmara dos Deputados. Em seguida, o leitor encontrará uma apresentação geral dos artigos que serão analisados e, por fim, estão descritas e comentadas as principais questões apontadas por esses artigos.

### **Breve histórico da Lei 13.278**

A tramitação da Lei começa em 2006, com o Projeto de Lei do Senado nº 337 (BRASIL, 2006b) de autoria do ex-Senador Roberto Saturnino Braga (PT-RJ). Após tramitar por cerca de 3 anos no Senado, o PL foi aprovado e encaminhado à Câmara dos Deputados, onde foi nomeado como PL nº 7.032/2010 (BRASIL, 2010a). Na Câmara, teve um processo ainda mais longo, tendo sua redação final aprovada em setembro de 2015, 5 anos após iniciar sua tramitação na casa. Em seguida, o projeto volta ao Senado, desta vez nomeado como Substitutivo da Câmara dos Deputados nº 14/2015 (BRASIL, 2015) e, após ser aprovado em plenário, é enviado para ser sancionado. Assim, 9 anos após sua entrada no Senado, o PLS nº 337 finalmente dá origem à Lei nº 13.278.

O longo processo de tramitação foi permeado por debates certamente pertinentes à compreensão dos limites da própria lei. São temas como a importância da educação em tempo integral para a efetiva implementação da lei e o enorme desafio da formação de professores em quantidade suficiente para atender à demanda. Outro aspecto que chama a atenção é a presença de outros projetos de lei que foram anexados à matéria tanto no Senado quanto na Câmara.

Já na justificativa do texto inicial do projeto, o Senador Saturnino Braga fez considerações sobre a “exiguidade da jornada escolar” e sobre a formação de professores. Segundo ele, o objetivo do projeto é

explicitar nas diretrizes e bases os componentes obrigatórios do ensino de Artes e o de indicar a necessidade de formação dos professores de música, artes plásticas e artes cênicas como profissionais apropriados para seu desenvolvimento em toda a educação básica (BRASIL, 2006b, p.3).

Durante a tramitação no Senado, foram anexados ao PLS nº 337 outros dois projetos: o PLS nº 330 (BRASIL, 2006a) e o PLS nº 343 (BRASIL, 2006c), ambos tratando da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Eles foram acompanhados de perto pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, durante

a campanha “Quero Educação Musical na Escola” (RADICETTI, 2012). Esses projetos resultaram na Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que estabelece que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” do componente curricular arte. As dificuldades para a implementação da Lei 11.769, sancionada quase oito anos antes da Lei 13.278, são abordadas por Radicetti (2012). Mesmo com a participação ativa das pessoas envolvidas com a campanha “Quero Educação Musical na Escola”, o autor reitera que “[...] o universo das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, não dispendo de qualquer resolução do Ministério de Estado de Educação, não vem reagindo ao cumprimento da Lei” (RADICETTI, 2012, p. 63). Ainda em relação aos PLS nº 343/2006 e nº 330/2006, é relevante ressaltar a proposição de que o ensino de música fosse ministrado por professores com formação específica na área. No entanto, esse trecho foi vetado, por sugestão do Ministério da Educação, e excluído do texto final da Lei. Assim, essa ocorrência pode ser tomada como um exemplo da dificuldade de que seja estabelecido diretamente na legislação a obrigatoriedade de formação específica de acordo com a linguagem artística.

Na Câmara dos Deputados o PLS 337 passa a ser denominado como PL 7.032/2010. Durante sua tramitação na Comissão de Educação e Cultura, o projeto passou por diversas versões. Chamam a atenção as tentativas de incorporar a ele as propostas do PL 04/2011 (BRASIL, 2011), de autoria do Deputado Weliton Prado (PT-MG). As proposições derivadas desse projeto descaracterizam consideravelmente a proposta inicial. O componente curricular deixa de ser estruturado de acordo com as linguagens específicas e passa a listar uma série de outros conteúdos, tais como patrimônio cultural, web-design, cinema e vídeo. De acordo com um dos pareceres do relator, o Deputado Raul Henry (MDB-PE), essas alterações estariam aperfeiçoando o projeto, “no sentido de incorporar ao ensino de arte nas escolas outras linguagens artísticas contemporâneas” (BRASIL, 2010b, p. 3). O PL 04/2011 também chama a atenção pelo seu teor consideravelmente alheio às demandas históricas dos movimentos pelo ensino da arte no Brasil. Ele apresenta uma compreensão da disciplina de arte enquanto amparo ao desenvolvimento dos demais conhecimentos curriculares, além de negligenciar absolutamente a necessidade de adequação da estrutura física das escolas. Segundo esse PL, é esperado que

[...] as escolas públicas tenham totais condições de executarem essas ações, pouco dependendo dos entes mantenedores (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para o custeio dessas atividades. Assim, o conteúdo curricular deverá prever a preferência pela utilização, por exemplo, da internet e da informática para os conteúdos de vídeo e design; de materiais recicláveis para produção de instrumentos musicais, objetos artísticos; de visitas e excursões para cidades ou prédios históricos, etc. (BRASIL, 2011, s/p).

É expressivo que um PL com esse conteúdo tenha influenciado a tramitação da Lei 13.278. A proposta preza pela desobrigação do Estado em custear os investimentos necessários para o ensino de qualidade. O projeto ignora, por exemplo, que muitas unidades escolares não possuem acesso de qualidade à internet e à informática, que materiais recicláveis não são suficientes para sustentar todas as propostas pedagógicas e que mesmo visitas a prédios históricos possuem custos. Outro ponto relevante é que o PL 04/2011 propõe que a Lei, ao tratar de quem ministrará os conteúdos recomendados, deverá deixar clara “a opção por reservar ao profissional devidamente habilitado” (BRASIL, 2011, s/p). Desconsidera, no entanto, que não há licenciaturas em algumas das áreas sugeridas pelo projeto – como Design, por exemplo. Há, portanto, uma lacuna em relação ao debate histórico a respeito da formação inicial de professores de arte habilitados nas licenciaturas específicas. O que essa incursão no PL 04/2011 evidencia é que as discussões que permeiam a tramitação de uma lei podem caminhar em um sentido oposto ao que é pleiteado. Uma parte considerável das dificuldades de implementação de uma lei que tenha como objetivo a melhoria do ensino de arte é justamente a adequação das escolas – sua estrutura curricular e física – e a formação de professores especialistas.

Cabe comentar, ainda, a interferência do Ministério da Educação durante a tramitação do PL 7.032. Em 2013, o Deputado Raul Henry, na qualidade de relator da matéria, fez um requerimento para a realização de uma audiência pública. Essa audiência ocorreu em 27/08/2013 e, segundo o Deputado, sua intenção era, entre outras, compreender quais eram as discordâncias do MEC em relação ao PL. Raul Henry comenta que por algumas vezes tentou inserir o PL na pauta de votação da Comissão de Educação e Cultura, mas que, por apelo de representantes do governo, o projeto era retirado da ordem do dia (CÂMARA, 2013a, 16:14:50). Na audiência pública, o representante do MEC, Ítalo Dutra (Coordenador-Geral de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica), expôs que as divergências

com o projeto se concentravam em dois problemas específicos: a criação de novas disciplinas e o receio de que a lei intensificasse a polivalência. Em suas palavras:

A grande divergência talvez seja nesse sentido de não aumentarmos componentes curriculares. Mas sim, eu acho que a forma como está o substitutivo no que diz respeito a essa discussão vai ao encontro de uma necessidade de uma correção, na verdade, histórica. Não é só música que é conteúdo obrigatório, mas todas as linguagens. O nosso medo também vai ser uma compreensão disso no sentido de que volte a ideia de que, então tá, vão ter que ser essas quatro linguagens então vamos ter que formar um professor que dê conta das quatro. (CÂMARA, 2013a, 16:23:13).

Em outros momentos de sua fala, Dutra expõe que a criação de novas disciplinas é uma demanda frequente de diversas áreas e assuntos, resultando constantemente em uma quantidade inviável de pedidos para a criação de novos componentes curriculares. No entanto, na própria Comissão de Educação e Cultura da Câmara há diretrizes que proíbem a criação de novas disciplinas. É possível compreender, diante do exposto, que o PL 7.032 não visa criar quatro novas disciplinas. No entanto, ao endossar essa perspectiva, a argumentação do representante do MEC tem um efeito reducionista em relação à necessidade da criação da lei. Dutra, no trecho destacado acima, ao se referir indiretamente à Lei 11.769/2008, argumenta que a matéria em discussão seria necessária para “corrigir” um descompasso das outras linguagens em relação à música. Há, desse modo, um achatamento das discussões que envolvem todo o contexto. A criação da Lei 11.769/2008, tomada em um sentido amplo, trata da necessidade de ações para qualificar o ensino da arte. Em seu aspecto específico, aborda o fortalecimento da educação musical a partir de políticas públicas voltadas para esse fim. É reducionista encarar a matéria do PL 7.032 como uma mera correção de uma suposta hierarquia entre as linguagens. Sua relevância consiste, antes, em aprofundar as ações públicas para fortalecer o ensino da arte ao estimular a qualidade do ensino ministrado na especificidade das linguagens. A necessidade é, portanto, muito mais ampla do que uma correção. Dutra aponta, ainda, a preocupação de que a lei possa incentivar a polivalência. Apesar da apreensão ter fundamento, é intrigante que a postura do MEC seja a da insegurança. Não haveria, então, nada a ser feito para agir contrariamente à polivalência? Essa postura é um sinal para a ausência de planejamento e de ações efetivas na implementação da Lei.

Depois da audiência pública o projeto muda consideravelmente e se aproxima de seu texto final. Quando o PL 7.032 finalmente entra em votação na

Comissão de Educação e Cultura, no dia 16/10/2013, alguns deputados levantam preocupações em relação à aplicabilidade da Lei, principalmente em relação à estrutura física das escolas e ao tempo relativamente curto para sua implementação. O receio é de que a Lei seja “letra morta”. Frente às indagações, o Deputado Raul Henry argumenta:

É preciso compreender que esse projeto, por trás dele, ele tem uma luta política dos professores de artes nas universidades públicas. O que acontece é que a LDB disse que as artes são componente obrigatório da escola pública. Posteriormente a música foi colocada também como componente obrigatório e o pessoal das artes visuais, da dança e do teatro se sentia colocado num segundo plano. Então, a ideia era que colocasse as artes visuais, o teatro e a dança no mesmo patamar da música. Ou seja, a partir de agora, essas quatro linguagens constituem o componente curricular arte - que já estava na LDB desde 1996. Então, na realidade, essa lei, ela é um ajuste da terminologia. [...] Dizer o que é que constitui a arte, é basicamente isso, colocando as outras linguagens no mesmo patamar da música. (CÂMARA, 2013b, 11:02:56).

Depois de vários anos de tramitação, diversas versões e outros projetos de lei apensados, a proposta que deu origem à Lei 13.278 é reduzida a uma simples adequação frente à Lei 11.769 – esta também reduzida a um erro de percurso. De fato, caso sua intenção seja apenas adequar um texto, não há como a Lei 13.278 ser letra morta, pois sua finalidade se encerra em si mesma. Assim sendo, não é difícil imaginar que as medidas necessárias para a implementação da Lei como efetiva medida contra a polivalência e como promotora da qualidade do ensino da arte serão negligenciadas. Seus 9 anos de tramitação parecem ter contribuído para o enfraquecimento da Lei 13.278. Durante esse processo, as discussões foram se distanciando de um projeto para um ensino da arte mais qualificado, que abarque as linguagens artísticas com a profundidade que lhes é inerente, lecionadas pelos profissionais especializados, visando a plenitude de um conhecimento elementar para a humanização dos sujeitos.

## **A Lei no ConFAEB**

Com o intuito de investigar a repercussão da Lei 13.278 entre os professores de arte e os pesquisadores desse campo de estudo, selecionei os anais do Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB) como ponto de partida para o levantamento bibliográfico. Os ConFAEBs ocorrem desde 1988 e chegaram, em 2019, à sua 29ª edição. Além de sua consistência histórica, o

Congresso é bastante diverso por reunir professores, pesquisadores e estudantes das quatro linguagens artísticas e que atuam em todo o Brasil.

O recorte temporal escolhido é o de vigência da própria Lei, de modo que foram consultados os anais do XXVI ConFAEB, realizado em Boa Vista (2016); do XXVII ConFAEB, realizado em Campo Grande (2017); do XXVIII ConFAEB, realizado em Brasília (2018) e do XXIX ConFAEB, realizado em Manaus (2019). Durante o atípico ano de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19, não foi realizado o encontro nacional nos mesmos moldes das últimas décadas. No entanto, foi organizado um seminário online, com programações nacionais e também específicas de acordo com as diversas regiões do país, com o objetivo de “promover e fortalecer a realização dos Encontros Regionais da FAEB (EnreFAEB’s), como meio para se aprofundar em discussões urgentes” e “levantar campanhas e lutas comuns ao país em sua totalidade” (FAEB, 2020, §1).

Para encontrar os artigos que abordam o tema de interesse da pesquisa, o procedimento realizado se baseou nos arquivos eletrônicos de cada um dos anais. Através da ferramenta de busca (*ctrl + f*), foi feita uma varredura a partir da própria numeração da lei: “13.278”. Essa busca resultou em 25 artigos publicados entre 2016 e 2019. Posteriormente, os artigos foram lidos e analisados de acordo com o quanto se aproximavam ou não do tema da lei. A maior parte dos textos *apenas menciona* sua existência de forma bastante breve e possuem como foco principal outros assuntos diversos. Há também os textos que *mencionam* a lei com algum destaque, ainda que ela não seja o assunto preponderante. São artigos que levantam reflexões ou constroem uma relação direta entre seu tema principal e a Lei nº 13.278. Há ainda os textos que efetivamente *abordam* a lei em si, de modo que ela é o ponto central de interesse do trabalho ou um dos principais assuntos. E, por fim, em uma pequena quantidade de artigos a lei aparece apenas na lista de referências, não sendo sequer citada no corpo do texto. No quadro 1 podemos ver a distribuição desses artigos ao longo dos anos e de acordo com as categorias acima apresentadas.

Quadro 1 – Artigos encontrados na busca por “13.278” de acordo com as categorias

Ano	Artigos encontrados	Apenas nas referências	Apenas menciona	Menciona	Aborda
2016	5		4		1
2017	9	1	6	1	1
2018	5	1	1	2	1
2019	6		4	1	1
Total	25	2	15	4	4

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A quantidade de artigos é bastante similar entre os anos, com destaque apenas para 2017, ano subsequente à promulgação, que conta com 9 textos que fazem referência à lei. A maioria dos 15 textos classificados como “apenas menciona” cita pontualmente a Lei como sendo uma conquista para o ensino de arte. Entre os textos que adentram mais especificamente o assunto, 4 são classificados como “menciona” e 4 como “aborda”. Sendo assim, esses 8 textos prosseguiram para uma etapa posterior de análise e passaram por uma leitura mais atenta, de modo a identificar quais questões são debatidas pelas autoras e autores. No quadro 2 estão listadas as principais informações dos artigos que abordam a Lei nº 13.278, de 2016 a 2019.

Quadro 2 – Artigos que abordam a Lei nº 13.278/2016

Ano	Título	Autoria	Palavras-chave
2016	As idas e voltas do ensino da arte no Brasil	Monica Rodrigues de Farias	Conhecimentos de Arte. Educação Básica. Políticas Públicas.
2017	O ensino das artes em Palmas – TO: complexidades e desafios em pesquisas	Adriana dos Reis Martins Raquel Castilho Souza Roseli Bodnar	Artes. Educação Básica. Estado do Tocantins.
2018	Reflexões preliminares acerca do que é arte, cultura e saberes dentro do universo escolar	Claudete Gomes dos Santos	Ensino da arte. Contextos legais. BNCC.
2019	A inserção da música no componente curricular artes: relato de experiência de algumas desafinações na prática da lei 13.278/2016	Bruna Fontoura de Brito Lopes	Música na escola. Formação de professor. Educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em cada ano pesquisado foi encontrado um texto que adentra a temática da lei. Há entre eles uma variedade de procedimentos de pesquisa. Em Farias (2016), cujo artigo é fruto de uma disciplina de mestrado, é abordada a instabilidade legislativa da arte na educação básica. Em Martins, Souza e Bodnar (2017), é apresentada uma pesquisa de campo realizada na cidade de Palmas. As pesquisadoras mapearam as unidades de ensino que ofertam a disciplina de artes e também a formação acadêmica dos professores que atuam nesse contexto. Em Santos (2018), são comentados alguns subsídios teóricos para repensar paradigmas no ensino de arte e também um breve histórico dos contextos legais. Em Lopes (2019), o texto se apresenta como um relato de experiência sobre a prática docente da autora em uma rede municipal de ensino. Ficam evidentes as dificuldades por ela enfrentadas para garantir seu direito de lecionar música, área na qual se licenciou, mesmo após a promulgação da Lei nº 13.278. A seguir, no quadro 3, podemos ter uma visão geral dos artigos que tratam primordialmente de outros assuntos e *mencionam* a Lei nº 13.278.

Quadro 3 – Artigos que mencionam a Lei nº 13.278/2016

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Palavras-chave</b>
2017	O que será que será? Entreatos da BNCC e suas implicações na arte/dança no ensino médio	Marcilio de Souza Vieira	Artes/Dança. BNCC. Ensino Médio.
2018	Linhas e entrelinhas, anuências e resistências à Base Nacional Comum Curricular	Guilherme Panho Maria Emilia Sardelich	Política educacional. Ensino da Arte. BNCC.
2018	A educação que queremos: análises teóricas e legais para o professor de arte/pesquisador/autor	Monica Rodrigues de Farias	Professor/pesquisador/autor. Contextualização. Ensino de Arte/Artes Visuais.
2019	Quais as possibilidades de um futuro mais democrático para o ensino da arte da dança nas escolas de educação básica?	Edna Christine Silva	Dança. Educação. Licenciatura em Dança.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dentro da categoria “menciona” há uma distribuição um pouco mais variada de artigos de acordo com os anos. Em 2017, o texto de Vieira elabora uma reflexão sobre os impactos da BNCC e da reforma do Ensino Médio no ensino de dança. Já em 2018 foram encontrados 2 textos. Em Panho e Sardelich (2018) a BNCC é analisada enquanto política pública atrelada a uma gama de interesses privados. Em Farias (2018) o contexto legislativo do ensino da arte é abordado, com ênfase nas expressões artísticas regionais e na importância da pesquisa para a qualificação do trabalho docente. Em 2019, o texto de Silva tem como foco a dança e o enorme déficit de professores graduados nessa área atuando na educação básica.

### **As questões abordadas pelos artigos analisados**

Ainda que pesem as incertezas envolvendo sua efetiva implementação, a Lei 13.278 é vista predominantemente como um avanço para o ensino da arte. No entanto, o entusiasmo suscitado pela possibilidade de solução de um problema tão persistente quanto a polivalência é severamente frustrado alguns meses depois, quando a Medida Provisória nº 746 é publicada pelo então presidente Michel Temer. O controverso processo de imposição da reforma do Ensino Médio é mencionado por todos os textos aqui analisados entre os anos de 2016 e 2018. Esses artigos destacam a retirada da arte como componente curricular do Ensino Médio.

A utilização de uma medida provisória para promover uma alteração de tamanha envergadura na educação básica é um elemento que exemplifica o autoritarismo do governo estabelecido após o golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, tal como argumenta Saviani (2020). As medidas provisórias são “normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência” (CONGRESSO NACIONAL, s/d, §1). Assim, mesmo que a medida provisória seja posteriormente apreciada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, seu caráter de urgência acelera qualquer tipo de discussão sobre seu conteúdo. No caso específico da MP 746/2016, que não foi previamente informada sequer às Secretarias e os Conselhos Estaduais de Educação, houve grande repercussão e críticas de diversos setores da sociedade, incluindo aqueles ligados ao ensino da arte.

Como um todo, o processo envolvendo a MP 746 e a reforma do Ensino Médio demonstra a desvalorização da arte enquanto disciplina da educação básica.

Os artigos aqui analisados, publicados no ConFAEB e que comentam a questão da MP 746, (FARIAS, 2016; MARTINS; SOUZA; BODNAR, 2017; VIEIRA, 2017; FARIAS, 2018; SANTOS, 2018; PANHO; SARDELICH, 2018) enfatizam o retrocesso que essa medida representa. Assim, continua evidente que mesmo após a promulgação da Lei 13.278, o ensino da arte precisa continuar reivindicando seu espaço, tanto nos termos legislativos quanto na realidade objetiva.

Outro aspecto comentado em vários artigos do ConFAEB é o tratamento que o componente curricular arte recebe na BNCC. Panho e Sardelich (2018) abordam o percurso histórico da construção da BNCC, passando tanto pelos seus marcos legais quanto pelos posicionamentos dos arte/educadores em relação ao documento. A atuação da FAEB tem destaque, visto que desde a primeira versão da Base a Federação se manifestou contra algumas problemáticas que constavam no texto. O ofício nº 06, de 30 de novembro de 2015, enviado ao MEC pela FAEB, faz uma análise do componente Arte e aponta cinco pontos que seriam problemáticos. De acordo com Panho e Sardelich (2018), os dois primeiros tópicos de reivindicação falam sobre a situação da arte vinculada à área de Linguagens e sobre as linguagens artísticas serem designadas enquanto subcomponentes da disciplina. Além da demanda para que o conhecimento artístico fosse estabelecido enquanto área autônoma, argumenta-se que a nomenclatura das especificidades como subcomponentes endossa uma visão polivalente cuja origem remonta à Lei 5.692/1971. Os outros três pontos de contestação dizem respeito, de forma geral, à estrutura organizativa da BNCC.

Ao menos uma dessas questões foi corrigida na segunda versão da Base, como relembra Farias (2016). A autora comenta a polêmica envolvendo a escolha do termo “subcomponente” para definir as especialidades artísticas, destacando que a seleção das terminologias tende a reverberar em toda a implementação de uma política. A segunda versão da BNCC corrige esse equívoco e passa a considerar a complexidade de cada linguagem artística, comentando inclusive a necessidade de formação docente específica. Porém, esse destaque à importância dos professores especializados é suprimido nas versões posteriores do texto, tal como aponta Vieira (2017).

Ainda que os arte/educadores tenham feito suas reivindicações, o documento final permanece sendo controverso. Alguns dos artigos analisados (FARIAS, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2019) consideram que a BNCC representa

um retrocesso ao ensino da arte e destacam haver brechas que favorecem uma leitura polivalente das orientações. Farias (2018) critica o fato de que as linguagens artísticas estejam alocadas enquanto “unidades temáticas”. A autora também problematiza que, tanto na versão destinada ao Ensino Fundamental quanto no texto referente ao Ensino Médio, seja muito destacado o diálogo entre as linguagens. Segundo sua análise, há “uma redação com demasiada ênfase no hibridismo entre as linguagens e ausência de textos que se posicionavam contra a polivalência” (FARIAS, 2018, p. 2560).

A partir das duas primeiras temáticas aqui elencadas – a instabilidade da arte no Ensino Médio e o tratamento aligeirado expresso na BNCC – é possível presumir que o contexto para a implementação da Lei 13.278 é composto por um emaranhado de questões. Em uma conjuntura permeada pela desvalorização e simplificação da arte, é possível questionar os limites de interpretação da Lei. Essa é uma questão levantada por Farias (2018) ao comentar sobre o direito de os estudantes terem acesso às quatro linguagens. A autora considera que o texto da Lei 13.278 pode ainda “[...] dar margem a algumas interpretações errôneas, pois algumas secretarias de educação entendem que a proposta curricular é para ser executada por um professor, insistindo na polivalência [...]” (FARIAS, 2018, p. 2552). A possibilidade desse tipo de interpretação, que não pressupõe a contratação de professores especialistas, prejudica absolutamente a intencionalidade de criação da Lei.

Sendo o Brasil um país de grandes dimensões e com contextos muito discrepantes, a implantação das políticas educacionais está condicionada a inúmeras particularidades. Contudo, essa necessária flexibilidade se torna um problema na ausência de um projeto consistente que oriente com precisão e que garanta a qualidade do ensino da arte. Santos (2018) comenta essa questão tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a autora, os PCN contribuíram para uma definição mais precisa da área, mencionando especificamente as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Mas, uma vez que não há indicações mais explícitas de como deve ocorrer a organização desses componentes nas unidades escolares, se torna possível uma leitura polivalente e deturpada das prescrições. Assim, a autora afirma que na prática são as próprias escolas que decidem como as linguagens serão distribuídas ao longo dos anos. Esse tipo de situação não se alterou após a promulgação da Lei 13.278, de modo

que sua interpretação nas diferentes redes de ensino pode acontecer de forma equivocada.

Um exemplo concreto é descrito por Lopes (2019). A autora relata seu percurso e os diversos obstáculos com os quais se defrontou para conseguir lecionar música na escola municipal na qual é professora. Ela foi pressionada a trabalhar com as artes visuais, mesmo que sua formação tenha ocorrido no âmbito da educação musical. Desse modo, foi necessário recorrer a diferentes profissionais das equipes pedagógicas da rede de ensino. Segundo a autora, o diretor da escola afirmou que ela deveria seguir as normativas oficiais, ainda que essas diretrizes não estivessem sendo de forma alguma contrariadas. Assim, a autora conclui: “[...] eu percebi que se tratava de uma desatualização da equipe pedagógica da escola em questão, a respeito do ensino de artes” (LOPES, 2019, p.1965). Ou seja, mesmo dispondo de embasamento legislativo para lecionar música na educação básica, a autora se deparou com um entrave significativo. Lopes (2019) explica que a Lei 13.278 representa um avanço dentro desse embasamento legislativo que assegura os professores a lecionar, de acordo com sua formação específica, as diferentes linguagens artísticas. Contudo, a autora também pondera as dificuldades de interpretação da lei:

Esta alteração no texto, mostra um avanço no ensino das artes na escola pública brasileira, que há muitos anos vem sendo discutida entre arte educadores comprometidos com a consolidação deste ensino, porém ainda permeia muitas dúvidas de como será efetuado este inciso na prática devido aos equívocos na interpretação dos documentos oficiais e torna necessária a presença de políticas públicas que visem proporcionar aos professores e gestores das escolas públicas, uma melhor formação sobre a legislação vigente como também sobre os caminhos que essas políticas públicas obtiveram até chegar onde estamos. (LOPES, 2019, p.1962).

Assim, considerando os possíveis problemas de interpretação e até mesmo o desconhecimento das leis e políticas educacionais, Lopes (2019) sugere a necessidade de que sejam criados mecanismos voltados aos professores e gestores com o objetivo de difundir essas informações.

Garantir que os profissionais da educação conheçam a legislação certamente é fundamental. Evidentemente essa é uma tarefa complexa que, por si só, não soluciona a implementação de uma lei. Demandas de grandes proporções como essa demonstram a necessidade de ações coordenadas em diferentes níveis. Assim, é importante considerar que uma lei está sempre vinculada a um contexto

ainda mais amplo do que aquele sobre o qual ela versa. Como relembram Martins, Souza e Bodnar (2017, p. 2377): “[...] o ensino local e as políticas educacionais são reflexos de uma esfera maior, ou seja, de uma política de Estado para a Educação, faz-se imprescindível acompanhar as mudanças na legislação nacional [...]”. Ou seja, a Lei 13.278 também está relacionada a uma política de Estado, de modo que compreender o projeto estatal para a educação brasileira é essencial para mensurar as dificuldades na implementação da lei e quais serão os investimentos para ultrapassá-las. Tendo isso em vista, o vácuo gerado pela ausência de planejamento público consistente que acaba por viabilizar as interpretações equivocadas e o desconhecimento a respeito da legislação, deixa de parecer mero acaso e passa a se apresentar enquanto projeto. No entanto, esse aspecto é pouco ressaltado pelos artigos do ConFAEB aqui analisados. É em Panho e Sardelich (2018) que essas questões estão expostas de modo mais direto. Ao analisarem a BNCC, os autores sustentam o argumento de que a Base faz parte do estabelecimento de um projeto neoliberal de sociedade, projeto este que não deixa de influenciar também as políticas para o ensino da arte.

As relações entre as políticas educacionais mais específicas e a influência da lógica privatista no projeto educacional brasileiro devem ser consideradas quando os subsídios para a implementação das leis estão sendo analisados. Como nos lembram Martins, Souza e Bodnar (2017, p.2380): “Leis e outros dispositivos regulamentadores não possuem a capacidade de, sozinhos, realizar mudanças na organização da prática escolar, dependendo muito da forma como são geradas as condições para aplicabilidade da lei”. De acordo com os artigos do ConFAEB aqui analisados as condições para a aplicabilidade da Lei 13.278 continuam inconsistentes.

Um ponto observado desde a tramitação da Lei é a respeito da pequena carga horária da disciplina. Sobre esse aspecto, Farias (2016, p. 632), elenca alguns questionamentos: “[...] haverá aumento da carga horária por turnos? Se diminuirá a carga horária do professor de arte para inserir as outras três linguagens como uma única disciplina dividida entre quatro professores? Será realizada a disciplina arte no contra turno?”. Questões como essas seguem abertas e, como já exposto anteriormente, ficam a cargo das decisões tomadas nas unidades escolares. Assim, os critérios adotados pelas escolas para lidar com essas questões tendem a ser muito mais pragmáticos do que voltados efetivamente à qualidade do ensino da arte.

Não estamos, desse modo, caminhando no sentido que a autora aponta como necessário: “Essas questões de ordem técnica, da distribuição logística das quatro linguagens no Ensino Básico, devem ser discutidas claramente para que não haja, novamente, deturpações do texto no contexto real da escola” (FARIAS, 2016, p. 632). Sem subsídios e planejamento integrado, a aplicabilidade da Lei condizente com seu propósito inicial permanece prejudicada.

Outro aspecto muito importante e também comentado desde a tramitação da Lei diz respeito à demanda por professores especialistas. Martins, Souza e Bodnar (2017), ao realizarem uma pesquisa de campo na cidade de Palmas (TO), apontam que “[...] ainda há carência de professores de todas as linguagens artísticas nas escolas municipais e estaduais e que a gestão das escolas tem interesse em ofertar todas as linguagens artísticas” (MARTINS; SOUZA; BODNAR, 2017, p. 2386). Essa questão também é ressaltada por Silva (2019), que aborda especificamente o déficit de professores licenciados em dança. Segundo os dados consultados pela autora, havia apenas 263 professores de dança atuando em toda a educação básica no ano de 2017. A pequena quantidade de licenciaturas na área é um fator que certamente contribui para esse cenário. No entanto, o censo escolar de 2017 “[...] aponta que o Indicador de Adequação da Formação Docente demonstrou que a disciplina artes tem o pior resultado apresentado, pois apenas 31,5% dos docentes possuem a formação na área nos anos finais do ensino fundamental” (SILVA, 2019, p.323). Fica evidente, portanto, que o baixo número de professores com formação adequada atuando na disciplina de arte não é uma exclusividade da dança. No âmbito dessa linguagem, no entanto, a carência se apresenta de forma mais aguda. Silva (2019) também aponta a influência nesse contexto da distribuição desigual das licenciaturas no território brasileiro. Em apenas 17 estados há cursos de licenciatura em dança, sendo que nos outros 10 não há essa formação. Essa característica se reflete na distribuição de professores graduados de acordo com as localidades. “O estado da Bahia, onde foi criada a primeira licenciatura em dança no Brasil, é o que possui o maior número de licenciados atuando na educação básica” (SILVA, 2019, p. 329). Assim, é evidente a importância da ampliação da formação de professores.

Sem os subsídios adequados e com a ausência de uma política integrada, as dificuldades para a implementação da Lei 13.278 se tornam ainda mais difíceis de serem superadas. Ademais, os setores interessados na consolidação do neoliberalismo permanecem atuando e projetando seus objetivos no campo da

educação. Nesse contexto, um questionamento possível é em que medida a Lei pode intensificar a problemática da polivalência ao invés de ser um caminho de solução. Santos (2018) comenta esse assunto ao considerar que, frente a diversas dificuldades, ainda é muito comum os docentes ministrarem aulas das linguagens para as quais não foram habilitados. Assim, a polivalência ainda é algo esperado no ensino da arte. A autora continua:

Essa constatação leva a um outro questionamento: se já havia uma “polivalência” predominante nas práticas docentes, como ficará, agora, as abordagens metodológicas e as práticas educativas, diante da alteração dada – pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 – ao Parágrafo 6º do Art. 26 da atual LDB e dos novos direcionamentos da BNCC? (SANTOS, 2018, p. 2399).

De fato, já está evidente que contar apenas com a boa intenção da lei não é suficiente e que seu texto, apesar de avançar na definição do componente curricular, não é imune a interpretações enviesadas. Assim, contentar-se apenas com a nomeação das áreas não é uma possibilidade.

### **Considerações finais**

Considerando o histórico da tramitação da Lei 13.278 e a conjuntura atual das políticas educacionais sob influência do neoliberalismo, é evidente que sua implementação não ocorreria facilmente. Isso já era esperado, mas cabe questionar como esse processo vem sendo acompanhado pelos profissionais da área. A quantidade e as características dos artigos do ConFAEB aqui analisados demonstram certa fragilidade nesse acompanhamento. Apesar de abordarem questões relevantes, há poucas pesquisas desenvolvendo mapeamentos mais profundos ou articulando ações, ainda que elas sejam reconhecidas como necessárias.

Melhorar a qualidade do ensino da arte demanda um projeto que considere o amplo contexto da política educacional, de modo a delinear com mais precisão os caminhos de enfrentamento. A implementação da Lei 13.278, estagnada até o momento, demonstra que mesmo o aperfeiçoamento das nomenclaturas legislativas é insuficiente. Na ausência de planejamento e ações efetivas, as interpretações equivocadas que resultam na polivalência continuarão existindo.

## Referências Bibliográficas

ALVARENGA, V. M. O projeto de lei 7.032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: será o fim da polivalência? **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, set./dez. 2013.

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 21 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 13 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 19 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 19 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.032, de 2010**. Altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394 para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941>. Acesso em: 16 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório do Deputado Raul Henry referente ao Projeto de Lei nº 7.032, de 2010**. Brasília, 2010b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node012ikhrbjnn8u11hoqjw9js2dmc13091659.node0?codteor=831016&filename=Tramitacao-PL+7032/2010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node012ikhrbjnn8u11hoqjw9js2dmc13091659.node0?codteor=831016&filename=Tramitacao-PL+7032/2010). Acesso em: 22 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4, de 3 de fevereiro de 2011.** Dispõe sobre a educação para as artes na educação básica, alterando a redação do art. 26, §2º da Lei nº 9.394. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490888>. Acesso em 22 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 330, de 14 de dezembro de 2006.** Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Senado Federal, 2006a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79635>. Acesso em: 21 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 337, de 19 de dezembro de 2006.** Altera o §2º do art. 26 da Lei nº 9.394, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas. Brasília: Senado Federal, 2006b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662>. Acesso em: 21 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 343, de 20 de dezembro de 2006.** Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, Senado Federal, 2006c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79689>. Acesso em: 21 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Substitutivo da Câmara dos Deputados nº 14, de 2015, ao Projeto de Lei do Senado nº 337, de 2006.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, referente ao ensino da arte. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4208255&ts=1594024107913&disposition=inline>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CÂMARA dos Deputados. **Arquivo Sonoro: Comissão de Educação - Audiência Pública em 27 de agosto de 2013.** Brasília: 2013a. Disponível em: <https://imagem.camara.leg.br/internet/audio/Resultado.asp?txtCodigo=45382>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CÂMARA dos Deputados. **Arquivo Sonoro: Comissão de Educação - Reunião Deliberativa em 16 de outubro de 2013. Brasília, 2013b.** Disponível em: <https://imagem.camara.leg.br/internet/audio/Resultado.asp?txtCodigo=46106>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CONGRESSO NACIONAL. **Entenda a Tramitação da Medida Provisória.** Sem data. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 26., 2016, Boa Vista. **Anais [...].** Boa Vista: UFRR, 2016. Disponível em:

[https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2016\\_anais\\_xxvi\\_confaeb\\_roraima.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2016_anais_xxvi_confaeb_roraima.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 27., 2017, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: FAEB, 2017.

Disponível em:

[https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2017\\_anais\\_xxvii\\_confaeb\\_campogrande.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2017_anais_xxvii_confaeb_campogrande.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 28., 2018, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: FAEB, 2018. Disponível em: [https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2018\\_anais\\_xxviii\\_confaeb\\_brasilia.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2018_anais_xxviii_confaeb_brasilia.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 29., 2019, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: FAEB, 2019. Disponível em: [https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019\\_anais\\_xxix\\_confaeb\\_manaus.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

FAEB. **Seminário da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. 2020. Disponível em: <https://faeb.com.br/seminarios-2020/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

FARIAS, M. R. de. As idas e voltas do ensino da arte no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 26, 2016, Boa Vista. **Anais...** Boa Vista: UFRR, 2016.

\_\_\_\_\_. A educação que queremos: análises teóricas e legais para o professor de arte/pesquisador/autor. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 28, 2018, Brasília. **Anais...** Brasília: FAEB, 2018.

LOPES, B. F. de B. A inserção da música no componente curricular artes: relato de experiência de algumas desafinações na prática da lei 13.278/2016 In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 29, 2019, Manaus. **Anais...** Manaus: FAEB, 2019.

MARTINS, A. dos R.; SOUZA, R. C.; BODNAR, R. O ensino das artes em Palmas – TO: complexidades e desafios em pesquisas. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 27, 2017, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: FAEB, 2017.

PANHO, G.; SARDELICH, M. E. Linhas e entrelinhas, anuências e resistências à Base Nacional Comum Curricular. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 28, 2018, Brasília. **Anais...** Brasília: FAEB, 2018.

RADICETTI, F. O Que Foi Feito da Campanha “Quero Educação Musical na Escola”. **Revista Nupeart**, v. 10, 2012.

SANTOS, C. G. Reflexões preliminares acerca do que é arte, cultura e saberes dentro do universo escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 28, 2018, Brasília. **Anais...** Brasília: FAEB, 2018.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020.

SILVA, E. C. Quais as possibilidades de um futuro mais democrático para o ensino da arte da dança nas escolas de educação básica? In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 29, 2019, Manaus. **Anais...** Manaus: FAEB, 2019.

VIEIRA, M. de S. O que será que será? Entreatos da BNCC e suas implicações na arte/dança no ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 27, 2017, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: FAEB, 2017.



# A (TRANS) FORMAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM ARTES E NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

## UNIVERSITY (TRANS) FORMATION AMONG PROFESSORS AND STUDENTS IN ARTS AND EDUCATION IN PANDEMIC PERIOD

Pelópidas Cypriano Pel<sup>1</sup>  
Isabel Orestes Silveira<sup>2</sup>  
Glauca Eneida Davino<sup>3</sup>

### Resumo:

Este artigo aborda o tema “Formação de Formadores em Artes na pandemia de Covid-19”. O objetivo da pesquisa é observar as atividades universitárias no ambiente pandêmico. A metodologia empregada é a pesquisa-ação netnográfica exploratória. Aplica fundamentos conceituais e empíricos de práticas pedagógicas e de estudos de artemídia. Apresenta resultados parciais de coleta de dados por registro netnográfico de ensino remoto hibridizado e ateliê-laboratório remoto na pandemia de Covid-19.

**Palavras-chave:** Atividades universitárias. Pandemia de Covid-19. Artes. Formação de Formadores. Ensino Remoto Hibridizado.

### Abstract:

This paper approaches the subject “Teacher Education and Arts in Covid-19 pandemic”. The research objective is to observe university activities in pandemic environment. The methodology employed is netnography exploratory action research. It applies conceptual and empirical foundations of pedagogical practices and art-media studies. It reports partial results data collection by netnography record online remote education and remote atelier-laboratory in Covid-19 pandemic.

**Keywords:** University activities. Covid-19 pandemic. Arts. Teacher education. Online remote education.

### Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de trabalho de investigação e reflexão teórico-metodológica sobre o tema “Formação e Arte no contexto de pandemia de Covid-19”, os quais foram acolhidos e compartilhados no diálogo entre grupos de pesquisa no Ciclo de Debates: Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos promovido pelo Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar de

---

<sup>1</sup> Professor Doutor Livre Docente, Universidade Estadual Paulista UNESP, pelopidas.cypriano@unesp.br

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade Presbiteriana Mackenzie UPM, isasilveira@mackenzie.br

<sup>3</sup> Pós-doutoranda, Universidade Estadual Paulista UNESP, glau.dav@gmail.com

Formação de Educadores (LIFE) do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O estado pandêmico, instalado em 2020, determinou o distanciamento social inviabilizando as práticas socializantes habitualmente desenvolvidas nas atividades acadêmicas presenciais nas instituições de ensino públicas e privadas, impondo a necessidade de repensar o exercício tanto das atividades acadêmicas de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão quanto das profissionais de licenciatura e de bacharelado.

As diretrizes governamentais e institucionais estabelecidas para enfrentamento da pandemia de Covid-19 reproduziram o emaranhado de processos políticos contemporâneos em sua pluralidade de interesses estaduais e federais. A única possibilidade permitida foi o trabalho remoto.

Essas novas condições, muitas delas adversas ao consuetudinário das atividades acadêmicas, provocaram alterações na forma, modo e tempo de produção artístico-científica.

Esta é uma pesquisa-ação netnográfica exploratória, de abordagem qualitativa, de natureza aplicada à solução de problemas emergentes específicos do exercício de atividades acadêmicas no contexto de pandemia de Covid-19.

O objetivo geral desta pesquisa é observar a vivência universitária durante o processo pandêmico identificando e interagindo com as mudanças necessárias, com a posterior respectiva reflexão, para adequação das atividades acadêmicas.

O objetivo específico de investigação original é observar a interação dos paradigmas de produção e reflexão artístico-científicas usuais de cada grupo de pesquisa agente de atividades acadêmicas no contexto de pandemia.

A metodologia utiliza coleta de dados com base na observação de protótipos de pesquisa-ação em abordagem netnográfica concomitante com a articulação do referencial teórico-bibliográfico existente e em aquisição. É um processo simultaneamente iterativo e interativo, pois tem base na observação continuamente reiterada das interações entre os agentes.

Os resultados alcançados até o momento têm aplicação muito restrita a condições especiais de formação de formadores de arte em universidade pública estadual paulista em atividades acadêmicas específicas no tema de tecnologia digitais em arte e educação.

A redação deste artigo procurou preservar em cada uma das seções as características dos paradigmas dos respectivos grupos de pesquisa envolvidos neste diálogo interinstitucional.

Os resultados parciais obtidos do tratamento de dados observados até o momento estão representados em imagens de registro netnográfico das atividades acadêmicas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa em protótipos no contexto de pandemia de Covid-19.

Nos apropriamos de palavras no senso comum de pandemia nas palavras pandêmicas “Acolhimento”, “Compartilhamento” e “Pertencimento” para associá-las respectivamente ao Conhecimento Sincrético, Conhecimento Analítico e Conhecimento Sintético.

No primeiro título de seção “Transformação de acionamento: ACOLHIMENTO de Síncrise” é apresentado o resultado parcial de mudança na forma de agir, o qual foi discutido pelo Grupo de Pesquisa InCognITA – Inovações em Cognição, Informação, Tecnologia, Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista (UNESP),

conforme as práticas pedagógicas socializantes e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas “Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves” da UNESP (IEP3).

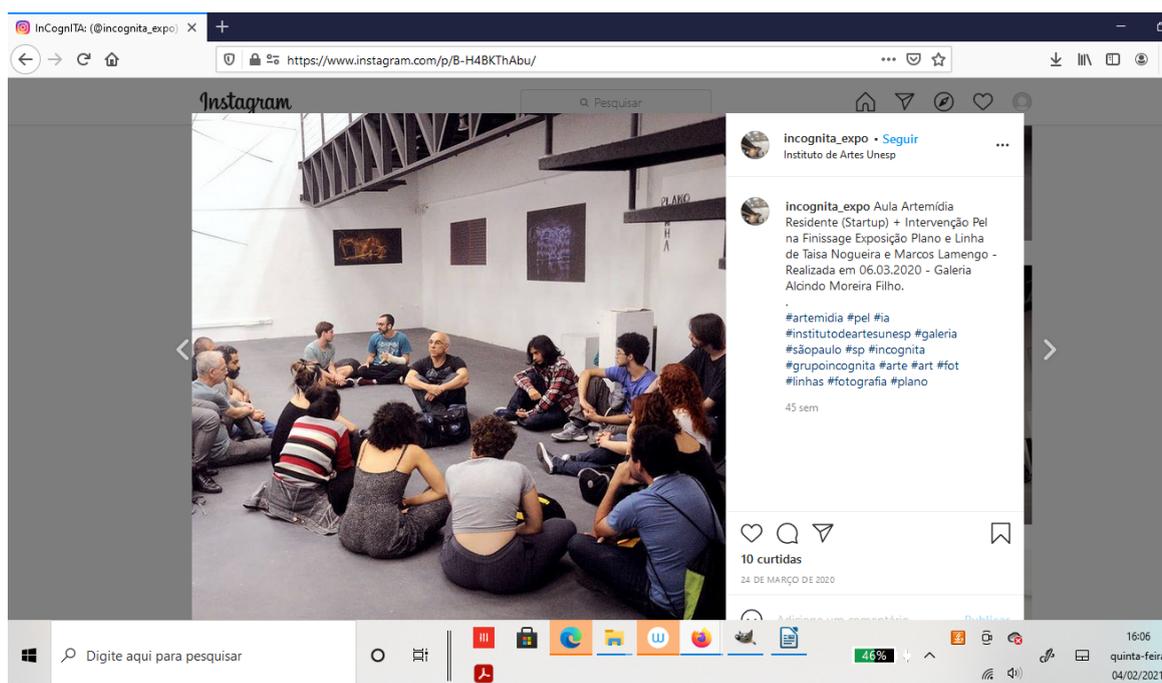
O Grupo de Pesquisa Artemídia e Videoclip da UNESP apresenta o resultado parcial de mudanças na forma de sentir, em ressonância com a linha de pesquisa Processos e Procedimentos Artísticos do Programa de Mestrado e Doutorado em Artes do Instituto de Artes da UNESP, no título de seção “Transformação de sentimento” COMPARTILHAMENTO de Análise”.

O resultado parcial de mudança na forma de pensar, consoante a abordagem do paradigma de estudos da mídia, foi apresentado e discutido pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Identidade, Sociedade: estudos sobre a mídia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) nos seguintes títulos de seção “Transformação de pensamento:” PERTENCIMENTO de Síntese”, “Considerações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica”, “(Trans) Formação e catarse em contexto remoto”.

## Transformação de acionamento: ACOLHIMENTO de Síncrese

O registro netnográfico na Figura 1 representa o resultado parcial de transformação de acionamento que se processou no acolhimento de síncrese na atividade de ensino. A imagem complexa é um printscreen de um computador pessoal, contendo na grande área central a foto de professor e alunos durante a aula presencial. Foi uma aula inicial, ministrada em 06 de março de 2020, propícia para a socialização do conhecimento sincrético da turma, ou seja, para a troca de saberes dos alunos e do professor na galeria de arte durante uma exposição. Diferente da sala de aula tradicional, esse Ambiente Presencial de Aprendizagem (APA) configura uma versão universitária das práticas pedagógicas socializantes de Célestin Freinet descritas em Legrand (2010).

Figura 1 – Registro netnográfico da aula presencial ministrada em 06/03/2020



Fonte: Printscreen netnográfico coletado em 04/02/2021 pelo autor.

Em 13 de março de 2020 fomos surpreendidos pelo anúncio de diretrizes governamentais e institucionais para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 que suscitaram mudanças na forma de agir na vida acadêmica. A formação universitária passou a experimentar uma transformação de acionamento intimamente vinculada aos processos políticos contemporâneos.

Diante de novas condições de trabalho acadêmico, o Grupo de Pesquisa InCognITA norteou a discussão dos resultados parciais na seguinte questão: Qual a forma de agir diante da formação de formadores de arte no contexto pandêmico? A investigação centrou-se na adequação do planejamento feito em 2019 à situação configurada em 2020, priorizando ações imediatas de pesquisa exploratória aplicada para coleta de dados para reflexão mediata.

Desde 2006 o Grupo de Pesquisa InCognITA investiga a produção-reflexão de protótipos de práticas acadêmicas fundamentadas no Conhecimento (Sincrético, Analítico, Sintético) e nas Metodologias Ativas em trabalho de diálogo interno institucional com o IEP3. Portanto, o planejamento feito no ano anterior contemplava disciplinas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para apoio às aulas presenciais. Entretanto, as diretrizes governamentais e institucionais de 2020 causaram uma ruptura na série histórica, desde 2006, ao inverter drasticamente a relação de prioridade entre atividades em ambiente presencial e ambiente virtual.

Na migração das atividades presenciais para as atividades remotas, a premissa adotada para a mudança da forma de agir foi a preservação das práticas pedagógicas socializantes durante o período de conhecimento sincrético de cada turma das diversas disciplinas (de graduação e de pós-graduação) a serem adaptadas ao que se denominou de Ensino Remoto Híbridizado.

Para viabilizar essa transformação de acionamento assimilamos em nosso teletrabalho acadêmico o senso comum de “acolhimento digital” estabelecido no período de pandemia de Covid-19. Essa ação permitiu que os estudantes pudessem interagir com os professores por meio dos meios digitais permitidos e viabilizados, compartilhando seus saberes e vivências. Ao mesmo tempo, os alunos podiam vivenciar e acolher digitalmente os saberes e vivências disponibilizados remotamente pela instituição de ensino superior.

As atividades síncronas e assíncronas estimulavam a identificação dos desafios da prática social no contexto de pandemia, em seus amplos aspectos sócio-políticos, estabelecendo os conhecimentos e conteúdos historicizados a serem dominados no momento catártico.

Neste artigo, o resultado parcial representado na Figura 1 tem a discussão restrita às condicionantes: 1) contexto político presente na universidade pública estadual paulista; 2) contexto formador de formadores em artes fundamentado em práticas pedagógicas socializantes e metodologias ativas de ensino-aprendizagem;

3) contexto de atividades acadêmicas relativas aos processos e procedimentos artemidiáticos. O resultado parcial foi obtido com a coleta de dados em pesquisa-ação netnográfica exploratória aplicadas nas seguintes disciplinas ministradas de março de 2020 a março de 2021:

1. Mídia I (computação 2D), obrigatória, 1º semestre do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais. Aula 1 presencial na Galeria de Arte em 02/03/2020, Aula 2 presencial no pólo computacional em 09/03/2020, demais aulas por atividades síncronas de videoconferência no Google Meet e assíncronas no Google Classroom.

2. Artemídia Residente: STARTUP no Ateliê-laboratório, optativa, todos os semestres, Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, Curso de Bacharelado em Música, Curso de Licenciatura em Educação Musical, Curso de Bacharelado em Artes Cênicas, Curso de Licenciatura em Artes – Teatro. Aula 1 presencial na Galeria de Arte em 06/03/2020, Aula 2 presencial no pólo computacional em 15/03/2020, demais aulas por atividades síncronas de videoconferência no Google Meet e assíncronas no Google Classroom.

3. Artemídia Expoente e a Produção Artístico-Científica no Ateliê-Laboratório, eletiva, Programa de Mestrado e Doutorado em Artes. Iniciada em 24/03/2020 foi a disciplina pioneira no oferecimento de aulas por atividades síncronas de videoconferência no Google Meet e assíncronas no Google Classroom.

4. Mídia IV (fotografia cinética), obrigatória, 4º semestre do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais. Iniciada em 26/10/2020 com oferecimento integral de aulas por atividades síncronas de videoconferência no Google Meet e assíncronas no Google Classroom.

5. Mídia V (audiovisual), obrigatória, 6º semestre do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais. Iniciada em 20/10/2020 com oferecimento integral de aulas por atividades síncronas de videoconferência no Google Meet e assíncronas no Google Classroom.

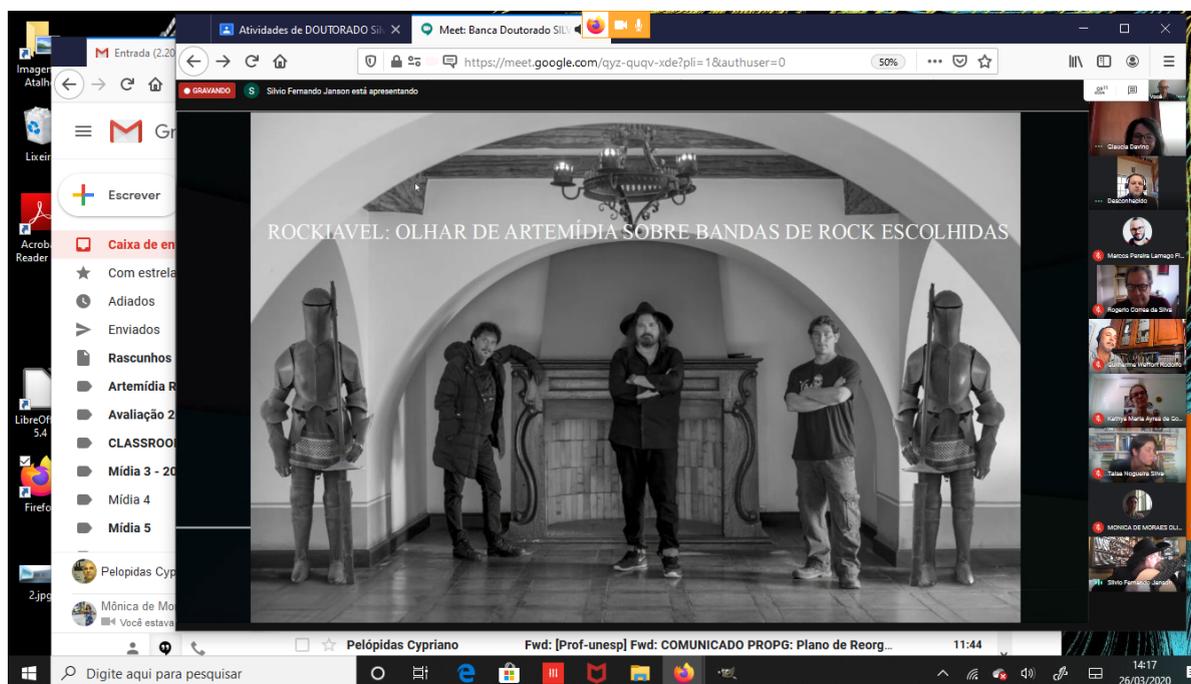
6. VAP 2020 Ateliê de Artemídia Remoto, optativa, todos os semestres Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais. Realizada de 22/02/2021 a 25/03/2021 com oferecimento integral de aulas por atividades síncronas de videoconferência no Google Meet e assíncronas no Google Classroom.

## Transformação de sentimento: COMPARTILHAMENTO de Análise

Para caracterizar o conhecimento analítico envolvido nessa transformação de sentimento agregamos ao nosso teletrabalho acadêmico o senso comum de “compartilhamento digital” difundido no período de distanciamento social e confinamento. A expectativa é de que pesquisadores-artistas, professores e estudantes possam compartilhar suas práticas sociais em redes digitais na busca dos conhecimentos e conteúdos historicizados a serem dominados para resolver os desafios detectados na prática social.

O registro netnográfico na Figura 2 representa o resultado parcial de transformação de sentimento ocorrido no compartilhamento do conhecimento analítico nos trabalhos de formação de doutorado em artes. A imagem complexa é um printscreen do computador pessoal do presidente da banca durante a defesa de doutorado realizada em 26 de março de 2020. Foi a primeira defesa de doutorado presidida pelo orientador integralmente por meio de videoconferência na plataforma Google Meet.

Figura 2 - Registro netnográfico da defesa de doutorado realizada integralmente por videoconferência em 06/03/2020



Fonte: Printscreen netnográfico coletado em 26/03/2020 pelo autor.

Os conhecimentos e conteúdos historicizados fundamentados na análise de imagem audiovisual n-dimensional cinética são identificáveis no registro netnográfico da Figura 2. A parte central da imagem contém o primeiro slide da apresentação da tese de doutorado “Rockiavel: olhar de artemídia sobre bandas de rock escolhidas”. No canto inferior direito, o doutorando Silvio Fernando Janson faz uma performance audiovisual no seu estúdio musical que integra sua apresentação de pesquisador-artista. Na coluna da direita temos os membros da banca e público presente digitalmente, podendo identificar quem está com microfone ativado ou desativado. No canto superior direito, em tamanho menor, está o orientador, autor do printscreen netnográfico. Na barra inferior, ao centro, está o ícone do software open source e freeware GIMP utilizado para a captura de tela e no extremo direito está a informação de hora e data.

O tema da tese é propício para a reflexão e a formação de consciência crítica por tratar das tensões nos meios de produção e difusão entre a indústria fonográfica dos anos 1980 e a atual indústria audiovisual. A defesa de tese teve que ser adaptada para realização integralmente por videoconferência, vivenciando situações semelhantes às impostas por sistemas dominantes da atual produção e difusão audiovisual.

Para fundamentação teórico-metodológica da pesquisa-ação netnográfica, destacamos dos paradigmas utilizados pelos três grupos de pesquisa envolvidos: a ideia de pesquisador-artista e “expectativas” no lugar de “hipóteses conforme Zamboni (2012); duas características: “multimétodos” e “adaptável” da netnografia como método de pesquisa, segundo Corrêa e Rozados (2017), aplicável às atividades remotas no contexto de pandemia de Covid-19 ; a classificação de tipos de pesquisa proposta por Gerhart e Silveira (2009) em publicação de uma coleção dedicada à educação a distância.

A discussão dos resultados parciais dos registros netnográficos pode ser enriquecida com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica incorporando a questão “Há catarse no ensino remoto hibridizado?” (DUARTE, 2021) e assimilando o conhecimento historicizado na palestra online, proferida pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani, “Ensino Remoto em Tempos de Pandemia: Visão da Pedagogia Histórico-Crítica” (ENSINO..., 2020), pela atitude e pela valorização do entendimento de fonte de referência no contexto da pesquisa-ação netnográfica.

## **Transformação de pensamento: PERTENCIMENTO de Síntese**

Os professores e os alunos foram fortemente impactados no ano de 2020 por causa da pandemia mundial SARS – COV 2 e, sem dúvida alguma, a área do ensino foi grandemente afetada, visto que de uma hora para outra os ambientes de ensino aprendizagem precisaram se adequar às exigências do ensino não presencial em virtude do isolamento social.

Por isso, a motivação desta pesquisa nasce do interesse em refletir como foi a experiência dos alunos da graduação nos ambientes virtuais de aprendizagem e a experiência laboral dos três autores, professores-pesquisadores-artistas, os quais ministraram disciplinas voltadas ao conteúdo artístico em formato híbrido e remoto.

Parte-se da hipótese de que na sala de aula presencial tradicional surgem problemas relacionados às dificuldades no aprendizado, conflitos interpessoais entre os alunos e até mesmo com professores e, outras tantas dinâmicas que necessitam ser enfrentadas para que haja um ambiente adequado à construção do conhecimento. Por isso, problematiza-se a seguinte questão: É possível experimentar a catarse e desenvolver aulas na perspectiva do método didático da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em virtude do contexto atual do ensino remoto?

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44). Por isso, a proposta metodológica desta investigação fundamenta o diálogo teórico em pressupostos pedagógicos de Saviani (1991/2003/2008/2016/2011) que se dedica à investigação de teóricos como Lukács (1982) e Gramsci (1968) ao evidenciar a catarse como o momento em que ocorre um salto qualitativo, um ganho de compreensão que desencadeia no indivíduo um momento da transformação. Isso significa que há uma modificação quanto a visão de mundo daquele que experimenta a catarse como experiência totalizante, ou seja, na esfera intelectual, emocional, educacional, política e ética e na relação com sua própria vida, há uma conversão, uma compreensão de sentido. O grupo social e a relação individual são afetados de modo que a subjetividade pessoal e a objetividade sociocultural se relacionam e passam a desencadear processos de desenvolvimentos e novos direcionamentos de objetivos.

Para responder a problemática apontada e observar se as condições de “transformação/catarse” que supõe a emancipação humana ocorrem ou não no

contexto acadêmico remoto, devido ao enfrentamento de uma situação de calamidade pública mundial, parte-se primeiramente da compreensão do conceito catarse proposto por Saviani para em seguida estender o diálogo sobre a percepção dos três autores, professores-pesquisadores-artistas, junto aos seus alunos.

### **Considerações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica**

Ensinar de maneira que os educandos adquiram consciência crítica e emancipatória para discernir a realidade como vivência humana engendrada em dinâmicas complexas que envolvem a prática social é um dos desafios da PHC que promove cinco momentos para que através da prática educativa, seja possível a efetivação e aplicação dessa visão metodológica.

Para isso, vale destacar tais momentos de sistematização: a) Prática social, b) Problematização, c) Instrumentalização, d) Catarse, e) Prática social. Observa-se que a “Prática social” abre e fecha essa tendência pedagógica que estimula a ampliação da visão social igualitária ao valorizar o ensino de qualidade teórico-prático (conhecimento e conscientização), para as classes populares. “[...] E esses cinco momentos do método devem ser guiados pela finalidade que se busca atingir com a realização da prática educativa” (SAVIANI 2016 *apud*, CAMARGO e CASTANHA, 2016, p.03).

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2003, p.69).

É pela compreensão da Prática social - a primeira fase do método pedagógico, que os alunos podem interagir com os professores no estabelecimento de conhecimentos sobre assuntos que desafiam a existência humana.

O segundo momento é a Problematização, a qual implica em identificar os principais desafios da prática social. “[...] Trata-se de detectar que questões

precisam ser resolvidas no âmbito da Prática Social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1991, p. 80). Os conhecimentos ou conteúdos historicizados que necessitam ser dominados, devem dialogar com a prática social vivida.

Assim, aproxima-se da possibilidade de “instrumentalizar” os educandos, pois tendo eles uma visão global da realidade poderá ampliar a visão sobre as circunstâncias fragmentadas, passando a integrar novos conhecimentos que poderão resultar em novas formas de investigação e ações.

Quando os alunos incorporam ou assimilam os saberes adquiridos, realiza-se a catarse. “[...] O momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese”. (SAVIANI, 1991, p. 81).

Uma vez experimentando uma lucidez de conhecimento, volta-se a pensar na prática social, agora com a visão mais esclarecida porque pode observá-la sob diferentes aspectos. Esse retorno ao início do primeiro passo metodológico, difere da visão inicial do aluno, uma vez que a mediação do professor contribuiu para que houvesse aquisição de saberes capazes de potencializar os alunos no enfrentamento das mudanças sociais necessárias para a vida.

Esses momentos ou concepções pedagógicas que se apresentam em consonância com a concepção de mundo que se deseja mais justo e igualitário, encontra outras vozes como as de Freire (1996), que estabelece uma crítica aos conteúdos cristalizados pela prática escolar e propõe “[...] Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. E acrescenta: “É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 07). Todavia Saviani (2016) argumenta esclarecendo as relações e as diferenças da Pedagogia Histórico Crítica com a visão de Paulo Freire.

Eu diria que há uma certa relação em termos do objetivo mais amplo, porque tanto a Pedagogia Histórico-Crítica como a pedagogia libertadora, a pedagogia de Paulo Freire, estão empenhadas em desenvolver um ensino relevante para a classe trabalhadora. Ambas buscam desenvolver um tipo de educação para as camadas

populares, que possibilite à classe trabalhadora um poder emancipatório, potencializando sua capacidade de luta, sua capacidade de se libertar da dominação vigente na sociedade. No entanto, elas se diferenciam na medida em que a pedagogia de Paulo Freire se centra mais na chamada cultura popular, na própria iniciativa da população e secundariza de algum modo a importância da escola. Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza a escola como um instrumento de acesso ao saber sistematizado, ao conhecimento científico. No caso da pedagogia de Paulo Freire esse aspecto é menos enfatizado, ocupando um lugar mais secundário. E, por consequência disso, também a metodologia e respectivos procedimentos se diferenciam”. (SAVIANI, 2016, *apud* CAMARGO e CASTANHA, 2016, p.03).

A Pedagogia Histórico Crítica, compreende a prática educativa como possibilidade de alternativa para a transformação social, através do diálogo amoroso, métodos de ensino eficiente e transmissão de conteúdos e saberes que promovam uma crítica ao sistema dominante. Não sendo necessariamente intransigente, mas visando uma aprendizagem consciente. Assim, refere-se ao processo de ensino aprendizagem como trabalho prático sem desconsiderar os problemas enfrentados pelo sistema de educação brasileira e os entraves para uma ação pedagógica de qualidade.

Essa visão abrangente possibilitou o contato com alguns dos pressupostos teóricos de Dermeval Saviani no esforço de apontar para sua opção metodológica que coloca a Pedagogia Histórico Crítica como alternativa para uma orientação pedagógica a ser efetivada.

Cabe diante do exposto, retornar a problemática inicial e lançar luz para o conceito de catarse, argumento significativo que interessa aos autores quando se deseja aprofundar na busca pela resposta: ser ou não possível experimentar a catarse e desenvolver aulas na perspectiva do método didático da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em virtude contexto atual do ensino remoto.

### **(Trans) Formação e catarse em contexto remoto**

O processo educativo que contempla a Pedagogia Histórico Crítica entende que a catarse é o momento de incorporação em que há uma real compreensão da dimensão da prática social em si, para uma compreensão efetiva da realidade.

Assim, o conceito de catarse difere das abordagens do termo que engloba o sinônimo de extravasamento emocional que proporciona purificação ou estratégia terapêutica para alívio de emoções que foi promovida pela visão de Aristóteles (1992). Ao contrário, o conceito na pedagogia ganha novo vigor conceitual quando Saviani recorre aos estudiosos Lukács (1982) e Gramsci (1968). Tais autores consideram a “*cartasis*” como uma possibilidade de passagem, isto é momento em que se ganha a consciência e ocorre mudança de um estado passivo para ativo. As iniciativas que mobilizam tais mudanças e as transformações são de ordem prática, ética e política.

Tal visão sugere que o aluno ao experimentar a catarse, vivencia um processo transformador que o mobiliza a lutar por direitos individuais e coletivos. Esse efeito que leva a tomada de consciência é mobilizado pela escola.

A escola, mediante o que ensina, luta contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 1968, p. 130 *apud* SAVIANI, 2008, p. 62)

Quando se leva em conta tais argumentos, volta-se a problemática sobre a ascensão da consciência promovida pela escola, se é ou não possível proporcionar um ganho de consciência ou transformação-catarse em tempos de distanciamento social. Para responder a essa questão que se coloca como problemática atualizada, visto que o ensino remoto tem sido uma realidade há um ano por conta da pandemia, será interessante considerar o ponto de vista do Professor Newton Duarte que é estudioso dos assuntos referentes a Pedagogia Histórico Crítica. Seu parecer foi emitido em sua palestra, proferida em plataforma online, por ocasião do “Ciclo de debates” - evento virtual que reuniu inúmeros professores de diferentes áreas e possibilitou a troca de saberes nos dias 3, 4 e 9 de fevereiro de 2021 pelo Grupo de Pesquisa: Formação e Arte nos processos políticos contemporâneos, vinculado ao Centro de Artes da Universidade de Santa Catarina (UDESC).

Segundo o Professor Newton Duarte o processo de catarse é uma maneira de “[...] combatermos o processo de alienação que o obscurantismo beligerante tem

produzido nas consciências na atualidade, ou seja é a luta contra a desumanização [...]” que deve ser valorizado na Pedagogia Histórico Crítica, mas segundo ele é impossível que a catarse ocorra em contexto remoto.

“Em relação à Educação, o ensino remoto não tem nada de catártico. Não que não seja possível acontecerem catarses por meio do ensino remoto, mas é muito mais difícil. Por quê? Porque as condições são mais adversas para que o trabalho educativo alcance seus objetivos humanizadores. É absolutamente impossível? Não. É um recurso excepcional dada a catástrofe que é a pandemia, mas não é um avanço como muitos querem difundir. Não é um salto qualitativo, apenas estamos utilizando uma ferramenta que tem muita precariedade” (DUARTE – online 2021).

Na referida palestra o Professor diz ser preciso que a catarse se processe também nos professores para que a riqueza cultural humana seja apropriação também dos docentes. “Devemos estar sempre insatisfeito com o que já sabemos. Devemos querer mais para a nossa vida e para a vida dos nossos alunos e, nesse processo de apropriar o indivíduo vai se objetivando, é quando o indivíduo se apropria da riqueza histórica acumulada [...]” completa Newton Duarte. Referindo-se ao oposto dessa visão humanista o professor citou um projeto executado pelo artesão Rodrigo Camacho que fez um painel (reproduzido na Figura 3) com cartuchos de diversos tipos de arma de fogo em que destaca a frase “Aliança pelo Brasil” para presentear o atual Presidente da República, Jair Bolsonaro. “Isso é a imagem da desumanização e da defesa explícita da barbárie”, diz Newton Duarte.

Figura 3 - Produto de Rodrigo Camacho



Fonte: Disponível em:

<https://www.metropoles.com/brasil/artesao-que-fez-obras-para-bolsonaro-jamais-faria-para-lula>.

Acesso em 20/03/2021.

Embora a escola deva exercer um trabalho educativo histórica e coletivamente, deve também fortalecer a consciência de que o ser humano se humaniza na medida em que adquire competência para superar a necessidade da sobrevivência, ou seja, a Arte e a Educação são resultados da superação do pragmatismo da vida cotidiana. Dito de outro modo, a estética e a apreciação do belo, surgem na medida em que há assegurado a todos, a plena satisfação das necessidades básicas. Por isso, se exige um posicionamento do professor, para que considere como prática do trabalho educativo, a análise do que se deseja transmitir como conhecimento para as novas gerações, ou seja produzir novas necessidades mais elevadas. Nesse sentido o ensino da arte pode ser revolucionário e não alienante.

Em tempos de ensino remoto em que não temos garantido se o aluno liga ou não a câmera, não temos a proximidade necessária para estabelecermos com ele, vínculos de aproximação. Todavia, “[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 39).

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, p. 53)

Embora esperançosos, lamentamos a limitação dessa esperança. O professor percebe os obstáculos que se opõem à sua ação pelo ensino remoto, mas se esforça por possibilitar o acesso dos alunos ao saber sistematizado. “Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante” (SAVIANI, 2011, p. 83). Por isso, a questão que se busca compreender é a possibilidade de estimular uma consciência crítica trazendo para as discussões remotas, inclusive o trágico contexto social atual, ou seja a realidade concreta que inclui a pandemia, em que dificulta a maioria dos alunos para o acesso às tecnologias digitais.

Assim, ao refletir a composição gráfica da palavra: “(Trans) Formação”, título do artigo, pode ser interpretado como uma tentativa de parafrasear o que Freire (1996, p.25) alegou ao dizer: “[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e, quem é formado, forma-se e forma ao ser formado”. Então, (Trans) Formação foi uma tentativa de refletir o presente e prospectar o futuro. Dito de outro modo, foi um olhar para o “agora” e assumir que “quem Forma, (Trans) Forma, se Forma e segue buscando uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual.

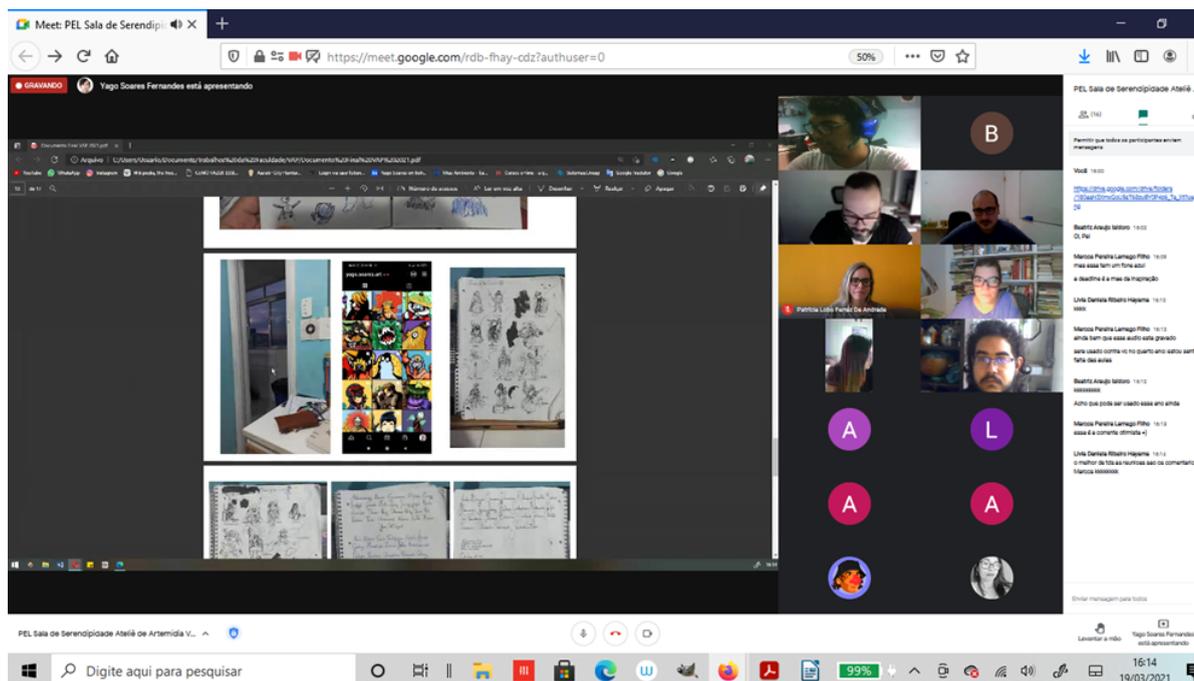
### **Considerações finais**

Decorrido um ano desde o início, em 13 de março de 2020, das orientações governamentais e institucionais de enfrentamento da pandemia de Covid-19, este artigo foi finalizado no contexto insano de sobrecarga de teletrabalho, de decisões baseadas em incertezas, de adversas e inusitadas condições de exercício das atividades acadêmicas. Restam expectativas e esperanças de melhores cenários para a retomada das atividades universitárias em 2021 e após a superação da pandemia de Covid-19.

O registro netnográfico na Figura 4 representa um possível cenário contendo, por um lado, a expectativa de ser o único meio disponível em 2021, por outro lado, a esperança de que possamos aprender a extrair o melhor desse limite. A imagem é um printscreen do computador pessoal de um dos seis professores ministrantes da VAP 2020 (Vivência em Ateliê Permanente I) durante a atividade síncrona na plataforma Google Meet em 19 de março de 2021.

A VAP 2020 foi planejada no final do ano com expectativas de reposição da vivência presencial no ateliê físico, no período de janeiro a março de 2021, para os estudantes que tiveram dificuldade no desenvolvimento remoto das atividades acadêmicas em 2020. Entretanto, a situação pandêmica se agravou e só foi possível a reposição remota com a esperança de manter o diálogo entre professores e estudantes, ainda que somente nas práticas sociais digitais.

Figura 4 – Registro netnográfico da atividade síncrona por videoconferência da VAP 2020 realizada em 19/03/2021



Fonte: Printscreen netnográfico coletado em 19/03/2021 pelo autor.

A expectativa de que os processos e procedimentos artísticos possam ser enriquecidos com a produção científica como por exemplo:

1) a assimilação da Pedagogia Histórico-Crítica no Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais “Notas sobre o ensino remoto de artes no contexto da pandemia de Covid-19” apresentado por Marcos Pereira Lamego Filho em 22 março 2021;

2) a apropriação da questão “Há catarse no ensino remoto?” no planejamento da disciplina Laboratório de Arte e Tecnologia em Educação oferecida pela primeira vez em 2021 aos alunos do 3º ano do Curso de Licenciatura em Artes – Teatro;

3) a sensibilização para as práticas sociais em meios digitais na disciplina “A-tele-iê de Artemídia no contexto de pandemia de Covid-19” oferecida em 2021 no Programa de Mestrado e Doutorado em Artes.

A esperança de que a (trans)formação entre professores e alunos em arte e na educação em tempos de pandemia garanta o pleno exercício das práticas pedagógicas crítico-socializantes no contexto dos processos artísticos, educacionais, científicos, tecnológicos, políticos e sociais.

## Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1992.

CAMARGO, Tassia Lima de. CASTANHA, André Paulo. **Os pressupostos teóricos metodológicos da pedagogia histórico-crítica e os desafios da sala de aula: entrevista com Dermeval Saviani**. Educere, et Educare. Revista de Educação. Vol. 11 Número 22 Jul./Dez. 2016 Ahead of Print. Disponível em: [file:///C:/Users/55119/Downloads/15707-59381-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55119/Downloads/15707-59381-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

CORRÊA, M. de V.; ROZADOS, H. B. F. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 22, n. 49, p. 1-18, 2017. DOI: 10.5007/1518-2924.2017v22n49p1. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2017v22n49p1>. Acesso em: 30 mar. 2021.

DUARTE, Newton. Palestra online, por ocasião do Ciclo de debates promovido pelo Grupo de Pesquisa: Formação e Arte nos processos políticos contemporâneos, vinculado ao Centro de Artes da Universidade de Santa Catarina (UDESC). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y49Dbv2JSTQ>. Acesso em 20 mar. 2021.

ENSINO Remoto em Tempos de Pandemia: Visão da Pedagogia Histórico-Crítica. Palestra online proferida pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani transmitida em 07/07/2020. Evento promovido pela Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia (ADUNEB). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=egovumOrd08>. Acesso em 28 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel Gerhardt; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 30 mar. 2021.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4664.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LUKÁCS, Georg. **Estética 1** - La peculiaridad de lo estético, 4 v., Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. VIII edição revista e ampliada. Campinas, Editora Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.40)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



# O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

## THE ART TEACHING IN THE PUBLIC SCHOOLS AND THE IMPORTANCE OF THE TEACHER TRAINING

Yasmim Prestes Batista Garcia<sup>1</sup>

### **Resumo:**

O trabalho intitulado “O Ensino de Arte nas escolas públicas e a importância da formação do professor” buscou investigar como tem sido ministrada a disciplina na rede pública considerando a formação docente. Nesse estudo foi abordada a questão da valorização docente baseada em: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei n. 10.172/2001); Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Lei n. 13.005) e a Lei nº 13.278/16 que institui a obrigatoriedade da música, dança, teatro e das artes visuais na educação básica e exige formação específica. A pesquisa foi desenvolvida e organizada a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa. Como resultado, foi identificado que os docentes eram oriundos de diferentes áreas de ensino como: Letras, História ou Pedagogia. Dessa maneira, foi observada que a disciplina estava sendo ministrada de forma sucinta, o que refletiu no processo de ensino na educação escolar.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Ensino de Arte. Rede pública de ensino. Parintins.

### **Abstract:**

The paper entitled "The Art Teaching in the public schools and the importance of the teacher training" sought to investigate how discipline in the public schools has been performed based on the aspects of teacher training. This study has approached the issues of teacher appreciation based on the: Law of Guidelines and Bases of National Education (no. 9,394/96), National Education Plan (PNE) of 2001 (no. 10,172/2001), National Education Plan (PNE) of 2014 (no. 13,005) and Law no. 13,278/16 that has established the obligation of the music, dance, theater and visual arts in the basic education and requires a specific teacher training. The research was developed and organized based on the assumptions of qualitative research. The results showed that the teachers came from different fields of teaching such as Letters, History or Pedagogy. Thus, it was observed that the discipline was taught succinctly, which reflected on the teaching process in school education.

**Keywords:** Teacher Training. Art Teaching. Public education system. Parintins.

---

<sup>1</sup>Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. E-mail: yasmim\_prestes15@hotmail.com

## Introdução

Dentre diversos estudos direcionados às artes, é possível observar ainda a desvalorização como área de conhecimento, elencando esta como não essencial para o conhecimento dos indivíduos. Identifica-se a formação de professores em específico de artes pauperizada, pois há uma forte articulação entre as concepções neoliberais de sociedade e as políticas educacionais, pois o papel do estado, que deveria contribuir na formação dos professores, deveria colaborar para uma educação pautada em uma perspectiva crítica, volta-se para iniciativas privadas.

Pautado nisso, essa pesquisa intitulada “ *O Ensino de Arte nas escolas públicas e a importância da formação do professor*” foi possível analisar que a desvalorização profissional estende-se para o âmbito de ensino em específico na disciplina Ensino de Arte pois, têm permanecido em uma posição subalterna em relação a outras disciplinas curriculares. A não contratação de profissionais habilitados na área é outro fator que impede que seja ministrada de forma a agregar diretamente na aprendizagem e conhecimento dos discentes.

Nesse quadro foi possível verificar que a disciplina configurava-se como recreação e os professores não conseguiam auxiliar os discentes de maneira que estes pudessem não mais perceber a arte como uma simples atividade de pintar ou desenhar.

Dessa forma esse trabalho está baseado em três tópicos referenciais que versam sobre o Ensino de Arte e a importância da formação do professor haja vista que a arte tem uma relação direta com a sociedade ao passo que incidem diretamente na formação dos indivíduos.

No primeiro tópico “*A formação de professores no Brasil, um processo ainda em construção: o que falam as políticas públicas educacionais?* ” Foi possível explanar sobre as políticas educacionais que “contemplam” a formação dos professores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei n. 10.172/2001); Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Lei n. 13.005), observou-se que o objetivo maior das políticas educacionais em curso é distribuir educação conforme a necessidade do capitalismo de forma a não investir mais que o necessário, levando a educação à regressão.

Tal retrocesso incide sobre vários aspectos, a começar pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, uma vez que as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas, e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar. (SAVIANI, 2020 p. 6)

No segundo tópico “*Formação docente em Arte e os desafios com a Lei n° 13.278/16*” discorreremos sobre os desafios com a Lei 13.278/16 como também a necessidade da formação de professores de arte para a educação básica brasileira.

Nesse sentido, nos embasamos nos estudos de Alvarenga & Fonseca da Silva (2018) pois apresentam em uma perspectiva compreensível nos indicados possíveis caminhos e percalços para a implementação da lei.

Em vista disso, no último tópico intitulado “*As ofertas das Licenciaturas em Artes Visuais e a importância da formação docente: uma discussão reflexiva*” nos baseamos em estudos desenvolvidos pelo projeto *Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados entre Brasil e Argentina-OFPEA/BRARG* desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais-PPGAV coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Foi possível explanar trabalhos desenvolvidos pelo observatório e adentramos de forma reflexiva acerca dos entraves que englobam a educação no país que conseqüentemente espalham-se pela educação básica de Norte a Sul do Brasil, como na cidade de Parintins-Am na qual foi realizada esta pesquisa, de modo que não está livre das problemáticas educacionais.

Dessa forma podemos observar lacunas da arte-educação em regiões do Brasil uma vez que as políticas educacionais deveriam estar direcionadas a favor dos professores, o estado insiste em ir contra beneficiando os interesses do capital. Em conseqüente a cidade de Parintins foi escolhida também devido a carência em aplicações científicas direcionadas a disciplina Ensino de Arte ministrada na rede pública.

## **Desenvolvimento teórico-metodológico**

Para o desenvolvimento desse trabalho foi realizado como procedimento metodológico o levantamento de dados para investigar como tem sido ministrada a disciplina Ensino de Arte nas escolas públicas do município de Parintins.

Essa investigação foi organizada a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Appolinário (2009), é a “modalidade de pesquisa na qual os dados são coletados através de interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador [...]”. Outrossim, foram realizadas entrevistas semi estruturadas bem como o uso de questionários e formulários aplicados aos docentes, discentes e equipe pedagógicas, sempre buscando o que melhor cerca nosso objeto de análise.

Nessa conjuntura, para esse artigo temos a contribuição de trabalhos desenvolvidos pelo projeto *OFPEA/BRARG* pois apresenta uma perspectiva de formação de professores nas licenciaturas em Artes Visuais através de produções. Segundo Muller & Santos (2016) as do pesquisas do Observatório são realizadas por sujeitos advindos desde a iniciação científica ao longo da graduação, perpassando a pós-graduação com o mestrado e o doutorado, até o estágio de pós-doutorado.

Em conseguinte esse estudo ainda tem contribuições de Saviani (2000;2011) que apesar de não possuir em suas pesquisas as especificidades das artes “nos auxilia a compreender sua inserção neste cenário atual” (FARIAS, FONSECA DA SILVA & ANVERSA 2020 p. 1612). Nesse estudo, buscou-se ainda identificar a formação base do professor de modo a correlacionar com as características de ensino-aprendizado para educação do país.

### **A formação de professores no Brasil, um processo ainda em construção: o que falam as políticas públicas educacionais?**

Fazendo uma breve regressão histórica sobre a formação de profissionais da educação no Brasil. Para o ensino das primeiras letras em cursos específicos foi proposta no final do século XIX a criação de escolas ditas normais, estas correspondiam ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX até recentemente, quando a partir da Lei n° 9.394 de 1996,

postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (GATTI, 2010).

No que tange a formação inicial e continuada de professores neste país, estas se fazem presente em diferentes âmbitos de nosso ordenamento jurídico, quais sejam: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei n. 10.172/2001); Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Lei n. 13.005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no seu art.62 e parágrafos, 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 nº 13.415, de 2017)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 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 estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)  
(...)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º 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 nº 12.056, de 2009)

Verifica-se que os dispositivos legais das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preveem a formação inicial e continuada dos professores nos seus diferentes níveis como também encontra-se previsto no Plano Nacional de Educação

(PNE) (Lei nº 10.172/2001), aprovado em 2001, no qual considera que o magistério é condição fundamental para a qualidade da educação, mediante uma política global que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada desses profissionais.

[...] as diretrizes e metas já indicam a necessidade de, a partir do primeiro ano de vigência do Plano, a implementação de mecanismos para a garantia de novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, a destinação de um percentual entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas, dentre outros aspectos, voltados para a formação inicial e continuada. (RICHTER & SILVA, 2019 p. 153).

Nessa conjuntura os documentos certificam que os profissionais da educação possam usufruir e dar continuidade ao seu processo de formação que lhes é de direito como também possam ter um plano de carreira como citado acima, fator chave para reconhecer e conseqüentemente resultar na valorização dos professores nesse país.

De acordo com isso Silva (2016), frisa que o país tem uma dívida histórica com os profissionais da educação, sobretudo no que se refere à valorização destes profissionais destaca ainda a necessidade de assegurar condições dignas de trabalho, uma que muitos profissionais sofrem sobrecarregados com intensas e exaustivas horas de trabalho e com turmas com um considerável número de educandos.

[...] um dos mais evidentes e violentos ataques que sofremos hoje no campo educacional seja o amordaçamento dos professores tanto quanto de alunos, que são cada vez mais vigiados e denunciados por apoiadores do movimento “Escola sem Partido”, que arvora defender um tipo de escola supostamente neutra[...] não há neutralidade no trabalho científico (e o mesmo vale para trabalhos artístico e filosóficos). (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019 p. 161).

No PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 a 2024, o inciso IX do Artigo 2º define como uma de suas diretrizes a valorização desses profissionais da educação. Tal diretriz, por sua vez, é detalhada na Meta 13, 15, 17 e 18:

**Meta nº 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do

sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014)

**Meta nº 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

**Meta nº17:** [...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

**Meta nº18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

Com isso constata-se que o ano de vigência do PNE aproxima-se e as metas não vão e não estão sendo cumpridas, por conta de termos políticas educacionais rasas e que tem o objetivo de cumprir apenas os interesses do capital, como afirma Garcia (2014 p. 116) “o foco das políticas educacionais em curso é distribuir educação conforme a necessidade do capital e a capacidade do indivíduo, de forma a não investir mais que o necessário”. Por conta também do governo atual onde a prioridade não é investir em educação, levando assim o país a obter uma defasagem educacional.

Nesse sentido, Saviani (2011 p. 98-99) aponta:

[...] estamos com o sistema de ensino em nível nacional não implantado, e isso cria entraves[...]. Configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários. Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas. (SAVIANI, 2011 p. 98-99).

Dessa maneira Saviani (2011 p. 99) prossegue

Em outros termos, para enfrentar a situação acima descrita, é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado, essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria

ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas. (SAVIANI, 2011 p.99).

O momento atual em que a classe de professores encontra-se nesse país, é um cenário beligerante nadando contra as correntezas obscurantistas. Nesse sentido, no que se refere a pressionar o Estado é necessário a classe dos professores fortalecerem cada vez mais ações coletivas revolucionárias, com o propósito de conquistas profissionais mais adiante, debates e reivindicações de entidades da sociedade civil como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), dentre outras.

Dessa maneira é primordial ações como estas para selar os laços da resistência, pois como sabemos a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, na transformação da educação, uma vez que o que mais importa para ela é preservar o seu domínio sobre os dominados, pois vivemos em uma sociedade desigual, onde interesse individuais encontram-se subordinados a interesses classistas e perdem o seu caráter legitimador manifestando-se como forma de opressão. Segundo Galvão, Lavoura & Martins (2019 p.163) “defender a escola e o ensino de qualidade é um ato de resistência e também uma forma de se ter a esperança requerida à construção de uma sociedade igualitária”.

No livro intitulado *Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação dos professores* (2018) em seus capítulos finais os autores frisam a respeito da implementação de práticas revolucionárias no qual significa colocar o conhecimento, que é produzido pela classe trabalhista, a serviço de quem produz. Isso supõe superar toda a alienação e fazer da educação um instrumento de conhecimento, de apropriação da realidade e transformação da prática social.

Nesse sentido cada conquista que a educação alcança é fruto de trabalhos árduos da classe dos professores, que necessita de valorização profissional, que sejam reconhecidos seus esforços em prol da educação, em um país onde o Estado insiste em usufruir de suas estratégias para a manutenção do capital e conseqüentemente levando a educação ao obscurantismo

## **Formação docente em Arte e os desafios com a Lei nº 13.278/16**

Pensar em categorias como a formação docente em arte entrelaçada à Lei nº13.278/16 implica também refletir sobre a necessidade de formação de professores de Arte para a educação.

A imprescindibilidade da formação de professores de arte para a educação básica remonta a um período da história da educação brasileira, em meados do século XX, onde houve a expansão do ensino público conduzido pelo projeto civil militar da ditadura no Brasil, época em que muitos educadores foram perseguidos. Com a ditadura, escolas experimentais foram sendo fechadas, e desde então, as práticas de arte no âmbito educacional da rede pública de ensino foram dominadas em geral por estereótipos associados desde o desenho livre a cópias de desenho de datas comemorativas (BARBOSA, 1989).

A disciplina então denominada como Educação Artística segundo Alvarenga & Fonseca da Silva (2018) gerou uma demanda por docentes, logo havia uma necessidade essencial de criação de Licenciatura em Educação Artística e para suprir essa demanda foram criados cursos polivalentes de curta duração.

A questão da polivalência é vista como um impasse bastante longe de ser resolvido, [...] o currículo caracteriza a polivalência, ao prever um único docente para diferentes formas de arte, o que significaria uma formação aligeirada e preambular. Isso se dava em acordo com os desejos de eficiência e economia no sistema de ensino (BRASIL, 1971)

A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. Esse modelo nunca foi possível na sua integralidade, também pela dificuldade de formar profissionais inicialmente em dois anos e, posteriormente, em quatro. Formar um profissional que ministrasse com qualidade diferentes linguagens artísticas em uma ou duas horas semanais, essa era a proposta e esse sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, dividindo opiniões e apontando as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. Iniciou-se, assim, a formação de professores de Educação Artística para a educação básica no Brasil, marcada por um arremedo de formação polivalente. (ALVARENGA & FONSECA DA SILVA, 2018, p. 1010)

Após longos anos a Lei nº 13.278/16 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB –Lei 9.394/1996) passando a incluir a música e o teatro como as linguagens que constituirão o componente curricular e estabelecem um prazo de cinco anos para implantação de mudanças dessa lei, ainda prevê no seu art. 2º a adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica (BRASIL, 2016) essa alteração na lei mostra um progresso das artes no ensino público que há muitos anos vem sendo palco de grandes debates entre arte educadores comprometidos com a consolidação do ensino no país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda segundo Alvarenga & Fonseca da Silva (2018) reitera a necessidade do fim da polivalência na formação de professores, e conseqüentemente no Ensino de Arte na escola gerando a urgência na contratação de docentes por área estruturando a organização curricular para manutenção e melhoria do ensino. Todavia, nos documentos oficiais da BNCC a arte deixa de ser área de conhecimento e passa ser apenas componente curricular, com isso deleta-se toda uma luta da classe dos professores em prol da arte.

Dessa forma, a não contratação desses professores de arte em 5 (cinco) anos, levando em consideração a data prevista da incorporação dessa lei, acarreta em um ensino de menor qualidade no que se refere aos processos de reflexões crítica da arte como também a não superação da polivalência, nessa conjuntura para a implementação da lei é necessário também um investimento financeiro para a educação, contudo no governo atual os investimentos para o âmbito educacional são praticamente nulos.

Alvarenga & Fonseca da Silva (2018) em seu artigo intitulado *Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16* apontam estratégias significativas para efetivação dessa lei como

- (1) ampliação do Parfor para os professores com formação polivalente e para os professores de outras disciplinas que já lecionam Arte sem a devida formação;
- (2) ampliação dos cursos na modalidade EaD e estabelecimento de meios de acompanhamento para verificar a qualidade deles;
- (3) aumento de vagas nos cursos presenciais já existentes com a oferta de cursos nos três turnos para aproveitar a infraestrutura das IES e com a devida ampliação do quadro docente;
- (4) alteração dos cursos de Artes (Educação Artística) para uma das quatro linguagens artísticas, com a devida reorganização da matriz curricular;
- (5) fortalecimento do Plano Nacional de Educação e do fórum de discussão

sobre o tema das licenciaturas, organizados em cada estado; e (6) efetiva valorização de cargos e salários, bem como do plano de carreira, e melhoria das condições de trabalho nas escolas. (ALVARENGA & FONSECA DA SILVA, 2018 p. 1026).

Nesse contexto as reivindicações das associações de arte educadores como as ligadas a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) com ano de criação em 1987, vem travando lutas árduas em favor da arte na educação brasileira com intuito de promover importantes debates e reflexões em torno das políticas públicas educacionais ainda que estas voltem-se para o ensino de arte apenas com fins que demandam a atender interesses de cunho neoliberal interesses do estado que funciona como administrador de interesses burgueses, contribuindo direta e intensamente para o decréscimo da arte como área de conhecimento, na medida em que caracterizam a arte como linguagem a serviço do “desenvolvimento de competências” (BNCC, 2017).

No escopo do texto da BNCC, as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem a interpretações equivocadas e para a polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar.

Segundo Peres (2017) em um Ofício elaborado pelos Arte-educadores, após a discussão da posição da Arte na BNCC no CONFAEB, há a denúncia de que o componente curricular Arte foi desprestigiado, tendo uma visão superficial, bem como demonstra quais são os conteúdos mais privilegiados no currículo.

Paralelamente a isso, Farias, Fonseca da Silva & Anversa (2020 p. 1614) situam a Pedagogia Histórico-Crítica, “cuja ação no ensino de arte privilegia um currículo amplo de modo a socializar os saberes mais representativos da produção histórica da humanidade e, desse modo, contribuir para uma educação estética crítica para além da indústria cultural”, assim como também uma arte que estimula os indivíduos a tomarem consciência dos conflitos humanos, possibilitando assim um entendimento mais acurado do contexto em que se vive e a realidade em que se tem.

É primordial que as políticas educacionais em seus documentos oficiais possam prevê formação de cunho adequado a classe dos professores cujo fim não seja para alimentar os interesses neoliberais, a fim de considerar também a importância do ensino de arte na educação e na vida das pessoas enquanto ser social uma vez que a

arte também possui um papel fundamental como assinala Magalhães (2018) ela mune o ser humano de sensibilidade e inteligência, tornando-se assim mais humanizado, afim de que possamos lutar e relutar contra toda forma de modismo pedagógico.

### **As ofertas das Licenciaturas em Artes Visuais e a importância da formação docente: uma discussão reflexiva**

Iniciaremos esse tópico explanando de forma breve a respeito dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas Regiões Norte, Nordeste e Região Sul do Brasil, dessa forma iremos nos basear nos estudos desenvolvidos pelo projeto *OFPEA/BRARG*, posteriormente iremos discorrer de forma reflexiva a respeito dos professores da educação básica que ministram a disciplina Ensino de Arte na rede pública de ensino da cidade de Parintins-Amazonas

Por conseguinte, os estudos do observatório demonstram que os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, em específico na Região Norte do país apresentam oito cursos presenciais públicos e três de instituições privadas e na modalidade de ensino a distância (EaD) são oferecidos três cursos por universidades públicas e 31 por instituições privadas.

A expansão dos cursos de licenciatura no Norte do Brasil, no que se refere ao ensino público, gratuito e presencial, deu-se via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), aumentando de dois para seis o número de cursos existentes. Outro impacto foi com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), que trouxe os únicos dois cursos representativos, ainda que polivalentes, com a licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música. (SILVA, ALVARENGA & BELLAN, 2018 p. 279).

Ainda segundo as autoras supracitadas, nas universidades públicas da Região Norte <sup>[15]</sup> o quadro de professores em níveis de formação ficam entre especialistas ou mestres, em contrapartida no interior do Amazonas o colegiado de artes visuais tem em seu quadro um número expressivo de docentes que possuem apenas a graduação.

Constata-se ainda que essa problematicidade da arte é algo que vem se estendendo desde a Região Norte, passando pelo Nordeste e Região Sul do país.

Na região do Nordeste <sup>[25]</sup> segundo Muller & Silva (2016) verifica-se a existência de 13 instituições públicas de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial, segundo as autoras

supracitadas o Maranhão, Ceará e Bahia apresentam mais de uma IES pública no qual ofertam cursos presenciais de Artes Visuais no entanto o estado de Alagoas por sua vez não possui instituições com oferta do curso e os demais estado da Região Nordeste possuem apenas uma instituição e campus para tal demanda.

A constatada ausência de mais cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas IES públicas da região nordeste, bem como, sua pouca interiorização dentro dos estados, podem amplificar o debate acerca das questões de produção e acesso ao conhecimento, assim como permitem reconhecer o contexto gerador da escassez de professores de arte com formação na área, para suprir a demanda da educação básica. (MULLER & SILVA, 2016 p. 236).

Partindo para a Região Sul, do país constata-se segundo Silva, Alvarenga & Bellan (2018) que a região apresenta uma considerável e elevada taxa de escolarização, quando comparada às demais regiões do país, ainda segundo as autoras, de um modo geral os cursos de Licenciatura em Artes Visuais estão divididos em 18 cursos no Paraná <sup>[1]</sup>, 22 em Santa Catarina, e 14 no Rio Grande do Sul.

No Rio Grande do Sul <sup>[17]</sup>, Müller e Silva (2016) puderam verificar que no ano de 2016, haviam cinco cursos de Licenciatura em Artes Visuais públicos e quatro privados, mas, entre os anos de 2011 e 2013, três cursos de Licenciatura em Artes Visuais foram fechados.

A partir desses dados, pode-se inferir que, apesar de a Região Sul apresentar uma grande quantidade de cursos de licenciatura em Artes Visuais, a distribuição deles, a relação candidato/vaga, nos três estados, não é homogênea. Excetuando-se o Paraná, vê-se que vários cursos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram fechados devido à baixa concorrência. Acredita-se, aqui, que esse fenômeno é influenciado pela ampliação desordenada da modalidade EAD. (SILVA, ALVARENGA & BELLAN, 2018 p. 284).

É levantada de maneira bastante pertinente pelo *OFPEA/BRARG* que a Região Norte e Sul do país formam de maneira semelhante os professores de Artes Visuais, uma vez que a prática social é totalmente desconsiderada e os temas são precariamente abordados em uma perspectiva crítica, não proporcionando aporte teórico para que os educadores internalizem seus conhecimentos

Dessa forma considera-se que as tendências pedagógicas possam ser um caminho para esta superação, pois estão baseadas em movimentos sociais, filosóficos, políticos atendendo ao momento histórico no qual estão inseridas

Nesse contexto observa-se no Brasil uma má distribuição para investimentos educacionais e isso reflete nas universidades e conseqüentemente as mais atingidas são as licenciaturas, é necessário um olhar atento para a formação do professor sendo esse peça fundamental para uma educação transformadora que seja dotada de saberes que partam do princípio social.

Através desses conhecimentos poderão ser traçadas mudanças para modificar a prática educativa para que o ensino alcance mudanças também na educação básica, criando sujeitos atuantes na sua realidade social

Os entraves que englobam a educação no país conseqüentemente espalham-se pela educação básica de Norte a Sul do Brasil, como na cidade de Parintins-Amazonas que não está livre das problemáticas educacionais. Foi possível observar que os docentes que ministram a disciplina de Ensino de Arte na rede pública de ensino na sua grande maioria possuem em nível de formação apenas de graduação, também identificou-se uma predominância de formação base cujas origens são de cursos como: Pedagogia, História ou Letras.

Isso reflete diretamente na disciplina enquanto área de conhecimento, uma vez que é ministrada de forma suscita aos educandos, impossibilitando-os reconhecerem a arte como área de conhecimento e impedindo-os de tornarem-se sujeitos atuantes capazes de enxergarem, dentro da sua realidade, novas possibilidades de viver e de transformar o mundo.

Dessa forma, o papel da arte na educação é fundamental de modo a propiciar ao indivíduo um olhar crítico proporcionando a compreensão de realidade social e cosmovisão. No entanto, apesar da obrigatoriedade das Artes no currículo escolar consolidado e descrito pela Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 9.394/96, a disciplina tem permanecido em uma posição subalterna quando comparada às demais áreas.

Presume-se que um dos fatores que implicam essa situação são professores não habilitados ministrarem a disciplina e conseqüentemente uma série de causas também ocorrem para a não valorização da arte como área de conhecimento no âmbito

de ensino e o que determina também ela permanecer nessa posição é a falta de apoio da equipe pedagógica, falta de parceria com docentes de outras disciplinas, falta de apoio com a distribuição de recursos didáticos para realizar também as práticas da disciplina. Os docentes que ministram a disciplina relataram que por muitas vezes foi e ainda é necessária a aquisição de materiais para realização de suas práticas utilizando recursos financeiros próprios.

De acordo com o relato dos docentes, a parceria com a prefeitura da cidade era mínima, uma vez que acontecia apenas quando estes precisavam realizar eventos, os mesmos contatavam a escola. Dessa forma, também não haviam ao menos cursos de qualificação para estes docentes, no mínimo para auxiliar na disciplina, uma vez que a disciplina carecia de professores qualificados.

Um dos docentes fez um tocante relato: “não estamos aqui para tomar lugar de nenhum profissional, nem tampouco negar a importância da arte no âmbito de ensino ou na sociedade, porém o fato de estarmos cumprindo apenas nossa carga horária em fator de dedicação do professor, e o fato de não possuímos formação, não obtermos nenhum curso de qualificação em artes reflete em nossa criação poética e conseqüentemente na dos alunos, é essencial a compreensão dos benefícios da arte para a sociedade enquanto área de conhecimento e sabemos que é um conhecimento produzido historicamente”.

Em 2017, segundo dados coletados na secretaria do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - UFAM, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, nos seus setes anos de implantação em Parintins já formou 3 (três) turmas, com estimativa de 36 (trinta e seis) professores formados. Todavia, somente cinco egressos atuavam na rede estadual, o que mostra que a não contratação de profissionais habilitados para atuação em sua área de formação e a não realização de concursos públicos na cidade, como também o não incentivo por formação continuada acaba por refletir em um ensino sem excelência. Observou-se ainda, quando realizado concursos públicos na referida cidade, as vagas para professores de artes, são mínimas quando comparada a outras áreas.

Nesse sentido, observa-se que os órgãos responsáveis deixam para segundo plano as questões educacionais, acarretando na desvalorização das artes enquanto

área de conhecimento, pois professores não habilitados atuam na disciplina e cada vez mais profissionais com formação específica vão permanecendo fora do âmbito de atuação. Isso resulta em uma vasta depreciação da educação em um país onde a desigualdade impera velozmente.

À vista disso, a reflexão visionária de Saviani (2000, p. 32) ainda ecoa.

[...] se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema (SAVIANI, 2000, p.32).

Faz-se necessária a valorização desses profissionais com formação continuada, cursos de qualificação, apoio do Estado e prefeitura e o incentivo por meio de um salário digno ao nível do árduo trabalho e esforço que esses profissionais têm, considerando a aprendizagem de cada educando e visando a transformação da prática social de cada ser humano, é necessário que as associações de professores cada vez mais unam-se em prol de uma educação transformadora.

### **Considerações finais**

O estudo visou abordar de forma reflexiva a respeito da importância da formação do professor na disciplina Ensino de Arte identificando-a como área de conhecimento. Verificou-se lacunas em desfavor dessa área no âmbito educacional, uma vez que os profissionais atuantes não possuíam habilitação para atuar na disciplina, como também os documentos oficiais agem contra para essa ser reconhecida como área de conhecimento, ou que tenham um visão superficial das artes, acarretando na desvalorização no âmbito de ensino e na sociedade, da mesma forma colocam os docentes responsáveis para que o estudante tenha habilidades e competências requeridos pelo mercado, beneficiando o capital e indo contra a educação.

É necessário também que os órgãos responsáveis possam atuar em favor da contratação de profissionais qualificados para exercer a disciplina Ensino de Arte e

deixar de responsabilizar o profissional pelo fracasso escolar, uma vez que os documentos oficiais também não colaboram para a qualificação do sistema educacional, e por traz do professor há uma equipe responsável que pode ajudar no sucesso profissional de cada docente.

Dessa maneira a fim do fortalecimento educacional, observa-se como crucial o desenvolvimento de pesquisas que contemplem desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é importante ressaltar que essa pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Amazonas-*campus* Parintins na qual foi realizada no Ensino Fundamental, tem seu prosseguimento contemplando a EJA sendo realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC em Florianópolis no Programa de Pós graduação em Artes Visuais-PPGAV (mestrado) pautada em uma perspectiva histórico-crítica a fim da transformação social e postura crítica diante das formas estruturantes do capital que contempla o mercado de trabalho e também da sociedade de classes.

Por fim, que esse trabalho seja uma contribuição para também lutar pela melhoria da formação do professor e sucessivamente melhorias de um ensino de qualidade para o nosso país.

### **Referências Bibliográficas**

ALVARENGA, V.M. **Formação inicial do professor de Artes Visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no estado do paraná.** 257 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2015.

ALVARENGA, V. M; SILVA, M. C. da R. F. da. **Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16.** Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência:** filosofia e prática da pesquisa. São Paulo, 2009

BARBOSA, A.M. Arte-educação: conflitos e acertos. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1989.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional-LDB nº 9.394/96.** – 11. ed. –Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 05 março. 2021.

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

BRASIL. Lei Nº 5.692/71. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

FARIAS, R. S, SILVA, M. C. da R. F, ANVERSA, P. **Fundamentos sócio-históricos para pensar o ensino de arte e o enftretamento das políticas educacionais**. Anais do 29º encontro nacional de pesquisadores em artes plásticas. [Recursos eletrônico]. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020.

GALVÃO, A.C, LAVOURA. T.N, MARTINS, L.M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**.-1.ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para Além da Inclusão: crítica as políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que Revelam os Slogans na Política Educacional**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. P. 101-141.

GATTI, B. A. **Formação de professores no brasil: características e problemas**. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

MAGALHÃES, Benedita A. C. Trabalho, **Arte e Formação Humana**: processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em teatro da UFPA, 2018.

MELLO, Claudia Carnevskis de. **Formação de professores de artes visuais nas universidades públicas da região norte: cultura e arte no currículo das licenciaturas**. 158 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Doutorado em Artes Visuais, Florianópolis, 2018.

MATOS, Neide; SOUZA, Joceli; SILVA, João. **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê,2018.

MÜLLER, Maristela. **A pesquisa na formação de professores: uma análise curricular das licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul**. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2017.

MULLER, Maristela; SILVA, S. Clarissa;. **Mapas de ausências: um olhar sobre as licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul e no Nordeste**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 25. *Anais*.. Porto Alegre, 2016

PERES, J. R. P. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular**. In: Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 1, p. 24 - 36, 24 ago. 2017.

RICHTER, L. M, SILVA V. M. **Políticas de formação dos profissionais da educação como elemento da valorização docente**. In: Luana Costa Almeida...et al [org.] Cenário político e tensões contemporâneas na educação. - Campinas, SP: CEDES, 2019.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Demerval Saviani-11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 |E-ISSN 2177-6059.

SILVA, Maria Cristina da; ALVARENGA, Valéria Metroski de; BELLAN, Claudia Carnevskis. **Observatório da formação de professores de Artes Visuais: uma análise à luz das políticas vigentes**. 277 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 272-288, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

SILVA, C.S. **Arte, Tecnologia e Formação de Docente: reverberações nos currículos das licenciaturas em Artes Visuais da Região Nordeste**. 254 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2017.

SILVA, M. V. **Valorização do magistério: relações e condições de trabalho dos docentes em foco**. In: AGUIAR, M. Â. da S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho*. 1ed. Camaragibe - PE: CCS gráfica e editora (Coleção Biblioteca da ANPAE), 2016.



## A OFERTA DE CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: ESTUDOS EM SANTA CATARINA

### THE OFFERING OF LICENTIATE COURSES IN VISUAL ARTS: STUDIES IN SANTA CATARINA

Brenda Christine Figueira Pettirini<sup>1</sup>  
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>2</sup>  
Maria Heloísa Canal<sup>3</sup>

#### Resumo:

O presente artigo pretende analisar a atual oferta dos cursos de licenciatura em Artes Visuais em Santa Catarina. Objetiva-se refletir acerca do avanço do modelo de Ensino a Distância - EAD, visando compreender os impactos de uma formação sujeita à lógica do mercado, atravessando a desvalorização do ensino de artes. O estudo foi feito a partir de dados coletados pelo projeto em rede Observatório de Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: Estudos comparados entre Brasil e Argentina, comparados com os dados obtidos através dos sites das Instituições de Ensino Superior, obtendo resultados que demonstram uma diminuição de 63% dos cursos presenciais e um aumento de 350% dos cursos EAD no estado em um curto período de tempo. Para desenvolver reflexões acerca dos dados obtidos, nos apoiamos principalmente em escritos de Alvarenga (2014; 2021), Arce (2001), Fonseca da Silva (2017; 2019) e Saviani (1984).

**Palavras-Chave:** Observatório. EAD. Artes Visuais.

#### Abstract:

The present article goals to analyze the current offer of licentiate courses in visual arts in Santa Catarina. Aims to reflects about the advance of distance education (DE) mode, intending to understand the impacts of a education under the market logic, going through the devaluation of art education. The research was made stem from informations collected by the Observatory of teacher education in the ambit of art teaching: studies compared between Brazil and Argentina (OFPEA/BRARG) in 2017, comparing with datas obtained on the higher education institutions (HEIs) websites, getting results that show a 63% decrease of face-to-face modality courses and a 350% raise of DE modality courses in the state in a short period of time. To develop reflections about the results achieved, we mainly rely on the writings of Alvarenga (2014; 2021), Arce (2001), Fonseca da Silva (2017; 2019) and Saviani (1984).

**Keywords:** Observatory. distance education (DE). Visual Arts.

---

<sup>1</sup> Acadêmica em Licenciatura em Artes Visuais - CEART (UDESC) [brendapettirine@gmail.com](mailto:brendapettirine@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Artes Visuais – CEART (UDESC) [cristinaudesc@gmail.com](mailto:cristinaudesc@gmail.com)

<sup>3</sup> Acadêmica em Licenciatura em Artes Visuais - CEART (UDESC) [mariaheloisacanal@gmail.com](mailto:mariaheloisacanal@gmail.com)

## **Introdução**

Neste artigo iremos nos dedicar à análise das mudanças ocorridas de 2017 a 2021 em relação a oferta dos cursos de graduação em licenciatura em Artes Visuais nos formatos presencial e EAD, no estado de Santa Catarina, a fim de pensar a formação inicial no cenário atual de educação. Para realizar este estudo foram utilizados dados de pesquisas dos anos anteriores coletadas pelo projeto de pesquisa “Observatório da formação de professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina”, que completa 10 anos em 2021, do qual este artigo é signatário.

Pretende-se responder neste artigo as seguintes questões: Qual é a atual oferta dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no estado de Santa Catarina nos formatos presencial e EaD em relação a última pesquisa do Observatório do ano de 2017? Qual é o impacto dessa mudança na formação dos futuros professores?

Tem-se como objetivo mapear a dissonância entre os números coletados acerca da oferta presencial e a distância, traçando as causas e consequências dessa mudança na formação docente em artes visuais. Justifica-se o estudo realizado, pela necessidade de investigar impactos na formação dos profissionais, a partir de políticas como a privatização e a expansão do Ensino a Distância, e na qualidade da educação e no ensino de artes. A metodologia utilizada foi estudo bibliográfico que evidenciam as pesquisas já realizadas como: Fonseca da Silva (2014, 2017, 2019), Alvarenga (2010, 2021), Hillesheim (2014). Igualmente, outros aportes teóricos foram utilizados para auxiliar na problematização, Arce (2001), Orso (2018), Saviani (1984, 2021), entre outros autores.

## **A educação superior da classe trabalhadora**

Analisar o movimento da oferta de cursos dos últimos quatro anos<sup>4</sup> nas licenciaturas em Artes Visuais no estado de Santa Catarina, é deparar-se com a suposta contraposição do ensino público e privado e as modalidades de ensino (presencial e EAD). Ainda que existam de fato diferenças, contrastes e contradições entre estas realidades, faz-se necessário refletir criticamente sobre a condição da educação dentro do modelo capitalista na intenção de expandir o mercado em todas as suas formas, com a privatização, precarização das condições de trabalho e até mesmo com um modelo educacional de baixo custo como é o caso da modalidade EAD. Assim, em primeira

---

<sup>4</sup> Dados sistematizados a partir de Fonseca da Silva (2017).

análise, tanto a educação superior pública como privada estão condicionadas ao sistema, porém, especialmente a educação superior pública, produz ações contra-hegemônicas, enquanto a privada absorve de forma mais evidente as reformas neoliberais.

Para esta análise, parte-se então de uma visão materialista da realidade, fundamentada pela Pedagogia Histórico-crítica, que, na condição de uma pedagogia revolucionária, de acordo com Orso (2018), necessita se preocupar com a totalidade<sup>5</sup> que compreende o processo educativo no trabalho pedagógico, pensado e intencional, possibilitando o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente elaborado, superando os conhecimentos cotidianos e assimilando o mundo. Desta forma, é a transmissão de conhecimentos mediados que deve permitir o sujeito se apropriar plenamente e atuar em sua realidade de forma concreta, assim:

[...] 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. 70)

Pensar a formação de professores a partir da Pedagogia Histórico-crítica é voltar-se não só para a realidade das condições existentes dentro do exercício da profissão e da formação continuada, mas também se ater em como se dá a formação inicial. Compreender a universidade é pensá-la também de forma dialética. De um lado então, está a universidade como parte da sociedade capitalista, que atende as demandas burguesas, reproduz e mantém a estrutura de dominação e exclusão em sua própria estrutura, e por outro, como transformadora dos sujeitos que, conseqüentemente, transformam o mundo concreto por meio do acesso e da produção do conhecimento científico.

Essa transformação toma forma na convergência dos três pilares essenciais para cumprir a função social da universidade: a pesquisa, ensino e a extensão. Dessa maneira a universidade age como reprodutora do sistema mas também como reativa e resistente a ele, construindo uma consciência que interfere e é interferida pelo meio.

A compreensão de uma classe popular que deve saber apenas o básico pode ser encontrada na teoria liberal do economista clássico Smith (1996), tomando como princípio o entendimento de que a burguesia possui controle econômico político e cultural, assim, com a divisão do trabalho, a maior parte da população, que é a classe dos trabalhadores é submetida a um trabalho simples e mecânico. Sem possuir oportunidade de

---

<sup>5</sup> Categoria central no materialismo histórico-dialético que é base para a compreensão da realidade concreta, do entendimento geral ao entendimento da particularidade.

desenvolvimento da compreensão do mundo, o trabalhador é privado de sua capacidade crítica e inventiva de forma que “[...] a habilidade que ele adquiriu em sua ocupação específica parece ter sido adquirida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e marciais.” (SMITH, 1996, p.244). Podendo um grupo seletivo, a elite, dispor de tempo suficiente para o estudo e demais atividades de lazer.

Com o entendimento de que os trabalhadores pouco ou nenhum tempo e condições têm para uma educação, de acordo com Smith (1996, p.244) “[...] em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres — isto é, a grande massa da população — a menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça.” Ensina-se assim o que é interessante ter como base comum de entendimento geral e facilitação no emprego do trabalho, como traz Smith (1996, p.246) “Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação”. Deste modo, mantendo o domínio da elite sobre a classe dominada, que agora lê, escreve e conta.

Dentro da crise estrutural do sistema econômico capitalista, o projeto neoliberal de desmantelamento da educação pública vem se acentuando com a justificativa da crise econômica, mas vale lembrar que “[...] quando se diz que a educação está em crise, há uma tendência a se generalizar, escamoteando o fato de que a referência que está na base dessa afirmação é o mundo ocidental; são as sociedades capitalistas.” (SAVIANI, 1984, p. 75). O Brasil, na condição de país dependente<sup>6</sup>, busca expandir seu consumo também na educação, transformando o ensino em um nicho de mercado, além de enfrentar uma crise diferente de países desenvolvidos, segundo Saviani (1984, p.76) “Nesse caso a situação de crise seria típica dos países do Terceiro Mundo onde assumiria proporções alarmantes já que sua explicação residiria no insuficiente desenvolvimento ou na dependência econômica”. Dentro do sistema capitalista as camadas populares estão sujeitas ao ensino superior privado, enquanto o ensino superior público peca nas políticas de permanência e assistência estudantil, dando margem para que quem ocupe de fato a universidade sejam os grupos de maior privilégio econômico.

Excepcionalmente a universidade pública e gratuita, é excludente para grande parcela da população, afinal, não basta entrar, é preciso permanecer. A exclusão torna-se visível “[...] num tipo de sociedade como a nossa, o padrão de qualidade é definido pela elite, portanto, pela minoria” (SAVIANI, 1984, p.14). Logo, se é o ensino privado que

---

<sup>6</sup> Termo que refere-se ao conceito de “capitalismo dependente” desenvolvido por Florestan Fernandes em obras como Sociedade de classes e subdesenvolvimento (1968), Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina (1973) e Revolução burguesa no Brasil (1975).

abrange estudantes que não integram a elite, o interesse com esse grupo é um: o de formar sujeitos de maneira aligeirada, pouco crítica e pouco aprofundada, para assim atuar no mercado de trabalho, trabalhando na manutenção desse sistema de produção insustentável.

A defesa da educação pública emancipatória é parte da luta da classe trabalhadora uma educação superior, de qualidade, pública e gratuita, com o horizonte na construção de uma educação popular, ainda que, em conformidade com Saviani (1984), deve ter a estratégia de erguer uma educação de interesse popular possuindo condições para tal, condições que a universidade pública possui, quando diz que “[...] trata-se da defesa da permanência e expansão dos compromissos governamentais com o ensino superior”. (SAVIANI, 1984, p.13). Contudo, não se pode esquecer das lutas imediatas que devem ser movimentadas no cenário brasileiro atual, a defesa da universidade pública deve existir ao mesmo tempo em que as camadas populares lutam por sua inclusão dentro dela, sem esquecer a luta por uma formação omnilateral.

A defesa por um modelo de ensino que dê conta do movimento de aprendizagem é um disparador dos rumos que irão tomar a formação, portanto a modalidade EAD deve ser confrontada. Ainda que as disputas dentro da universidade se diversifiquem, o propósito comum deve ser o direito por “[...] uma formação como resistência aos modelos que visam à reprodução da sociedade capitalista e que tenha o compromisso da transformação da sociedade” (SOUSA, 2018, p.46). A educação superior pública com seu potencial transformador ressalta o tripé da universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão, como ressalta Arce (2001, p.262-263) atenta a questão da oferta do conhecimento na universidade, e não relegada a instituições privadas em forma de institutos como aborda a LDB 9394/96:

[...] não localiza esta modalidade de formação somente nas universidades, mas também em institutos superiores de educação, que deverão se dedicar somente à capacitação docente, sendo baseados somente no ensino, sem pesquisa e extensão, além de oportunizarem que profissionais de outras áreas possam, por meio de uma complementação, tornarem-se professores.

Logo os três pilares que devem ser interligados e responsáveis com a atuação da universidade na realidade são deixados de lado pela iniciativa privada, que prioriza o ensino e falha em seu papel de transformação social. A comparação entre as avaliações de universidades públicas e privadas apontam a supremacia das universidades públicas, pois estas permitem um currículo com um conjunto de experiências mais amplas do que pode proporcionar as privadas, quando estas colocam o lucro acima da formação.

## A formação em Artes no estado de Santa Catarina

Voltando à produção do Observatório relacionada ao mapeamento de cursos de licenciatura em Artes Visuais, o artigo de Fonseca da Silva (2017) discorre sobre a quantidade de cursos em seus formatos EAD e presencial no território catarinense. Dessa forma, é relevante pensar na atualização destes dados no momento atual em que nos encontramos, enfrentando a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), que demanda o distanciamento social, conseqüentemente migrando as atividades de ensino presencial para o ensino remoto. Mas, para além da implementação do chamado “ensino remoto”, o Ensino a Distância ganhou maior visibilidade e não é temporário.

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual. No caso do ensino superior federal, soma-se ainda a falta de firmeza de reitores, em especial aqueles que não foram eleitos por suas comunidades acadêmicas e que atendem aos interesses do governo federal com pouquíssima resistência e compromisso com suas instituições. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39)

Antes da pandemia começar, já havia uma maior flexibilização da legislação para o ensino a distância ocupar estes espaços educacionais, bem como pode-se ver no fato do governo se desresponsabilizar com a implantação do Plano Nacional de Educação - PNE<sup>7</sup>, transferindo a prioridade da formação de professores para a iniciativa privada. Como cita GATTI (et al, 2019, p. 55):

Caminha-se atualmente na direção de ampliação cada vez maior na oferta de cursos de graduação a distância, com a publicação do Decreto nº 9.057/ 2017 (BRASIL, 2017), sem que se tenha feito análise mais acurada da qualidade dos cursos já ofertados. Esse Decreto permite que as instituições de ensino superior (IES) aumentem sua oferta nessa modalidade para graduações sem exigir credenciamento prévio para oferta de cursos presenciais e elas podem criar seus polos independente de autorização. (GATTI et al, 2019, p. 55)

Além disso, a iniciativa privada fica responsável também por insumos e materiais que definem os conteúdos a serem ministrados. Ressalta-se que o modelo de ensino EAD já vem sendo expandido desde o início da caracterização do sistema da EaD, no Decreto n.5622, de 19 de dezembro de 2005, que indicava os elementos necessários para a

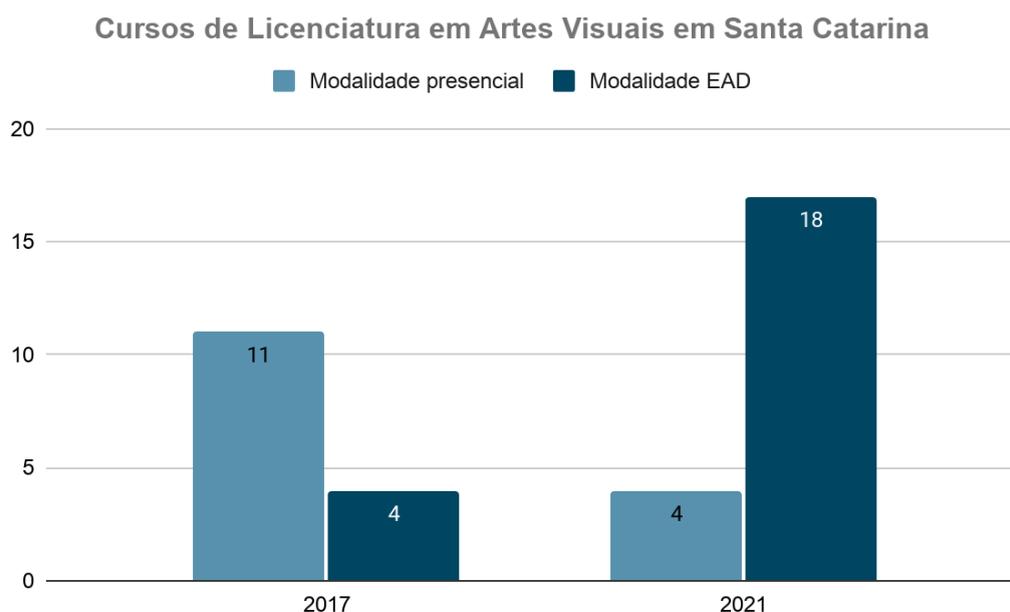
---

<sup>7</sup>:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

credenciação das instituições interessadas no uso da modalidade, bem como cita Alonso (2010) nos âmbitos público e privado, ainda que mais intensivamente no ensino privado.

Santa Catarina possui uma única universidade pública que forma professores no campo das Artes. Caracterizado com um modelo de formação fundacional, o estado concentrou a formação de professores de artes prioritariamente na rede fundacional conhecida como sistema ACAFE<sup>8</sup>, um conjunto de instituições, privadas e públicas, mas estas de direito privado, uma característica bem peculiar desse sistema, foram criadas por municípios, mas cobram mensalidades. No entanto, nas últimas décadas esse modelo tem sucumbido a um contexto mais amplo de exploração privada, o modelo de EAD. Os estudos de Mattos (2020), relatam a lógica que caracteriza a expansão desenfreada desta modalidade. O gráfico abaixo sintetiza os dados de Santa Catarina.

**Gráfico I - Mudanças na oferta de cursos de licenciatura em Artes Visuais em Santa Catarina.**



Fonte: Acervo das autoras. 2021.

Nos dados coletados pelo Observatório, Fonseca da Silva (2017) demonstra que no ano de 2017 existiam 11 cursos de licenciatura na modalidade presencial, ofertados por instituições como: Unidavi, Udesc, Uniarp, Unochapecó, Univille, Unc, Unesc, Unoesc, Unisul, Univali e Furb. O estado contava também com 4 cursos na modalidade EAD,

<sup>8</sup> Associação Catarinense das Fundações Educacionais sem fins lucrativos formada por 16 IES no estado de Santa Catarina pelos poderes públicos municipais e estaduais. Disponível em: <https://new.acafe.org.br/quem-somos/> Acesso em 26 mar. 2021

todos advindos de faculdades privadas: Uninter, Uniasselvi, Unip e Unopar, que juntos contavam com 115 polos em Santa Catarina.

Os dados que obtivemos (2021), por meio de consulta aos sites das universidades, mostram uma diminuição de 63% dos cursos presenciais e um aumento de 350% dos cursos EAD em Santa Catarina em um curto período de tempo. Vale ressaltar que das 21 instituições de ensino superior (IES), 20 são privadas, e apenas uma é pública e gratuita.

Atualmente são oferecidos 4 cursos na modalidade presencial nas seguintes instituições: Udesc, Unochapecó, Unesc e Furb que fazem parte do sistema ACADE. Além da expansão dos cursos na modalidade EAD, que hoje se encontram em 18 instituições a saber: Uninter, Uniasselvi, Unip, Unopar, Univille, Unifcv, Estácio, FMU, Uniritter, Ibmr, Cruzeiro do Sul, Anhanguera, Unisa, Unicesumar, Unoeste, Unifacear, Anhembí e Unifacs.

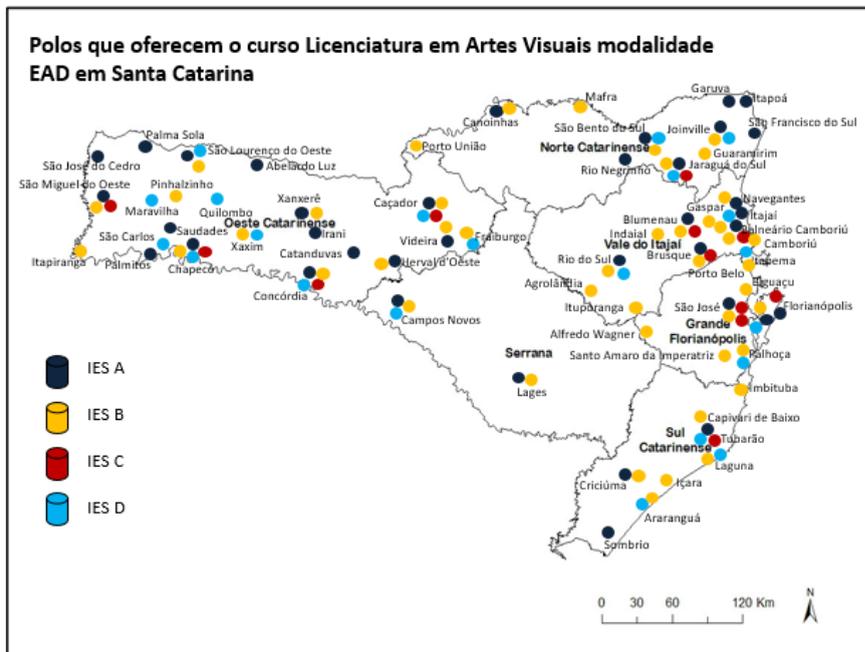
Esta mudança não é mera coincidência ou “avanço natural do ensino”, afinal, o desenvolvimento de tecnologias não deve ser negado, mas considerado dentro do sistema em suas reais intenções: a estratégia da expansão da capacidade produtiva por meio da educação, transformando o trabalho vivo do professor em um trabalho morto, isto é, sem significado. Assim traz Marx (2004, p.80) “Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt)”. Tendo como prioridade “o mundo das coisas”, ou seja, o lucro acima e determinante de qualquer relação, a formação do sujeito torna-se dependente dos interesses mercadológicos. Estas formações ocorrem de forma rápida e com conteúdos específicos, para que o profissional formado esteja atuando utilitariamente, de maneira a reproduzir o sistema no qual está inserido, e como compara Gentilli (1996 p. 31) apud Arce (2001 p.258):

A empresa McDonald's é um modelo de fast food usado pelo autor, em que a mercadoria é produzida de forma rápida, com normas e regras de controle de eficiência e produtividade, oferecendo qualidade, limpeza, serviço e preço. Inserir a educação neste mundo dos negócios significa que as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo.

À vista disso, a educação como produto e serviço, antes de um direito, visa a qualquer custo a maximização do lucro, o Ensino a Distância vem com a proposta de ir além da mercantilização educacional: o trabalho docente se converte em mercadoria. Todos esses aspectos apontados acima, apresentam reverberações para a área de Ensino de Artes e a formação de seus professores.

Com base no mapa presente no artigo de Fonseca da Silva (2017, p. 120), construímos um novo mapa atualizado (figura II), em que evidencia-se este crescimento:

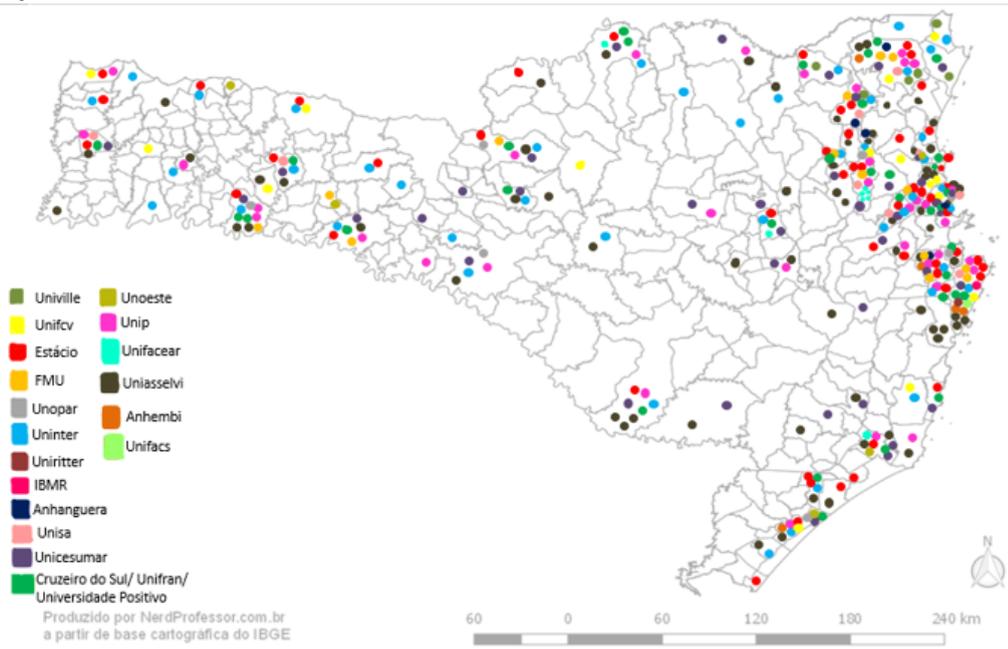
**Figura I - Polos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais em Santa Catarina (2017)**



Fonte: elaborado por Cibele da Silva Ribeiro ( Bolsista de iniciação do projeto Observatório - Udesc, 2017)

**Figura II - Polos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais em Santa Catarina (2021)**

**Polos que oferecem o curso de Licenciatura em Artes Visuais Modalidade EAD em Santa Catarina (2021)**



Fonte: Acervo das autoras, 2021.

Atualmente, Santa Catarina conta com 372 polos, número que triplicou desde 2017, quando haviam 115 polos no estado. Além disso, os polos desde 2017 se concentram no litoral e aumentaram significativamente. Percebe-se que dentre o aumento dos cursos na modalidade Ensino a distância, algumas universidades se destacam na expansão de polos no estado, são elas: Uniasselvi (76); Estácio (52); Unicesumar (46); Uninter (44); Cruzeiro do Sul (35) e UNIP (35).

O EAD deve ser considerado também, segundo Alvarenga (2021), como uma modalidade que possibilita que pessoas que não teriam condições de cursar em uma universidade de maneira presencial, possam ter esse acesso facilitado, no entanto, não é isso que os dados têm mostrado com um aumento que é escancarado e se concentra nas áreas de fácil acesso geográfico. Dessa forma, a preocupação evidenciada neste artigo, é com o movimento de explosão do número de ofertas do EAD, fato que compromete a qualidade na formação dos futuros formadores, pois o modelo privatista trabalha com uma lógica de precarização do trabalho do professor. Conforme Alvarenga (2021, p.170) “Nessa perspectiva, a ampliação da EAD gerou um novo locus de formação docente, tornando-se uma “fábrica de professores”, ocasionando certificação em massa, precarização e aligeiramento da formação”. Estreitando através deste modelo a universidade pensada como empresa.

Democratizar o ensino, no entanto, não é a principal intenção das instituições privadas com o EAD, mas sim o de atingir um maior número de pagantes ofertando uma formação de baixo custo, e bem como visto no mapa, os polos concentram-se nas mesmas regiões, próximos um dos outros, mostrando assim que não há a intenção de formar estudantes em regiões distantes dos centros, e bem como cita Fonseca da Silva (2017, p. 113-114) este modelo não deveria ser um concorrente do presencial mas, “[...] deveria justificar-se para as áreas geográficas de difícil acesso, para que o poder público pudesse oferecer educação gratuita e de qualidade em programas especiais na maior parte das realidades, como uma prioridade.” Não ocorrendo assim estrategicamente, de tal forma que a implementação do modelo neoliberal e obscurantista avança sem atingir de fato os interesses populares.

Com um ensino público que além de dificultar a permanência, exige tempo de locomoção, torna-se viável ir para o ensino privado, que propõe uma mensalidade acessível a uma parcela da classe trabalhadora e com o modelo EAD flexibiliza o tempo para o acesso aos conteúdos. Contudo, essa modalidade pode conduzir para um movimento de autodidatismo, bem como colocado por Sampaio (2014, p. 20), o EaD não

consegue ir para “[...] além de produção e distribuição de material didático sem que, no entanto, haja uma mediação consistente do processo Ensino aprendizagem.”, causando uma apropriação dos conteúdos de forma superficial, e tecnicista, tornando o papel do professor nulo.

Por estas razões, o modelo EAD representa um impacto na qualidade de formação, neste caso, a formação docente precarizada parece ser propositalmente arquitetada, atingindo espaços já afetados na educação, por exemplo nas Ciências Humanas e Artes, em que há um desinteresse do Estado no investimento das mesmas, que são consideradas menos relevantes para o mercado e desnecessárias para a perpetuação da sociedade capitalista, como cita Orso (2018), essas disciplinas possibilitam formar:

[...] as condições para que se conheça profundamente a realidade, isto é, que se compreenda como era, como é e o que tende a ser; que se acompanhe da forma mais pormenorizadamente possível as mudanças que vão ocorrendo, pois é da posse do conhecimento preciso da objetividade social que se pode realizar um diagnóstico adequado, acompanhar o movimento histórico e intervir acertadamente em cada momento provocando a mudança das condições existentes de forma intencional e deliberada. (ORSO, 2018, p. 82)

No caso da área de Artes, a precarização impacta na oferta dos cursos superiores que irão formar professores para atuar nesse campo. O Capitalismo é hostil à arte e essa hostilidade contribui para que haja cada vez menos pensamento crítico e busca pela emancipação humana. A necessidade da arte precisa ser fomentada na formação dos sujeitos, ela não é natural, é papel da escola desenvolver a partir dos conhecimentos críticos o desejo do sujeito por conhecer, fazer e refletir sobre a arte.

Ao analisarmos o processo histórico de criação da disciplina de Artes na escola e de criação da carreira docente, observamos que o processo sempre foi acompanhado de lutas, por reconhecimento, por estabilidade na matriz curricular, por ampliação da oferta de horas e principalmente por contratação de professores em número suficiente para contrapor-se a um Ensino de Arte Polivalente<sup>9</sup>. A mudança nas nomenclaturas dos cursos como abordado por Alvarenga (2014) é parte de um processo histórico de lutas das licenciaturas contra a polivalência, a reconversão docente<sup>10</sup> e as estratégias de desqualificação dos cursos de graduação.

Pensando sobre todas as críticas tecidas acerca do Ensino a Distância e os impactos na formação dos professores, entendemos que a formação necessária para o

---

<sup>9</sup> Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Cruz e Neto (2012)

<sup>10</sup> conceito utilizado por Olinda Evangelista (2009) para abordar os recorrentes fenômenos de sobrecarga e exploração de professores.

professor de artes dentro dos conceitos defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, baseado no materialismo histórico-dialético, é aquela que ensina a arte como essencial e que produz a humanidade nos estudantes inerente à humanidade dos homens e que:

[...] implica uma teoria e uma prática conectada à luta por uma transformação das relações sociais, por uma sociedade igualitária e pela defesa de uma educação comprometida com o acesso ao conhecimento artístico-cultural cuja finalidade é a formação de homens e mulheres capazes de enfrentar os desafios inerentes à relação da tríade capital - trabalho - educação e de criar um projeto político-educativo comprometido com as transformações sociais, por consequência, com uma nova educação não excludente. (FONSECA DA SILVA et al, 2014, p.13)

Estes profissionais devem estar munidos o suficiente para não serem duplicadores do sistema e sim, possibilitadores da transformação nos mais diversos aspectos da vida, visando a emancipação humana, que, como cita Fonseca da Silva (2017. p. 114) não sejam “[...] preparado sob a perspectiva de uma formação instrumental, voltada ao desenvolvimento de tarefas prescritivas.” e que possam acessar o “[...] conhecimento de forma mais ampla, filosófica, sociológica e artisticamente”, de forma a fornecer aos seus estudantes, os conteúdos em seus formatos mais elaborados, completos e complexos na área das Artes Visuais.

## **Considerações Finais**

Pretendemos com este artigo trazer contribuições críticas e reflexivas para situar a desvalorização da área de artes, a partir da flexibilização da formação docente. Assim, problematizamos a oferta dos cursos no âmbito público e privado, presencial e EAD em Santa Catarina. O aumento da oferta dos cursos de licenciatura em Artes Visuais no modelo EAD pode ser compreendido através flexibilizações da legislação, seguindo a lógica do mercado, se adequando aos moldes estabelecidos pela sociedade dependente que, conseqüentemente necessita expandir sua dependência também a nível de ensino.

Por mais que o modelo EAD crie a ilusão de democratizar o acesso ao ensino superior para os grupos menos privilegiados, a formação pode não proporcionar um aprofundamento teórico-prático e conceitual, e, nesse caso, tem grandes chances de ser enfraquecida. A formação aligeirada compromete o processo de formação dos professores, não contribuindo para a passagem do processo sincrético, isto é, disperso do conhecimento, para o processo sintético, isto é, organizado, sistematizado.

A desqualificação da formação do professor o torna um profissional que não atende aos desafios de ministrar um ensino de Artes de qualidade, que desenvolva a

humanidade nos estudantes e que contemple toda a importância que a arte tem para a sociedade como fruto da criação e desenvolvimento humano.

Entendemos também como a precarização da formação de professores, em especial na área das artes, está alinhada com o desinteresse do Estado em investir principalmente nestas áreas consideradas menos relevantes para a construção da sociedade, em que prevalece a ideia da arte como supérflua e não como necessidade. Vale ressaltar que há uma intenção latente no pouco investimento na cultura e de que ela seja considerada e de acesso somente da classe dominante para que haja cada vez menos pensamento crítico e busca pela emancipação humana. É necessário que a universidade seja construída a partir de uma formação que valorize os interesses do povo, sabendo lutar em defesa da educação pública democratizada e de qualidade.

Os estudos do Observatório, vem desde 2011 buscando mapear dados e apresentar análises que possam ser consideradas por aqueles que pretendem desenvolver ações críticas e de resistência para a conquista de uma formação emancipadora. Vale ainda, debruçar-se em questões mobilizadoras para pensar a conjuntura brasileira: Que ensino temos? O que será do ensino superior pós pandemia? Que ensino superior, nós, a classe trabalhadora queremos?

### **Referências:**

ALONSO, K. M.. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares**.. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 1319-1335, 2010.

ALVARENGA, V. M.. **Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso às vagas**. Revista Ciclos, v. 2, p. 126-137, 2014.

ALVARENGA, V. M.. **Modificação do locus de formação docente em Artes Visuais no Brasil: do presencial para o Ead**. In: Elói Martins Senhoras. (Org.). Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana 3. 1ed.Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, v. 3, p. 167-176.

ARCE, A.. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação e Sociedade, CAMPINAS/SP, v. 74, n.XII, p. 251-284, 2001.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 10/01/2021

CRUZ, S. P. S.; NETO, J. B. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 50, n. 50, p. 385-499, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf#page=2&zoom=auto,-178,366>. Acesso em: 28 mar. 2021.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. . **Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia.** In: V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 2009, Uberlândia. ANAIS DO V SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia: UFU, 2009. v. 1. p. 1-16.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; HILLESHEIM, G. B. D. ; PERA L. P. . **Observatório da formação de professores:** as relações entre a formação estética e a formação pedagógica no currículo das licenciaturas em artes visuais. In: XI Colóquio sobre questões curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares., 2014, Braga - Portugal. ACTAS, CURRICULUM, CONTEMPORANEIDADE. Braga - Portugal: Editora da Universidade do MINHO, 2014.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. **Panorama brasileiro das licenciaturas em Artes Visuais:** Dados a partir do observatório da formação de professores de Artes. In: XXVII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. Anais ... (pp. 109-129). Mato Grosso do Sul: UFMS. 2017.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **O processo criador na docência de artes visuais,** In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 2290-2304.

GATTI, B. A.; BARETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2019.

KARL, M. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

ORSO, P. J. **Pedagogia Histórico-crítica:** uma teoria pedagógica revolucionária. In: SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; de Matos (Org.) ; SILVA, J. C. (Org.) . Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores. 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados Ltda., 2018. v. 500. 154p.

SAMPAIO, J. L. F. **O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?** Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: . Acesso em: 13 de jul. 2019.

SAVIANI, D. **Ensino Público e Algumas Falas Sobre Universidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1984. 110 p.

SAVIANI, D. ; Galvão, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do ?ensino? remoto.** UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA), v. 67, p. 36-49, 2021.

SMITH, A. **A riqueza das nações:** Investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, v.2, 1996.

SOUSA, J. F. A. **REFERENCIAL TEÓRICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA.** In: SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; de Matos (Org.); SILVA, J. C. (Org.) . **Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores.** 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados Ltda., 2018. v. 500. 154p.



## **A CONTRIBUIÇÃO DO PROF-ARTES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DOIS COLEGAS DE MESTRADO**

## **THE CONTRIBUTION OF PROF-ARTES TO TEACHER'S EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT OF TWO MASTER DEGREE'S CLASSMATES**

Gabriel Souza Coelho<sup>1</sup>  
Thalita Emanuelle de Souza<sup>2</sup>

### **Resumo:**

Este artigo relata a experiência formativa dos autores no âmbito do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), no contexto de colegas de orientação. O texto se concentra nas contribuições da pedagogia histórico-crítica à formação docente, especialmente em confronto com as fragilidades existentes na formação inicial em licenciatura e nas políticas públicas voltadas à educação. A seguir, traz o relato das práticas pedagógicas conduzidas pelos pesquisadores no contexto de seus estudos, sendo, mais especificamente, uma sequência didática em desenho aplicada na educação infantil, e em fotografia, destinada ao ensino médio, fundamentados pela didática histórico-crítica. O texto finaliza com a defesa da manutenção da atitude aprendente, que se dá, entre outras instâncias, com a vinculação a grupo de estudos.

**Palavras-chave:** Ensino da arte. Formação docente. Pedagogia histórico-crítica.

### **Abstract:**

This article reports the education experience of the authors on the context of the Professional Master Degree in Arts (Prof-Artes), on the University of the State of Santa Catarina (Udesc), as orientation classmates. The text concentrates itself about the contributions of the historical-critical pedagogy to teacher's education, especially on confrontating the existent frailties on the teacher's initial education and on educational public policies. Hereafter, it brings the reports of the pedagogical practices led by the researchers during their studies: more specifically, a didactic sequence on drawing applied to preschool; and another one on photography, destined to high school, grounded by the historical-critical pedagogy. The text ends defending the maintenance of an apprenticing attitude, that is placed, among other instances, on the linking to a study group.

**Keywords:** Teaching of art. Teacher's education. Historical-critical pedagogy.

### **Introdução**

O presente texto tem o objetivo de relatar o percurso formativo de seus autores, ambos colegas de orientação no programa de Mestrado Profissional em

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: gscoelho89@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestra em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: thalita.e.souza@hotmail.com.

Artes (Prof-Artes) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), buscando evidenciar o incremento qualitativo representado pela vivência do programa de pós-graduação e da prática de pesquisa.

O ingresso ao Prof-Artes oportunizou, antes de tudo, o encontro e momentos de construção de conhecimento de dois sujeitos pertencentes a realidades relativamente diferentes: o autor proveniente de Barra Velha, litoral norte de Santa Catarina, e a autora, de Guarapuava, na região centro-sul do Paraná; ele, atuante na Educação Infantil na rede municipal; ela, no Ensino Médio da rede estadual; ele, pesquisador do desenho; e ela, da fotografia. O entrelace entre essas duas realidades se deu sobre o pilar da pedagogia histórico-crítica, que, apesar de já ter sido apresentada em passagens em outros momentos de nossa formação, pode ser devidamente estudada e aprofundada no contexto do mestrado.

Apresentamos neste texto, logo em seu primeiro capítulo, alguns pontos que consideramos de fundamental importância serem destacados do nosso percurso no mestrado. Primeiramente colocamos as dificuldades e deficiências que os professores da rede pública encontram ao buscar a formação continuada e que já pré-existem na formação inicial. Porém, elucidamos também os anseios que fazem com que uma pequena parcela desses professores busque e lute para continuar estudando, anseios estes que podem advir de satisfação pessoal, mas que também percebemos na nossa experiência que provém de uma necessidade de justiça e transformação social, tanto como professores quanto como estudantes.

Ainda, relatamos os aspectos considerados por nós como fundamentais para que tivéssemos um salto qualitativo como professores/pesquisadores durante a nossa formação no programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), pontos como: o (re)conhecimento e o aprendizado relacionado à aplicação da pedagogia histórico-crítica; a dialética oferecida pelo programa entre teoria e prática, realidade escolar e meio acadêmico; e, por fim, a participação do grupo de pesquisa *Formação e arte nos processos políticos contemporâneos*, que vem nos fundamentando e aprofundando em leituras do materialismo histórico-dialético.

Por fim apresentamos um breve relato de nossas propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em que atuamos e que foram elaboradas dentro dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Estamos convencidos de que estas experiências têm a oferecer para o alargamento da didática histórico-crítica nas escolas do Brasil, sem a intenção de representarem uma “receita de bolo”, mas sim

com a finalidade de demonstrar que é possível nos basearmos em tais pressupostos e, de forma dialética, atingirmos uma práxis pedagógica efetiva, garantindo possibilidades de transformação e agregando conhecimento para os estudantes da escola básica pública.

### **Continuar em formação: a busca pelo conhecimento**

Não é possível falar em acesso ao ou produção do conhecimento sem amor, sem o desejo que, arrebatado pela carência, é levado a buscar sua satisfação. A partir de Platão, gostaria de sugerir que a educação escolar possui uma faceta erótica vinculada ao desejo do saber (DELLA FONTE, 2010, p. 135).

Ao falar de nosso ingresso no mestrado e o que nos impulsionou, podemos afirmar que, pelo menos em boa parte, o sentimento que nos moveu em busca de um programa de pós-graduação foi a necessidade pelo saber, por prosseguir em atitude estudante. Nosso contexto é o de professores graduados e profissionalmente estáveis, o que, a princípio, não estabelece uma demanda pela continuidade do percurso acadêmico; o que existe, no máximo, é o incentivo da progressão de carreira. O anseio por respostas a novos questionamentos cotidianos e por alçar voos teóricos mais amplos acaba por se expressar como uma carência individual, perceptível nos resultados do Brasil no documento *Education as a glance*, de autoria da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019): apenas 0,8% dos brasileiros entre 25 e 64 anos concluíram um programa de mestrado.

Outros problemas – os principais, em nossa compreensão – podem ser identificados na esfera da licenciatura. Em seu caráter de formação inicial, o curso de graduação é responsável por transmitir aos graduandos uma necessária multiplicidade de disciplinas, o que, no entanto, dificulta um aprofundamento teórico mais específico. Não bastasse isso, dentre a miríade de alinhamentos e pontos de vista presentes no ambiente acadêmico, há a ocorrência de processos contínuos de mercantilização e esvaziamento do ensino, denunciados por autores como Duarte (2004), Martins (2010) e Prado e Azevedo (2013): o primeiro, ao analisar a apropriação da teoria vigotskiana pela chamada “pedagogia do aprender-a-aprender”, afirma que esta apropriação só é possível mediante a descaracterização do trabalho de Vigotski e sua cisão dos pressupostos

histórico-dialéticos que a constituem; e que tal estratégia ideológica acaba por destituir a escola de sua função primal, que é a da transmissão dos saberes clássicos e nucleares. Martins (2010), por sua vez, direciona o olhar para a fragilização da formação inicial docente conduzida por organizações econômicas nacionais e internacionais, que acabam por deslocar o eixo ontológico da educação escolar de um contexto de formação humana com fundamentos para o da mera contemplação das necessidades tácitas dos educandos. Já Prado e Azevedo (2013) direcionam sua denúncia mais especificamente para a formação em educação infantil, ao criticarem a “pedagogia da infância” inspirada na experiência de Reggio Emilia: nesta proposta não diretiva, o adulto assume uma postura de mero facilitador, cabendo a ele “olhar atentamente” para a criança e “aprender com ela”, não havendo, desta forma, a promoção de um desenvolvimento propriamente dito.

Saviani (2018) junta-se ao coro das críticas à pedagogia da infância, ao observar que a escola pública continua dirigindo um foco excessivo aos cuidados primários, ao que o autor chama de educação compensatória, na qual a escola teria o papel de compensar/cuidar dos problemas sociais. Não é à toa que, até há pouco tempo, os educadores infantis eram vistos meramente como cuidadores. O autor explica que essa educação compensaria

[...] deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais (SAVIANI, 2018, p. 27).

A escola vista dessa forma, em uma sociedade tão desigual como a brasileira, não entende criticamente seu papel como também busca a conta-gotas resolver problemas sociais de forma inábil. Outro ponto que podemos reforçar com esses dados apresentados sobre a escola “cuidadora”, “restauradora”, é que, ao se fragmentar o professor em diversos papéis, perde-se a especificidade de seu trabalho – a prática educativa – o que redundará em uma consequente falta de acesso a formações focadas na educação das crianças e dos jovens da classe trabalhadora. Ainda, devemos ressaltar que essa realidade não se lança apenas sobre a pré-escola do ensino público, mas cabe aos níveis de ensino como um todo.

Saviani (2011) ressalta que esse desalinhamento das correntes pedagógicas no Brasil tem um ideal claro, o de provocar a descontinuidade do ensino, ao passo

que a cada mudança de governo é apresentado um novo “modelo” de ensino, sem efetivar políticas públicas engajadas o suficiente para que se tenha o ensino como transmissor do saber social e a escola como o lugar da educação. Todos os âmbitos da educação brasileira são afetados com a questão da descontinuidade; sendo assim, a democratização do saber fica inviabilizada. Professores e estudantes não conseguem atingir a formação esperada e adquirir os conteúdos necessários para que se tenha uma formação ampla. O autor coloca:

O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais (2013, p. 109)

Entendemos que a educação opera com a ideia de continuidade, e que desmantelar a especificidade da ação educativa pode também ser o intuito de governantes, reduzindo as condições de transmitir conhecimento contínuo da escola pública; e que essa descontinuidade pode ser idealizada para que a classe dominante continue aprovando políticas liberais que negam à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento. Em certo ponto de nossa formação, recolhemos uma fala sintomática proferida por uma das docentes do programa de pós-graduação durante uma aula: afirmava que, para um professor do ensino público com anos de práticas da educação básica e atolado em burocracias e falta de incentivos para a formação, para esse professor buscar o processo seletivo de mestrado e ingressar novamente na universidade era o mesmo que conseguir sair de um poço de areia movediça, que a cada parte do corpo que tentava escapar, outra afundava.

Podemos arrolar, então, os elementos que incitaram nosso movimento em direção à pós-graduação e à saída, mesmo que breve, desse lodo: a) a pulsão do “Eros intelectual” alimentada pelo desejo de saber; b) a necessidade de um eixo teórico organizador da práxis de pesquisa; e c) o desvelamento e a tentativa de superação dos processos de precarização do ensino e, por extensão, da formação docente. Todos esses elementos encontraram respostas – ou, ao menos, um prenúncio de resposta – no ambiente acadêmico e na prática de orientação, sob o enlace teórico da pedagogia histórico-crítica.

## **O fazer pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica**

Esta abordagem pedagógica, elaborada por Dermeval Saviani (2011) em 1979, se propõe como uma tendência que vai além das pedagogias da “essência” (pedagogia tradicional) e da “existência” (escolanovismo). Estas seriam ingênuas e a-históricas, no sentido de que não têm consciência de seu condicionamento. Enquanto elas se posicionam dicotomicamente, Saviani (2011) propõe um terceiro caminho, a vara retesada de Lênin, uma proposta que seja avaliável não em si, mas por suas consequências históricas; que não secundariza a transmissão de conteúdos, mas, muito pelo contrário, considera-a primordial; e que mantenha uma contínua vinculação entre escola e sociedade. A pedagogia histórico-crítica ressalta a relevância em transmitir os conteúdos oferecidos à elite também à classe trabalhadora, e que não se pode privar os filhos da classe proletária de se emanciparem em relação à sociedade e almejarem uma transformação. Fonseca da Silva (2017, p. 18) ressalta que, “enquanto que a escola pública construiu um afrouxamento sobre os conhecimentos necessários às camadas populares”, as escolas de elite apresentam esses conhecimentos e conteúdos, além de que as crianças pertencentes à camada dominante já recebem esse repertório no âmbito familiar.

É de suma relevância entender que a escola não é um ambiente isolado, mas sim um local de luta política e resistência, e que só se consegue essa posição se todos os sujeitos presentes na realidade escolar tiverem uma compreensão aprofundada acerca dos interesses do capital sobre a educação. Além de adentrarmos nesse espaço de crítica para desvelarmos a manipulação social ao promover uma sociedade alienada em que a classe trabalhadora não tem acesso aos conteúdos que a elite tem, também devemos entender que a escola é um local de disputa, e, portanto, também é de interesse dos mandatários que os professores não tenham conhecimento suficiente para se posicionar contra as imposições governamentais.

E é nesse ponto que pensar educação e o ensino de Artes dentro do materialismo histórico-dialético foi fundamental em nossa constituição como educadores/pesquisadores. Fonseca da Silva (2017), ao tratar dos professores e sua formação, coloca a importância de que estes

compreendam suas dimensões sócio-históricas e políticas, podendo, assim, conhecer com mais profundidade o processo de formação dos sujeitos e o papel da escola como espaço de disputas de projetos. Igualmente, é necessário que esses alunos desenvolvam ferramentas críticas para investigar as raízes das problemáticas e acumulem elementos para construir suas opções teórico-práticas e que, ao fazê-las, possam, por fim, constituir uma concepção emancipatória da escola, educação e sociedade (2017, p. 13).

É o docente quem assume o papel de mediador da prática social global, e por isso é fundamental que tenha acesso a formação qualificada: o professor é o sujeito que identifica a prática social, compreende o aluno como sujeito concreto e seleciona o que será ensinado, e sistematiza todo o processo de ensino. Dito de outra maneira, “cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 133). Na preciosa condição de responsáveis pela produção da consciência humana nas novas gerações, nós educadores demandamos condições materiais de trabalho, salariais, de recursos didáticos e, claro, de formação.

Assumir uma postura baseada nos pressupostos histórico-dialéticos nos abriu a consciência para os processos engendrados além da superfície e nutriu nossas certezas com relação a nosso fazer pedagógico. Desta forma, avançamos em busca da essência de nossa atividade docente, a fim de fazermos professores mais profundos e transformadores. Na sequência, discorreremos sobre tópicos de nosso processo formativo.

### **Ensinando crianças a desenhar em Barra Velha (SC)**

A prática pedagógica a ser relatada neste capítulo foi desenvolvida no Complexo Pré-Escolar Francielle e Richelle Torquato Ferreira, situado no município de Barra Velha. A unidade atende exclusivamente a turmas de pré-escola I e II (faixa etária de 4 e 5 anos, respectivamente), e contava, no ano de 2019 (ano de realização da pesquisa) com um público de 395 crianças divididas em 17 turmas. A turma participante da prática pedagógica, por sua vez, era uma turma matutina de pré-escolar I, composta de 25 crianças, e regida por uma professora efetiva, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em 2009, e

especialista em Ludopedagogia e Letramento na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Celer Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA), em 2013.

A prática aplicada foi organizada numa sequência de dez aulas de 42 minutos cada, que, de forma geral, apresentava alguns elementos em comum: a apreciação de obras de artistas que empregam o desenho como sua linguagem mais potente; o conhecimento e a instrumentalização de técnicas e materiais gráficos empregados no trabalho desses artistas; e o momento de produção permeado pela ludicidade. Para a presente pesquisa, foram selecionados artistas contemporâneos que potencializam e atualizam a linguagem do desenho na contemporaneidade, ao passo que conservam o legado de sua tradição material e técnica. São eles: a portuguesa Lourdes Castro, com extenso trabalho sobre contornos da sombra de seus vasos de flores; Edith Derdyk, com sua pesquisa sobre a materialidade da linha; Diego de los Campos, dono de uma larga pesquisa experimental em várias mídias, desde a aguada de nanquim até programação robótica; Carla Caffé, que direciona seu olhar para a arquitetura e a urbanidade; e Vânia Medeiros, que desenvolve um trabalho social relacional e de empoderamento.

De maneira sucinta, o conteúdo das aulas foi o seguinte:

Aulas 1 e 2: As primeiras aulas da prática pedagógica foram dedicadas a introduzir as crianças ao procedimento da pesquisa e prepará-las para a recepção do tema do desenho. Para tanto, iniciei explanando que seria mobilizada uma sequência de aulas nas quais se falaria sobre desenho de maneira mais concentrada. Houve uma roda dialógica em que as crianças foram questionadas sobre o que seria desenho, para que ele serviria e o que seria necessário para se desenhar; seguiu-se então um momento de fruição de desenhos de épocas e técnicas diversos, com o objetivo de de dar sequência ao momento anterior, de maneira mais concretizada e dirigida, e ampliar o rol de possibilidades de se olhar e definir um desenho. Por fim, as crianças realizaram um desenho preliminar, que serviria de ponto de comparação avaliativa.

Aulas 3 e 4: estas aulas foram dedicadas à fruição e exploração técnica dos trabalhos de Lourdes Castro e Edith Derdyk. O trabalho de Castro que serviu de referência a esta prática foi a série Sombras à volta de um centro, que consiste no decalque preciso das sombras de vasos de plantas posicionados sob um foco de luz, a giz de cera, lápis de cor ou nanquim. Para a nossa prática, a sala foi escurecida e iluminada por uma luminária de cabeceira; as crianças foram

convidadas a manipular brinquedos e brincar com suas sombras projetadas. Após este momento, as crianças, munidas dos mesmos materiais que a artista, decalcavam as sombras dos brinquedos sobre uma grande folha de papel coletiva. O trabalho de Derdyk, por sua vez, apropria-se de maneira marcante da materialidade da linha. Com o intuito de explorar essa característica, as crianças manipularam um pedaço de barbante de diversas maneiras: esticando-o sobre a mesa, formando polígonos, agitando-o, soltando-o ao ar, interagindo com a linha das outras crianças etc. Após isso, elas arranjavam os barbantes em uma máquina fotocopadora previamente mantida ligada na sala de aula; fotocopiava-se o barbante, e, sobre esta imagem impressa, as crianças realizaram uma intervenção em desenho.

Aulas 5 e 6: ambas as aulas foram pautadas no trabalho de Diego de los Campos. O artista uruguaio radicado brasileiro mantém uma larga produção que explora a tinta nanquim e a aguada, que serviram de diretriz para esta etapa. De início, as crianças testaram os efeitos de diluir o nanquim em recipientes transparentes de água, que foi aproveitada para o tingimento de folhas de papel de alta gramatura. Na segunda aula, essas folhas serviram de suporte para a produção de autorretratos.

Aulas 7 e 8: essas aulas partiram do trabalho de Vânia Medeiros. A artista baiana residente em São Paulo faz de sua produção um espaço relacional de discussões, que passam pela representatividade de minorias, os espaços da cidade e sua apreensão na forma de cartografias afetivas, e a produção estética como ato pedagógico. Na primeira dessas aulas, produziu-se um caderno de campo coletivo sobre os responsáveis das crianças: de início, as crianças brincaram de mímica, identificando as profissões dos familiares; em seguida, essas atividades foram representadas em desenho. Para a aula seguinte, o ponto de partida foi o mural “O que nos separa?”, realizado no Sesc Belenzinho (SP). A prática consistia na confecção do retrato dos colegas sobre a superfície do vidro das janelas, postando-se metade da turma de cada lado da parede. Assim, a criança observava o colega à sua frente, traçando seus contornos sobre o vidro, ao mesmo tempo em que servia de modelo desse mesmo colega.

Aulas 9 e 10: Para o encerramento da prática pedagógica, foi planejada uma aula a partir do trabalho de Carla Caffé. Foi apresentado às crianças o giz pastel oleoso, com instruções sobre as técnicas de seu manuseio. Feito isso, a turma

circulou pela escola, tendo o olhar direcionado para o espaço físico e seus detalhes; foi selecionado um ambiente desse espaço, no qual se propôs que as crianças o desenhassem coletivamente sobre um papelão disposto ao chão. E a décima e última aula foi uma retomada das técnicas, materiais e referências estéticas trabalhadas durante toda a prática pedagógica; propôs-se que as crianças realizassem um desenho com temática de sua escolha, utilizando alguns ou todos os aparatos apresentados durante a pesquisa. Nanquim e pincel, pastel, marcadores, papel kraft e Canson, ao lado de outros materiais mais habituais das aulas de arte como esferográficas, lápis de grafite e de cor, estavam à disposição das crianças para a execução da atividade final.

Uma primeira observação desta aula foi a predileção das crianças pelos materiais menos recorrentes. Quando solicitadas que escolhessem o que gostariam de usar, praticamente todas apanharam potes de tinta e pincéis, a princípio; algumas escolheram marcadores, outras o pastel, e foram revezando estes materiais ao longo da atividade. A observação mais flagrante, contudo, foi a alteração apresentada pelas crianças com relação à sua atitude ao encarar o fazer desenhístico. Notou-se que as crianças apresentaram uma postura mais confiante e confortável frente a posteriores solicitações de produzir desenhos, uma alteração qualitativa indubitavelmente positiva.

### **Ensinando jovens a fotografar em Guarapuava (PR)**

A proposta pedagógica teve como foco principal conhecer e compreender o fazer fotográfico na sociedade atual, os modos de interação com os aparatos disponíveis para nos retratarmos e de que maneira nos colocamos nesse lugar continuamente inundado por imagens fotográficas. Essa compreensão foi fundamental para que se promovesse a interlocução entre prática e teoria, entre técnica e criação; os lugares dos alunos e da professora foram localizados dentro da prática social e a relação com a fotografia na sociedade, dentro de sua totalidade.

Essa prática só podia ser realizada dessa forma, uma vez que se adotou uma pedagogia crítica de trabalho pedagógico, e, por assim fazer, necessitava-se considerar as realidades social, histórica e cultural dos estudantes. Partindo de tal pressuposto, a proposta aqui descrita iniciou-se com um relato sobre a vivência da professora atuante na periferia da cidade de Guarapuava (PR), e aprofundou-se na

concepção dessa realidade dos estudantes como moradores da periferia, suas condições sociais e econômicas, e como isso interferia também em sua vida escolar. Elencou-se a fotografia, então, nessa vertente, de entender a importância de os estudantes mostrarem através dos seus olhos sua própria realidade, e também para que se desvinculassem de um retrato periférico meramente midiático, por vezes espetaculoso e omissivo; em vez disso, a fotografia é trazida na sua potência revolucionária, e a educação, na sua potência transformadora.

O Colégio Estadual Professor Pedro Carli situa-se na Vila Bela, e contava na época com em média 600 alunos divididos em 22 turmas no período matutino. A professora mediadora e proponente das aulas atuava na época há 10 anos na instituição como professora efetiva de Arte. A turma selecionada foi uma do 1º ano do Ensino Médio, que se manteve com 34 alunos na maior parte do desenvolvimento da proposta. A escolha dessa faixa etária se deu pelo entendimento de conseguir se desenvolver uma maior maturidade em relação à realidade da Vila e pelo fato de que foram feitas saídas fotográficas.

Foram desenvolvidas 27 aulas, ao longo do terceiro trimestre do ano letivo de 2019. Pela quantidade de aulas, não há a possibilidade de relatar especificamente cada uma nas linhas desse texto; propõe-se, então, a relatar os pontos considerados mais relevantes dentro de uma proposta didático-metodológica baseada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e que entende a necessidade de uma base técnica para o fazer artístico criador a partir do concreto.

Todas as aulas foram pensadas para que a todo tempo fossem trabalhados os elementos didáticos de partida e retorno à prática social, permeados pela instrumentalização, problematização e catarse; sendo assim, eles foram entremeados durante todo o processo, considerando que, tanto professora quanto alunos, estávamos presentes e vivenciando a prática social. Entendeu-se a necessidade de contato com repertório artístico e noções de técnicas fotográficas para a formação de consciência do processo fotográfico e seu desenvolvimento histórico. Problematizou-se a todo tempo o conhecimento adquirido dos alunos, seu desenvolvimento qualitativo durante as aulas e o posicionamento crítico em relação às condições sociais que a eles eram impostas. Quanto à catarse, era perceptível em vários momentos nas aulas a tomada de consciência dos alunos e o conhecimento adquirido da linguagem fotográfica e criação a partir dela.

Tomou-se como referência o trabalho de certos fotógrafos para a instrumentalização dos estudantes, que foram escolhidos com base na poética relacionada com as fotografias de espaço. Partindo da intenção de que os estudantes pudessem captar imagens do lugar em que viviam, e no qual a escola se inseria, conhecer o trabalho desses artistas era fundamental para uma recriação do olhar dos estudantes e para aprenderem diferentes formas de ver e representar o espaço. Nesse processo, foram escolhidas primeiramente as fotografias de Vilma Slomp, que retrata detalhes das ruas de Curitiba. Solicitou-se então que os estudantes nas saídas fotográficas se atentassem aos pequenos detalhes dos caminhos percorridos e dos espaços visitados.

Para trabalhar o enquadramento da imagem, o pensamento calculado na hora do clique e o que foi percebido na poética da artista, pensando sempre em aliar o uso da técnica fotográfica às aulas, foi disponibilizada uma máquina fotográfica estilo Polaroid, o que levou os jovens a pensarem cautelosamente antes de realizar a fotografia, pois teriam apenas uma chance. Desse modo, os detalhes das ruas da Vila Bela iam aos poucos tomando forma.

Boris Kossoy e sua série *Cartões Antipostais* foram escolhidos pelo fato de retratarem cenas que normalmente não estariam presentes em cartões postais, e tampouco em imagens oficiais da cidade. Analisaram-se imagens da obra em comparação com cartões postais da cidade de Guarapuava, e na saída fotográfica que se seguiu propôs-se que os estudantes focassem em imagens que não viam em mídias e em fotos oficiais. Nessa ocasião, percorremos uma ocupação próxima do colégio; as cenas ali percebidas, ainda que fossem comuns para alguns, chocavam outros. As fotografias que eles produziram, entretanto, apresentavam um acuro especial; retratavam os detalhes como já haviam aprendido, e com cuidado para mostrar a própria realidade acabaram criando um enredo.

Outro artista apresentado foi Eugene Atget, pioneiro na arte fotográfica, selecionado pela sua importância histórica e também por retratar em suas obras a vida da classe trabalhadora e seus lugares. Nessa aula, os alunos tiveram a oportunidade de levar para casa uma fotografia impressa do artista e observar seus caminhos tentando identificar situações similares às representadas nas fotografias. Na saída fotográfica que se seguiu a essas aulas, ofertou-se aos alunos a opção de portarem uma máquina semiprofissional, para que tivessem o contato com o aparelho. Foi perceptível que, por eles terem tido esse contato mais próximo com a

fotografia, já tinham várias imagens em mente, e já percorriam as ruas em busca especificamente de produzir a fotografia. Demonstravam assim maturidade no olhar, objetivos claros trilhados na produção e domínio do próprio processo criativo.

Ainda que não se tenha trazido aqui o relato completo, alguns outros aspectos merecem ser destacados: a história da fotografia foi toda “contada” a partir do repertório apresentado e de algumas técnicas de processo fotográfico que foram experimentadas. Produzimos câmeras escuras, e os estudantes, além de entenderem a gênese da fotografia, também executaram o projeto da própria câmera e experienciaram como fotografar com ela. A partir do trabalho de Lilian Barbon, foram produzidas imagens de cianotipia em tecido, gerando um aprendizado sobre os procedimentos de exposição à luz e a composição da imagem. O uso de vários materiais fez com que os estudantes adquirissem saberes sobre a linguagem fotográfica, sua história, seus materiais, a produção e criação fotográfica e também como retratar a própria realidade e exibir à comunidade e aos seus pares.

Essa proposta demonstra que, a partir de um processo didático-metodológico sistematizado e focado na promoção humana e no conhecimento de suas concepções históricas e sociais, faz com que os estudantes da escola pública tenham acesso ao conhecimento elaborado e possam entender criticamente sua realidade e a reproduzi-la esteticamente.

### **Considerações finais: o percurso continua**

Se podemos ter uma certeza, é a de que, definitivamente, nosso percurso formativo não se esgota com a conclusão do programa de pós-graduação; aliás, podemos considerar que é apenas a ponta inicial do iceberg. Parafraseando Heráclito, tanto nossos objetos de pesquisa quanto nossas bases teórico-metodológicas não permanecem idênticas a cada vez que nos aproximamos delas; consequência inevitável do movimento histórico que atualiza as diversas construções de conhecimento. À medida em que progredimos no exercício da pesquisa e da docência, identificamos nossas próprias fragilidades, as quase infinitas leituras que vêm sendo produzidas dentro de nosso marco teórico e que não conseguimos acompanhar por falta de tempo hábil, e os potenciais desdobramentos que podem se apresentar a partir de nossas temáticas. Em resumo, o “Eros intelectual” seguirá ainda muito sendo necessário. Nesse sentido, uma instância que

permite a continuidade de nosso percurso aprendente é o grupo de estudos *Formação e arte nos processos políticos contemporâneos*, no qual nos é oportunizado mantermo-nos referencialmente atualizados, apreendendo e construindo conhecimentos coletivamente, e exercendo a práxis mediante a promoção de ações de extensão, além, é claro, de nosso próprio fazer pedagógico superado. Constatamos em todo esse percurso que, a partir do ponto em que o professor é o propositor e o mediador do ensino, ele deve, conseqüentemente, ter acesso a formação continuada e de qualidade, para que seja profundo conhecedor de sua área e, só assim, possa delinear os conteúdos a serem trabalhos e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem.

Nosso processo de aprendizado não se finda no mestrado, como já destacamos, mas se reinicia a cada aula, a cada apropriação nova que desenvolvemos acerca da nossa prática social. O processo de compreender nosso aluno concreto se consolida também a cada passo que tomamos na nossa carreira docente. Para além da sala de aula, continuamos em nosso grupo de estudos estabelecendo a ligação entre a realidade profissional e a perspectiva acadêmica; consideramos essa dialética entre as duas “realidades” fundamental para que possamos atingir consciência da totalidade do ensino brasileiro e que, a partir daí, consigamos elevar qualitativamente o ensino de arte e a afirmação de seu lugar na educação básico. Sabemos que, em meio à realidade brasileira atual, com o trabalho do professor sendo cada dia mais desvalorizado, com o excesso de funções e a falta de incentivo, com a ciência sendo deslegitimada como forma de conhecimento, nosso caminho em meio à pesquisa e à educação passa a ser mais árduo, e essa realidade se estende a todos os professores; mesmo assim seguimos. Seguimos, pois, nessa ânsia que nos moveu no início e que ainda nos move, para nos embrenharmos mais nos textos e nas teorias e para que, por entre as linhas e páginas de leitura, tenhamos aprendido quem é nosso aluno, o que e como ensiná-lo e o porquê de fazê-lo, efetivando assim nosso trabalho como professor e professora da escola pública.

O intuito desse artigo, portanto, foi delinear a importância do nosso percurso como pesquisadores e do (re)conhecimento da pedagogia histórico-crítica. Devemos ressaltar que trazemos nossos relatos não como romantização de um processo que exclui a muitos, mas para explicitar que as políticas públicas neoliberais privam professores de acessarem uma formação continuada efetiva; ao compartilhar nosso

percurso, tentamos demonstrar o quanto ela é necessária. Além disso, esperamos fomentar que mais professores se proponham a trabalhar com tal pedagogia, evidenciando que não existe um passo-a-passo, um modelo a ser seguido, mas sim uma espinha dorsal metodológica e uma atitude perante a sociedade, que fazem com que a prática didática-metodológica seja sistematizada em função da promoção humana.

## Referências Bibliográficas

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

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Estratégias didáticas na formação de professores de artes visuais. **Cadernos de docência**: problematizações da teoria/prática no estágio supervisionado. Florianópolis: AAESC, 2017, p. 13-39.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-32.

OCDE. **Education as a glance**: OECD indicators. Acesso em: 28 fev. 2021. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2019/Country\\_Note\\_EAG\\_2019\\_Brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2019/Country_Note_EAG_2019_Brasil.pdf)>.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação infantil versus educação escolar**: entre a desescolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.



**O ARQUIVO-PRÁXIS COMO DISPOSITIVO COMPLEXO  
DE ARTE E PESQUISA NO ENSINO.**

**THE PRAXIS-ARCHIVE AS A COMPLEX DEVICE  
OF ART AND RESEARCH IN TEACHING**

Jaymini Pravinchandra Shah<sup>1</sup>

**Resumo:**

Este artigo pretende apresentar o Arquivo-práxis como dispositivo complexo de arte e pesquisa no ensino, como parte da pesquisa de doutorado em andamento que tem como objeto o materialismo-histórico imanente do ato criador na formação de professores de artes visuais que atuam na educação básica. A partir do exercício conceitual e prático do método dialético, buscamos a relação entre arte e trabalho para pesquisa sobre a práxis arte/educativa e inferimos a processualidade sócio-histórica-educativa do Arquivo-Práxis na formação continuada de professores.

**Palavras-Chave:** Ato criador. Formação de Professores. Arquivo-Práxis. Ensino da arte.

**Abstract:**

This article intends to present the Archive-praxis as a complex device of art and research in teaching, as part of the ongoing doctoral research that has as its object the historical materialism immanent of the creative act in the training of visual arts teachers who work in basic education. From the conceptual and practical exercise of the dialectical method, we seek the relationship between art and work for research on art / educational praxis and infer the socio-historical-educational processuality of the Archive-Praxis in the continuing education of teachers.

**Keywords:** Creative act. Teacher training. Archive-Praxis. Art teaching

**Introdução**

Apresentamos o *Arquivo-práxis* como dispositivo complexo de arte e pesquisa no ensino, como parte da pesquisa de doutorado em andamento, em que investigamos a mediação, tanto como práxis artística, quanto arte/educativa, ao

---

<sup>1</sup> Artista e Professora. Doutoranda em Artes Visuais (PPGAV-UDESC); Mestre em Artes Visuais (2016); membro do Grupo de Pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos, CNPq/UDESC. Bacharel (2001) e Licenciada (2006) em Artes Visuais pela UDESC; Pós-graduação em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal, IFSC (2011). Professora de Arte Visuais da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. [jayminipravinchandra@gmail.com](mailto:jayminipravinchandra@gmail.com)

tomar o ato criador como conceito-chave entre a atividade artística e a atividade artística/pedagógica.

Consideramos a possibilidade de buscar nessa dimensão do ato criador o fundamento de investigação metodológica para o desenvolvimento de processos experimentais para a práxis arte/educativa na formação continuada de professores de Artes Visuais que atuam na educação básica. Do materialismo-histórico e dialético buscamos as bases conceituais para abordagem da arte e da educação no contexto social escolar contemporâneo. Do exercício de articulação entre teoria e prática como forma de se desenvolver na formação continuada de professores, investigamos a expansão do conceito de prática artística na contemporaneidade.

Pensar na relação entre a arte e o trabalho como atividades do campo das necessidades do ser social, torna-se critério essencial para pesquisa na formação de professores. Há a necessidade de uma formação do professor na perspectiva dessa teoria que nasce da compreensão dialética entre o indivíduo e o gênero humano. A educação como mediação, é uma modalidade da prática social. Nessa intenção buscamos revisitar os clássicos, de Krupskaya (2017) e Pistrak (1981) para/sobre uma educação socialista, e de reconhecer a atualidade de seus escritos, como um alimento para esta pesquisa no campo do ensino da arte na escola. Da importância da compreensão da realidade viva e as relações com os fenômenos da vida real, por meio dos complexos, sendo esta a finalidade da escola na perspectiva de superação para uma sociedade socialista.

Neste caso, apresentamos e consideramos o *Arquivo-práxis* como produção, registro e documentação do processo que, em referência ao contexto da arte contemporânea, o acontecimento represente também uma instância do ato criador, se desdobrando em arte, como na interação coletiva com um material complexo de investigação artístico-pedagógico. Para tanto, inferimos a processualidade sócio-histórica-educativa do ato criador pela peculiaridade da arte, por seu caráter particular e universal, e como registro do movimento dinâmico da sua própria atividade.

## O ato criador como práxis arte/educativa

Ter como objeto de pesquisa o materialismo-histórico imanente do ato criador na formação de professores de Artes Visuais, explicita ter como ponto de partida e chegada sobre a práxis arte/educativa que investigamos - a realidade social atual.

Buscamos no próprio movimento da atividade da arte. Neste caso, consideramos como ato criador, ao invés de atividade criadora, citando intencionalmente a referência emblemática de Duchamp (1965) para a arte contemporânea. No seu escrito sobre “O ato criador”<sup>2</sup>, ele contempla que na especificidade do fazer artístico existem dois importantes fatores da criação artística: de um lado, o artista na intencionalidade do seu ato; do outro o público, que na posterioridade, pode-se dizer do ato póstumo do artista, se completará enquanto a obra for transformada pela atividade do público. Essa tensão que se faz nessa relação, nessa aparente dualidade, ultrapassa-a a um tempo e espaço que se localiza “entre” o acontecimento da arte como um todo, ou seja, na dialética, no movimento que se completará na própria atividade da arte, ou trabalho artístico.

Na busca por compreender e situar o caráter da arte, e seu momento histórico, Duchamp (1965) faz questão de dizer e enfatizar o que entende pela palavra arte. Ele pondera que independentemente da adjetivação que se dê à arte, é arte. Mais relevante do que isso, diz ele, está no que chama de “*coeficiente artístico*” – um mecanismo subjetivo que produz a arte no momento do ato criador, poderia-se dizer do seu acontecimento ontológico na atividade do ser social. No ato intencional é que ocorre a luta pela realização de uma série de esforços, decisões, experiências e recusas que pode ser consciente ou não no plano estético, como diz.

Por conseguinte, Duchamp (1965) aponta que, como resultante desse conflito está na diferença entre a intenção e a realização, mas uma diferença em que o artista não domina conscientemente. O “*coeficiente artístico*”, enquanto domínio bruto da arte na intenção do artista, mas que seu elo em si se completa na relação com o público. Nesse sentido, o ato criador assume outro aspecto ao fazer parte do

---

<sup>2</sup> Este texto, "O ato criador", Duchamp (1965) escreveu para Convenção da Federação Americana de Artes. Em Houston, Texas, USA, abril de 1957.

fenômeno de quem o experimenta, na transformação da matéria intencional inerte na obra de arte, processando-se na balança estética e dialética entre o artista e o público, a mediação e a participação; o individual e o social; o particular e o universal - continuamente. Um processo dinâmico e que acompanha o movimento histórico.

Nosso conceito de investigação dialética sobre o ato criador consiste nesta práxis criadora, como lugar “entre” o processo da atividade artística e educativa que se entrecruza na atividade prática fundamental criadora do homem. O caráter essencialmente criador da práxis, é de aglutinar em conjunto suas formas específicas, política, artística e produtiva, como um ritmo entre a atividade da consciência e sua realização; no processo criador a dinâmica entre os lados, objetivo e subjetivo, interior e exterior, se dá de forma imbricada e indissolúvel. É, pois, característica do processo criador, da práxis, a imprevisibilidade do processo e do resultado, apesar de um plano, intenção, como referente.

Torna-se importante compreender que na concepção de práxis em Marx (apud VÁZQUEZ, 2011), o problema desta como atividade transformadora da natureza e da sociedade está em primeiro plano, pois é nela que a filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. Ou seja, para a práxis é necessário a relação dialética entre a prática, na medida em que a teoria age como guia da ação moldando a atividade e, seu caráter transformador, revolucionário, se faz na medida em que essa relação é consciente.

Buscamos nas ideias de Marx sobre a fonte e a natureza do estético (apud VÁZQUEZ, 1978), o homem social, concreto, nas condições econômicas e históricas próprias da sociedade capitalista. Ao buscar o humano perdido, Marx encontra o estético para encontrar a raiz da alienação humana e a verdadeira essência do homem perdida no trabalho alienado.

O caminho de entendimento de Marx (apud VÁZQUEZ, 1978), parte da concepção de espírito de Hegel, em que o estético ganha sentido transcendente, como desenvolvimento do espírito absoluto, em que a arte responde à necessidade do homem conhecer-se a si mesmo, assim como o trabalho, como um aspecto de sua autogênese. Mas para Marx (apud VÁZQUEZ, 1978), para a arte é necessário buscar no homem o caráter especificamente humano do estético em geral e do artístico em específico, mas em relação com o homem concreto real, histórico e com

sua atividade prática, material. Isto implica em voltar-se para o estético para esclarecer o homem na sociedade alienada e, o quanto pode-se vislumbrar no domínio de relações verdadeiramente humanas.

A reivindicação marxista da objetividade é a do homem real, concreto, dado, mas é também a reivindicação da arte como atividade que se move no terreno da objetivação. A contribuição da arte, na relação estética criadora do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo (objeto) e o objeto se torna sujeito. A arte sobrevive a seu criador e pode ser compartilhada por outros sujeitos. Pela obra de arte - o sujeito se expressa, exterioriza e reconhece a si mesmo. Nesse sentido, conforme expresso por Vázquez (1978), como fundamento da crítica de Marx à Hegel, a arte cumpre alta função no processo de humanização do próprio homem, sobre uma base real e concreta, histórico-social.

O pressuposto teórico-metodológico desta pesquisa, nos permitir abordar a tensão entre a intencionalidade e o ato, até a objetivação social, de forma que a investigação seja na gênese da concretude da realidade social contemporânea, na atividade da arte e na atividade do professor de arte. A partir do conceito da alienação da atividade humana que aprofundamos o ponto significativo e dialético da atividade entre arte e vida social, como uma necessidade de primeira ordem, como um conceito balizador para a relação entre arte e arte/educação na qualificação desta própria atividade como mediação crítica, criadora.

### **A arte e o trabalho - para pesquisa na formação de professores**

Para se investigar no movimento social a dimensão do ato criador da arte, ou seja, suas mediações, há que se considerar sua totalidade. A pluridimensionalidade de reflexos da experiência humana na complexidade das relações de consciência com o real, a práxis da arte se fundamenta num caráter de liberdade de sua atividade criativa/produtiva na experiência humana, mas sua dimensão ontológica revela as múltiplas mediações de sua atividade e produção. O trabalho é, histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos, como afirma Marx

(apud, VÁZQUEZ: 1978), pois, a conquista da liberdade na arte, o homem produz, verdadeiramente, quando se acha livre da necessidade física.

A produção e o uso de instrumentos contribuiu primeiro para uma significação prático-utilitária, mas que criou condições cada vez mais humanas para a atividade transformadora além do objeto meramente utilitário. No desenvolvimento do ser social no tempo histórico da humanidade e suas ligações entre natureza, trabalho e sociedade, ligações que existem na vida, e pela divisão do trabalho. Na análise de Marx (apud VÁSQUEZ, 1978), separam-se radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, finalidade e materialização - enquanto que a arte se eleva como atividade própria, como reduto da capacidade criadora (após ter esquecido suas origens ancestrais).

A natureza específica da atividade artística como manifestação do poder criador do homem; a arte expressa e torna presente a própria humanidade pois está presente em todo produto ou acontecimento artístico. Neste caso, seu caráter contraditório, pois expressa e representa a desumanização da arte, ou seja, sua alienação, a negação de toda sua objetividade, como extrato mais profundo e originário do trabalho criador.

Nas ideias estéticas de Marx, Vázquez (1978) aborda a questão do conceito da decadência, artística e social (à referência de Duchamp na/pela arte), como um conceito que é mutável, que adquire formas ideológicas distintas na arte e no sentido social. E de como a estética marxista tem fornecido dados importantes no sentido de superar falsas posições; e que uma das grandes problemáticas para isso são as formulações de teses teóricas para analisar fenômenos artísticos concretos. A decadência na arte, porém, na práxis artística, significa o esgotamento das forças criadoras ou, no melhor dos casos, a negação da própria decadência pela arte:

Mas, do ponto de vista artístico, tais elementos só podem seguir dois caminhos: ou são tão poderosos que esgotam o impulso criador ou então já se encontram integrados e transcendidos na obra de arte, contribuindo, assim, numa curiosa dialética da negação da negação, para afirmar o poder criador do homem que, em última instância, é a própria negação de uma atitude vital decadente (VÁZQUEZ, 1978: 30).

Investigamos neste caráter dialético da arte, de sua atividade perante a gênese do problema das mediações, seus reflexos estéticos, no processo de

alienação do ser social, e que se configuram como questões emergentes para a arte/educação e para a escola.

Ter como objetivo a formação continuada de professores de artes visuais que atuam na educação básica pública, como seguimos nossa investigação, há a necessidade da abordagem ontológica da rede de complexos que envolvem esse campo de atividade. Sobre a questão da formação de professores, a abordagem crítica se faz emergente, por exemplo, pelo desmonte do magistério na formação pública (e a contínua perda de direitos e políticas desumanizadoras do capital), que cada vez mais está sendo passada para empresas privadas que usam o discurso de compromisso social e ressignificação da educação; e colocam o campo da educação enquanto mercadoria, com enfoque na formação do professor, tanto inicial quanto continuada.

Há a necessidade de uma formação do professor na perspectiva dessa teoria social, humano, genérica, historicamente produzida, que nasce da compreensão dialética entre o indivíduo e o gênero humano. A educação como mediação, é uma modalidade da prática social. São dessas complexas mediações entre produção/consumo que partem os elementos culturais que serão traduzidos em saber escolar. Este é o fundamento de critério balizador para a mediação crítica educativa. Não se pode perder de vista que, mesmo no campo da arte, e seus discursos legitimados, o conhecimento da realidade não garante a verdade, pois pode ser construída e consensual e acabar por transformar-se numa arma para o ocultamento e funcionamento dos fenômenos, que se dá no desenvolvimento da práxis. E, essa dimensão só pode ser conhecida e explicada pelas profundas compreensões das mediações da totalidade social.

Compreendemos a importância de revisitar os clássicos, de Krupskaya (2017) e Pistrak (1981) para/sobre uma educação socialista, e de reconhecer a atualidade de seus escritos, como um alimento para esta pesquisa no campo do ensino da arte na escola. Ambos destacam a importância da compreensão da realidade viva e as relações com os fenômenos da vida real, sendo esta a da finalidade da escola. De como iluminar estas relações através de formas adequadas de como aparecem e se desenvolvem. Quais conexões reais do fenômeno da vida

real, para isso é preciso, segundo Krupskaya (2017), distinguir entre o essencial e o secundário, para falar sobre o que é mais essencial, o que é decisivo.

No caminho para a pedagogia socialista, como afirma Krupskaya (2017), assim como para Pistrak (1981), que abordam o *complexo* como um centro de interesse, visa ajudar a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, a estudá-la de um ponto de vista dinâmico e não estático. Nesse sentido, o *complexo* como método experimental, não deve ser considerado uma técnica metodológica de organização do ensino, mas como único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético.

Segundo Pistrak (1981) nos *Fundamentos da Escola do Trabalho*, significa o conhecimento dos fenômenos e dos objetos e suas relações recíprocas; estudando cada objeto e cada objeto de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar os diferentes aspectos das coisas; as transformações de certos fenômenos em outros. Este seria o conhecimento marxista: critério necessário para a escolha/seleção de um complexo deve ser procurado no plano social e não na pedagogia pura.

A organização do trabalho pedagógico para Pistrak (1981), para o estudo dos temas segundo o sistema dos complexos envolvem questões de ordem metodológica, assim como questões de pedagogia social. E, a importância da escolha do complexo devem ser capazes de provar de forma mais evidentes a relação de todos os fenômenos, pois pretende apoiar o planejamento na ligação dos fenômenos. Por isso, sua importância deve ser do plano social, escolhidos se eles constituem elos indispensáveis quando observados num quadro geral, ou encadeando-se ao conjunto do quadro geral - que tenha valor real.

Tomar como referente o sistema de complexos e a própria especificidade da arte, lembrando também do que Duchamp falava sobre o ato criador da arte, buscamos a relação dos processos artísticos como caminho educativo para o ato criador e o fazer poético na formação do professor, da arte na atividade, ou seja não estática, mas esteja no ato: o lugar do ato criador (intenção, mediação e participação) nas relações com o social e o pedagógico, como investigação do lugar, cada vez mais próximo, entre o fazer do artista e o fazer pedagógico. Acreditamos nisso, a importância da processualidade como mediação sócio-histórica-educativa, como acontecimento do ato criador em sua complexidade como integrador do

conhecimento artístico e sua relevância no processo educativo na formação humana. Por isso apresentamos uma aproximação ao *Arquivo-práxis*, como produto artístico/educativo de um processo complexo da arte desenvolvido a partir desta pesquisa experimental na formação de professores de Arte Visuais.

### **O *Arquivo-práxis* e a formação continuada**

Apresentamos como arte e recurso de narrativa do processo e continuidade do fazer artístico-pedagógico, o *Arquivo-práxis* (SHAH, 2016), nome/conceito que cunhamos anteriormente nesta pesquisa, ao abarcar o conteúdo artístico e educativo do registro vivido e pesquisado. Trazemos aqui uma pequena mostra de projetos desenvolvidos pela pesquisa em que consideramos como *Arquivo-práxis* como material a ser desdobrado, continuado, ativado.



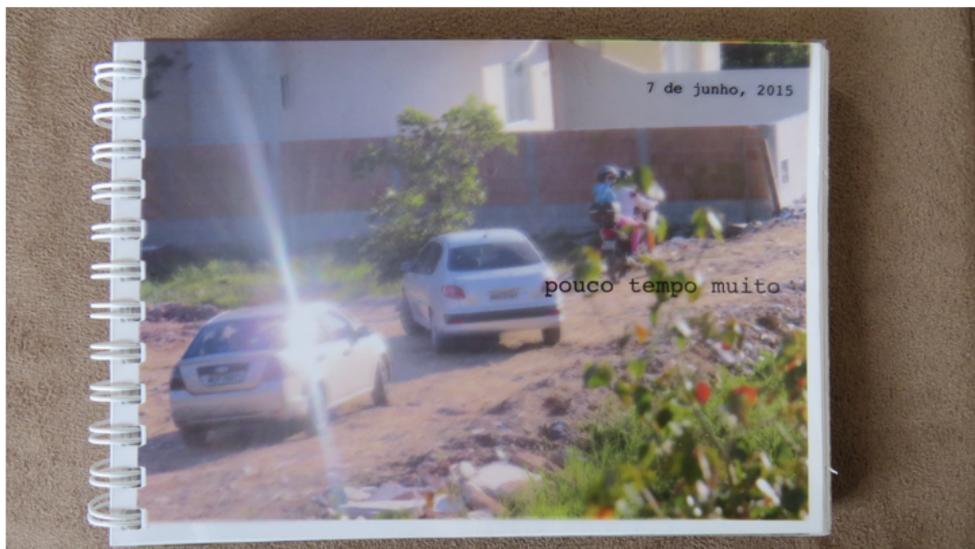
**Imagem 1.** Livro-objeto, 2015. “Muito tempo pouco, pouco tempo muito”<sup>3</sup>. CEART/UDESC, 2016. Fonte: própria

---

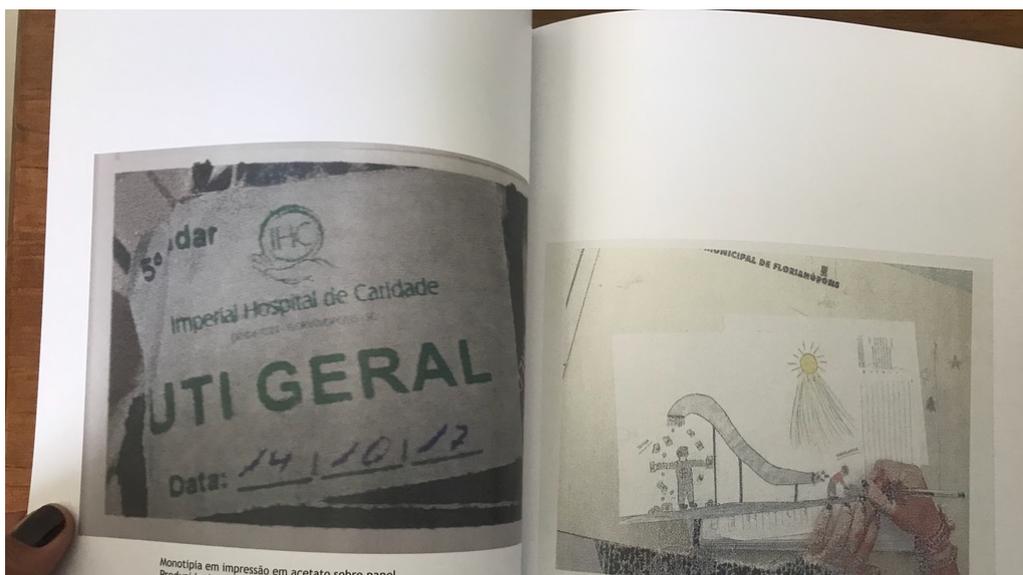
<sup>3</sup> Arquivo-práxis - A ontologia social como Investigação Poética. Por meio da fotografia, apresenta um inventário de imagens em transparências, propondo uma sobreposição cronológica do tempo para que os elementos agregados ou sucumbidos sejam revelados ou ocultados pela ação humana, muito mais que a do tempo. O trabalho recebe o nome de “Muito tempo pouco, pouco tempo muito”.



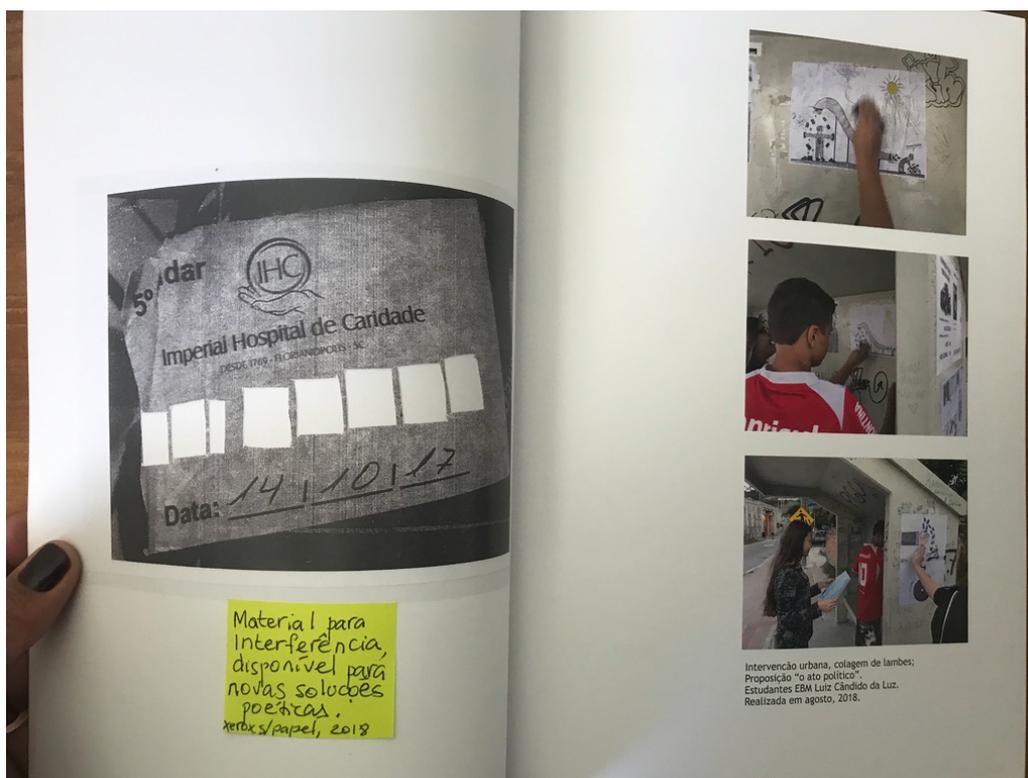
**Imagem 2.** Livro-objeto: “Muito tempo pouco, pouco tempo muito”, 2015. CEART/UDESC, 2016. Fonte: própria.



**Imagem 3.** Detalhe Livro-objeto: “Muito tempo pouco, pouco tempo muito”, 2015. CEART/UDESC, 2016. Fonte: própria.



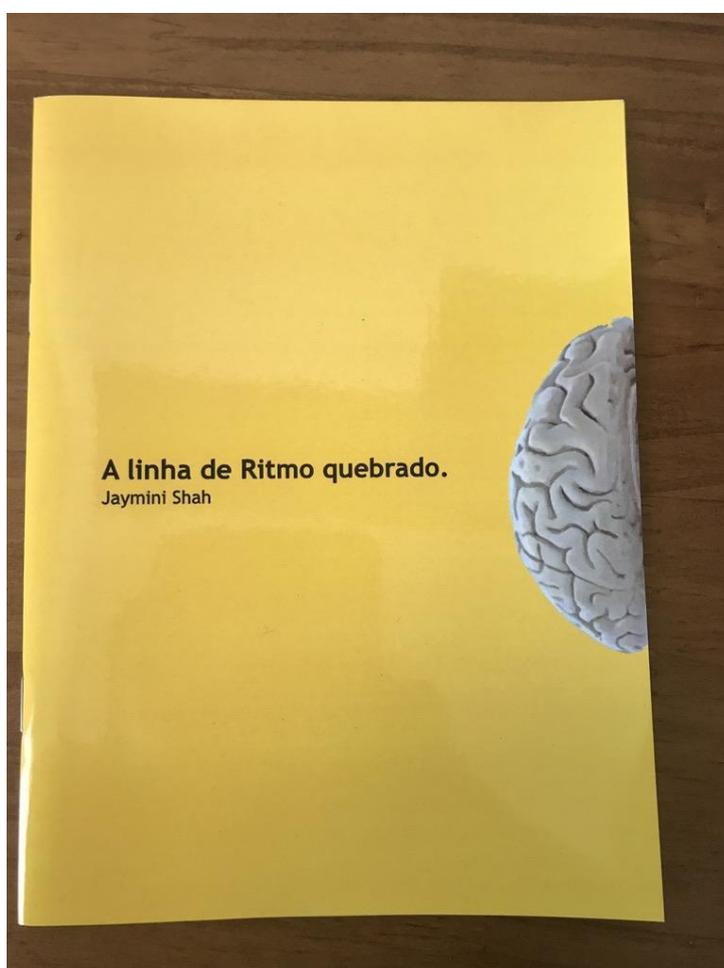
**Imagem 4.** Revista: *POIPOI-ZINE*, 2018<sup>4</sup>. CEART/UEDESC, 2018. Fonte: própria.



**Imagem 5.** Revista: *POIPOI-ZINE*, 2018. O *Arquivo-práxis* além do recurso de narrativa do processo, contempla a continuidade do fazer artístico-pedagógico. CEART/UEDESC, 2018. Fonte: própria

<sup>4</sup> O *Arquivo-práxis* além do recurso de narrativa do processo, contempla a continuidade do fazer artístico-pedagógico. A Revista como material de registro da atividade de pesquisa do trabalho de ensino no campo da arte.

Propomos problematizar o percurso do processo de formação continuada nas artes visuais, vislumbrando o exercício contínuo da práxis arte/educativa, o *Arquivo-práxis*, torna-se como pesquisa, registro e documentação do processo, em que como referência ao contexto contemporâneo da arte, o acontecimento represente também uma instância do ato criador, se desdobrando em arte, e ao mesmo tempo um material complexo de investigação artístico-pedagógica. Pesquisamos o materialismo-histórico imanente do ato criador da arte no ensino.



**Imagem 6.** A linha de ritmo quebrado<sup>5</sup>. Livro de Fotografia. Produzida e impressa pelo Grupo de Fotografia do SoproColetivo, CEART/UDESC, 2019. Fonte: própria.

---

<sup>5</sup> O processo de criação da artista/ professora como método e procedimento de pesquisa/ ensino.

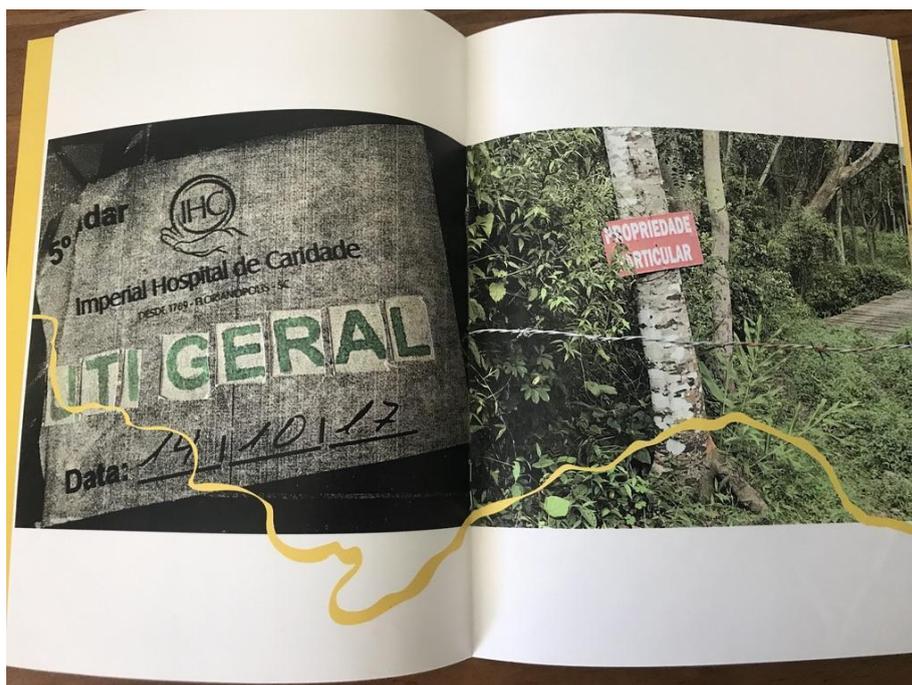


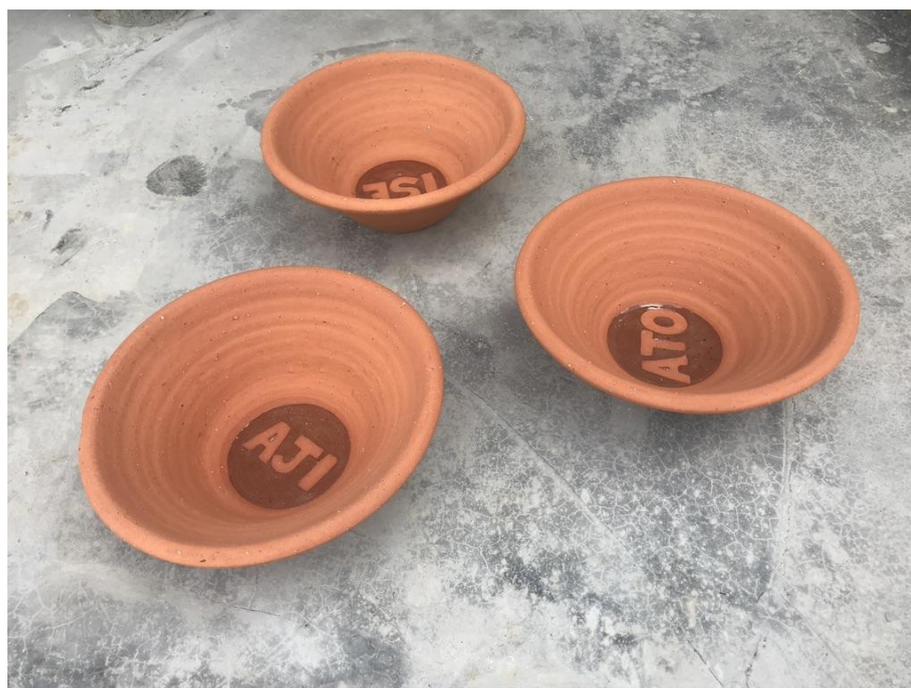
Imagem 7. Detalhe: A linha de ritmo quebrado<sup>6</sup>. CEART/UEDESC, 2018. Fonte: própria.



Imagem 8. Detalhe: A linha de ritmo quebrado. . CEART/UEDESC, 2018. Fonte: própria.

<sup>6</sup> O deslocamento intencional poético do ato de caminhar, que o torna arte. A processualidade como investigação poética do ato póstumo, na escrita poética sobre o acontecimento; os elos de sentido do ato criador. A coleta como arquivo.

Estamos e queremos continuar a investigar junto aos professores de Artes Visuais da educação básica, um processo formativo a ser constituído processual e coletivamente a partir da pesquisa do ato criador como um conceito-chave entre o fazer artístico e o fazer artístico/pedagógico; concepções metodológicas para o ensino das artes visuais na contemporaneidade. De como relacionar as concepções investigadas como referencial conceitual e teórico do ato criador na arte contemporânea e a relação de sua atividade e acontecimento com a atividade produtiva social do capital no confronto dialético do que pode revelar e educar sobre uma compreensão ontológica da realidade social; e de como a arte pode atuar como atividade educativa e transformadora, neste sentido, na práxis social.



**Imagem 9.** O assento do ato<sup>7</sup>, 2019. Fonte: própria.

---

<sup>7</sup> Sincretismos epistemológico - a filosofia africana e afro-brasileira: o Yorubá, o Português e o Criolo Haitiano - a materialidade da linguagem e do ato na realidade social contemporânea. Concebido para acontecer em vários lugares de convívio social



**Imagem 10. O assento do ato,<sup>8</sup> 2019. Fonte: própria.**

Ressaltamos que, no texto “Sobre os Complexos”, Krupskaya (2017), alerta sobre o problema dos complexos terem-se convertido num fetiche ou algum truque pedagógico; e que torna-se imperativo que o conteúdo do complexo seja ditado pela vida e definido por ela. Por isso a compreensão do método dialético como exercício contínuo na formação de professores. Ela (KRUPSKAYA, 2017), destaca três principais colunas de complexos da vida: natureza, trabalho e sociedade. O eixo central delas é o trabalho, como tema imposto pela vida no mundo por toda a história da humanidade. Ao partir desses três principais complexos, as ligações entre o que é fundamental do conhecimento da natureza, no trabalho e na sociedade, como critérios primeiros e essenciais para dar a possibilidade de orientação na realidade viva. A partir desse fundamento é possível uma aproximação aprofundada num estudo de um determinado fenômeno, suas leis

---

<sup>8</sup> A roda de conversa; o território político do ato que se entrecruza no encontro com os limites das especificidades, das diferenças; a reflexão, a contradição, a discussão e a busca por aprofundamento ao debate com as condições sociais estabelecidas; combater equívocos da alienação.

internas, sua lógica de desenvolvimento interno, e até, de desenvolvimento futuro - mas, não se pode perder a ligação real viva entre os grupos fundamentais de fenômenos, alerta Krupskaya (2017). A arte condensa a possibilidade de aprofundamento dessa complexidade no campo da educação.

Longe de se querer qualquer conversão fetichista da arte e da educação, do que possa se tornar o *Arquivo-práxis* como dispositivo complexo de arte e pesquisa no ensino. Vimos a necessidade de aprofundamento de pesquisa teórica e pedagógica, para então apresentar esta investigação no acontecimento coletivo da arte em que buscamos continuamente o lugar do ato criador nas relações com o social e o pedagógico - uma relação criadora entre produção e consumo e de interação coletiva.

## **Considerações Finais**

Nesta proposta de pesquisa, ao dar ênfase à abordagem do materialismo histórico-dialético na arte/educação como base para concepção crítica da formação continuada do professor, tomamos como referente a própria especificidade da arte, destacando o *Arquivo-práxis* como dispositivo complexo de arte e pesquisa para o ensino na educação básica. Investigamos a relação dos processos artísticos como método para o ato criador e o fazer poético: o lugar do ato criador nas relações com o social e o pedagógico, como investigação do lugar, cada vez mais próximo, entre o fazer do artista e o fazer pedagógico. Disso, a importância da processualidade como mediação sócio-histórica-educativa; como acontecimento do ato criador em sua complexidade; como integrador do conhecimento artístico e sua relevância no processo educativo na formação humana.

Do percurso de investigação do nosso objeto de pesquisa, apresentamos uma aproximação ao *Arquivo-Práxis*, que foram criados, desenvolvidos e continuam para serem ativados e desdobrados como disparadores de pesquisa arte/educativa. Consideramos seu protagonismo para o campo da formação continuada por atuar como um dispositivo de ativação e documentação do ato; tem o tempo como elemento base da prática e do estudo da práxis artística no acontecimento da

formação como fundamento de dados para análise processual e artística; e a necessidade contínua de aprofundamento de estudo sobre a atividade, a práxis.

### **Referências Bibliográficas**

KRUPSKAYA, N. Konstantinovna. **Sobre os Complexos**. In: A Construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p.125.

PISTRAK, Moisey M. [1924]. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

SHAH, Jaymini Pravinchandra. **O ato criador como práxis arte/educativa na formação de professores de artes visuais**. Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



## DEZ PREMISSAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

### TEN PRESUPPOSED FOR TEACHING VISUAL ARTS

Maristela Müller<sup>1</sup>  
Vinícius Luge Oliveira<sup>2</sup>

#### **Resumo:**

Neste artigo apresentamos dez premissas a serem debatidas e que foram elaboradas com o objetivo de desconstruir algumas ideias ouvidas e repetidas no ensino e nas artes visuais, a partir de autores como Vigotsky (2009), Lukács (1966), Vázquez (1968), Dermeval Saviani (2013; 2018) e Newton Duarte (2006; 2010). O artigo foi redigido de modo que uma premissa leva a outra, ou seja, a construção de um argumento contribui para o próximo argumento. As premissas abordam questões como: o que é arte?; isto é arte?; o trabalho criador nas artes visuais; conhecimento; ideologia; contexto histórico-social; o desenvolvimento da imaginação e criação; o cotidiano; o repertório dos(as) estudantes; belo e feio; arte contemporânea na escola; função social da arte; e o trabalho criador que envolve o ensino das artes visuais.

**Palavras-chave:** Ensino de Artes Visuais. Formação de Professores. Pedagogia Histórico-Crítica.

#### **Abstract:**

In this article, ten premises to be debated are presented. They were elaborated with the objective of deconstructing some existing ideas in teaching and in the visual arts. We will use authors such as Vigotsky (2009), Lukács (1966), Vázquez (1968), Dermeval Saviani (2013; 2018) and Newton Duarte (2006; 2010). The article was written based on each of the premises that are highlighted in the text, where one premise leads to another, that is, the construction of a previous argument contributes to the next argument. The premises address questions such as: what is art?; is this art?; creative work in the visual arts; knowledge; ideology; historical-social context; the development of imagination and creation; the everyday; the students' repertoire; beautiful and ugly; contemporary art at school; social function of art; and the creative work that involves teaching the visual arts.

**Keywords:** Teaching of Visual Arts. Teacher training. Historical-Critical Pedagogy

---

<sup>1</sup> Graduada em Educação Artística pelo CEART-UDESC, Mestra em Artes Visuais pelo PPGAV-UDESC, está concluindo o Doutorado em Artes Visuais pelo PPGAV-UDESC e é professora colaboradora do CEAD-UDESC. E-mail: [00858166046@edu.udesc.br](mailto:00858166046@edu.udesc.br) ou [m-muller@hotmail.com](mailto:m-muller@hotmail.com)

<sup>2</sup> Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela UFSM, Mestre em Educação pelo PPGE-UFSM, Doutorando em Artes Visuais pelo PPGAV-UDESC, é professor do Curso de Artes Visuais da UFRR. E-mail: [v\\_luge@hotmail.com](mailto:v_luge@hotmail.com) ou [vinicius.luge@ufr.br](mailto:vinicius.luge@ufr.br)

## Introdução

O presente artigo foi elaborado a partir das reflexões realizadas ao longo do percurso de trabalho como docente no ensino superior e na educação básica, onde a professora e o professor buscaram desconstruir algumas ideias que são ouvidas e repetidas no ensino e nas artes visuais. Seu impulso e sistematização atravessam as discussões realizadas na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no grupo de pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos, do qual fazemos parte. Assim, este artigo também é fruto das pesquisas e estudos realizados neste grupo.

O artigo poderá contribuir para a reflexão e atuação das pessoas que estão transitando pelo vasto terreno das artes visuais e refletindo sobre o ensino, cursando os estágios e adentrando às escolas, agora, na perspectiva de professor/estagiário ou professora/estagiária. Portanto, alguns elementos que determinam a ação concreta não foram, por hora, trazidos ao debate para que o texto cumpra sua função de dialogar e introduzir os leitores e as leitoras à uma perspectiva prático-teórica que diverge do senso-comum e de muitas ideias hegemônicas.

As onze premissas foram elaboradas a fim de refletirmos sobre as artes, as mudanças de perspectiva da arte ao longo da história e o seu ensino, a partir de autores como Vigotsky (2009), Lukács (1966), Vázquez (1968), Dermeval Saviani (2013; 2018), Newton Duarte (2006; 2010) e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para repensar o ensino de artes visuais no contexto atual.

### Dez premissas para o ensino de artes visuais

Iniciamos com a premissa de que **“Arte também é conhecimento, ideologia, linguagem e criação, não apenas expressão dos sentimentos”**. A primeira premissa traz consigo a pergunta “o que é arte?” e como ouvimos, repetidamente nas escolas, que arte é uma maneira de expressarmos os nossos sentimentos. O desafio desta premissa é ultrapassar as generalizações apressadas sobre arte, que resultam em um ponto de vista unilateral de argumentação, como Vázquez (1968) já alertava. Uma característica dessa unilateralidade é a projeção para o conjunto da história humana de elementos que são historicamente determinados, reduzindo-os apenas a uma de suas determinações. A arte pode ser,

sim, um modo de expressar os sentimentos, mas ela não pode ser reduzida apenas a esta determinação, pois a arte também é linguagem, ideologia e conhecimento contidos no trabalho criador humano.

A concepção da arte como forma peculiar do trabalho criador não exclui seu reconhecimento como forma ideológica, nem tampouco ignora a função cognoscitiva que pode cumprir, mas não a reduz ao seu conteúdo ideológico nem ao seu valor cognoscitivo (Vázquez, 1968, p. 49)

Compreende-se, a partir de Vázquez (1968), que a arte é um produto peculiar do trabalho criador humano, sendo produzida em diferentes momentos da história e contextos sociais. Por conta disso, ocorre a transitoriedade da prática social que conceituamos como arte nas relações humanas, em alguns momentos entrelaçada ao modo de pensar a realidade de forma mágica ou religiosa, em outros momentos mais autônoma em relação a essas formas de refletir a realidade, em outros momentos mais crítica, conceitual e/ou ideológica. Ou seja, o reflexo estético possui diferentes papéis ao longo dos tempos, de acordo com o local e a cultura. Isso não nos permite generalizar, para todos os momentos históricos, os significados que a arte tem para nós atualmente<sup>3</sup>.

Não basta dizer que arte é isto ou é aquilo, necessitamos contextualizar a arte como uma categoria histórico-social e em sua dimensão essencial na criação da existência humana, pois o processo de criação, por meio da arte, está em profunda relação com a construção da própria humanidade. Ao longo do desenvolvimento da humanidade as produções estéticas aparecem vinculadas ao processo histórico mais amplo, que ocorre no solo do qual elas surgem, no chão em que se erguem. Basta pensarmos nos registros estéticos que são encontrados no período neolítico, na diversidade do que ocorre nos povos originários das américas, no Renascimento e seu pólo de irradiação nas cidades que se tornaram centros comerciais na Baixa Idade Média, na produção europeia no início do século XX, ou mesmo na arte contemporânea brasileira. Por isso, ao conhecer as produções artísticas conhecemos conjuntamente a autoconsciência da humanidade ao longo dos tempos, pois são registros sobre como o gênero humano percebia e representava seu contexto histórico-social.

---

<sup>3</sup> Como exemplo disso, temos a pesquisa de LAGROU (2010) que aponta a inexistência de uma categoria equivalente ao que entendemos por arte nas línguas dos povos indígenas no Brasil.

Se não é possível afirmar o momento da gênese da produção estética no desenvolvimento do ser humano, ao menos é possível afirmar que, desde os primórdios, a humanidade já criava. Mesmo em momentos iniciais da vida do *homo sapiens*, com o uso de diferentes técnicas, materiais, conhecimentos, sentimentos e interpretação sobre a realidade vivida, no desenvolvimento e no uso da linguagem, da estética e da cultura para criar sentidos e recriar significados.

Nesse amálgama de funções podemos reconhecer, na totalidade dos elementos que envolvem o trabalho criador em arte, aquilo que é peculiar dela. Tal peculiaridade consiste em que a arte pode nos colocar em contato com as grandes questões da humanidade, seus amores, suas dores, seus sofrimentos, seus conflitos, suas ideias, suas ideologias, suas crenças, suas buscas, suas críticas, seus problemas, seus perigos, seus escapes... Naquilo que é peculiar na arte o indivíduo particular revive o:

[...] presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual (LUKÁCS, 2018, p.263).

No que tange a sua totalidade, enquanto produção histórico-social, por meio da arte podemos conhecer a história da própria humanidade. “Será que é possível estabelecer se são mais numerosos os homens que aprenderam a história de sua pátria através da arte do que através da ciência?” (LUKÁCS, 2018, p. 270). Jamais esquecendo daquilo que lhe é peculiar, que chamamos de efeito estético, onde a arte também consiste em um documento sobre a autoconsciência humana por meio de um processo que envolve a apropriação da arte e de criação artística. Com essa primeira premissa, que alerta para a complexidade da arte, em sua peculiaridade e sua totalidade, avançamos para a segunda premissa, em parte já anotada, que é sobre a historicidade.

A segunda premissa alerta que “**A arte deve ser apresentada como uma categoria histórico-social**”. A produção de um trabalho artístico nunca é uma produção de um sujeito isolado. Por mais que um(a) pintor(a) possa se fechar em seu atelier no momento em que está pintando, ainda assim ele(a) se insere em um

determinado tempo e em um conjunto de relações sociais e acontecimentos que interferem no seu trabalho criador<sup>4</sup>.

Os meios para a concretização de um trabalho de arte também são dados socialmente, através da língua que utilizamos para pensar, escrever e ler, os livros impressos ou a internet, o conhecimento acumulado por outras pessoas ao longo de gerações, as referências artísticas que possuímos acesso, o dinheiro que utilizamos para comprar materiais, da indústria que produz esses materiais, dos temas que interessam aos artistas para produzir, das notícias e acontecimentos atuais. Estes são alguns exemplos de que o contexto histórico e social interfere na vida e no trabalho da pessoa.

A nossa relação com a arte também é condicionada histórica e socialmente, como no exemplo da relação com o retrato vinculado à religião, em meados do século IX, na Europa, onde só se podia venerá-los em dias determinados, com ritual apropriados (BELTING, 2012). A arte, por ser um produto peculiar do trabalho criador humano, está condicionada histórica-socialmente, assim como a sua interpretação. Toda produção artística emerge do seu aqui e agora histórico, apresenta aspirações de sua época. Mas, pode ir além dela, quando as grandes questões de sua época se mantêm em relação com as grandes questões da humanidade, superando as condições de onde ela foi construída ao continuar viva em outras realidades, permanecendo para além do seu tempo.

A arte pode estar vinculada ao seu *hic et nunc* (aqui e agora), mas não está presa a ele. A arte é uma forma de refletir sobre a realidade objetiva, sobre as grandes questões da humanidade, sobre o processo de desenvolvimento da humanidade, por isso histórico-social. Também é produto do desenvolvimento histórico-social de quem a cria, pois é resultado da subjetividade de um indivíduo ou grupo de pessoas, e isso envolve o conhecimento sobre os materiais, suas reflexões e sobre as questões temáticas que orientam a produção artística. Tais considerações nos levam ao próximo ponto, na perspectiva de superar um mito do senso comum.

Afirmamos com a terceira premissa que **“A criança não é mais criativa do que a pessoa adulta”**. Para compreender esta premissa é necessário

---

<sup>4</sup> Por exemplo, talvez não existissem os impressionistas sem o tubo de estanho, pois os tubos eram invólucros que continham as tintas a óleo pronta para o uso imediato, fato que facilitou a saída dos ateliês para as ruas.

trazer o que Vigotsky (2009) fala sobre imaginação e criação. A imaginação é considerada um impulso para a criação, tendo seu sinônimo como fantasia. A fantasia se apresenta como a capacidade criadora do ser humano, baseada nas combinações que o cérebro realiza. A combinação pode ser entendida como a capacidade humana de dissociação e associação para realizar novas combinações (dissociação-associação-combinação), na construção de um conjunto complexo. O mecanismo da imaginação criativa está relacionado à dissociação, quer dizer, a fragmentação do todo complexo em partes, necessário para criar a fantasia, no realce de alguns traços e na rejeição de outros, junto com a associação (que é a união dos elementos modificados) das vivências e que gera novas combinações. A dissociação e associação estão na base do pensamento abstrato e da formação de conceitos, pois elas permitem que o ser humano crie novas combinações. Assim, criação também é conhecimento.

Se a capacidade de realizar combinações influencia na criação, então o adulto consegue realizar combinações e criações mais complexas do que as crianças, pois as crianças recém estão aprendendo a utilizar a linguagem e realizar combinações. Assim, Vigotsky (2009, p. 45) nega a ideia de que a criança é mais criativa que o adulto e afirma que a imaginação “atinge a sua maturidade somente na idade adulta”. Na idade adulta temos a capacidade de criação mais desenvolvidas por conta das experiências, da percepção da realidade, dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e do desenvolvimento da capacidade combinatória.

A criança pode ter uma capacidade imaginativa menor que um adulto, em compensação ela confia mais nos produtos de sua imaginação (irreal e inventado) e os controla menos que os adultos, por isso são capazes de criar coisas sem a necessidade de um sentido lógico real. O processo de criação não ocorre espontaneamente a partir de impulsos internos e sim, a partir do que já se conhece. Assim, além do mito de que as crianças são mais criativas do que os adultos, Vigotsky (2009) nega, conjuntamente, o mito da existência de um dom para as artes. Pois, se o processo de criação não é espontâneo, mas culturalmente construído e desenvolvido, do mesmo modo a arte não é um dom, uma característica inata, algo que você já nasce.

Por mais que existam crianças que apresentam um desenvolvimento precoce na música, nas artes visuais, na poesia, na literatura, esses são relâmpagos

que podem anunciar uma produção posterior. Esse fato nos permite pensar o quão importante é o contexto histórico-cultural onde a criança se desenvolve, pois quanto maior for o acesso ao conhecimento e materiais voltados para as artes, maior a possibilidade de que a criança crie. Por exemplo, será que existiria Amadeus Mozart se ele tivesse crescido em um ambiente sem nunca ter contato com um piano? Ou pensar que muitos “Mozart” não se desenvolveram por conta das precárias condições de vida concreta que tiveram.

O mito do dom também é abordado por Leontiev, no texto “O homem e a cultura”, no qual discorre que adquirimos capacidades de acordo com as necessidades humanas. O que há de humano nas pessoas “provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978 p. 261). O problema é que a sociedade capitalista não cria condições de vida para que todas as pessoas se desenvolvam igualmente, por isso algumas poucas pessoas se sobressaem. Esta desigualdade não provém unicamente das diferenças biológicas naturais. “Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (LEONTIEV, 1978 p. 277).

Uma das perspectivas da pedagogia histórico-crítica é de que as pessoas tenham condições de se desenvolver e crescer juntas, por meio de um processo educativo gratuito e de qualidade nas escolas. Ao pensar a arte na escola, por exemplo, ainda há uma ideia distorcida e alienada de que a arte é um privilégio para poucos, que a arte não nos pertence ou de que a arte é um momento de descontração, como se ela não fizesse parte das lutas humanas. Por isso, a necessidade de criar um sistema educacional que assegure o desenvolvimento omnilateral que permita a cada pessoa a possibilidade de participar, enquanto criadora (não apenas reprodutora), das manifestações da vida humana.

Tais posicionamentos desvelam o mito do dom, como uma ideologia, no sentido de falsificar a realidade. Esse discurso ideológico naturaliza, seja pela perspectiva do talento ou do dom, o fato de que a grande maioria da população não tem acesso à arte em razão da estrutura do modo de produção capitalista. Nas palavras de Mészáros:

[...] 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 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)

Tal naturalização não tem outra função que indicar, mediante uma falsidade, como aceitar na prática cotidiana a exclusão da maior parte da humanidade desse campo. Ninguém se torna um pianista se não tiver acesso a um piano, se não estudar e praticar constantemente, ninguém será um pintor se não tiver acesso às condições materiais e se dedicar para isso. Essa desigualdade impõe que busquemos, mesmo nos limites dessa sociedade, transmitir para o conjunto da classe trabalhadora a produção histórica da humanidade. E por isso não só entra em cena, na próxima premissa, a necessidade de um ensino para além do imediatamente conhecido, mas da escola como instituição, hoje, que pode contribuir para tal empreitada.

A quarta premissa alerta que **“O ensino de arte não pode permanecer apenas no repertório dos(as) estudantes”** que, muitas vezes se restringe a história individual e local, sendo que, nas Artes Visuais há um vasto repertório artístico e cultural para serem explorados, a fim de enriquecer a percepção e as experiências dos(as) estudantes. Fato que contribui diretamente para a sua capacidade de criação, imaginação e humanização.

Os elementos da cultura estão acessíveis, principalmente, para a classe dominante, que consegue viajar, comprar livros, visitar museus, ir a apresentações musicais e teatrais, realizar cursos, ter acesso ao conhecimento e a informação, usufruir de diferentes produtos e patrimônios da humanidade. Então, a escola não pode se limitar ao seu entorno, ao contexto dos(as) estudantes, ou do “cotidiano alienado e fetichizado” (DUARTE, 2006, p. 55), porque será na escola que muitas crianças terão acesso à cultura e a diferentes formas de arte.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que

alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 38).<sup>5</sup>

Nessa breve citação, Newton Duarte defende a mediação, entre o aluno e o patrimônio intelectual da humanidade, entre estudantes e o conhecimento, na perspectiva de não limitar as pessoas às perspectivas locais. A mediação não é identificada como uma mera ajuda que o(a) professor(a) pode dar ao aluno(a) para que realize uma tarefa. Mas sim, a mediação do conhecimento para que o(a) estudante se aproprie da produção da humanidade e se humanize.

A fim de ampliar o interesse dos(as) estudantes para o repertório artístico, histórico, científico, cultural e social, compreendemos que partir da realidade deles(as) pode ser uma estratégia didática. No entanto, um dos objetivos escolares é tentar criar diferentes necessidades de aprendizagens. Por exemplo, desenvolver o desejo de saber dos estudantes para que sejam capazes de ultrapassar o contexto em que vivem e se emancipar, refletir, atuar na sociedade e transformar a realidade em que vivem.

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisto consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKY, 2009, p. 23)

Ao trazer a citação de Vigotsky (2009), reafirmamos que a atividade criadora humana depende da riqueza de experiências<sup>6</sup>. A base da criação está na percepção (interna e externa), assim como nas experiências vividas. O que a criança vê, ouve, sente, vive, aprende, ou seja, as situações concretas são as bases para suas criações. Pois, nenhuma criação é realizada antes que aconteçam as condições materiais e intelectuais para o seu surgimento. Sendo assim, o(a) professor(a) pode mediar e ampliar as experiências dos(as) estudantes, possibilitando que “as novas

---

<sup>5</sup> Na citação há, ao menos, duas questões que podem causar certo incômodo na atualidade. Uma se refere ao verbo transmitir, que na Pedagogia Histórico-Crítica não tem relação com a educação bancária ou tradicional e sim, um trabalho complexo de mediação como se está analisando ao longo de todo o tópico. A segunda questão é que os conteúdos não estão livres de ideologias e o(a) professor(a) necessita apontar as incoerências e as contradições históricas.

<sup>6</sup> O conceito de experiência, abordado no presente estudo, se liga à experiência de Walter Benjamin (1994), principalmente no texto “Experiência e Pobreza”, escrito em 1933. Onde a experiência está ligada ao social, no conhecimento do patrimônio cultural da humanidade. Sendo que a falta de experiência, esta falta conhecimento do patrimônio histórico e cultural da humanidade, pode levar a barbárie, enquanto o conhecimento leva a humanização.

gerações incorporem elementos herdados, de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 121). Ainda, os(as) professores podem mediar o desenvolvimento da capacidade criadora por meio do ensino de arte, organizado com diferentes expoentes expressivos, materiais e conhecimentos. É possível estimular a criação dos estudantes, onde as mediações pedagógicas são capazes de potencializar o desenvolvimento artístico e intelectual.

A quinta premissa adverte que **“A arte também pode ser um belo horror”**. Conforme dito, o modo de pensar e produzir arte muda ao longo dos tempos. Seu papel, no que podemos chamar de essência humana, ocorre por seu surgimento e pela sua permanência na constituição da humanidade ao longo da própria história. São as relações históricas estabelecidas que condicionam as rupturas e as aproximações com determinadas normas formais.

Por muito tempo a arte esteve ligada à beleza, simetria, proporção, ao sentimento de prazer e deleite. Quando ocorrem mudanças na própria sociedade, esses ideais de beleza são rompidos. Podemos afirmar que, em boa parte, pelo advento da fotografia, pois ela permitiu a captura da realidade em um instante fotográfico. Ainda, a base material mais ampla foram os horrores que a sociedade burguesa engendrou no mundo como a fome, pobreza, e morte, como por exemplo, a 1ª Guerra Mundial. Então, os(as) artistas se sentiram liberados de vincular seu trabalho com o belo<sup>7</sup> e começaram a utilizar outros materiais, criar distorções, deixar a pincelada visível, inverter as cores e causar outras sensações nos(as) espectadores(as), longe do deleite e da beleza.

Conforme a arte vai perdendo o vínculo com a beleza, conforme vão sendo utilizando diferentes materiais e conceitos como parte dos trabalhos, chegamos por exemplo na Caixa de Baratas (1967), de Lygia Pape e O Porco (1966), de Nelson Leirner. No conhecido vídeo do DVD Arte na Escola, que traz como título “Isto é arte?”, o filósofo Celso Favaretto diz que a arte também pode ser um belo horror, pois a categoria do feio passa a ser tão relevante quanto o belo. Mas, a ideia é deixar de adjetivar a arte (como feia ou bonita) para substantivar os trabalhos de arte, contextualizar, argumentar, refletir, questionar, aproximar realidades e ampliar o

---

<sup>7</sup> A partir de Leonardo da Vinci já temos exemplos de perspectivas nessa direção, “Depois de revesti-la com gesso e prepará-la a seu modo, começou a pensar em algo que, pintado na rodela, assustasse quem investisse contra ela” (VASARI, 2011, p. 445).

repertório. Sobretudo, compreender as condições históricas e sociais pelas quais aparecem determinadas formas expressivas e em que medida elas podem enriquecer a vida dos(as) estudantes, ampliando seus conhecimentos, sua subjetividade e suas ações concretas.

Trazemos esta reflexão porque ainda ouvimos nas escolas as pessoas reproduzindo o discurso de que a arte é necessariamente bela, que o desenho está pintado bonito quando não ultrapassa a linha preta demarcada pela impressão de um desenho baixado da internet, ou quando o(a) professor(a) exige a padronização dos trabalhos de arte de acordo com o seu gosto pessoal. Nas escolas os(as) estudantes produzem arte, trabalhos de arte, exercícios artísticos, objetos de arte que contribuem para a elaboração do seu pensamento, da criação, na ampliação das questões e relações sociais, históricas, artísticas e estéticas para o desenvolvimento dos estudantes. Para complementar esta premissa trazemos a próxima.

A sexta premissa sugere **“Complementar a pergunta: “isto é arte?”, com: “o que se está abordado, tensionado e questionando por meio deste trabalho de arte?”**. Por conta das mudanças que ocorreram nas produções artísticas, com a arte moderna e a arte contemporânea, uma pergunta que atravessou o século XX foi: “isto é arte?”. Não por acaso, as pinturas de Paul Gauguin foram consideradas uma aberração quando o artista pintou “O Cristo Amarelo”, em 1889 e o “O Cão Vermelho”, em 1892. Mas, Marcel Duchamp, com a Fonte, em 1917, foi um dos principais artistas responsáveis por tal pergunta se repetir no cenário artístico.

Como as mudanças estéticas e conceituais ocorridas na arte moderna e principalmente na arte contemporânea, são inúmeras as possibilidades de criação e experimentação, por isso as pessoas passaram a se perguntar: “isto é arte?”. A resposta para esta pergunta pode ser simples como sim ou não. Perguntar o que é arte ainda é válido, mas a pergunta pode ser complementada por outras perguntas para gerar um debate que traga elementos de argumentação e a compreensão dos conceitos envolvidos no trabalho em questão. Podemos perguntar, por exemplo: O que se está abordando, tensionando e questionando por meio deste trabalho? Qual é a intenção do(a) artista? O que o(a) artista quis dizer? Esse trabalho de arte realmente gera nas pessoas as reflexões que o artista propõe? Você professor(a) e a sua turma conseguem realizar outras reflexões sobre o trabalho? Quais? Por quê? Como este trabalho de arte está relacionado com a nossa realidade/atualidade?

Quais questões humanas/sociais são suscitadas neste trabalho? Quais aproximações históricas e artísticas podemos realizar?

Para substanciar não apenas esta sexta premissa, mas as dez premissas, selecionamos o trabalho denominado “Tempo Perigoso”, da artista, curadora e crítica de arte Kamilla Nunes. A artista constrói uma série de bandeiras vermelhas hasteadas, destacando em seu centro as duas palavras que dão título à instalação. Inicialmente, ao questionar os(as) estudantes sobre o que eles estão vendo nas imagens abaixo, é possível trazer elementos formais, onde se destaca: o triângulo da bandeira/flâmula; a cor vermelha como sinal de perigo; a verticalidade do trabalho dada pela longa haste de madeira que sustenta a bandeira; e a horizontalidade que o trabalho ganha com a repetição das bandeiras pelo espaço.



Kamilla Nunes. TEMPO PERIGOSO. Instalação. 2021. Materiais: Tinta acrílica e serigrafia sobre tecido oxford, concreto celular e madeira. Dimensões variáveis. Disponível em: <https://kamillanunes.com/tempoperigoso> Acesso em: 20 de março de 2021.

Para ampliar a reflexão é possível trazer as questões propostas nesta premissa como: O que se está abordando, tensionando e questionando por meio deste trabalho? Como este trabalho de arte está relacionado com a nossa

realidade? Algumas possíveis respostas emergem da bandeira, como um sinalizador vermelho que sugere que paremos, como no semáforo. Já as palavras “Tempo Perigoso” nos propõe a pensar que tempo é esse e porque é perigoso. Então, adentramos nos perigos ideológicos, políticos, sanitários, econômico, educativo, cultural, artístico, científico e social que englobam o nosso tempo, a nossa realidade, assim como é possível traçar relações com outros tempos perigosos na História do Brasil e da humanidade. A fala da artista oferece subsídios para continuar, conforme a próxima premissa.

A sétima premissa destaca a importância de **“Levar em consideração a fala do(a) artista”**. O trabalho de arte é um produto produzido pela artista, mas que se separa dela após a produção e segue na relação com outras pessoas. Nesse momento, a arte pode ganhar outros sentidos e significados que são possíveis através da experiência de cada pessoa com o trabalho. Ainda que ela busque evocar sentidos determinados, a arte é um objeto que já não se confunde com seu(ua) criador(a). Assim, às vezes, acaba se perdendo a ideia e a proposição do(a) artista, pois as subjetividades do conjunto de pessoas que se relacionam com o trabalho implica uma gama de relações e reflexões. Quando se pretende estudar um trabalho de arte, vale questionar aos estudantes o que estão vendo e pensando, vale ler artigos, notícias, sites, textos curatoriais, mas também vale investigar o que o(a) artista falou ou escreveu sobre o seu trabalho, a fim de não se perder o vínculo conceitual, histórico e social do trabalho. Pois, ao longo de décadas, séculos e com as mudanças culturais podemos perder detalhes culturais e da história que constituem a riqueza da humanidade.

No trabalho “Tempo Perigoso”, podemos trazer a fala da artista que contribui para compreendermos o seu trabalho. Ela escreve que:

Todos os dias são colocadas bandeiras vermelhas com inscrição de “Local Perigoso” nas praias que possuem correntezas ou representam perigo iminente aos banhistas. As duas palavras servem apenas para reforçar o entendimento da cor ou do risco. O local, neste trabalho, dá lugar ao tempo, e subverte a própria noção de espaço, de perigo e de imersão(submersão). Sempre vivemos tempos perigosos, tempos mascarados, tempos de ódio, preconceito, ignorância, intolerância, tempos contaminados (Kamilla Nunes, 2021, p. 4).

Através da citação compreendemos que a bandeira/flâmula criada pela artista traz como referência às bandeiras cravadas na areia da praia para sinalizar um local perigoso ou um local de risco. Kamilla nasceu e cresceu na ilha de

Florianópolis-SC, vive em meio a praias e traz um elemento característico deste ambiente para seu trabalho criador (1ª e 2ª premissa). Quem realiza este trabalho não é a Kamilla criança (3ª premissa), mas a Kamilla em idade adulta que, a partir das suas vivências e do seu vasto repertório sobre arte contemporânea latino-americana, consegue refletir sobre a realidade atual do país e materializar o seu pensamento sobre o tempo que vivemos em seu trabalhos criador.

Um tempo perigoso, um tempo pandêmico, um tempo que expõe uma crescente ideologia de morte, um tempo onde o (des)governo da república banaliza a catástrofe, troca cargos técnicos por cargos partidários, extingue o Ministério da Cultura, corta verbas para a pesquisa, não segue as recomendações do Ministério da Saúde, um tempo de desastres ambientais, desastre sanitário e social. Um tempo de luto e exaustão. Um tempo de crises. Um tempo de miséria para a maior parte da população que tenta sobreviver. Um tempo sem trégua, sem descanso. Um tempo sem leito. Assim, a estética do seu trabalho conflita, ao mesmo tempo que se entrelaça com o horror da realidade que evoca (5ª premissa).

Conforme os(as) artistas trabalham, vão construindo a sua existência, ao produzir o seu trabalho produzem a si mesmos(as) como resultado de seu trabalho. Sendo esse, o processo histórico de produção da humanidade. A arte, como uma forma peculiar do trabalho criador, contribui no processo de construção da humanidade mas, assim como o trabalho educativo realizado nas escolas, não gera uma garantia de mudanças sociais profundas, muito menos ligeiras (para isso seria necessário mudar todo o sistema). No entanto, podemos hastear e cravar bandeiras que destacam os perigos e as fragilidades do nosso tempo. O “Tempo Perigoso” de Kamilla Nunes sugere uma parada para refletir e agir agora, assim como poderá propor paradas em outros tempos, pois ultrapassa o aqui e agora, para alertar dos perigos vividos e ampliar o repertório de outros estudantes (4ª premissa), desde que a arte adentre às escolas, conforme a próxima premissa.

A oitava premissa afirma que “**Há espaço para a arte contemporânea na escola**”. É uma premissa e uma afirmação ao mesmo tempo. Há espaço porque ela praticamente inexistente dentro da escola. Em uma pesquisa realizada com professores(as) que lecionam a disciplina de Artes na Educação Básica de Santa Catarina, Giovana Hillesheim (2018) detectou a falta de arte contemporânea nas aulas, a partir da resposta que recebeu de um roteiro de questões on-line aplicado com 55 professores(as). Os poucos artistas contemporâneos que os(as)

professores(as) citam nas entrevistas eram os mesmos artistas consagrados pelo Mercado de Arte e que circulam amplamente na mídia, estando assim mais acessível para os(as) estudantes.

Um dos objetivos da escola e das aulas de artes está em socializar o saber sistematizado e ampliar o repertório artístico e cultural dos estudantes, a fim de conhecer o trabalho criador humano realizado ao longo da história, o que inclui a arte nos dias atuais. Pensar a sociedade atual envolve conhecer a produção artística atual. Com as redes sociais e a tecnologia ficou mais fácil ver o que os artistas estão produzindo, seu processo de trabalho, o que estão pensando, investigando, criticando, praticamente em tempo real, com o bônus de podermos realizar perguntas e receber respostas dos artistas. Sendo que, esse contato acaba incentivando os(as) estudantes e professores(as) a seguir os(as) artistas e acompanhar seus trabalhos. Mas, o acesso a informação, a tecnologia, a internet e as redes sociais acaba nos direcionando para um recorte de classe. Pois isso, o papel da escola na socialização ao saber continua vivo. Nós, como professores(as), podemos nos questionar sobre o que ensinar aos estudantes e de que modo. A Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para estas respostas a partir da próxima premissa.

A nona premissa adverte que “**Ensinar é um trabalho de socialização do saber escolar sistematizado**”. No livro Pedagogia Histórico-Crítica, Dermeval Saviani esclarece que “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.6). Ou seja, produzir a humanidade nas pessoas por meio da socialização dos saberes sistematizados que os(as) professores(as) selecionam os saberes relevantes para o crescimento intelectual/artístico dos(as) estudantes, transformam em conteúdos escolares e realizam a mediação, de um modo que ocorra a assimilação e a aprendizagem. Então, nos deparamos com a pergunta: o que ensinar?

A Pedagogia Histórico-Crítica defende o ensino dos saberes mais desenvolvidos de cada sociedade, aquilo que se tornou um clássico. Clássico não significa que estamos selecionando uma produção eurocêntrica, ignorando ou desconsiderando outras tantas formas de produção artística no seio da prática social. O que torna algo um clássico é o seu conteúdo atemporal e que resiste ao tempo. O clássico possui uma validade que extrapola o momento em que foi

formulado. Se uma das perspectivas da PHC é o ensino dos clássicos, o que podemos fazer com o contemporâneo ou com a arte contemporânea? Há trabalhos de arte contemporânea que, embora sejam recentes, como a instalação “Tempo Perigoso”, da Kamilla Nunes, conseguem dialogar com os clássicos. Por exemplo: a instalação “Tempo Perigoso” pode dialogar e produzir contrapontos com a performance de Daniel Santiago, de 1982, chamada “O Brasil é o meu abismo”, também se aninha nos escritos de Walter Benjamin sobre o tempo e a história. Ao dialogar com conhecimentos clássicos, que ultrapassaram temporalidades e se mantêm atuais, este trabalho pode vir a se tornar um clássico. Podendo manter sua vitalidade estética e conceitual no futuro. Ao mesmo tempo, pode dar vida nova aos clássicos por meio do debate das práticas sociais atuais.

Tanto Saviani (2013), quanto Lukács (1966), um tratando da educação partindo da prática social, o outro do conhecimento sobre o ser social, apontam que o ponto de partida na educação são as relações imediatas que nos cercam. No caso dos estudantes, das produções artísticas o cercam. Cabe ao professor problematizar as produções, como são criadas e o papel que cumprem, as formas de contato, etc. Isso permite que se possa conhecer um conjunto maior de trabalhos e artistas, a fim de enriquecer e transformar a relação que os estudantes realizam com aquilo que, na aparência pode se mostrar uma escolha, fruto da perspectiva sincrética, mas que em larga medida é uma “escolha” que passa pela distribuição realizada por canais de monopólio e que acompanha o empobrecimento das sensibilidades. Dessa maneira, pode o estudante, enriquecido de conhecimentos (Premissa 4), tendo contato, ainda que limitado, com obras que se fazem presente inclusive como referência na produção contemporânea, perceber seu cotidiano, onde realiza sua prática social de maneira mais rica em determinações. Ampliar o universo dos(as) estudantes, mostrando a face oculta daquilo que não está dado no cotidiano.

Outra questão que nos colocamos é: como ensinar? Saviani (2013) constrói dialeticamente cinco passos/movimentos que estão relacionados ao trabalho educativo. O ponto de partida é a prática social (I); de onde é elaborada a problematização (II); realizada a instrumentalização (III); na perspectiva de ocorrer a catarse (IV); e o ponto de chegada é a própria prática social (V), mas não a prática social inicial sincrética (visão caótica do todo), mas sintética, como síntese de múltiplas determinações (uma rica totalidade de significações e de relações).

Assim, o trabalho dos(as) professores(as) de artes visuais parte da prática

social e envolve: a seleção dos conteúdos, como um conjunto de saberes sobre a área que serão sistematizados em conteúdos escolares para serem socializados; o uso de materiais como objetos, recursos tecnológicos, instrumentos, imagens e materiais específicos utilizados nas artes (tintas, lápis, canetas, pincéis, goivas, argila, madeira, papéis); o estímulo dos sentidos dos(as) estudantes, sendo os sentidos uma construção cultural que envolve a linguagem, a expressão, comunicação, raciocínio, memória, percepção, emoções, prazer, a criação estética e no desenvolvimento dos sentidos como tato, olfato, paladar, visão e audição; a mediação do conhecimento e a problematização; a criação estética com a apropriação e a realização de trabalhos artísticos, literários, sonoros, gestuais, através da capacidade combinatória do ser humano a partir da realidade; a catarse como um movimento de elaboração do pensamento para uma consciência ética e política, subjetiva e de liberdade individual e social; e a humanização, quando o ser humano se apropria das coisas que a humanidade produziu, na perspectiva de uma formação omnilateral, da prática social como síntese de múltiplas determinações, fato que nos leva até a décima e última premissa abordada neste artigo.

A décima premissa nos permite lembrar que “**A arte está encharcada de função social**” e uma das funções sociais da arte é possibilitar que as pessoas conheçam como o ser humano foi se constituindo enquanto humano por meio do trabalho (da qual a arte faz parte como uma forma peculiar do trabalho criador), nos diferentes modos de produzir cultura, de atuar sobre a natureza, de produzir arte, de criar, ou seja, de produzir a si mesmos enquanto humanos. A arte expõe características históricas e culturais das sociedades contribuindo para o desvelamento da essência humana. Então, uma das funções sociais da arte é possibilitar que nos tornemos mais humanos, ou seja, produzir a humanidade em nós mesmos, seja conhecendo e se apropriando da arte, seja produzindo arte.

O ser humano se humaniza quando ultrapassa as necessidades elementares de sobrevivência (comer, beber, ter uma moradia/proteção e vestimenta) e passa a ter outras necessidades, próprias do ser humano, que ultrapassam o pragmatismo da vida cotidiana. Na escola não se desconsidera estas necessidades elementares, pois é muito mais difícil aprender sem ter algumas necessidades supridas. Mas, os(as) professores(as) podem contribuir para incitar outras necessidades, que ultrapassem esses limites do cotidiano. O desenvolvimento do ser social possibilita o processo de humanização das pessoas,

na medida em que é possível socializar a riqueza construída pela humanidade. Quanto mais o indivíduo se torna socialmente desenvolvido, por se apropriar dessa riqueza, mais se humaniza. O problema é que a história não produz só humanização, também alienação, fato que reforça a função social da arte e da escola.

Para a classe trabalhadora, um dos poucos momentos onde ela pode acessar os bens artísticos e culturais produzidos pelo gênero ser humano (para além do que a indústria cultural disponibiliza) é na escola e na aula de arte. Por isso, defendemos a permanência da arte nos currículos escolares e o acesso da população a uma educação gratuita e de qualidade, conforme enfatiza Saviani (2013; 2018). A arte nos coloca diante das questões humanas, superando as condições de onde ela foi construída ao continuar viva em outras realidades e revivendo a cada momento em que é abordada em sala de aula.

Ao longo do artigo, cada premissa foi comentada rapidamente, dentro do espaço que nos cabe em um artigo, mas cada uma delas poderá se tornar outro artigo. Do mesmo modo que, um único trabalho de arte poderá guiar o debate sobre cada premissa, a fim de compreendermos, por meio de um exemplo concreto, como cada premissa possui a sua validade. Estas são duas possibilidades que identificamos como um modo viável para ampliar a reflexão e continuar debatendo, nesta perspectiva, sobre o ensino das artes visuais.

## **Considerações Finais**

Quem atuou no contexto da educação básica compreende a necessidade de realizar estes debates no ensino superior, a fim de contribuir com a formação de professores. Isso, por conta de uma herança histórica equivocada de desvalorização do ensino de arte no ensino formal. Assim, ainda existe a necessidade de argumentar com colegas professores(as), com a direção da escola e com a comunidade escolar sobre a relevância da arte para o desenvolvimento das pessoas, para a construção do conhecimento e humanização.

“Embora existam experiências exitosas em relação ao papel da arte no contexto de muitas escolas, podemos perceber que a bagagem do descaso histórico é ainda um fardo difícil de abandonar”, afirma HILLESHEIM (2013, p.31). Quem sabe, ao conhecer concretamente o “fardo” que se carrega, juntos(as) possamos

avançar nos debates e aliviar o peso do descaso histórico do ensino das artes visuais para construir as bases de uma nova sociedade, junto com outras esferas da sociedade. Sem nunca perder de vista que o fato de alcançar uma experiência “exitosa”, não apaga os impedimentos que o capitalismo impõe à educação e a arte, que afeta na qualidade de condições de realizar o ensino. Fato que determina as ações individuais e sociais.

No processo de ensino o(a) professor(a) assume o papel de mediador e os estudantes são protagonistas de sua produção intelectual e artística, o que envolve a compreensão de que a produção artística é um trabalho criador humano social e histórico; onde é necessário ampliar o repertório artístico cultural dos(as) estudantes; onde o(a) professor(a) transforma os saberes em conteúdos passíveis de serem ensinados e aprendidos; podendo ampliar o embasamento teórico, prático e estético dos(as) estudantes; desenvolvendo neles(as) a capacidade de refletir, questionar e criticar os conhecimentos artísticos e os fatos sociais, ampliando sua formação humana, a fim de que as pessoas se tornem individual e socialmente ativas, ultrapassando o senso comum e o cotidiano fetichizado.

### Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: Magia e técnica, arte e política. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2006

\_\_\_\_\_. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf> Acesso em 25/01/2021

DVD Arte na Escola. **Isto é arte?** Vídeo realizado pelo Itaú Cultural, a partir da palestra sobre arte com o filósofo Celso Favaretto. São Paulo: Itaú Cultural, 1999

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais: caminhos percorridos e a percorrer**. Dissertação de Mestrado. UDESC: Florianópolis, 2013

LAGROU, I. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. In.: **Revista Proa**. n 02, vol 01, 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa>. Acessado em: 01/05/2020

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Texto: O homem e a cultura. Página: 261-284

LUKÁCS, G. **Estética: la Peculiaridad de lo Estético**. Vol. 1: Questiones Preliminares y de Principio. Barcelona (España), Grijalbo, 1966

MÉSZAROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: BoiTempo, 2006

NUNES, Kamilla. **Quando tudo isso acabar**. Florianópolis: CAIS editora, 2021

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: autores Associados, 2013

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43ª edição revista. Campinas: Autores Associados, 2018

VASARI, G. **Vidas dos artistas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009



# A LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

## CHILDREN'S LITERATURE AS AESTHETIC EXPERIENCE IN HOSPITAL SCHOOL CARE - AN EXPERIENCE REPORT

Cláudia Teles da Silva<sup>1</sup>

### **Resumo:**

Este artigo apresenta um relato de experiência com literatura infantil em Atendimento Escolar Hospitalar. Além de compartilhar a experiência, objetiva-se refletir também, acerca da literatura infantil enquanto possibilidade de experiência estética na educação escolar. A partir da pedagogia histórico-crítica, busca-se refletir sobre o ensino dos clássicos nos processos escolares. E, partindo da compreensão de clássicos da pedagogia histórico-crítica, apresentamos a literatura infantil como um conteúdo clássico nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, destacamos a importância da literatura infantil para os processos de ensino-aprendizagem no atendimento escolar hospitalar, considerando a grandiosidade humana que é compactada em forma de livro impresso e, mais recente, no formato digital, bem como os seus efeitos catárticos. A experiência apresentada, materializa e exemplifica então, a capacidade humanizadora que a arte, e aqui a literatura, pode proporcionar aos indivíduos.

**Palavras-chaves:** Atendimento escolar hospitalar. Literatura infantil. Experiência estética.

### **Abstract:**

This paper presents an experience report with children's literature in Hospital School Care. Besides sharing the experience, we aim to consider about the children's literature as an aesthetic experience possibility in school education. From the Historical-Critical Pedagogy, we aim to consider about the teaching of the classicals in the school processes. Starting from the understanding of the classicals of the Historical-Critical Pedagogy, we show children's literature as a classical content in the teaching-learning processes. So, we highlight the importance of children's literature to the teaching-learning processes in the Hospital School Care, considering the human greatness that is compressed in the form of a printed book, and more recently, in the digital format, as well as its cathartic effects. The showed experience materializes and exemplifies the humanizing ability tha art, and here the literature, can bring to individuals.

**Keywords:** Hospital school care. Children's literature. Aesthetic experience.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: [claudiateless@gmail.com](mailto:claudiateless@gmail.com)

*“Mas os livros que em nossa vida entraram  
São como a radiação de um corpo negro  
Apontando para a expansão do Universo  
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso  
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)  
É o que pode lançar mundos no mundo” (Livros, Caetano Veloso)*

## **Introdução**

A literatura infantil é uma temática recorrente nos estudos sobre educação, sendo ora vista como pretexto para os processos de ensino aprendizagem, ora, como fruição artística. O objetivo deste estudo é apresentar um relato de experiência sobre o trabalho pedagógico no atendimento escolar hospitalar com literatura. Além de compartilhar a experiência, objetiva-se refletir também, acerca da literatura infantil enquanto possibilidade de experiência estética na educação escolar.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) - *que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional* - nos apresenta o direito a classe hospitalar, compondo essa, a modalidade de educação especial, sendo “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores<sup>2</sup> de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

E é a partir dessa garantia legal que o Atendimento Escolar Hospitalar<sup>3</sup> se estrutura, sendo que este atendimento corresponde a classe hospitalar – CH, terminologia utilizada pelo Ministério da Educação e Cultura, para instituir o atendimento pedagógico educacional em ambientes hospitalares, no qual compreende que:

[...] Classe Hospitalar é um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar (BRASIL, 1996, p. 20).

---

<sup>2</sup> Em novembro de 2010, o termo “Pessoa portadora de deficiência” foi substituído por “Pessoa com Deficiência”. (Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010).

<sup>3</sup> Os intelectuais que se debruçam sobre a temática do trabalho pedagógico em hospitais, consideram “a expressão escola hospitalar (atendimento escolar no ambiente hospitalar) mais abrangente do que a terminologia classe hospitalar” (FONSECA, 2003, p.7). Por isso, muitos hospitais que oferecem o serviço da classe hospitalar, optaram por nomear o serviço de Atendimento Escolar Hospitalar.

Além da LDB, outros documentos também apresentam este direito, como a própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na qual declara a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e; mais especificamente, temos também o documento “*Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar*” (MEC, SEEDF, 2002), que apresenta uma organização do atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar.

A referência citada aborda as especificidades desses serviços, apresentando a necessidade de adaptações físicas como também a adaptação de recursos e instrumentos didático-pedagógicos (BRASIL, 2002). Através desse documento a Classe Hospitalar foi definida como “serviço destinado a prover mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial” (BRASIL, 2001, p. 51).

É importante destacar que:

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p.9).

Neste artigo não nos aprofundaremos sobre as contradições existentes nas políticas educacionais, no entanto, registramos o reconhecimento destas contradições na sociedade capitalista.

Considerando o dito sobre as políticas educacionais, mesmo com uma garantia legal de sua oferta, os processos de escolarização em espaço hospitalar ainda sofrem resistência, tanto na sua garantia, como na formulação de propostas pedagógicas que tratam da especificidade desse espaço de educação, considerando-se, desse modo:

[...] a necessidade de formular propostas e aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos, visando em atingir o objetivo de dar continuidade aos processos de desenvolvimento psíquico e cognitivo das

crianças e jovens hospitalizados (CECCIM, R. B. & FONSECA, 1999, p.117).

Ressaltando que “o principal efeito do encontro educação e saúde para uma criança hospitalizada é a proteção do seu desenvolvimento e a proteção dos processos cognitivos e afetivos de construção dos aprendizados” (CECCIM, 1999, p.45), pois:

O acompanhamento pedagógico e escolar da criança hospitalizada favorece a construção subjetiva de uma estabilidade de vida não apenas como elaboração psíquica da enfermidade e da hospitalização, mas, principalmente, como continuidade e segurança diante dos laços sociais da aprendizagem (relação com colegas e relação de aprendizagens mediadas por professor), o que nos permite falar de uma “escola no hospital” ou de uma “classe escolar” em ambiente hospitalar (CECCIM, 1999, p.42).

Partindo da necessidade de reflexões e avanços teóricos para esse espaço de educação escolar, apresentamos o relato anunciado, baseado na experiência que foi desenvolvida num espaço de atendimento escolar hospitalar de um Hospital Infantil da Grande Florianópolis – SC.

Para situar as reflexões aqui realizadas, trazemos a baila as contribuições da pedagogia histórico-crítica - PHC, desenvolvendo uma reflexão sobre os conceitos de “clássico” na educação escolar, compreendendo então, a literatura infantil também como um conhecimento historicamente produzido e sistematizado, ou seja, um conhecimento clássico.

Com o objetivo de apresentar tal relato de experiência organizamos este artigo da seguinte forma: introdução, com esta breve apresentação da temática; o desenvolvimento, sendo esse dividido em dois itens, o primeiro trazendo a fundamentação teórica a partir da pedagogia histórico-crítica e, o segundo, apresentado o relato de experiência; por fim, as considerações.

## **A literatura infantil nos processos de ensino-aprendizagem do atendimento escolar hospitalar**

### **O clássico na pedagogia histórico-crítica**

A pedagogia histórico-crítica - PHC é uma teoria pedagógica desenvolvida desde 1979 a partir dos estudos e pesquisas de Dermeval Saviani, professor e

intelectual brasileiro com uma larga experiência na trajetória educacional brasileira. A pedagogia histórico-crítica, se apresenta como estratégia pedagógica tanto para uma reflexão sobre as teorias pedagógicas vigentes, quanto para o desenvolvimento de uma ação qualificada do trabalho educativo. Pois, elabora uma análise crítica da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, apresentando também, pressupostos filosóficos que argumentam o significado político da pedagogia histórico-crítica.

É importante destacar que a PHC parte da perspectiva marxista - materialismo histórico-dialético - perspectiva que implica a compreensão da categoria - *compreendida como elaboração do pensamento para expressar processos existentes na realidade* - trabalho como categoria central dos complexos sociais, já que esta, configura-se como momento fundante da totalidade social.

O ser humano assim como os demais animais vive da natureza, é parte dessa natureza, e desse modo, enquanto ser biológico, possui necessidades para sobreviver, como: beber, comer, habitar, etc. Porém, enquanto os animais reproduzem sua existência limitados por suas relações instintivas, e desse modo, determinadas, o homem para prover sua subsistência, precisa intervir em seu meio. A intervenção do homem na natureza ocorre pela mediação de sua atividade consciente, o trabalho.

Nesse processo de modificação/criação o homem transforma a natureza e a si próprio, desse modo, “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, p.11). Sendo nesse processo de adaptação da natureza as suas necessidades que a humanidade transforma e produz o mundo da cultura, essa manifestada de forma material e imaterial, sendo essa última formada pelos conhecimentos, ideias, crenças, valores, etc.

E assim, nas palavras de Saviani:

[...] a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais de existência humana (SAVIANI, 2011, p. 76).

Por isso a compressão da categoria trabalho apresenta significativas determinações para o desenvolver desta teoria pedagógica. Sendo que ao compreender a categoria trabalho como determinante nos processos de existência e desenvolvimento humano, afirma-se que o fenômeno da educação é essa capacidade que a humanidade tem de produzir nas novas gerações a humanidade produzida historicamente.

Portanto, a educação em seu sentido amplo é a compreensão/apropriação das novas gerações dos processos de produção da vida em cada tempo histórico. Podemos dizer ainda, que educação é a produção e apropriação contínua da cultura. Esta, também entendida de forma ampla, sendo a reunião de tudo que o homem produz na sua relação com a natureza e entre si.

Dessa forma, o conhecimento é:

[...] resultado do processo humano de domínio, apropriação e transformação da natureza. Ao entrar em relação com a natureza e, por meio do desenvolvimento cada vez mais apurado da consciência, organiza conteúdos de pensamentos cada vez mais complexos sobre a realidade, em um processo crescente e interminável. Para que o conhecimento esteja inserido nos pressupostos da didática materialista, é importante que ele seja compreendido como enraizado na realidade, produzido pelos indivíduos, para os indivíduos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.54).

Assim, podemos dizer que o ser humano nasce com todas as possibilidades para “ser”, no entanto, o mesmo precisa aprender a ser, e por isso podemos afirmar que o ser humano é um ser social, pois é na relação com os demais seres que ele se apropria da sua condição de gênero humana.

Considerando que o homem precisa aprender a ser e a educação é a apropriação da produção cultural humana, podemos nos questionar o que cabe a escola, já que obviamente a escola não daria conta de toda a vasta produção cultural humana. Para a pedagogia histórico-crítica, cabe à escola a socialização dos conteúdos sistematizados, ou seja, a escola deve socializar a produção de conhecimento indispensável para o desenvolvimento humano e sua inserção no meio cultural.

Saviani afirma então que “[...] a escola tem a ver com o problema da ciência - é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2011, p.14). É a partir destas premissas que refletimos e buscamos compreender a escola e os processos de ensino-aprendizagem, e aqui, especificamente, a escola dentro do hospital, e partindo do já dito, compreendemos que o:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, “[...] a pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano” (SAVIANI, 2011, p.66.), e para que ele se torne humano é preciso que se aproprie da produção humana mais elevada, Saviani denomina essa produção de Clássica.

Vamos antes de esclarecer - dentro dos limites deste artigo - o que a pedagogia histórico-crítica compreende por clássico, apresentar, por Saviani e Duarte (2010), a origem do termo clássico:

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe” . Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sérgio Túlio, que governou a Roma entre 578 e 535 a.C. Na divisão da população de Roma em cinco classes de renda foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que, por isso, integravam a primeira classe. Mas no século II d.C. O gramático latino Aulo Gélíio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentação, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação, que derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas nas classes de ensino (SAVIANI, DUARTE, 2010, p.430).

Como explicado, o clássico está na ordem exemplar, e de tão exemplar é indispensável que todos tenham acesso. Assim, Saviani ressalta que “o clássico não se

confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual" (SAVIANI, 2011, p.13). Para o autor, "o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial" e desse modo, pode "se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico" (SAVIANI, p. 13, 2011).

É partindo dessa compreensão de clássico que apresentamos a literatura infantil como um conteúdo clássico nos processos de ensino aprendizagem. E destacamos a importância da literatura infantil para os processos de ensino-aprendizagem no atendimento escolar hospitalar, considerando os efeitos catárticos da literatura.

É importante destacar que comungamos com a ideia de literatura proferida por Antonio Candido (2011), em seu texto "o direito à literatura", e assim chamaremos:

[...] de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamou de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 173)

Sendo a literatura uma produção elevada de conhecimento da humanidade, ela se torna também conteúdo escolar. A literatura enquanto conhecimento clássico pode enriquecer nossos processos de humanização, compreendendo a humanização, nas palavras de Candido (2011), como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p.182).

Por isso compreendemos a literatura infantil também como produção elevada humana, acreditando assim, no seu potencial humanizador, e conseqüentemente pedagógico. A literatura pode possibilitar aos indivíduos a apropriação, por meio da catarse, de estágios mais desenvolvidos da humanidade, sendo que "a arte tem o poder

de refletir o homem duplamente: reflete seu ser propriamente dito e seu dever-ser. Esse duplo refletir consolida-se na dupla natureza por que deve a arte zelar: a verdade e a beleza (DUARTE; FERREIRA, p.130, 2010).

Desse modo:

A obra de arte é produto humano e nela está concretizada a característica essencial do ser humano, qual seja: a capacidade de transformar intencionalmente a natureza e a si mesmo, de produzir ao longo do processo histórico um mundo social. A arte é, pois, uma forma da humanidade se colocar diante de si própria como um objeto externo, é uma possibilidade de vivenciar, de forma condensada e intensificada, os grandes dramas da história (ASSUMPÇÃO, DUARTE, 2016, p. 211).

Assim, para Duarte e Ferreira (2010), sabemos que:

[...] inserida no patrimônio artístico da humanidade está a literatura e que, sendo um valiosíssimo legado cultural, necessita ser socializada e acessada pelas vias da educação escolar. Por meio da literatura é possível desenvolver no homem sua maior parcela de humanidade, e contraditoriamente, ainda entender o que na história há de mais desumano (DUARTE; FERREIRA, 2010, p.126).

Sendo a arte uma forma de reflexo da realidade, ela proporciona "a cada indivíduo uma relação consciente com aquilo que o caracteriza e o faz sentir parte do gênero humano", pois:

Mesmo quando a arte retrata o mundo das coisas, o mostra como coisas humanas. Nesse sentido, por um lado, a arte desfetichiza a realidade, tirando das coisas a aparência de vida própria e, por outro, dá à vida humana a forma de objetos, os objetos estéticos, possibilitando aos indivíduos se apropriarem artisticamente de uma vida que não é sua, experimentarem, emoções que provavelmente não seriam disponibilizadas em seu cotidiano (ASSUMPÇÃO, DUARTE, 2016, p. 212).

A arte então, considerando sua importante dimensão social, deve também ser conteúdo escolar. Cabendo à escola proporcionar ao acesso a mais elevada produção artística, e "assim, os indivíduos vão aos poucos desenvolvendo a sensibilidade, tornando-se indivíduos educados esteticamente e capazes de atingirem a catarse" (ASSUMPÇÃO, DUARTE, 2016, p. 213). Para os autores, "a catarse refere-se, na

educação, a esse rompimento com uma compreensão fetichista e alienada do real aparente e implica uma forma mais rica de relação entre sujeito e a realidade” (ASSUMPÇÃO, DUARTE, 2016, p. 220).

Além de toda a grandiosidade já esplanada sobre a literatura para nossos processos de humanização, destacamos aqui, a sua importância pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem em atendimento escolar hospitalar. Considerando a particularidade dos espaços e tempos para os processos de ensino-aprendizagem em hospitais, a literatura se apresenta, por sua grandiosidade humana compactada em forma oral, livro impresso e, mais recente, no formato digital, como uma ferramenta pedagógica relevante. No item a seguir então, demonstraremos essa relevância por meio do relato de experiência anunciado.

### **A literatura infantil como uma experiência estética/pedagógica - *um relato de experiência***

Quando falamos da literatura infantil nos processos escolares, facilmente associamos essa cultura aos processos de letramento, desenvolvimento cognitivo, aquisição da leitura entre outros processos da alfabetização. E obviamente, a literatura infantil contribui significativamente para todos estes processos, no entanto, para além disso, gostaríamos de chamar a atenção para a experiência estética da literatura infantil, considerando o já explanado no item anterior.

Como disse Clarice Lispector, “[...] tudo o que escrevo está ligado, pelo menos dentro de mim, à realidade em que vivemos” (Clarice Lispector, 1999, p.61), do mesmo modo, compartilhar aqui, uma história que vivenciei em minha trajetória profissional no ano de dois mil e dezoito (2018).

Aurora<sup>4</sup>, tinha sete anos quando foi internada no Hospital Infantil. Em seu diagnóstico constava a síndrome de Guillain Barré, um distúrbio autoimune, no qual o sistema imunológico do próprio corpo ataca parte do sistema nervoso, que são os nervos que conectam o cérebro com outras partes do corpo. Esta síndrome pode apresentar diferentes graus de agressividade, provocando leve fraqueza muscular em

---

<sup>4</sup> Aurora é um nome fictício dado a criança da experiência, buscando com isso, preservar sua identidade.

alguns pacientes ou, casos de paralisia total dos quatro membros. Aurora chegou ao estágio de paralisia total, sendo internada na Unidade de Terapia Intensiva – UTI.

A equipe que cuidava de Aurora na UTI, preocupada com as condições psicológicas da criança, e reconhecendo que suas atividades cerebrais, mesmo com o corpo paralisado, continuavam em atividades típicas, solicitou o acompanhamento pedagógico para a criança ao Setor de Pedagogia do Hospital e, foi neste momento que conheci Aurora.

Na época, eu estava como professora no Atendimento Escolar Hospitalar, e atendia as crianças do 1º ao 5º ano, como Aurora cursava o primeiro ano escolar no momento de sua internação, foi me repassado seu atendimento. Após compreender o quadro clínico de Aurora, iniciei meu planejamento para a realização dos atendimentos.

Enquanto Aurora esteve na UTI, por volta de dois meses, nossa intervenção se concentrou, considerando que Aurora ouvia e movimentava os olhos e, intelectualmente, pensava, desejava, sentia, etc., na contação e leitura de literatura infantil. Nossos encontros eram realizados todas as tardes durante a semana, tínhamos meia hora de interação com Aurora. O tempo curto se justifica pela demanda de cuidados que a criança necessitava, como fisioterapia, enfermagem, entre outras.

É importante dizer que escolhemos as histórias literárias como intervenção pedagógica por sua acessibilidade, mas sobretudo, porque acreditamos que:

Viver se torna possível pela força da ficção. O livro se faz passaporte para viagens por terras conhecidas ou fronteiras ainda por conhecer. Na leitura literária, todo sonho é possível, todo absurdo, explicável, redes são tecidas, e o conhecimento manifestado (QUÉIROS, 2009, p.33).

Quando as atividades motoras de Aurora se restabeleceram, além da felicidade de experienciar sua recuperação sem sequelas, pudemos também, experienciar um retorno muito gratificante do trabalho pedagógico desenvolvido. Em conversa com a criança, ela relatou as histórias que mais havia gostado e, além disso, relatou que apreciava os momentos de interação com as histórias, aguardando o horário do encontro com entusiasmo e alegria.

Além disso, solicitou que continuássemos com os atendimentos também no quarto, e principalmente, que nos atendimentos tivessem, além dos demais conteúdos

escolares, as literaturas literárias. A mãe de Aurora relatou também, que a menina havia despertado para a leitura, para as histórias, e que achava “*contraditório*” isso acontecer em um momento tão delicado da vida da criança. Disse ainda, que Aurora solicitava que, mãe e filha, realizassem juntas a leitura dos livros disponibilizados pelo atendimento escolar, e que isso lhe enchia de esperança com a recuperação da saúde de sua filha.

### **Considerações Finais**

O objetivo principal de apresentar esta experiência foi afirmar o ensino da arte/experiência estética enquanto conteúdo dos processos escolares em qualquer etapa ou modalidade da educação. O retorno da experiência apresentada, materializa e exemplifica, a capacidade humanizadora que a arte, e aqui a literatura, pode proporcionar aos indivíduos.

Acompanhamos um total esvaziamento dos conteúdos escolares por meio das pedagogias “do aprender a aprender” (DUARTE, 2001), na qual a escola vai perdendo sua essencialidade, ou seja, os conteúdos sistematizados, ou ainda, a produção clássica da humanidade, produção esta indispensável para o devir humano. A pedagogia histórico-crítica se apresenta com uma teoria pedagógica contrária às propostas educacionais hegemônicas das “pedagogias do aprender a aprender” e, por isso, realiza uma intensa defesa da socialização dos conhecimentos clássicos produzidos ao longo da história pela humanidade, objetivando com isso, a defesa da escola que de fato proporcione a cada indivíduo singular o acesso a humanização já desenvolvida pelo gênero humano.

Considerando que a sociedade [...] é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações” (MARX; ENGELS, 2007, p.30), e que a literatura carrega significativos aspectos desta história, evidenciamos que a literatura pode possibilitar grandes experiências aos processos de ensino-aprendizagem em ambiente hospitalar.

A literatura infantil, por seu dinamismo histórico e social, pode proporcionar aos processos de ensino-aprendizagem em ambiente hospitalar, inúmeras relações de

aprendizagens, já que em si - livro, história, narrativa - apresenta diversas dimensões do mundo, dos homens e suas culturas. Como disse Mario Quintana “quem faz um poema abre uma janela”, parafraseando o poeta, as literaturas infantis podem ser como janelas, que possibilitam aberturas para compreender a complexidade do existir humano e do mundo.

Desse modo, a literatura infantil torna-se significativa no processo de formação e desenvolvimento da imaginação da criança e do adolescente hospitalizado. Sendo que, por meio da literatura é possível vivenciar diversas experiências com as múltiplas manifestações humanas. É possível, pela literatura, conhecer mais de outro país, de outra cultura, pode-se ainda, sensibilizar-se com uma experiência ou se identificar com um personagem. Todas essas experiências com as narrativas podem impulsionar o desenvolvimento da imaginação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e do adolescente hospitalizada.

É importante ressaltar também que o livro é um material de fácil manuseio, considerando aqui também, suas formas digitais, podendo ser assim utilizado pela criança e adolescente em seu próprio leito, aspecto este, importante aos processos escolares em ambiente hospitalar.

Para Manoel de Barros, “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”. Concordamos com o poeta, e assim, acreditamos que a literatura, enquanto arte e conhecimento historicamente produzido e acumulado, apresenta inúmeras possibilidades para que a humanidade possa transver o mundo, e quem sabe, imaginar e criar um mundo de coletivos para coletivos.

## **Referências Bibliográficas**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul.1990 e retificado no DOU de 27 set.1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. **A Função da Arte E da Educação Escolar a Partir De György Lukács e da Pedagogia Histórico-crítica**.Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 68, p.208-223, junho 2016.

BRASIL. Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BARROS, Manoel de. 2008. **Memórias inventadas. As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo. Ed. Planeta do Brasil.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: \_\_\_\_\_. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CECCIM, R.B. **Classe Hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar**. Revista Pátio, Porto Alegre, ano 3, n. 10, pp. 41-44, ago/out 1999.

DUARTE, N.**As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**.Revista Brasileira de Educação,Campinas, v. 24, n. 18, p.35-40, dez. 2001.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula, DUARTE, Newton. **Literatura e Educação: uma análise Marxista**. Cadernos de Campo, n. 13, 2010.

FONSECA E.S.; CECCIM, R.B. **Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada**. Temas sobre Desenvolvimento, v.7, n.42, p.24- 36,jan/fev, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MANIFESTO **por um Brasil literário: Bartolomeu Campos de Queirós**. [Paraty: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>>. Acesso em: 27 janeiro 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

QUINTANA, Mário. **"Emergência"**. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.



# OFICINAS SOCIOCULTURAIS DE GRAFITE: EXPLORANDO A CRIATIVIDADE E ANALISANDO O DESENVOLVIMENTO

## GRAPHITE SOCIOCULTURAL WORKSHOPS: EXPLORING CREATIVITY AND ANALYZING DEVELOPMENT

Petterson Sousa<sup>1</sup>

### Resumo:

Com o propósito de promover conhecimento sobre a manifestação artística do Grafite e proporcionar a transmissão dos conceitos e poéticas que o envolvem, foram promovidas oficinas na cidade de Petrolina - PE, na escola Joaquim André, bairro José e Maria, em um período de 5 meses para jovens de 12 a 29 anos. Fundamentando-me na pedagogia histórico-crítica e cultural, analiso o desenvolvimento dos estudantes quando lhes apresentado um conhecimento específico, aqui, técnicas de como elaborar pinturas em paredes e de como pensar esse processo artístico. O conhecimento da história da arte é passado em forma de processos criativos. Foi de principal busca, o pensamento coletivo, onde, um pudesse contribuir com o outro, assim, se dispendo em colocar-se no lugar do amigo, compartilhando suas vivências e respeitando as diferenças, e, assim, transformando um mundo de distanciamento social com coletividade e respeito.

**Palavra-chave:** Arte. Pedagogia Histórico-Crítica. Criatividade. Conhecimento.

### Abstract:

With the purpose of promoting knowledge about the artistic manifestation of Graffiti and providing the transmission of the concepts and poetics that surrounds it. Workshops were held in the city of Petrolina PE, Joaquim André School, José e Maria neighborhood over a period of 5 months for young people aged 12 to 29 years. Based on the critical and cultural historical pedagogy, I analyze the students' development when presented with a specific knowledge, here, techniques of how to elaborate paintings on walls and how to think about this artistic process. Knowledge of art history is passed on in the form of creative processes. It was the main pursuit, collective thinking, where, one could contribute with the other, thus, being willing to put themselves in the place of the friend, sharing their experiences and respecting differences, transforming a world of social distance with collectivity and respect.

**Keyword:** Art. Critical historical pedagogy. Creativity. Knowledge.

### Introdução

A transmissão do conhecimento produzido historicamente pelos fatos sociais é peça necessária quando o que está em questão é o desenvolvimento cognitivo,

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de licenciatura em Artes Visuais/ UNIVASF. E-mail: pettersonsousa87@gmail.com

sensorial e sentimental do estudante. Para a pedagogia histórico crítica “educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórico e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.1). Essa afirmação contribui para traçarmos estratégias de como transmitir esse conhecimento e ainda, confirmar que realmente, traz consigo um fator de contribuição para uma mudança social visando uma melhoria do bem-estar daquelas pessoas envolvidas.

Ocorreram durante os meses de novembro de 2020 a março de 2021, oficinas socioculturais de grafite, promovida pelo governo do estado do Pernambuco fui contemplado com um edital do governo do estado, a proposta eram oficinas de grafite em alguns bairros periféricos da cidade e logo que vi a oportunidade fui em busca de receber esse recurso.

Estas oficinas foram executadas na escola Joaquin André, colégio situado em uma das avenidas centrais do território escolhido, o bairro José e Maria, é um dos maiores bairros da cidade de Petrolina com cerca de vinte mil habitantes, e apesar de ser considerado uma periferia, a sua dimensão e proporção lhe torna autossuficiente, contendo feiras abertas e centros comerciais além de, várias praças e escolas espalhadas por toda sua extensão.

As oficinas foram pensadas em 8 encontros mensais de 2 horas cada, em dias de terças e quintas pela manhã, das 9:00 às 11:00 horas. Vou apontar o que pude perceber sobre o desenvolvimento dos estudantes e de como se constata a eficácia do poder de contribuição o ensino das Artes tem para a melhoria do bem-estar social, além de promover um forte diálogo com a comunidade já que o grafite é uma arte que se originou na rua e tem ela como lugar de resistência e significados, trazendo assim uma participação também da comunidade visto que tínhamos que buscar muros pelas ruas além dos já cedidos pela escola. Estar fazendo arte na rua, traz uma reflexão sobre os padrões estabelecidos pelas classes dominantes, nos faz ver o mundo em sua essência, suas variantes de realidades como também, estar na rua e escolher se expressar nela, faz parte de um modo de vida alternativo que por muitas vezes é marginalizado e incompreendido, o “Artista de Rua” esses artistas, que por vários motivos vivem fora das mídias e galerias, buscam nos muros das cidades representar suas vivências e sonhos, desejos e revoltas, eles sim vivem em um contexto onde, a sua existência é gratificante pelo fato da Arte ser presente em suas vidas, amam o que fazem, resistem mesmo sem o

devido respeito e reconhecimento que os “Artistas” não só grafiteiros, que todos os artistas de rua merecem.

### **Artista/professor; entendendo o significado do processo de ensino e aprendizagem como troca de conhecimento e experiências**

As manifestações artísticas que não estão ao “padrão” das massas dominantes, são comumente marginalizadas e tidas como inferiores, sem relevância para sociedade assim dizem. Isso traz ao professor de Artes a missão de combater esse pensamento, mostrando ao estudantes que o valor real que está na obra de arte é subjetivo e nele está agregado vários significados que vão tocar em cada de acordo de acordo com suas vivências cotidianas, trazem em sua bagagem todo seu contexto histórico, onde esteve inserido até dado momento, que experiências esse estudante viveu e como posso com o ato de ensinar contribuir para que essa cultura herdada transforme mesclando-se ao mundo contemporâneo.

Aqui é uma síntese de como se dá essa transmissão de saberes que se transforma em produção de conhecimento. O ensino de artes às crianças e jovens, promove um despertar para questões mais sucintas a respeito de valores, valores esses que são destinados pelo sistema e com isso, como entender o modo com que a Arte pode contribuir para uma melhoria de fato social, e sobretudo, humana. A transmissão do conhecimento das Artes com o enfoque em técnicas e poéticas do grafite foi aqui elemento estruturante para chamar a atenção deles visto o grande aumento de grafiteiros e grafiteiras que estão tendo seus trabalhos reconhecidos como obras de Arte e elevando sua categoria que antes, marginal, hoje como aparato, utilizada para construir um ambiente de relações recíprocas e interativas, sobretudo, de construção de sujeitos mais tolerantes e críticos. “ A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente, aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (FREIRE, 1997, p. 55)

Reflexões sobre os métodos abordados são necessárias, qual didática será pensada para pôr em prática e também, sobre o desenvolvimento e interação dos estudantes no decorrer das oficinas, sobre como foi a procura desses jovens e quais estratégias foram tomadas para atrair a atenção a esse projeto que ao meu ver, uma boa oportunidade de aprender algo novo. Para o Libâneo, a didática escolhida a ser utilizada dentro da sala de aula atua diretamente.

Como uma construção individual de significados ou como um sujeito aprende, de modo que as aprendizagens sejam eficazes, duradouras, úteis para lidar com os problemas e dilemas da realidade ou em outras palavras, o que fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais. (LIBÂNEO, 2001, p. 4)

É preciso escolher métodos que além de contribuir para o desenvolvimento, chamem a atenção dos jovens para o que se está sendo proposto, tentar entender quais as necessidades de cada estudante e como poderíamos como professores, usar de ferramentas didáticas específicas e selecionadas como base para as demandas apresentadas por cada participante, claro que, à primeira vista o planejamento inicial é aplicado a todas os envolvidos e somente posteriormente a partir desse contato inicial, serão traçadas medidas que possam adentrar a realidade de cada um. Tentar levar o aprendizado sem tomar por referência a vida pessoal do discente, provavelmente não terá um bom resultado pois, o conteúdo apresentado não condiz como a realidade vivida pelo estudante assim, tem grande capacidade de não haver um interesse de sua parte, também não se pode deixar de lado os conteúdos empíricos que são manifestados nas experiências imediatas vivida e presenciadas por eles, que por sua vez, é aprendido no ato educativo.

### **Expressando conceitos e um novo ponto de vista**

Após acertar todas as datas com a equipe do Juventude presente, pessoal encarregado de organizar e planejar a realização das oficinas, uma política pública governamental de cunho social assim percebi. Recebi uma quantidade de material suficiente para 8 oficinas com 20 jovens. Com esse material em mãos, logo decidi fazer um grafite na parte de fora do colégio onde acertamos que iriam ser os encontros, fui em um ponto onde considerei mais atrativo, um muro voltado a avenida principal do bairro, a intenção era realmente chamar atenção ao que se estava sendo proposto ali, oficinas de grafite gratuitas para jovens da comunidade com direito ao material necessário e um lanche todas as aulas. Sim um lanche eu considero de importância quando o assunto é ensinar afinal, como tornar sujeitos críticos sem lhes dar condições necessárias para tal. Por vezes cheguei a perceber a mudança de humor de alguns estudantes na hora do lanche, hora de rir e de uma

conversa mais descontraída, isso faz com que tenhamos a oportunidade de nos aproximar mais deles.

Esse trabalho que fiz, considerei como abertura e divulgação das oficinas, pintei um mural com a palavra alteridade no estilo bomb. Tipos de caligrafias presentes na estética do grafite, nesse mesmo momento fui tentando conversar com pessoas que por ali passavam e paravam por algum instante para olhar um pouco de como se dava o processo criativo de um grafite, procurava estabelecer um primeiro contato, falava das oficinas que iriam ocorrer próxima semana, falava sobre o papel transformador da Arte e o que estava sendo proposto e atividade que iria ocorrer naquele lugar. Essa estratégia de pintar um mural achei crucial para despertar nos jovens que passavam, o interesse em participar e se inscrever nas oficinas.

### **Primeiros contatos**

É ensinando que se aprende como se dá o processo de transformação do ser humano dando condições reais de assimilação e entendimento dos conteúdos abordados proporcionando como nos afirma o autor;

Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1991, p.9)

A capacidade de transmissão de um conhecimento histórico e objetivo de um ao outro, professor/estudante, materializou-se aqui em forma de oficinas socioculturais de Grafite, ensinando conteúdo do campo das Artes Visuais. No primeiro dia houve a participação de 10 jovens dentre meninas e meninos, foi um dia de primeiro contato para todas, fiz uma apresentação dos materiais que iríamos utilizar, também mostrei vários artistas grafiteiros que são minhas influências e referências regionais de outros estados e também de outros países, a intenção era passar um pouco do conhecimento sobre grafite que já estava produzido historicamente e com isso, tentar despertar o interesse deles a esse mundo que considero de grande valor no campo das Artes Visuais como ferramenta de produção educacional e de forte contribuição para uma melhoria do bem-estar

social e do respeito às diferenças e a diversidade contida em nosso território miscigenado que é o Brasil.

Foram entregues aos jovens uma pasta, uma prancheta com 2 folha de ofício, um lápis e uma borracha, além de um sketch book, diário de desenhos onde a proposta era que eles desenhassem coisas do seu cotidiano, sugerí que os jovens riscassem algo a qualquer momento do seu dia, era uma tentativa deles se dedicarem e demonstrassem se estavam interessados nas atividades ou não, Caderno esse que foi utilizado durante todo o período das oficinas para retirar referências para produzir suas obras, não como uma cópia mais sim como um aparato que assegure a transmissão do conhecimento para criação do novo.

Buscar referências até o momento de não mais precisar mais delas, vejo esse ponto de partida como essencial a quem se dispõem a trabalhar com Arte e dela viver, colher várias referências até o momento em que a pessoa internaliza as referências e as transforma.

Após o início das oficinas, com todas as precauções necessárias devido ao momento de pandemia que atravessamos. Foram propostas 8 oficinas por mês, cada uma de 2 horas de duração, eles tiveram os primeiros contatos com o universo do grafite e história das artes, cada um se apresentou dizendo seus nomes, idades e o que esperavam daqueles encontros. Logo depois falei sobre as latas de spray e pedi que as manuseassem e tentassem fazer algum desenho na parede, manuseio de latas que por sua vez, é material principal quando o assunto é a Arte do Grafite.

Ao analisar os desenhos feitos no primeiro momento, pude notar as referências que surgiram, corações, estrelas, símbolos e figuras que aparecem constantemente no nosso cotidiano, também reparei que eles pintavam seus nomes em algumas partes, vejo isso como uma forma de se afirmar que pertencente ao local ou simplesmente mostrar que estiveram ali, fato confirmado quando me fizeram várias perguntas sobre se iria apagar os desenhos, essa preocupação se dá pois querem que ocorram uma permanência da arte naquele local e assim mostrar seu pertencimento ao local. Surgiram símbolos da cultura local como o mandacaru, espécie de planta comum no sertão do Brasil, o sol que é praticamente titular quando o assunto é criar um cenário nordestino também não faltou, desenho de folhas de árvores e até mesmo, símbolos misteriosos como um olho dentro de uma pirâmide ou uma simples estrela.

Essa é uma prova de que somos conduzidos a agir pelos fatos que vivemos no nosso cotidiano, o conteúdo que é visto é absorvido e perpassado, mesmo sem intenção, as referências de nossas vivências sempre aparecem no nosso cotidiano, uma espécie de perpetuação do conhecimento produzido.

Tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). (SAVIANI, 1991, p.12)

### **Soltando o traço**

O horário escolhido foi pela manhã das 9:00 às 11:00 horas, considerei que nesse horário os jovens iriam estar com a mente mais aberta ao conhecimento pois, pela manhã eles ainda não tinham absorvidos muitas informações no seu dia. No segundo encontro após um primeiro momento no pátio da escola, fomos para a quadra de esportes pois lá era um espaço aberto e com muita parede disponível assim me pareceu mais adequado para as aulas. Apresentei uma técnica de como criar personagens cartoon no papel e logo depois fomos fazer um exercício de soltura de traço com o spray, que nada mais é que tentar controlar o fluxo de ar que sai pelo bico da lata após pressionada, e com isso determinar a grossura do seu traço. ( Fig.1), nos primeiros dias se observa uma insegurança deles pois, não estavam habituados ao contato com esses materiais porém no decorrer das atividades esse quadro mudou e foram cada vez mais se familiarizando e se desinibindo quanto ao manuseio das ferramentas necessárias para a execução do grafite.

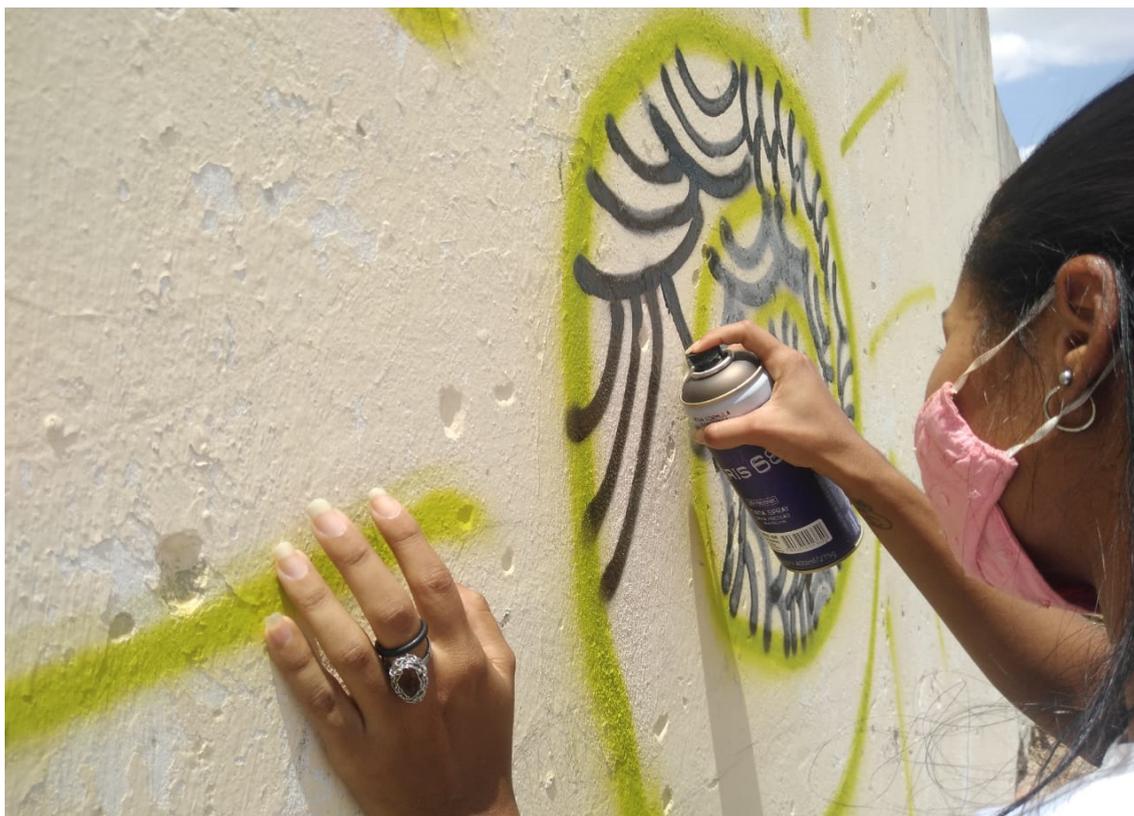


Figura 1: Estudante praticando a solturas de traço. Fonte: Arquivo pessoal.

Esse foi um momento em que pude notar que teve relevância pois, a partir da criação de um personagem no papel os meninos e meninas, foram tentar fazer o mesmo na parede. Sempre procuro dizer aos estudantes que busquem referências, em livros e revistas em quadrinhos como um ponto de partida, pensar bem no que será produzido para conseguir melhores resultados ou que esses resultados sejam significativos na vida de cada um, é preciso um direcionamento para quando se chegar na frente de uma parede com as proporções bem maiores do que a folha de papel, estar mais seguros do que vão fazer, não acho legal ficar em frente a parede pensando o que vai ser feito.

Antes de fazer um grafite na rua ou para algum cliente, é preciso criar antes um projeto, ou simplesmente um esboço do que quer pintar, sair para pintar e já está com uma ideia formulada facilita no processo criativo e o desenvolvimento do trabalho, porém, nada engessado ou rigidamente definido, o trabalho artístico tem a capacidade de fruição e transformação em pleno processo criativo, várias possibilidades e formas podem aparecer no resultado final. O artista/professor além de ter criatividade, é preciso ter organização e planejamento, ele tem que buscar

“uma concepção elaborada, orgânica e coerente” (SAVIANI, 1991, p.41) Ter consigo o domínio de conteúdos e repassá-los como forma de produção cultural em busca de uma transformação social.

A autonomia ela é forjada com a internalização de várias referências, ninguém aprende por si só, há sempre um bom toque que podemos pegar de alguém a respeito daquele ou desse assunto, daquela ou dessa técnica, uma relação de conteúdo e forma que estão de fato inseridos no processo criativo e educativo.

### **Grafite em perspectiva ou em um ponto de fuga**

Nas observações que fiz quando propunha a execução de uma determinada atividade, pedi para que desenhassem algo que viesse em suas mentes, logo, já recorriam a imagens de casas em perspectiva ou em três dimensões, árvores, pássaros etc., um cenário presente na vida e cotidiano de muitas pessoas por isso é tão natural essa representação estereotipada quase que generalizada. A partir dessa percepção resolvi mostrar a eles como se monta um cenário com perspectiva ou em ponto de fuga.



Figura 2: praticando e aperfeiçoando os conteúdos aprendidos. Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse dia tinha feito um planejamento para lhes mostrar várias imagens e pequenos vídeos com retroprojeter porém não deu certo, problemas técnicos ocorreram então tive que improvisar. Peguei o desenho de um cenário de uma casa e mostrei a elas como montar em dois pontos de fuga colocando a vista em uma perspectiva. Essas técnicas consistem em traçar uma linha horizontal na folha de uma extremidade à outra na altura que quiser, essa se chama a linha do horizonte, depois se estabelece 2 pontos de fuga, um em cada extremo da linha do horizonte e em seguida, traçamos várias retas a partir de cada ponto em direção ao seu raio, pode ser para qualquer lado, essas são as linhas em que vamos basear toda a estrutura do desenho.

Essa é uma aula que considero importante pois mostra o quanto nossos olhos podem nos enganar quando o assunto é colocar proporções e perspectivas nos desenhos, é muito massa ver a reação deles quando percebem que para criar aquele cenário só precisamos armar alguns pontos de fuga em seus respectivos lugares e traçá-los, colocar no papel nossas referências e vontades. No grafite a perspectiva em pontos de fuga é muito usada em um estilo que se denomina como *willdstyle*, expressão no grafite que surgiu por volta dos anos 90 nos bairros periféricos dos Estados Unidos.

### **Criação de stêncil**

Outro tema abordado foi a criação de stêncil, técnica que consiste em moldes de papel vazados recortados com estilete. Faz-se um desenho em um papel de gramatura um pouco mais grossa e depois disso, recorta-se as partes em que você quer que a tinta atravesse e toque a parede, relativamente simples de fazer e facilita muito a vida dos artistas grafiteiros pois sua aplicação é mais simples e rápida. Depois que o stêncil está pronto, podemos tirar quantas cópias daquele mesmo desenho quiser. Surgiram muitas figuras geométricas como círculos e triângulos, algumas frases como Deus é fiel além do nome deles próprios, mais uma vez esse sentimento se de afirmar como sendo pertencente ao território aflora no processo criativo. O ambiente estabelece o meio e nossas vivências estão enraizadas nas nossas atitudes e escolhas. (*fig. 2*)



Figura 3. Elaborando stêncil. Fonte: Arquivo pessoal.

## Teoria das cores

A escolha das cores às vezes são bem planejadas e estudadas, a artistas que escolhem cor a cor ao montar sua paleta, respeitando uma teoria das cores e outros que simplesmente agem pela expressão e as harmonizam com toda. Ter um conhecimento básico sobre teoria das cores é um assunto que acredito deveria ser aplicado dentro da sala de aula, mais precisamente na educação básica. A cor está por toda parte e faz um grande diferencial num ambiente, as cores que vemos com todas aquelas tonalidades que nos chamam atenção, por muitas vezes são bem planejada e estudadas, a artistas que escolhem cor a cor ao montar sua paleta, respeitando uma teoria das cores e outros que simplesmente agem pela expressão e as harmonizam com toda maestria que desenvolveram durante seus anos dedicados à Arte.

O círculo cromático é montado a partir das cores primárias que são: vermelha, azul e amarela, essas três cores misturadas em proporções variadas nos dá uma gama imensa de tonalidades e ainda, acrescentando a elas o branco ou

preto esse número se estende ainda mais. As misturas de duas cores primárias formam uma cor secundária, e a mistura de duas cores secundárias forma uma terciária etc. No círculo montado (fig.3) observem que as cores primárias quando misturada com outra, surgir uma cor intermediária ou secundária, exemplo do azul que foi misturado ao amarelo dando origem ao verde ou o vermelho com o azul fez surgir o roxo. Algumas vezes nos deparamos que certa cor que queríamos usar acabou e vamos precisar.



Figura 4. Círculo cromático de cores. Fonte: Arquivo pessoal.

Toda forma de Arte é válida e aqui estamos para transmitir o máximo de conhecimento acumulado durante anos e repassados com respeito ao outro. Depois de ter absorvido a referência abstrata e extrapole, você é o artista/professor.

### **Roda de conversas**

Existiram nas oficinas um uma roda de conversas nomeada de “momento se liga” sentávamos em círculo e se iniciava algumas perguntas sobre o que estava achando do encontros como também eu os perguntar como era o seu convívio em sua rua e no seu bairro, e como eles viam essa relação do grafite com sua comunidade, tentava saber que visão sobre o desenho eles poderiam passar quando passavam por esses desenhos inseridos nas paredes cotidianamente presenciados no nosso dia a dia, além de uma conversa mais direcionada ao grafite também tratávamos de temas como o que eles sabiam sobre o bullying, sobre o

racismo, preconceito, homofobia e vários outros temas que iam surgindo na conversa, sempre boas conversas acompanhadas de um lanche, essencial para manter a dignidade com vontade de fazer.

Foi um momento de muitas discussões e reflexões. Uma das participantes, uma estudante disse que quando criança suas amigas lhe atiravam gozações dizendo que ela tinha o cabelo de Bombril, com isso ela ficava com vergonha ao ponto de pedir a sua mãe que alisasse seu cabelo, perguntei a ela se já tinha superado isso visto que ela estava com os cabelos soltos e bem encaracolados, ela respondeu que sim, mais a única coisa que ela parecia inconformada foi que, no momento do bullying que ela sofria em relação ao seu cabelo, as meninas que diziam ser suas amigas, riam também, e isso a tocou mais ainda, “saber que estava de certa forma sozinha e não tinha com quem contar” assim ela nos relatou. Totalmente compreensivo esse sentimento afinal “os amigos de verdade respeitam opiniões e não tiram sarro nosso” novamente suas palavras. Saber que temos uma amiga com quem contar nesses momentos é muito significativo e fortalecedor, a companhia do outro muitas vezes nos deixam mais seguros.



Figura 5. Roda de conversas. Fonte: Arquivo pessoal.

Essas rodas de conversa duravam em torno de uma hora e logo depois, dávamos continuidade aos tramos vistos a disposição e entusiasmos que muitos apresentavam nas conversas, perceber qual o interesse dos estudantes e deixar as oficinas também serem construídas junto com as meninas e meninos e seus interesses também.

Houve dias em levei para eles várias HQ 's, histórias em quadrinhos que leio e uso também como boas referências. A ideia foi que nós pudéssemos criar a partir do estudo daquelas revistas e livros ilustrados, fiz uma breve demonstração de como faço o esboço observando, os desenhos cômicos das revistinhas, depois propus a eles que fizessem o mesmo. Somente com a prática do que se propõem a fazer é que vamos conseguir mais facilidades para descobrir novos caminhos que a Arte pode proporcionar à vida.

Penso a Arte como processo histórico de criação de conhecimento cultural da humanidade. Acho de fundamental importância nos referenciarmos quando o assunto se trata das artes visuais. O incentivo à leitura que esse quadrinho proporciona, também gosto muito, ao ver as figuras e desenhos, os jovens têm interesse de saber o que eles estão dizendo e logo recorrem a leitura dos balões comunicativos existentes nas histórias, ato esse que considero fator de diferenciação quando se trata de despertar a criatividade, Leitura! Por isso meninas e meninos, tornem a leitura um hábito em suas vidas, sério mesmo, a leitura transforma quem se dispõem a ela.



Figura 6: Pintura de mural na rua. Fonte: Arquivo pessoal.

## Elaboração de um mural

Depois de alguns encontros, estávamos prontos para encarar a rua e fazer um mural, planejamos a elaboração de um painel na parte de fora dos muros do colégio, na rua, até então só estávamos pintando na parte interna da escola. O grafite é uma Arte que sua origem se construiu na rua e é lá que vamos geralmente presenciar essas manifestações artísticas que por algum momento, ao olhar uma obra, poder refletir sobre seus infinitos significados e valores. Quando eu propus fazer o trabalho na parte de fora dos muros da escola, logo todos se animaram, estávamos ali como uma equipe e sabíamos que um ajudaria o outro no que precisasse, esse fator é encorajador, poder contar com o coletivo unido e com a mesma intenção.



Figura 7: Mural pintado no oitavo encontro das oficinas socioculturais de grafite. Fonte: Arquivo pessoal.

Foi um dia muito importante em minha vida e acredito que na de todos que ali estavam, era uma nova experiência para muitos deles e esse astral que acontece

quando se está na rua contagia a todos e torna o processo bem divertido e proveitoso, o fato de ter um público ao redor observando, acredito que dá um ar de importância maior e com isso elas se dedicam mais e querem mostrar o que realmente aprenderam. Quanto ao tema, pedi que eles criassem algo com base nas referências apresentadas no decorrer das oficinas. Foi muito bom!

### **Considerações finais**

Hoje no Brasil estamos vivendo um momento de muitas incertezas e conflitos, o governo federal parece cada vez mais marginalizar as periferias e sabemos, cortar recursos voltados a educação e cultura. Vi nessas oficinas uma oportunidade de mudar um pouco o cotidiano dessas pessoas através do ensino das Artes, e tentar de forma expressiva trazer um bem-estar social mais digno as meninas e meninos que participaram, pretendo com isso fortalecer a cena cultural da minha região e sobretudo fortalecer as crianças e jovens para que possam enxergar o mundo com mais possibilidades e mais humanizado.

A Arte do grafite é aqui transmitida de forma lúdica e dinâmica, com estratégias para chamar a atenção ao aprendizado, formando um universo de troca de conhecimento e sentimentos. Acredito num resultado significativo na vida de cada um pois surtiu efeito na comunidade e contribuiu para uma melhoria do bem-estar na sociedade, buscando um mundo mais justo progressivo e democráticos a todas e todos que se dispõem à revolução social.

### **Referências Bibliográficas**

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: teoria da instrução e do ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11a ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: IMPACTOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS

## THE VISUAL ARTS TEACHERS TRAINING: COMTEMPORARY POLITICAL IMPACTS

Vera Lúcia Penzo Fernandes<sup>1</sup>

### **Resumo:**

Apresentamos neste artigo algumas reflexões sobre os impactos das atuais políticas educacionais para a formação de professores, tendo como objetivo fazer uma análise das atuais políticas de formação de professores, de maneira a evidenciar os seus impactos no trabalho pedagógico dos professores de artes visuais. A partir de uma abordagem sócio-histórica e com base em documentos e publicações científicas, questionamos a ausência de perspectivas e o obscurantismo beligerante, para adentrar em premissas que devem ser consideradas no atual cenário político, ou seja, a defesa da nossa história de formação de professores de arte, a efetiva valorização da criatividade na formação de professores e da práxis criativa do professor de artes visuais na escola e nas universidades.

**Palavras-chave:** Artes visuais. Formação de professores. Leis e diretrizes.

### **Abstract:**

This article presents some reflections about the current educational policies for teachers training, aiming to analyze the current teacher education policies, in order to emphasize their impacts in pedagogical work of visual arts teachers. From a socio-historical approach and based on documents and scientific publications, we questioned the lack of perspectives and the belligerent obscurantism, to make assumptions which must be considered in the current political scene, in other words, the defense of our educational story of art teachers, the effective recognition of the creativity in the teachers training and creative praxis of visual arts teacher at school and universities.

**Keywords:** Visual arts. Teachers training. Laws and guidelines.

### **Introdução**

É com grande satisfação que participo do Ciclo de Debates: Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos, realizado pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores do Centro de Artes da Universidade do

---

<sup>1</sup> Doutora em educação, Professora de Artes Visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vera.penzo@ufms.br.

Estado de Santa Catarina (CEART/UDESC). Uma excelente proposição devido à relevância das temáticas apresentadas em todo o evento e, também organização dentro dos limites impostos pelo cenário de pandemia do COVID 19, por isso parabênzimo às organizadoras que, mesmo em meio a um momento tão delicado, nos proporcionam uma oportunidade de diálogo, um diálogo extremamente necessário! Em que pese a tristeza e a dor da perda de tantas vidas, precisamos continuar a caminhar... a vida não para e o acirramento de políticas neoliberais se intensificam!

O que pretendo nesta apresentação é fazer uma análise das atuais políticas de formação de professores, de maneira a evidenciar os seus impactos no trabalho pedagógico dos professores de artes visuais. Obviamente que, pelos limites de tempo e espaço, farei um recorte indicando algumas questões que, ao nosso ver, precisam ser evidenciadas.

Delimitamos um pouco o nosso recorte, a partir de alguns questionamentos: quais são os impactos das políticas de formação de professores para os cursos de licenciatura? Existe diálogo em torno da aplicação destas políticas?

Para responder a essa pergunta vamos nos embasar em uma análise documental, a partir de uma abordagem sócio-histórica, buscando contribuir para desvelar algumas contradições e indicar caminhos para a superação de formas restritivas do conhecimento sobre a formação de professores e políticas educacionais.

É importante ressaltar que realizamos pesquisas no âmbito do Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais, desde 2015, fazendo incursões sobre questões pertinentes ao estado de Mato Grosso do Sul e à região Centro-Oeste (FERNANDES, 2019). Para as reflexões realizadas neste artigo temos a apresentação de resultados parciais de pesquisa interinstitucional e institucional, sobre a formação de professores e o trabalho pedagógico. Neste artigo, a nossa base de informações é o levantamento de publicações científicas e documentos que orientam a formação de professores no Brasil, sob a forma de diretrizes, leis, propostas governamentais ou pareceres - que consubstanciam o atual cenário político e a política educacional.

A análise que apresentamos é uma oportunidade de estabelecer caminhos para um diálogo sobre a formação de professores, a partir de fundamentos teórico-metodológicos, desvelando dicotomias e polêmicas. O caminho que seguimos nos aponta para o porto seguro que queremos chegar: a formação de

professores de artes visuais, respeitada em suas especificidades e com consistente fundamentação teórica e orientação legal. Pensar em um porto seguro no atual cenário chega a ser uma ironia e, talvez, esse sentimento evidencie um primeiro impacto das políticas contemporâneas: a ausência de perspectivas. Mas, sobre ausências não nos delongaremos, sob o risco de cair em um cenário nebuloso, de ficar no ostracismo ou no campo do pragmatismo imobilizante. A ausência de perspectivas é um preâmbulo em nosso texto, no qual temos uma constatação superficial oriunda de vivências negativas com as quais nos depararmos diariamente, ou seja, os duros golpes que a educação, a arte e a cultura têm sofrido, principalmente depois de 2016, quando foi dado o golpe que levou ao impedimento da presidência. Saímos de um governo preocupado com investimentos em educação e com a justiça social e entramos em outros vinculados a grupos políticos conservadores, retrógrados e auspiciosos em servir ao mercado e interesses internacionais. É fato que esse processo já estava em andamento desde pelo menos a década de 1990, conforme apontam Fonseca da Silva, Alvarenga e Bellan (2018, p. 274):

Embora a década de 1990 tenha transposto o ciclo de reorganização do capitalismo vivido nos anos de 1980, ela trouxe para a área de educação, por consequência do ensino de Arte, uma ode de reformas que buscavam emparelhar as políticas públicas dos países com os documentos mundiais propostos por organismos internacionais que, aliados a determinados países, buscaram uniformizar a educação daqueles mais pobres (realidade predominante na América Latina). Essas reformas tinham como objetivo maximizar a “eficiência” educacional sob a perspectiva liberal (maior lucro/menor custo). Cabe ressaltar que as reformas desse período criaram uma base para ampliar a lucratividade da educação, constituindo-se um espaço de expansão econômica.

Nos últimos anos temos convivido com o acirramento do desmonte de políticas públicas já consolidadas, a retirada de recursos financeiros para a área de educação e da cultura, a desvalorização do serviço público, a retirada de representações da sociedade civil organizada de conselhos nacionais - por exemplo no Conselho Nacional de Educação -, a perseguição à artistas, a desvalorização da ciência e das artes, o aumento da desvalorização do magistério e a precarização do trabalho pedagógico. A título de exemplo, em Mato Grosso do Sul, no ano de 2017 chegamos ao cúmulo de uma obra de arte ser apreendida e levada para a

delegacia<sup>2</sup>, após denúncia de três deputados estaduais dos partidos SD, PSC e PMDB. Fizeram autópsia na obra? Levaram para a sala de depoimentos? A ironia novamente se faz necessária diante dos disparates irracionais do pensamento conservador e moralista.

Para entender melhor esse cenário, recorremos ao conceito de obscurantismo beligerante, cunhado por Duarte e que segundo o próprio autor,

Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas (2018, p. 139).

Esse ataque ao conhecimento e à razão pode ser identificado em ações mais pontuais como já citado acima, mas isso não é novo em nosso país, nem na arte. De fato, temos vários momentos e casos de censura e de ameaças à arte, sobretudo no período da ditadura militar. Assim como ações revolucionárias também não o são. A título de exemplo cito o pintor Manuel Dias de Oliveira, que ministrou aulas régias de Desenho e Figura, no Rio de Janeiro, em 1800, tendo se destacado por romper com a cópia até então praticada, instaurando aulas com modelo vivo<sup>3</sup>.

A trajetória histórica precisa ser conhecida e interpretada - esse é outro impacto a ser considerado, para que possa expor as inúmeras contradições que determinam a formação de professores de arte no Brasil. Para que possamos sair do senso comum das bolhas virtuais é preciso adentrar na história da formação de professores no Brasil e conhecer os meandros que constituem a formação de professores de arte, que institucionalmente se instaura na década de 1970 e que já evidenciava um distanciamento das efetivas condições para a consolidação do ensino de arte no Brasil. E, nos tempos atuais temos a continuidade dessa visão conservadora e retrógada que entende a educação como gasto, os cursos de formação inicial e continuada como mercadoria, sendo servís apenas para a exploração do capitalista, além de colocar a arte no patamar da inutilidade.

Essa trajetória nos desvela um outro grande, e ainda mais eminente, impacto: a práxis do professor de artes visuais na escola. A formação de professores

---

<sup>2</sup> Para melhor compreensão ver:

<https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/obra-de-arte-volta-para-museu-de-ms-apos-ser-apreeendida-por-apologia-a-pedofilia.ghtml> ou

<https://www.capitalnews.com.br/politica/deputados-registram-b-o-contra-conteudo-de-exposicao-por-induzir-a-pedofilia/309031>.

<sup>3</sup> <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23864/manuel-dias-de-oliveira>

de arte fortalece a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em arte, contribui para a garantia do ensino de arte em todos os níveis da educação básica, proclama o respeito à arte como área de conhecimento, defende o respeito a formação específicas - conforme as subáreas (artes visuais, dança, música, teatro, artes do vídeo, etc). Além disso, a formação de professores tem impactos diretos na prática pedagógica e na organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais na escola, bem como contribui para o compromisso profissional e competência técnica. Mas, em que pese esses avanços, ainda convivemos com o fantasma da polivalência, com a ausência de salas ambientadas para o ensino de artes visuais, dança, música ou teatro, com a falta de materiais para os professores e a com a própria desvalorização da arte.

Então, ao longo deste texto vamos apresentar algumas reflexões de maneira a aprofundar o entendimento dos impactos políticos contemporâneos para a formação de professores e para o trabalho pedagógico: 1) Nós temos uma história de formação de professores de arte; 2) A criatividade na formação de professores é mero adjetivo? 3) A práxis criativa do professor de artes visuais na escola e nas universidades.

### **Nós temos uma história de formação de professores de arte**

A formação de professores tem uma trajetória permeada por muitas lacunas, seja sobre a própria constituição do ensino superior no Brasil ou sobre a constituição de política educacionais e de formação de professores.

Conforme Fernandes (2019), é difícil definir o início da formação de professores de arte, mas podemos indicar ações mais sistematizadas em espaços alternativos, na década de 1940, por meio das ações das Escolinhas de Arte do Brasil. Tais cursos tinham curta duração e tinham caráter preparatório e receberam o nome de Cursos Intensivos de Arte na Educação.

Parafraseando a autora, a oferta desses cursos preparatórios em nível superior foi intensificada e institucionalizada na década de 1970 com a obrigatoriedade da matéria Educação Artística nos currículos escolares, definida pela Lei nº 5.692/1971, o que também impulsionou a criação de cursos de licenciatura em Educação Artística, sendo estes solicitados pelas secretarias de educação e ofertados por universidades públicas, em sua grande maioria. Os

primeiros cursos eram de licenciatura de curta duração e com caráter polivalente, ou seja, um mesmo professor era preparado para ministrar atividades de expressão plástica, musical e teatral na escola, conforme termos utilizados na época. A precariedade da formação em licenciaturas curtas logo foi evidenciada e os cursos passaram a ter duração de 4 anos, tendo uma base comum e habilitações específicas em desenho, artes plásticas e música. Já no final da década de 1990 os cursos de licenciatura de Educação Artística tiveram suas nomenclaturas alteradas para Artes Visuais, deixando de lado as habilitações e formação polivalente, com isso as instituições de ensino afirmaram o seu compromisso com a valorização da especialização do conhecimento em arte.

Segundo Araújo (2009), na década de 1970 foram criados 39 cursos de Educação Artística, curta ou plena, com habilitação em artes plásticas ou desenho. A título de visualização da existência de poucos cursos, temos o exemplo da região Centro-Oeste, que nesta década, em seus limites geográficos, tinha apenas 2 cursos: um na Universidade de Brasília, criado no ano de 1977; e o outro na Universidade Federal de Goiás, criado em 1974. Já o Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi criado 1980 e no estado de Mato Grosso não houve a criação de nenhum curso. E na década de 2020, temos 4 cursos presenciais de licenciatura em Artes Visuais, todos em instituições superiores federais e a crescente ampliação de cursos na modalidade à distância, que no ano de 2018 somavam a quantia de 10 cursos (FERNANDES, 2019) e em 2020 passam de 20 cursos de artes visuais ofertados.

Segundo Fernandes essa trajetória mostra que a formação de professores é definida e define um currículo escolar, e precisa ser pensada sob a égide da especialização do conhecimento, sem deixar de considerar a existência de:

conflitos e contradições que tangenciam questões econômicas, estéticas e culturais que, por sua vez, resultam em políticas e práticas sociais em contínua mudança e movimento. E nessa articulação, vamos seguindo uma trajetória da qual sobressai a defesa da formação específica do professor de arte e a busca pela superação dos ranços deixados pela Educação Artística, sobretudo a polivalência (FERNANDES, 2019, p. 323).

Torna-se constante a luta pela qualidade do ensino de arte na escola e a defesa da formação específica, que finalmente será apresentada em forma de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, no ano

de 2009, por meio da resolução nº 1 do CNE/CES (BRASIL, 2009). Essa resolução apresenta as diretrizes para a formação de bacharéis e de licenciados, sendo que as Licenciaturas devem considerar as de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Por outro lado, teremos mudanças nas políticas educacionais, em 2015 e mais recentemente em 2020, mesmo ante o difícil cenário pandêmico. No caso, o documento das Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) que já havia sido revogado pela resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais 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, será novamente revogada em 2019 pela resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e pela resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2020a), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Como já afirmamos anteriormente, a vida não para. Mas como elaborar um documento que dicotomiza a formação de professores em um período em que os diálogos estão fragilizados? Como aceitar a volta de cursos polivalentes?

As respostas já estão sendo dadas pelas associações de docentes, dentre as quais destacamos a Manifestação do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa sobre o Parecer e a *Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada Educação)* (ANPED, 2020), do qual destacamos um trecho em que fica evidente os impactos sobre o trabalho pedagógico e a quais interesses essas mudanças atendem:

O documento em análise sugere uma espécie de empreendedorismo docente, quando desloca a responsabilidade do processo de formação contínua para o campo das iniciativas individuais, pois

prevê que os professores serão “responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional”. Nesta linha, relativiza-se a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça-se a uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Tal perspectiva aponta para a responsabilização individual dos professores em eventuais “fracassos” ou “sucessos” de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional. (ANPED, 2020, s/p).

Entre outros aspectos levantados nesse manifesto, destacamos também a forte presença de uma formação de caráter tecnicista, associando a educação a processos mercadológicos, com forte presença da ideologia neoliberal nas propostas atuais, ocasionando um oportunismo político e colocando o professor como principal responsável em promover mudanças nos rumos da educação brasileira, sem no entanto garantir as condições mínimas para a valorização do magistério e sem garantia de recursos financeiros para tal.

Essas mudanças nas diretrizes de formação de professores inclusive preconizam mudanças de grande impacto nos cursos de formação de professores, vez que indicam uma formação

segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (BRASIL, 2019b, p. 7).

Essa formação de professores multidisciplinares impacta diretamente na estrutura dos cursos de licenciatura em artes visuais, contrariando as lutas pela qualidade de ensino de arte, pela especialização dos conhecimentos em arte e pela garantia de que os cursos formariam professores aptos a atuar em todos os níveis da educação básica. Prática essa presente em vários estados brasileiros e que visava fortalecer a presença da arte na escola, sobretudo para o desenvolvimento humano e pela valorização da cultura brasileira.

Então, nos perguntamos: quais serão os desdobramentos para as diretrizes das licenciaturas específicas? Os cursos de licenciatura estão efetivamente discutindo essas mudanças, que impactam diretamente em suas estruturas curriculares e nos perfis de egressos?

Para responder a essa pergunta seria necessário adentrar em cada universidade e analisar os processos internos de discussão sobre a formação de

professores, mas sabemos que estamos em um momento delicado, no qual discussões mais aprofundadas estão prejudicadas, pois não temos condições favoráveis para o diálogo. Realizar mudanças de maneira impositiva e sem clareza dos seus reais impactos ou a quais interesses essas mudanças atendem é, no mínimo, uma insensatez e uma indiferença com a categoria de trabalhadores em educação.

Podemos, por hora afirmar que temos uma história curta e de certa maneira ainda frágil, se tomarmos como referência a organização legal e as constantes mudanças em curso, mas temos um caminho construído, que minimamente precisa ser conhecido e respeitado. É preciso sobretudo, relembrar o caráter democrático das nossas instituições e retomar a defesa do ensino de arte na escola.

### **A criatividade na formação de professores é mero adjetivo?**

Um ponto que merece atenção durante o processo de coleta de informações sobre a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), versa sobre a intencionalidade do referido documento: em uma notícia publicada em 19 de dezembro de 2018 no portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), com o título Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC, se anuncia a entrega, pelo Ministro da Educação ao Conselho Nacional de Educação, da proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, em sua versão preliminar. Já nesta notícia temos a indicação dos objetivos de “orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018, §1). Também se apresenta a intenção de dizer ao Brasil o que é um bom professor e o ponto que mais chama a atenção, que é o que de fato queremos ressaltar neste texto, consta no seguinte trecho:

A secretária de Educação Básica do MEC e conselheira do CNE [...] destacou a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem. “Nós precisamos confiar nos professores que temos nesse país, valorizar sua **criatividade pedagógica**, porque eles são capazes de muitas coisas. Nós queremos um aluno que entre na escola e permaneça desde a educação infantil até o final do ensino médio e almejamos, principalmente, aprendizagem de qualidade” (BRASIL, 2018, §3, grifo nosso).

A Secretária de Educação Básica já não é a mesma, mas a afirmação feita ainda é válida, pois parece ser independente de quem a tenha dito ou de quando foi dita. A questão é que nos defrontamos com essa ideia de confiar nos professores do nosso país e valorizar a sua criatividade pedagógica é quase que uma tapa em nossa cara, pois de fato, os estudos realizados por nós (FERNANDES, 2016), indicam que o que entende por criatividade pedagógica não é nada mais nada menos a mesma coisa que dizer: “\_ professor, você precisa se virar”.

Ao longo da BNC-Formação temos no inciso II artigo 8º, que trata dos fundamentos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de educação básica, a seguinte redação:

O compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, **visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos**, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2019b, p. 5, grifo nosso).

E, ainda encontraremos a menção à criatividade na alínea 8 do parágrafo 1º do artigo 13, que prevê as habilidades nos estudos comuns aos três cursos, tendo a seguinte redação:

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, **a criatividade** e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem; (BRASIL, 2019b, p. 8, grifo nosso).

Acrescidas a essas duas menções temos ainda a competência 2

Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, **usar a criatividade** e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. (BRASIL, 2019b, p. 13, grifo nosso).

Obviamente que a quantidade de menções de um termo não determina o valor que ele tem, mas indica, com certeza, o seu sentido. É possível inferir que o conceito de criatividade apresentado é vinculado ao fazer pedagógico, à capacidade de adaptação do professor diante de dificuldades, neste sentido a criatividade se torna mero adjetivo, um floreio e uma ação que depende apenas da iniciativa do professor.

Além de ser um ornamento, a concepção de criatividade está diretamente vinculada à capacidade de solucionar problemas, mas, de fato, a solução de problemas é uma técnica para desenvolver e estimular a criatividade. Isso em princípio pode ser bastante positivo, mas em se tratando de um país no qual vemos aumentar as desigualdades sociais, em que milhões de brasileiros estão abaixo da linha da pobreza e outros milhões estão desempregados, em que as escolas não tem recursos financeiros suficientes para o suporte pedagógico tecnológico previsto nesta mesma BNC-Formação, então, o que temos como política educacional é a confiança de que o professor por si mesmo irá resolver os problemas sociais e educacionais, ou seja, cabe ao professor prover as suas condições de trabalho, o que para o caso do professores de artes visuais, implicará em tirar mais dinheiro do seu bolso para adquirir materiais para as suas aulas – de fato, muitos professores de arte já fazem isso e com essa prerrogativa legal essa prática tende a ser naturalizada.

Por outro lado, temos também como política educacional a ideia de que o aluno terá o aparato tecnológico para desenvolver suas atividades artísticas digitais, colocando a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem sobre o colo das famílias.

Destacamos, ainda, que a concepção de criação *ex nihilo*, ou seja, a criação do nada, é uma visão metafísica, que leva a uma visão idealista da criatividade, na qual não encontramos nenhuma objetividade ou objetivação em ações concretas.

A criatividade precisa ser vista como uma capacidade humana, intrinsecamente vinculada às funções psicológicas superiores, uma ação combinatória e associativa, que depende da relação com a vida, com o trabalho. Vigotski afirma que “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Essa atividade criadora é o que move o homem e que o projeta para o futuro, ao produzir algo novo e valioso, ou seja, criativo. Isso significa que as capacidades dos sujeitos são desenvolvidas nas áreas em que o potencial motivacional está envolvido, e em áreas que ocorreram interesses e implicações pessoais. Essas capacidades não se desenvolvem onde não existem condições para expandir.

A conduta criativa é produzida por um sujeito que age com suas capacidades, integrando-as num nível complexo de regulação, uma

vez que “**não é a capacidade diretamente que determina a atividade criativa**, é o **sujeito em seu caráter ativo** que atua com suas capacidades em uma direção e com um nível de implicação determinados, produzindo o resultado criativo” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p. 58. Grifo nosso).

Embora o caráter ativo do sujeito como ser histórico seja elemento a ser defendido, essa concepção não pode ser confundida com abrir caminhos no meio do nada, ou achar possibilidades diversas para solucionar um determinado problema, mas significa que tanto professores e alunos precisam ter acesso ao conhecimento acumulado historicamente, precisam ter acesso a recursos materiais e vastos instrumentos de aprendizagem, livros entre outros, para então, conseguir fazer associações e combinações de acordo com o repertório que tem. A escola deve ser um espaço de amplas experiências estéticas e vivências artísticas, de muita diversidade de materiais pedagógicos e artísticos, que efetivamente possam contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Sem as condições para criar, teremos o aumento do martírio dos professores ou, como diz Vigotski (2009), os suplícios da criação.

De fato, o texto da BNC-Formação não nos apresenta esse caminho ou se exime de fornecer informação consistente sobre os aportes financeiros para subsidiar o trabalho pedagógico. Na verdade, o próprio MEC (BRASIL, 2020b) ao anunciar o Compromisso Nacional com a Educação Básica, apresenta certa desvinculação entre destinação de recursos financeiros e o sucesso escolar. É certo que uma diretriz não deve, em princípio, se ocupar das questões orçamentárias, mas deveria ao menos indicar esses aportes em documentos complementares.

Além disso, o documento BNC-Formação carece de maior clareza sobre a valorização das artes no desenvolvimento humano, menciona apenas as *artes nacionais* e nada mais. Então, é preciso que possamos apresentar respostas consistentes, coerentes com a nossa trajetória histórica e com uma educação estética.

### **A práxis criativa do professor de artes visuais na escola e nas universidades**

As premissas anteriores indicam questões complexas, para as quais a superficialidade do conhecimento em nada contribuem para definição de uma consistente e sólida política de formação de professores. Então, como sair desse

imbróglio? De fato, ao iniciarmos esse texto e após as leituras e releituras da BNC-Formação chegamos a um ponto nevrálgico, que requer apuramento teórico-metodológico: a formação de professores não aponta caminhos para uma ação efetivamente criativa, seja nos processos didáticos ou nos fundamentos pedagógicos.

É fato que a criatividade está presente nos discursos políticos, é mencionada nas legislações, mas não se indica estratégias para que possamos sair do campo da reprodução e possamos efetivamente ter uma educação criadora.

Toda a discussão em torno da formação de professores e das políticas educacionais para a formação de professores só tem sentido se, efetivamente, houver uma unidade entre teoria e prática, entre reprodução e criação, entre forma e conteúdo. Se as políticas, em forma de leis se caracterizam como determinantes (e não como determinação), e essa premissa por si só é bastante polêmica, então, como explicar o processo de formação de professores em tempos atuais?

Isso requer compromisso político e competência técnica para que seja possível sair do campo da ausência de perspectivas ou do obscurantismo beligerante, para a construção de um caminho para a transformação, para a criação tendo uma práxis criativa, buscando formas mais elaboradas de existência. Para isso, é preciso romper as formas cristalizadas do pensamento, caminhar para a transformação, para a criação, entendendo o professor como sujeito histórico, como intelectual orgânico em defesa da liberdade de criação e que precisa de condições efetivas para criar e desenvolver a criatividade de seus alunos.

## **Considerações Finais**

Iniciamos esse texto com a intenção de fazer uma análise das atuais políticas de formação de professores, de maneira a evidenciar os seus impactos no trabalho pedagógico dos professores de artes visuais, para isso tratamos dos impactos contemporâneos a partir da ausência de perspectivas e obscurantismo beligerante, para adentrar em reflexões que devem ser consideradas no atual cenário político, ou seja, a defesa da nossa história de formação de professores de arte, a efetiva valorização da criatividade na formação de professores, da práxis criativa do professor de artes visuais na escola e nas universidades e de uma

sociedade democrática, na qual o conhecimento científico e estético seja valorizado e a escola cumpra seu papel social.

O cenário apresentado nos permite afirmar que determinados setores pretendem entregar a educação para empresas privadas, tornando as instituições sociais em empresas, empresas estas que muito se distanciam dos institutos de educação que já existiram no Brasil, antes da criação de cursos superiores de formação de professores pelas universidades. Tornar a educação uma mercadoria não contribuirá para o esperado desenvolvimento econômico, somente irá fragilizar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem na escola, bem como o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

Precisamos de políticas educacionais e de formação de professores que efetivamente combatam a precarização da formação de professores e do trabalho pedagógico, que não sejam meras considerações em pareceres técnicos.

## Referências Bibliográficas

ANPED. **Manifesto GT 08 e ANPEd**: parecer CNE para BNC-Formação Continuada. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://cutt.ly/ThmwfL8>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009**. Aprova

as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf). Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais 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. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/agos%20to-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC**. 2018. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª versão do parecer, atualizada em 18 set. 2019**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019a. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-d-e-professores/file>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019b. Disponível em: <https://bityli.com/snRHs>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020a. Disponível em: <https://bityli.com/lnPTB>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSED. UNDIME. **Compromisso nacional pela educação básica**. 2020b. Disponível em  
[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/11.07.2019\\_Apresentacaoedbasica.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/11.07.2019_Apresentacaoedbasica.pdf). Acesso em: 2 mar. 2021.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais**: da reprodução à inclusão. Curitiba: Appris, 2016.

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.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ALVARENGA, Valéria Metroski 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: <https://observatorioformacaoarte.files.wordpress.com/2021/02/artigo-2018-valeria-maria-cristina-e-claudia-observatorio-da-formacao-de-professores.pdf> Acesso em: 2 mar. 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Trad. Mayra Pinto. São Paulo: Papirus, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.





**fapesc**  
Fundação de Amparo à  
Pesquisa e Inovação do  
Estado de Santa Catarina

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação

programa  
pós-graduação  
artes visuais  
mestrado  
ceart/udesc



**CEART**  
CENTRO DE ARTES • UDESC