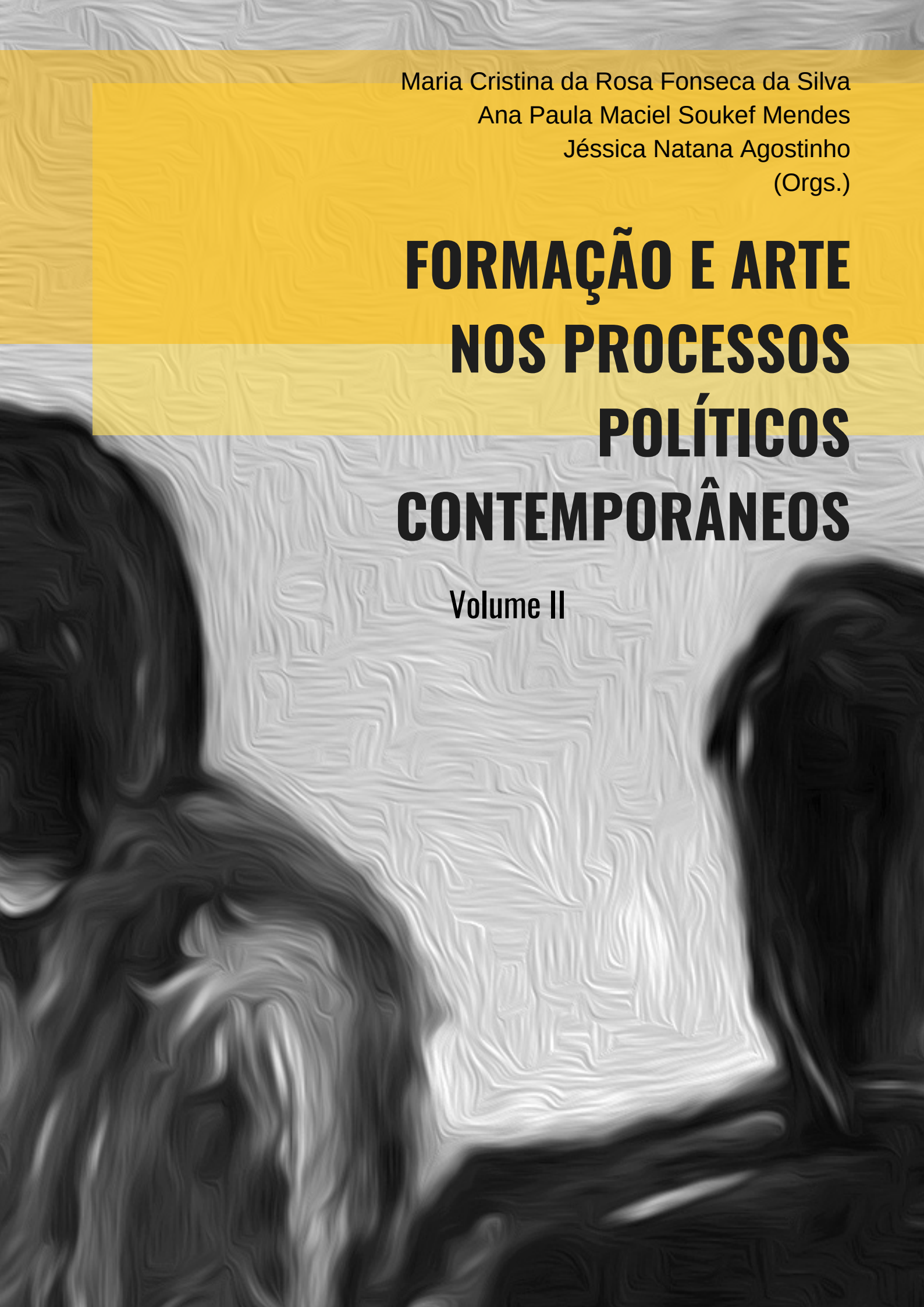
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Ana Paula Maciel Soukef Mendes
Jéssica Natana Agostinho
(Orgs.)

FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS

Volume II



FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS

VOLUME II
EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS

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

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: experiências artísticas e pedagógicas / organizadoras: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva; Ana Paula Maciel Soukef Mendes; Jéssica Natana Agostinho. – Florianópolis: AAESC, 2021.
v. 2
399 p. : il; color.

ISBN: 978-65-88730-05-8

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

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

SUMÁRIO

09
Apresentação

10
O lugar da experiência artística na formação de professores em Artes Visuais. *Angélica Neumaier*

26
Leitura de imagens na formação de professores de arte: breve revisão da produção teórica. *Vander José Ildefonso Silva, Gerda Margit Schütz Foerste e Maria Angélica Vago Soares*

49
Educação em artes visuais para a infância: narrativas para pensar questões de gênero na educação infantil. *Lobna Essabaa e Aline Nunes*

64
Contribuições da arte literária para as ações educacionais interdisciplinares. *Cladir Gava*

81
Processos de ensino/aprendizagem em arte nos anos inicias do ensino fundamental nas escolas públicas de Belém-PA. *Ana del Tabor Vasconcelos Magalhães*

98
Uma ação em arte/educação com a infância nos espaços da escola e do museu. *Karinna Alves Cargnin, Silvia Sell Duarte Pillotto e Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon*

119
Artes visuais na BNCC: ensino/aprendizagem no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. *Nélia Lúcia Fonseca, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França e Ana del Tabor Vasconcelos Magalhães*

138
A dança de corpos em rede. *Daniela Maria Silva de Albuquerque*

157
Das tramas e linhas na escola à teia de fios que leva à produção real. *Lucinéa Dobrychlop*

175
Perdendo o sono - proposições de arte contemporânea para diferentes públicos numa exposição*. Julia Rocha*

192
Documentários domésticos e desenvolvimento de projetos: oficinas audiovisuais durante a pandemia*. Lucas Rossi Gervilla*

207
Implicações das artes integradas no desenvolvimento das práticas educativas em arte. *Nahanne Simões Taverny e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães*

223
Ensino de Filosofia e Arte: uma experiência de abertura. *Daniela Cristina Viana, Karinna Alves Cargnin e Luciana Pinheiro*

244
Micropolíticas pedagógicas y artísticas en línea. *Lucila Tragtenberg e Rogério Rauber*

261
A tecnologia como meio educacional em Artes Visuais no contexto de pandemia*. Manoela de Barros Barbosa Furtado Ribeiro*

276
Ensino de arte: professores brancos e o debate a respeito de uma educação antirracista*. Rafael Dantas de Oliveira e Simone Rocha de Abreu*

296
Des/obediência docente no ensino de arte frente à modernidade/colonialidade. *Amanda Mamede e Simone Rocha de Abreu*

317
Chão da sala de aula/ chão do front: a dimensão do contexto educacional indígena na defesa e manutenção da vida. *Ana Paula Maciel Soukef Mendes e Débora Caroline Viana Almeida*

333
Cultura e educação a partir dos intérpretes do Brasil: considerações para a atualidade. *Pedro Paulo Galdino Vitorino Dias*

349
Corpos marginais, corpos invisíveis: por uma pintura que faça visível. *Matheus Guilherme de Oliveira*

363
Transtorno do espectro autista: breve análise. *Ageniana Espíndola*

377
Formação continuada docente em tempos de pandemia Covid-19: contribuições para pensar o ensino de arte. *Vanessa Aparecida de Oliveira, Maria Angélica Vago-Soares e Gerda Margit Schütz-Foerste*

FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS

VOLUME II

experiências artísticas
e pedagógicas

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, e o segundo volume voltado para experiências pedagógicas e artísticas construídas a partir de múltiplas linhas teóricas e metodológicas que englobam a Arte e a Educação.

Neste segundo volume estão publicados 22 textos. Alguns dos temas que o leitor encontrará são: colonialidade, marginalidade, racismo, relações de poder, gênero, educação e culturas indígenas, além de discussões sobre arte, literatura, infância e os desafios da educação em contexto de pandemia.

Os textos apresentados abrem caminhos importantes para pensarmos as relações entre arte, escola e sociedade, contribuindo para a construção de reflexões críticas não só sobre o funcionamento das instituições educacionais no contexto brasileiro, mas também sobre a necessidade urgente de democratização do acesso a todas e todos que se encontram marginalizados. O debate proposto nos convida a pensar estratégias de subversão dos paradigmas tradicionais e de descentralização das narrativas, para dar espaço a vozes e olhares historicamente excluídos e invisibilizados.

Através deste segundo volume o leitor poderá aprofundar sua visão sobre distintos temas, contemplando o trabalho de pesquisadores provenientes de vários estados brasileiros. Essa amplitude é uma das principais riquezas deste volume. Almejamos que as investigações 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

O LUGAR DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

ARTISTIC EXPERIENCE PLACEMENT IN TEACHER'S DEVELOPMENT IN VISUAL ARTS

Angelica Neumaier[1]

Resumo:
O presente artigo aborda a importância da experiência artística e da participação em exposições de arte na formação de professores.O objetivo do estudo é compreender a importância e o lugar da experiência artística na formação do licenciado em Artes Visuais. A metodologia foi de abordagem qualitativa, com utilização de coleta de dados a partir de questionário. Como suportes referenciais, foram destacados: para o conceito de experiência Larrosa (2002) e Contreras (2010); sobre o ensino da arte e experiência artística Leite e Ostetto (2004), Fritzen e Moreira (2008) e sobre experiência e arte contemporânea Rezende, Kiffer e Bident (2012).O estudo mostrou que é de suma importância a experiência artística e a participação em exposições de arte na formação dos futuros professores de Artes Visuais e que a pesquisa em arte em sala de aula pode ser um dos elementos propulsores de professores questionadores e abertos às experiências artísticas.

Palavras-chave: Experiência artística. Formação de professores. Ensino de Artes Visuais.

Abstract:
The present article deals with significance of artistic experience and participation in art exhibitions for teacher's development. The aim of this study is to understand the significance and artistic experience placement developing bachelor's in visual arts. Methodology used was a qualitative approach gathering data through a questionnaire. As reference supports were highlighted: for the concept of experience Larrosa (2002) and Contreras (2010); on teaching art and artistic experience Leite and Ostetto (2004), Fritzen and Moreira (2008) and about experience and contemporary art Rezende, Kiffer and Bident (2012). The study has shown that artistic experience and participation in art exhibitions is very important in the education of future Visual Arts teachers and research in art into classroom can be one of the driving forces for questioning teachers and open for artistic experiences.

Keywords: Artistic experience. Teacher development. Teaching of Visual Arts.

[1] Artista Visual graduada pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora do Curso de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura da UNESC. Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail: ann@unesc.net

Introdução

> Não há memória ou registros possíveis da experiência; a experiência acontece, como acontece a tomada de um corpo por alguma irrupção qualquer, assim como por macios sustos de luz veloz; a experiência bem logo se dá, bem logo se esfuma; deixa a experiência sequer sobressaltos, ideias sem nome ou lembrança; para que assim seja, cuida a mente, em louvor à vida, de apagar a semântica e mesmo a sintaxe da experiência – sobram, na carne dos que experimentam, miúdos dígitos, miudíssimas partículas; essas fornecem alimentos às sensações e as sensações percorrem aqueles entornos; com elas, a coisa artística em toda parte: basta colher e ou fazer e ou ir e ou pensar e ou doar; eis o contemporâneo (SANTOS, 2012, p. 93).

O presente artigo propõe conhecer o sentido e a importância da experiência no processo de formação de professores em Artes Visuais, a partir da leitura dos autores Jorge Larrosa Bondía (2002), José Domingo Contreras (2010), Maria Izabel Leite e Luciana E. Ostetto (2004), Celdon Fritzen e Janine Moreira (2008), Pedro Demo (2005) com contribuições do livro *Experiência e Arte Contemporânea* organizado por Renato Rezende, Ana Kiffer e Christophe Bident (2012).

Partimos de algumas perguntas: O que é experiência? Qual o sentido da experiência? Qual a importância da experiência artística para a formação de professores em Artes Visuais?

Este estudo teve como objetivo compreender o sentido e o lugar da experiência artística na formação do licenciado em Artes Visuais, na percepção dos estudantes, visando pensar este lugar como propulsor da melhoria na formação artística-cultural do futuro professor.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa e a técnica de coleta de dados utilizada foi a aplicação de um questionário com participação de 17 acadêmicos/as que frequentaram a disciplina de *Serigrafia e Pesquisa* e *Gravura e Pesquisa* no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc no ano de 2016. Os dados foram interpretados à luz dos princípios da análise de conteúdo.

O texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte, desenvolveu-se o referencial teórico, discutindo os conceitos de experiência, dialogando com os autores Larrosa, Benjamin e Contreras. Na segunda parte do texto, analisou-se o ensino da arte e a formação artística a partir das obras *Arte, Infância e Formação de Professores*, de Maria Izabel Leite e Luciana E. Ostetto (2004) e *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*, com a

organização de Celdon Fritzen e Janine Moreira (2008). Na terceira parte, apresenta-se o resultado das análises e interpretações do material coletado por meio dos questionários e, por último, as considerações finais deste estudo.

A experiência artística como lugar de reflexão e ação na formação de professores

A minha primeira experiência com arte (gravura) foi aos 14 anos: éramos vizinhos de uma professora universitária de língua estrangeira (francês) e sua filha mais velha era muito engajada politicamente, lembro-me de que fomos à Universidade (Universidade Federal de Santa Maria – RS), no ateliê de serigrafia do Centro de Artes e Letras a fim de realizar cópias de panfletos políticos. Hoje, como professora universitária na área de artes, especificamente na área de gravura (xilogravura e serigrafia), penso que esse acontecimento permaneceu na minha memória, marcando-me profundamente. Destaco as duas últimas linhas da citação a seguir: “podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”. Assim, muito tempo depois, pude perceber essa experiência como algo transformador para a minha prática como artista e professora.

Em Heidegger (1987, p. 143 *apud* BONDÍA, 2002, p. 25), encontramos uma definição de experiência que soa muito bem essa exposição, essa receptividade, essa abertura:

> Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Na minha prática pedagógica, permito que os acadêmicos tenham primeiramente a experiência da gravura (xilogravura e serigrafia) sentindo o material, entendendo o processo, isso ficará marcado como uma experiência única, podendo compreender a teoria posteriormente.

Como Bondía (2002, p. 19) deseja pensar a educação a partir do par experiência/sentido e acredita na força das palavras, conceitua a palavra experiência

como “o que nos passa”, em espanhol, em português se diria que a experiência é “o que nos acontece” e, também, o que nos transforma. Acredito que a arte transforma por meio do que nos passa, nos transpassa.

Em seu capítulo intitulado “Do mesmo modo como queima o fogo ou da experiência como um saber que não se sabe”, Oliveira (2012, p. 39):

> Para Aristóteles, a experiência é um saber, e nessa gênese do saber que ele tenta descrever no primeiro capítulo do livro da *Metafísica*, a experiência (*empeiria*) encontra-se numa linha progressiva que parte das sensações e das recordações, passa pela experiência, e chega até a técnica (aí incluída a arte) e a ciência. O saber vai se tornando cada vez mais saber nesse processo.

Para Oliveira (2012, p. 41-42):

> A experiência seria um saber invadido pelo não saber, um saber que não se sabe, num tempo como o nosso, que vive a tirania do saber, a arte contemporânea talvez seja uma ocasião para nos reencontrarmos com o não saber constitutivo de nossa humanidade, do mesmo modo como o esquecimento pode nos trazer uma notícia acerca do fundo oco sobre o qual se funda toda a memória.

As experiências artísticas realizadas no Ateliê de Gravura e Serigrafia Prof. Gilberto Pegoraro, do Curso de Artes Visuais da Unesc, buscam esse contexto de transformação pelo fazer, pelo experimentar primeiramente os materiais, conhecer o processo buscando o deslumbramento pelo resultado alcançado, pensando na experiência como transformação, como acontecimento.

O ensino da arte e a formação artística

A partir das obras *Arte, Infância e Formação de professores*, organizada por Maria Izabel Leite e Luciana E. Ostetto (2004) e *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*, com a organização de Celdon Fritzen e Janine Moreira (2008), podemos considerar a arte como conhecimento emancipatório na educação?

Para Leite e Ostetto (2004, p. 12):

> [...] algumas universidades, responsáveis maiores pela formação inicial dos professores de nossa rede pública e privada, tem inserido disciplinas em seus cursos de pedagogia que visam, de forma explícita, trabalhar o

> movimento, o olhar e a escuta sensíveis do sujeito-professor-em-formação. A maioria ainda as intitula “arte-educação” – nome cunhado num momento marcadamente histórico, nos anos 60, 70 do século passado, para designar o movimento encampado por artistas em busca do diálogo com a educação. Essa aproximação acabou criando uma terceira esfera que já não era a da arte e tampouco a da educação como tal – algo que se parece mais com uma adjetivação para propostas pedagógicas que se usam da arte; portanto, que fazem o chamado trabalho de educação através da arte... Defendemos, diferentemente, que a arte tem seu status próprio e que não deve ficar a serviço da educação ou nela enclausurada. Portanto, essa disciplina a que nos referimos, presente nos cursos de pedagogia, deve ser marcada não pelo ensino de técnicas – como era comum nos antigos cursos de formação de nível médio –, mas por experiências estéticas significativas para aquele em formação.

As Ciências Humanas, aí incluída a arte, tornam o sujeito mais perceptivo, mais receptivo, mais criativo à medida que incitam uma atitude criativa e perguntadora.

Para Ribeiro (2003 *apud* FRINTZEN; MOREIRA (2008, p. 18):

> A formação básica deveria ser a das “Humanidades”, compreendida como “cultura” e, mais especificamente, como artes, literatura e filosofia. Mas não tomando essas expressões como ilustrações da teoria científica, e sim mostrando em que sentido cada uma delas consegue fazer uma leitura da realidade, criando, portanto, o mundo. Para o autor, essa cultura tem o poder de fecundar a pesquisa em ciências humanas, melhorando a produção científica. Ao propiciar ao aluno o contato com essas linguagens no sentido de serem elas criadoras de mundos, estar-se-ia possibilitando que ele questionasse, que inovasse na pesquisa.

Fritzen e Moreira (2008, p. 8) ainda comentam:

> O desafio da educação contemporânea de inserir em seu meio linguagens múltiplas como mediações para a criação, para a formação de autores, de críticos, de sujeitos. Seu pressuposto é de as artes as alcance de todos propiciam condições para um olhar que vê mais do que suponha ser visível, o que pode contribuir na construção de sensibilidades mais enriquecidas; na formação de pessoas, por que não dizer, mais inteiras, uma vez que mais inteiradas do que há no mundo e de suas possibilidades.

O desafio é criar, gerar atividades pedagógicas para proporcionar essas experiências artísticas, e elas vêm certamente pelo viés da pesquisa com as linguagens artísticas que deve ser desenvolvida a cada semestre. Para Demo (2005, p. 16):

> [...] a pesquisa compreende não só a busca de conhecimento, mas igualmente uma *atitude política*, sem reducionismo e embaralhamento, num todo só dialético. Aí cabe a sofisticação técnica, como cabe o seu cultivo

> especificamente acadêmico, desde que não desvinculado do ensino e da prática. Mas deve caber ainda a sua *cotidianização*, no espaço político de instrumento de acesso ao poder, a níveis críticos da consciência social e natural, a cultura própria. Em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas *atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Faz parte de toda prática, para não ser ativista e fanática. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. Não só para *ter*, sobretudo para *ser*, é mister *saber*.

A arte sempre está vinculada à pesquisa e à consequente criação de novos objetos e conceitos, aí reside sua atitude emancipatória na formação de professores, seu compromisso com a inovação, com a criação própria, com uma atitude de mudança.

O lugar da experiência artística na formação dos professores de Artes Visuais: dando voz aos estudantes

A partir da aplicação de um questionário para 17 acadêmicos/as da 4ª fase do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unesc, na disciplina de *Serigrafia e Pesquisa*, foi problematizada a questão da importância da experiência artística na formação dos professores/as a partir de uma questão, cujas respostas foram organizadas em uma tabela de análise.

Em relação à percepção dos estudantes sobre **o que possibilita a experiência artística vivenciada na Universidade, mais especificamente na disciplina de Serigrafia e Pesquisa, para a formação deles como futuros professores de Artes Visuais nas escolas de educação básica**, muitas manifestações apontaram elementos diversos, porém complementares, pois o sentido que cada um atribuiu a elas inclui vários juízos de valor, como pode ser percebido na Tabela 1.

Tabela 1 – O que possibilita a experiência artística na formação de professores, na percepção dos estudantes

O que possibilita a experiência artística	Nº de respondentes	Percentual
Relacionar teoria e prática	5	50%
Segurança para atuar	4	40%
Vivenciar a arte	4	40%
Aumento do repertório artístico	3	30%
Clareza no conteúdo	2	20%
Exercer a autoridade	2	20%
Profundidade no conteúdo	1	10%
Envolvimento com a arte	1	10%
Dinamizar as aulas de artes	1	10%
Desenvolver a paixão e o amor pela arte	1	10%

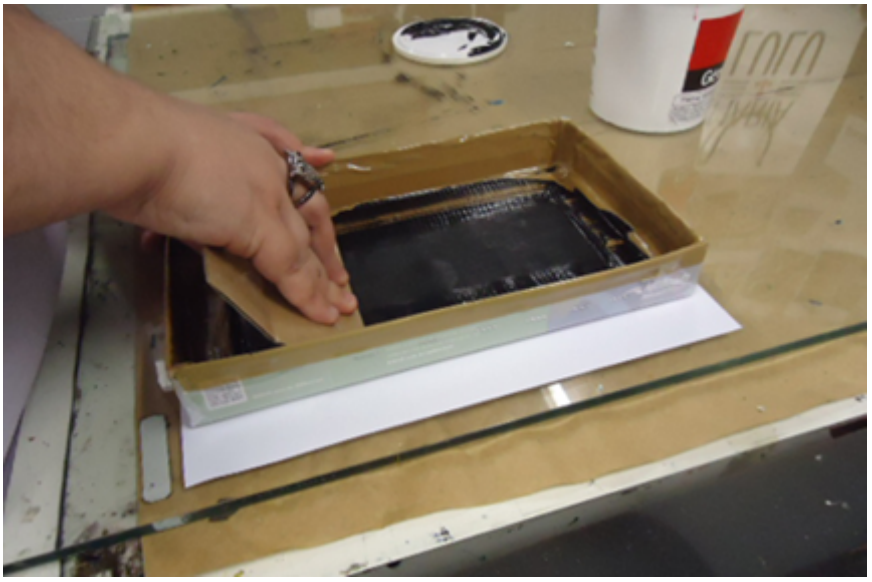
Fonte: dados da pesquisa.

Nesse sentido, o juízo de valor mais citado por eles como possibilidade advinda da experiência artística que qualifica a formação de professores de Artes Visuais é a **relação teoria e prática**, algo que frequentemente é apontado por muitos estudos, como já mencionado por Contreras e Ferré (2010, p. 241), “toda experiência é formativa por conduzir uma transformação de si, então se a experiência artística nos transforma ela é um espaço de formação de professores”.

Um dos nossos interlocutores assim se expressou:

> *São de suma importância as experiências nos ateliês, pois a prática tem que estar presente, ainda mais em um curso como as artes visuais. Essas experiências são muito importantes para nossa formação de professor, para que possamos aplicar nas salas de aula.*

Figura 1 – Acadêmica experimentando serigrafia realizada por meio de uma matriz serigráfica produzida em uma caixa de sapato.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 2 – Resultado de uma experiência artística em serigrafia realizada por meio de uma matriz serigráfica produzida em uma caixa de sapato



Fonte: acervo pessoal.

Outro entrevistado/a comenta: “é de muita importância, pois o professor, não deverá apenas ficar bitolado em ser professor, e sim ser artista também e os ateliês nos aproximam do artista. E dessa forma não apenas estudamos arte e sim vivemos a arte”.

Contreras e Ferré (2010, p. 246) completam:

> Um saber que explora a relação pedagógica, a prática educativa, como uma questão que implica pessoalmente, que pretende dizer algo, não como ideia para os demais, senão como ideia, em primeiro lugar, para si, para a própria experiência educativa; que expressa como verdade precisamente que há uma conexão pessoal no que se diz e no que se vive. E um saber que sem depreciar os outros, eu necessito como professor.

Podemos traduzir como o que a pesquisa e a arte necessitam “uma conexão com o que diz e no que se vive”, pensando no campo da experiência artística ligada à vida de cada um, no seu fazer e pensar e no experimentar de cada acadêmico/a.

A participação em exposições de arte como lugar de interação e partilha na formação de professores

A experiência de realizar uma gravura e poder expô-la permite essa aproximação com todo o processo, desde pensar o desenho, realizar a parte processual da técnica e finalizar a gravura permite o experimentar, o que fica marcado na memória do acadêmico.

No primeiro semestre de 2016, na disciplina de *Gravura e Pesquisa* no Curso de Artes Visuais da Unesc, foi proposta uma atividade de gravura em borracha escolar, em que os acadêmicos trouxeram uma memória de sua escola, gravando na borracha uma imagem advinda dessa memória.

Essas borrachas foram gravadas, impressas no Ateliê de Gravura e Serigrafia Prof. Gilberto Pegoraro, na sala 08 do bloco Z do Curso de Artes Visuais, e expostas na sala de exposições Edi Balod, que fica no Bloco Administrativo da Unesc, na exposição intitulada “Lugares de Memória”, que pensou as memórias que trazemos do nosso tempo de escola.

Figura 3 – Exposição “Lugares de Memória” – Acadêmicas apreciando as borrachas escolares gravadas



Fonte: acervo pessoal.

Figura 4 – Exposição “Lugares de Memória” – Acadêmica interagindo na exposição



Fonte: acervo pessoal.

Essa experiência artística vivenciada em exposição, o processo de criar as gravuras e imprimir os carimbos de borracha marca a formação dos acadêmicos, pois une a memória pessoal com uma experiência de realizar todo o processo que culmina em uma exposição de arte.

Na serigrafia, desenvolvo uma pesquisa sobre as memórias da escola trazidas pelos acadêmicos que cursam Artes Visuais – Licenciatura na Unesc. Esta pesquisa vem sendo desenvolvida desde 2013, para a qual, a partir de um questionário, os acadêmicos relatam as memórias que trazem do ensino da arte experienciado em suas escolas de formação. Pensando no seu processo formativo, podem refletir em sua futura atuação como professores de arte.

Para Demo (2005, p. 18):

> [...] o conceito de aprendizagem, relacionado ao de ensinar, sempre restritos os dois a posições receptivo-domesticadoras. Educação aparece decaída na condição de instrução, informação, reprodução, quando deveria aparecer como ambiência de instrumentação criativa, em contexto emancipatório. O que conta aí é aprender a criar. Um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa. Nisto está o seu valor também educativo, para além da descoberta científica.

Figura 5 – Exposição “Lugares de Memória” – Acadêmicas/os apreciando a exposição



Fonte: acervo pessoal.

Acredito que a experiência realizada por meio da pesquisa em arte transforma o acadêmico, pois é atravessado por uma vivência, em que ele se faz um agente do processo formativo e não meramente repetidor de uma atividade.

Figura 6 – Exposição “Lugares de Memória” – Serigrafias a partir de imagens e memórias da escola



Fonte: acervo pessoal.

Figura 7 – Cartaz para divulgação da exposição “Lugares de Memória”



Fonte: Sala Edi Balod – Unesc.

Para Contreras e Ferré (2010, p. 249):

> Precisamente porque estou buscando aquele saber que não se coloca por cima do que se vive e que não se desconecta de quem o vive, me interessam os textos de quem conta sua experiência docente. Me interessam os textos de educadores e educadoras que estão interessados em contar o que lhes passa [...] incluindo o que lhes passa pela cabeça, a partir do que se passa em suas vidas como educadores.

A perspectiva de análise foi feita a partir de um levantamento dos dados por meio de questionário sobre **a importância da participação em exposições artísticas**.

A partir da aplicação de um questionário para 17 acadêmicos/as do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unesc, foi problematizada a questão **da importância da participação com produções artísticas em exposições de arte na formação dos professores/as**. Diante dessa questão, foi organizada uma tabela de análise.

Em relação à percepção dos estudantes sobre **a importância da participação em exposições artísticas**, **mais especificamente na disciplina de Gravura e Pesquisa para a formação deles como futuros professores de Artes Visuais nas escolas de educação básica**, foram citados vários elementos, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – O que possibilita a participação em exposições artísticas na formação de professores na percepção dos estudantes

O que possibilita a participação em exposições artísticas	Nº de respondentes	Percentual
Uma experiência única	6	60%
Reflexão sobre arte	3	30%
Segurança e empoderamento	2	20%
Modificação do olhar	2	20%
Uma vivência em arte	1	10%
Reconhecimento como artista	1	10%
Um elo entre a produção e a didática	1	10%
Importância pelo trabalho exposto	1	10%

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse sentido, o juízo de valor mais citado por eles como possibilidade advinda da participação em exposições artísticas que qualifica a formação de professores de Artes Visuais é a possibilidade de **uma experiência única**, algo que frequentemente é apontado por muitos estudos, como já mencionado por Leite e Ostetto (2004, p. 19):

> Ao refletirmos sobre a contribuição da arte na formação de professores, estamos, de alguma forma, dialogando com concepções e práticas. Nessa direção, a experiência de incorporar saídas da sala de aula para ver de perto, contemplar, apreciar obras de arte em galerias, museus, teatros, palcos de danças torna-se uma direção importante. É preciso destacar: trabalhamos com adultos e, portanto, com atividades e vivências para adultos. Buscamos superar uma proposta, comumente desenvolvida, de

> fazer com adultos para que façam com crianças ou fazer com adultos mostrando "como fazer com as crianças". É fundamental tocar no repertório do grupo, mexer com outras dimensões que não apenas a cognitiva, racional, científica.

Um dos nossos interlocutores assim se expressou: "contribui para sua sensibilidade, sentir arte e viver arte, como vou citar vários artistas, se ao menos não sei como é a experiência de criar? Devemos viver arte, na nossa formação e depois de forma continuada".

Outro entrevistado comenta:

> *Esta experiência nos fez olhar com outros olhos para nossas experiências na escola. Ao gravar a borracha, gravamos nossa concepção de escola. Ao refletir a respeito disso podemos pensar em como é a escola e como queremos que seja, principalmente refletir sobre as aulas de artes.*

Como artista e professora de Artes Visuais – Licenciatura, penso que a experiência artística e a pesquisa em arte precisam permear, ou melhor "atravessar", o **lugar** da prática docente na formação de professores. É **pela experiência que a aprendizagem vai ser efetivada**, pelo conhecimento do processo e da vivência de cada um e para cada um.

Através do que nos passa, nos transpassa, segundo Bondía (2002), acredito que a arte e a educação transformam também pela experiência e pela problematização do nosso tempo contemporâneo.

Neste estudo, propus mapear **o lugar da experiência** e penso que esse lugar está **no sujeito da experiência**, que para Bondía (2002, p. 24):

> [...] não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é "*ce que nous arrive*", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "*happen to us*", **o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde tem lugar os acontecimentos.**

É um sujeito aberto, receptivo, disponível, conforme Bondía (2002, p. 25):

> Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo, outro componente fundamental da experiência é sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

A pesquisa em arte propõe essa abertura, esse experimentar constante que se espera na formação de professores em Artes Visuais. Tornar-se um propositor, um pesquisador, um perguntador, um questionador passa pela sua formação na universidade e nos ateliês de arte, visto que, para Demo (2005, p. 15), “a atividade primeira da universidade é pesquisar, em sentido produtivo e construtivo, decidindo-se aí a origem básica do conceito de professor”.

Referências Bibliográficas

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [*On-line*], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://bit.ly/3qwKCvl. Acesso em: 9 mar. 2021.

CONTRERAS, José Domingo; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). **Educação e arte:** as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LEITE, Maria Izabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OLIVEIRA, Claudio. Do mesmo modo como queima o fogo ou da experiência como um saber que não se sabe. *In:* REZENDE, Renato; KIFFER, Ana; BIDENT, Christophe (orgs). **Experiência e arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Circuito, 2012. p. 39-42.

REZENDE, Renato; KIFFER, Ana; BIDENT, Christophe (orgs). **Experiência e arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Circuito, 2012.

SANTOS, Roberto Corrêa. Opus Dei: arte contemporânea e experiência. *In:* REZENDE, Renato; KIFFER, Ana; BIDENT, Christophe (orgs). **Experiência e arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Circuito, 2012. p. 91-95.

LEITURA DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: BREVE REVISÃO DA PRODUÇÃO TEÓRICA

IMAGE READING FOR ART TEACHERS: A BRIEF REVIEW OF THEORETICAL PRODUCTION

Vander José Ildefonso Silva[1]
Gerda Margit Schütz-Foerste[2]
Maria Angélica Vago-Soares[3]

Resumo:
O artigo apresenta uma breve revisão da produção teórica acerca do tema Leitura de Imagens. Foca a temática, tendo a centralidade na formação de professores/as de Arte. Problematiza e analisa a produção teórica da pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, no que tange ao protagonismo dela no campo da formação de professores/a de Arte e na proposta metodológica de Leitura de Imagens. A revisão da produção teórica foi realizada a partir de pesquisas publicadas na ANPAP (Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas) nos anais dos anos 2012 a 2019 e em textos de autores do campo da arte e seu ensino. Os resultados indicam diferentes abordagens a partir do tema, a partir da perspectiva da cultura visual, da mediação de galerias de arte e museus e na formação de professores. Isso demonstra que o estudo contribui para reflexão sobre as pesquisas realizadas e pode favorecer discussões das práticas desenvolvidas no Ensino das Artes Visuais.

Palavras-chave: Leitura de Imagem. Formação de Professores. Metodologia de Ensino.

Abstract:
The article presents a brief review of the theoretical production on the topic of Image Reading. Focuses on the theme, focusing on the training of Art teachers. It problematizes and analyzes the theoretical production of the researcher and professor Ana Mae Barbosa, with regard to her protagonism in the field of teacher education / Art and in the methodological proposal of Image Reading. The review of theoretical production was carried out based on research published in ANPAP (Association of Researchers in Plastic Arts) in the annals of the years 2012 to 2019 and in texts by authors in the field of art and its teaching. The results indicate different approaches from the theme, from the perspective of visual culture, the mediation of art galleries and museums and in the training of teachers. This demonstrates that the study contributes to reflection on the research carried out and can favor discussions of the practices developed in the Teaching of Visual Arts.

Keywords: Image Reading. Teacher training. Teaching Methodology

[1] Vander José Ildefonso Silva, Mestre em Teatro (Unirio), Faculdade Novo Milênio (ES), e-mail: silvavander@hotmail.com
[2] Gerda Margit Schutz Foerste, Doutora em Educação (UFF), PPGE/ UFES, e-mail: gerdamsf@gmail.com
[3] Maria Angélica Vago-Soares, Doutora em Educação (UFES), Universidade Federal do Espírito Santo, e-mail: angelicavago@gmail.com

Introdução

O debate em torno da leitura de imagens é atual e necessita aprofundamento no que se refere às diferentes perspectivas teóricas que abarca. Quanto às metodologias que direcionam a leitura de imagens, compreendemos que muito têm a contribuir com o processo educativo. A abordagem triangular da pesquisadora Ana Mae Barbosa, que já foi chamada de Metodologia Triangular, Proposta Triangular é, por vezes, assumida como um receituário pelos professores de Arte, com pouca discussão crítica. No ano de 2014, durante a disciplina Estágio Supervisionado do Ensino de Artes Visuais para o Ensino Médio, na Universidade Federal do Espírito Santo, aprofundamos coletivamente os estudos sobre o tema Leitura de Imagens e metodologias de ensino. Decorre daí o estudo realizado para esse artigo.

Na proposta da disciplina foi realizado o estágio no IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), de Vitória, que à época realizava catalogação do acervo artístico do instituto. Debateu-se o tema Leitura de Imagens, não apenas a partir da Abordagem Triangular. Durante a regência fomos sensibilizados a planejar as aulas baseados em diferentes enfoques teórico-metodológicos.

A experiência realizada com uma turma de primeira série do curso técnico de Estradas, foi possível organizar uma proposta, tendo em vista possibilitar, através da leitura de imagem, uma nova relação dos alunos com as obras catalogadas no instituto. A prática educativa foi dividida em três momentos, para melhor organização: a). no primeiro momento, os estudantes foram estimulados a observarem as obras existentes e a relatarem as primeiras impressões sobre elas. O *feedback* foi o espanto por não terem percebido a existências destas obras nos locais que eles passam diariamente e de análises superficiais centradas em juízos de valor; b). o segundo momento foi feita a proposta para que em grupos, escolhessem uma das obras e que discutissem os elementos encontrados nela, as cores utilizadas e pensassem em uma história que a obra escolhida pudesse representar; c) o terceiro momento, foi organizado, a partir desta discussão nos grupos, os estudantes foram estimulados a criarem uma narrativa inspirada na obra escolhida e que a representassem através de uma fotonovela.

Esse processo de leitura de imagem, disparou diálogos dos alunos com as obras e a partir das obras. As reflexões decorrentes dos resultados alcançados,

também aqueles apresentados por outros grupos na mesma disciplina, conduziram às novas possibilidades práticas com a leitura de imagens. A vivência trouxe a problematização sobre as discussões e experimentações acerca da leitura de imagens, baseadas nas reflexões de Ana Mae Barbosa e nos provocam ao estudo sobre novos campos e contribuições sobre este tema.

Assim, o presente estudo tem como objetivo realizar revisão teórica sobre diferentes as perspectivas teóricas de leitura de imagem, tendo como base o levantamento de pesquisas que tematizam a leitura de imagens em diálogo com o trabalho de Ana Mae Barbosa em Anais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) nos anos de 2012 a 2019.

A metodologia se pautou na revisão da produção teórica acerca do tema Leitura de Imagens e foca a temática na perspectiva da formação de professores de Arte. Após a leitura dos artigos do comitê Educação em Artes Visuais, foram escolhidos para análise os que dialogavam com os escritos de Ana Mae Barbosa, foco principal deste trabalho. Um dado complicador desta pesquisa foi o fato de que um número considerável de textos não estava disponível no *site* da ANPAP, quatro artigos em 2012, nove em 2013, dois em 2014, um em 2015, um em 2016 e dois em 2017. A escolha de Ana Mae Barbosa se deu pelo fato de que a pesquisadora possui uma relevante contribuição na área, além de sua obra constituir-se em bibliografia obrigatória nas disciplinas de formação de professores de Arte.

Assim, o texto que segue introduz brevemente as discussões sobre a Leitura de Imagens a partir de teóricos do campo da arte e seu ensino. Na sequência são apresentados estudos levantados a partir da revisão em anais da ANPAP. Esses estudos são aproximados em torno de categorias que emergem do processo investigativo, a saber: cultura visual, mediação em galerias de artes e museus, formação de professores.

A Leitura de Imagens: algumas perspectivas em debate

Em nosso cotidiano somos cercados por imagens aonde quer que circulemos, e até mesmo parados em nossa casa. Estas imagens nos chegam por meio eletrônico – celulares, computadores, televisores – e por mídias não eletrônicas – outdoors, panfletos, jornais, revistas, grafite, quadros, esculturas,

estampas de camisas, entre outras formas. Entender o mundo ao qual estamos inseridos passa pelo constante diálogo com estas imagens

> Nômades em nossas próprias casas, capturamos imagens, muitas vezes, sem modelo, sem fundo, cópias de cópias, no cruzamento de inúmeras significações. Imagens para deleitar, entreter, vender, que nos dizem sobre o que vestir, comer, aparentar, pensar (SARDELICH, 2006, p. 02).

Presente nas salas de aula, como recurso didático, influenciado tanto por correntes teóricas quanto pelo avanço tecnológico, o uso de imagens carece de estudos.

A própria definição do que é imagem merece uma análise. Não trabalharei neste texto com a imagem mental, me atendo a imagem produzida, adotando os três paradigmas propostos por Santaella e Noth (1998): pré fotográfico, fotográfico e pós fotográfico.

> O primeiro se refere a todas as imagens produzidas artesanalmente em forma bi ou tridimensional. Tanto as imagens na pedra, como o desenho, a pintura, a gravura e ainda a escultura fazem parte desse paradigma. O paradigma fotográfico abarca todo tipo de imagem que depende de uma máquina de registro e necessita da presença de objetos reais preexistentes. Dele fazem parte a fotografia, o cinema, a TV, vídeo até a holografia. O terceiro paradigma se refere às imagens produzidas por computador, imagens sintéticas e infográficas" (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 23)

Segundo Maria Emília Sardelich o termo leitura de imagens passou a ser usado mais frequentemente a partir dos anos de 1970 estimulado pelas facilidades provenientes dos novos recursos audiovisuais – vídeos e retroprojetores, por exemplo – e de teorias como as da *Gestalt* e da Semiótica.

> O crescente interesse pelo visual tem levado historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os, educadoras/es a discutirem sobre as imagens e sobre a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações, como leitura de imagens e cultura visual. Podemos nos perguntar sobre o porquê de uma cultura visual (SARDELICH, 2006, p. 02)

As primeiras teorias surgidas eram formalistas e discutiam a necessidade de que o receptor fosse capaz de ler as imagens, como se existisse um alfabeto visual. A Gestalt, escola de psicologia que estuda a percepção, aborda a percepção, ordenação e a busca de significados para se entender uma imagem. Esta teoria surgida no início do século XIX faz parte das ementas dos cursos de Publicidade e Propaganda brasileiros. A Semiótica surge a partir da ideia de que as imagens são

compostas de signos representados por códigos que precisam ser corretamente decodificados para a real compreensão e, portanto precisa ser aprendido como se existisse um alfabetismo visual. Segundo Sardelich, (2006) essa ideia de “ensinar a ver e ler” os dados visuais foi inspirada no trabalho de Rudolf Arnheim, “Art and visual perception”, de 1957, que procurava identificar as categorias visuais básicas através das quais o receptor deduz estruturas e o emissor de imagens elabora suas configurações. Estes conceitos formalistas de leitura de imagem de Arnheim foram divulgados no Brasil por Fayga Ostrower e posteriormente pela obra de Donis Dondis, primeiramente com “A primer of visual literacy”, publicada em 1973 pelo Massachusetts Institute of Technology, no qual é introduzido o conceito de alfabetismo visual. O livro “A Sintaxe da Linguagem Visual”, de Donis Dondis é parte da bibliografia básica dos cursos de Publicidade e Propaganda brasileiros, em disciplinas como Direção de Arte e Produção Gráfica.

> Apoiando-se no sistema proposto por Dondis para uma “alfabetização visual”, alguns professores começaram a aplicar um esquema de leitura de imagens fundamentado na sintaxe visual, que mostra a disposição dos elementos básicos, como ponto, linha, forma, cor, luz, no sentido da composição. (SARDELICH, 2006, p. 04)

Apesar de largamente utilizados na comunicação na elaboração de layout de revistas, jornais e peças publicitárias, estas teorias formalistas encontraram resistência no ensino da arte.

Fernando Hernandéz, em seus estudos, destaca a necessidade do ensino da arte contemplar estas discussões e mostrar que o diálogo com a imagem ultrapassa a simples leitura formalista.

> El objetivo de este enfoque vinculado a la Educación Artística es favorecer la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación frente a los objetos que conforman la Cultura Visual. (HERNANDÉZ, 1996, p. 17)

Hernandéz destaca a individualidade do receptor com seus conhecimentos e vivência para um diálogo não formalista com a imagem. Ele afirma que a presença de uma racionalidade para a compreensão de uma imagem não representa necessariamente uma hegemonia, pois diferentes formas de racionalidade podem conviver no mesmo espaço e tempo, e uma pode estar mais consolidada que outra.

> Una interpretación que no es sólo verbal o visual, sino que las aúna y vincula en un proceso interaccional. Pero que va más allá de los objetos, pues interpretar supone relacionar la biografía de cada uno con los artefactos visuales, con los objetos artísticos o los artefactos culturales con los que se pone en relación. Lo que se persigue es enseñar a establecer conexiones entre las producciones culturales y la comprensión que cada uno, y el grupo, elabora. (HERNANDÉZ, 1996, p. 17)

Observando esta individualidade do receptor citada por Hernandéz os estudos de Abigail Housen adotam como princípio a maturidade de pensamento a medida que o indivíduo se desenvolve, “Assim, as habilidades para a compreensão estética crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo ao longo dos estágios: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e recriativo” (SARDELICH,2006, p. 06).

Michael Parsons, dialoga com Housen à medida que afirma que um grupo estético prevalece e é entendido com mais ou menos complexidade em cada um dos estágios de desenvolvimento.

> Ambos os autores concordam que nem todos os adultos alcançam os estágios mais elevados de compreensão estética, pois o que mais favorece o desenvolvimento estético é a familiaridade com as imagens das obras de arte, e isso depende das experiências artísticas de cada pessoa (SARDELICH,2006, p. 06).

Estes diálogos entre pesquisadores nos mostram a complexidade do entendimento das práticas que permeiam o uso de imagens na educação, e a necessidade de se ir além do formalismo convencional.

No campo da educação artística, os pesquisadores estudam diferentes propostas de aplicação de técnicas de leitura de imagem em sala de aula. Experiências como as de Robert Willian Ott, professor da Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos, que desenvolveu a metodologia image watching [olhando imagens] com o intuito de estruturar a relação do apreciador com a obra de arte.

Segundo Schütz-Foerste (2004) a proposta de Ott para o trabalho de com imagens em museus contempla dois momentos: *Thought Watching* e *Image Watching.*

> Thoght Watching constitui o momento preparatório aos exercícios de leitura de imagem. Nele se realizam exercícios de sensibilização através de jogos teatrais que afinam habilidades perceptivas; atividades planejadas para elevar a motivação, a participação na crítica; partituras musicais selecionadas para

> desenvolver a atmosfera ou humor perceptível; sequências de movimentos que aumentam as respostas sensoriais; poesia e literatura selecionadas para afinar a sensibilidade; diálogos e leituras que elevem as possibilidades da compreensão – tudo torna-se aceitável (SCHUTZ-FOERSTE, 2004, p. 48)

Foerste aponta o momento citado como um aquecimento para o *Image Watching*, é nesta segunda etapa que acontece o momento da crítica com uma valorização da verbalização. “Os alunos precisam verbalizar essas percepções e partilhá-las com outros. Fazendo isto eles confirmam as suas percepções pessoais e muitas vezes ampliam-nas com a colaboração de participantes” (OTT, apud SCHUTZ-FOERSTE, 2004, p 49).

Ott idealizou o desenvolvimento do *Image Watching* em cinco etapas. São elas: descrevendo, nela é realizada uma lista do que é perceptível na imagem analisada criticamente; analisando, é a investigação dos elementos de composição e formas da obra de arte; interpretando, momento no qual se permite a subjetividade da crítica, onde é dado espaço às reações sensíveis e de emoções despertadas a partir da obra de arte; fundamentando, introdução de conhecimentos advindos da história da arte ou de crítica elaborada sobre a obra; revelando, produção artística a partir do conhecimento elaborado e processado. Momento de expressão. (OTT, apud SCHUTZ-FOERSTE, 2004, p. 49).

Limitando sua proposta a atuações e museus, Ott oferece perspectivas que podem e devem ser adaptados a outros campos de análise de imagens dentro do âmbito da educação artística.

As propostas de atividades direcionadas à leitura de imagens de Lucia Santaella (2012) indicam que as imagens podem e devem ser lidas e implicam uma formação do leitor.

> A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação dos seus aspectos e traços construtivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 10).

No Brasil dos anos 1980, Ana Mae Barbosa se destacou como a pioneira da disseminação da leitura de imagem no Brasil. Inspirada nos discursos da pós-modernidade que ganharam mais projeção a partir do final dos anos 1970.

Devido ao período em que o país passava, ainda sob o comando da ditadura militar, as primeiras discussões que levaram ao tema foram realizadas de maneira tímida.

> Um exemplo de sucesso quantitativo, onde se estendeu a um maior número de professores/as perplexidades antes discutidas por um pequeno grupo, foi o 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação que reuniu cerca de 4 mil professores no Rio de Janeiro (76/77). Neste encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. (...) Apesar do grande número de professores, este encontro evitou a reflexão política pois tinha como organizadora a mulher de um político extremamente comprometido com a Ditadura (BARBOSA, 2003, p. 07).

Somente em 1980 outro encontro conseguiu reunir um número expressivo de professores. A Semana Arte e Ensino reuniu no campus da Universidade de São Paulo mais de três mil professores e resultou na criação da Associação de Arte Educadores de São Paulo. Esta ação fortificou politicamente os Arte/Educadores e possibilitou em 1982 a criação na Pós Graduação em Artes da USP a linha de pesquisa em Arte Educação que abrangia doutorado, mestrado e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa.

> Para dar um exemplo da intensidade da produção em Arte/Educação no Brasil, direi que 80 pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados no Brasil entre 1981 e 1993 e nos últimos 8 anos este número deve ter triplicado. Os assuntos são os mais variados e vão desde a preocupação com o desenho da criança até experiências com as novas tecnologias (BARBOSA, 2003, p. 08).

Nesta efervescência de discussões são realizadas pesquisas relacionadas com a Abordagem Triangular e segundo Barbosa (2003, p. 08) das inspirações advindas da pós modernidade que surgiram os primeiros exercícios de uso de imagem e suas interpretações e decodificações em sala de aula, “No Brasil a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar” (BARBOSA, 2003, p. 09). Em seu texto Arte, Educação e Cultura, a professora Ana Mae Barbosa nos apresenta uma visão amadurecida destas discussões que permeiam a Proposta Triangular. Sobre a Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais, Barbosa aponta que e educação pode ser o caminho mais eficiente para sensibilizar a consciência cultural do indivíduo, valorizando a cultura local.

Ela afirma que a educação formal no Terceiro Mundo Ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano branco. Barbosa diz que a cultura indígena só é

tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e esoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria. Em contraste, aponta que foi a própria Europa que, na construção do ideal modernista das artes, chamou a atenção para o alto valor das outras culturas do leste e do oeste, por meio da apreciação das gravuras japonesas e das esculturas africanas.

> Desta forma, os artistas modernos europeus foram os primeiros a criar uma justificação a favor do multiculturalismo, apesar de analisarem a "cultura" dos outros sob seus próprios cânones de valores. Somente no século vinte, os movimentos de descolonização e de liberação criaram a possibilidade política para que os povos que tinham sido dominados reconhecessem sua própria cultura e seus próprios valores (BARBOSA, 1998, p. 13).

Sobre leitura cultural, identidade cultural, ecologia cultural, Barbosa afirma que anteriormente a cultura dos países recém independentes tinha sido até então, institucionalmente definida pelos poderes centrais e a própria história foi escrita pelos colonizadores. Contudo, para Barbosa, a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido pelas influências de outras culturas. Neste sentido, a identidade cultural também é um problema para o mundo desenvolvido. Barbosa que também aponta que a preocupação com o estímulo cultural através da educação tem sofrido uma diferente abordagem nos mundos industrializados e em vias de desenvolvimento, revelando diversos significados através de diferenças semânticas, “Enquanto no Terceiro Mundo falamos sobre a necessidade de busca pela identidade cultural, os países industrializados falam sobre a leitura cultural e ecologia cultural” (BARBOSA, 1998, p. 14).

Assim, enquanto no mundo industrializado a questão cultural é centrada no fornecimento de informações globais e superficiais sobre diferentes campos de conhecimento *cultural literacy* e na atenção equilibrada às diversas culturas de cada país - ecologia cultural, no Terceiro Mundo, no entanto, a identidade cultural é o interesse central e significa necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou, finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade.

> Os três termos aos quais nos referimos convergem em um ponto comum: a noção de diversidade cultural. Sem a flexibilidade para encarar a diversidade cultural existente em qualquer país não é possível tanto uma identificação cultural como uma leitura cultural global ou, ainda, uma cultura ecológica (BARBOSA, 1989, p. 14).

Sobre diversidade cultural, multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade, Barbosa apresenta alguns termos úteis para definir o que chamamos de diversidade cultural – multiculturalismo, pluriculturalidade, interculturalidade. Ela define que Multicultural e Pluricultural significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, já o termo Intercultural significa a interação entre as diferentes culturas.

> A interculturalidade deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural e que para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (BARBOSA,1998, p. 15).

Sobre interculturalidade entre a alta e a baixa cultura, a pesquisadora nos mostra a segregação que a baixa cultura sofre nas escolas, onde só o erudito é aceito. Lembrando de Paulo Freire, Barbosa nos mostra que a educação libertária só é possível quando o participante puder reconhecer e se orgulhar de sua própria cultura. Ela ponta que isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes baixas o acesso à cultura erudita. Para ela é necessário que, todas as classes tenham acesso aos códigos dominantes da cultura, mas estes códigos continuarão a não ser distantes até que o indivíduo antes domine as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro".

> A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores (BARBOSA, 1998, p. 16).

Sobre a cultura do colonizador e do colonizado, Barbosa aponta que o ato de fortalecimento da identidade cultural de um país não pode desprezar o fato de que a cultura do colonizado está fortemente influenciada pelo contato com o colonizador. Por outro lado, deve ser observado que esta influência cultural veio sob o jugo da dominação e opressão.

Para Barbosa, a identidade cultural se relaciona com o outro. Ela está relacionada com a diferença e que cabe ao sujeito assumir ou rejeitar a imagem do outro.

Barbosa aponta que não é possível compreender a cultura de uma sociedade sem entender a arte dela. A pesquisadora não despreza os outros tipos de conhecimento como Sociologia, Antropologia, História e outros, mas afirma que eles utilizam de uma linguagem científica e não podem alcançar em palavras as nuances da imagem. A arte insere o indivíduo no lugar ao qual pertence e não basta incluir o ensino das artes plásticas no currículo para favorecer o crescimento do indivíduo. É necessário se preocupar com como esta arte é concebida e ensinada.

> Em minha experiência tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão. A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, nos levando a confundir improvisação com criatividade. (BARBOSA, 1998, p 17)

Nas artes visuais estão interrelacionadas as habilidades de produzir e ler imagens. Se em nosso cotidiano somos bombardeados por imagens midiáticas com diversos conceitos através dos quais também se dá o nosso aprendizado, cabe à educação prestar maior atenção ao discurso visual. Ana Mae considera que a integração curricular entre História da Arte, atividades artísticas e análise de trabalhos artísticos podem contribuir para uma leitura de mundo. A pesquisadora faz uma ponte entre o ensino de hoje e a proposta racionalista citada no capítulo anterior:

> Eles associaram atividades artísticas com o ensino dos princípios do design e informação científica sobre o ver, tudo isso com ajuda da tecnologia. Seus alunos estudavam gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais, tais como: ponto, linha, espaços positivo e negativo, divisão de áreas, cor, percepção e ilusão, signos e simulação, transformação e projeção nas imagens produzidas pelos artistas e também pelos meios de comunicação e publicidade. Eles foram acusados de racionalismo, mas hoje, após quase setenta anos de arte-educação expressionista nas escolas do mundo industrializado, chegamos à conclusão que expressão "espontânea" não é uma preparação suficiente para o entendimento da arte (BARBOSA, 2018, p. 03)

O desenvolvimento do repertório e do senso crítico advindo da apreciação artística possibilita, mesmo pós vida escolar, a construção de um cidadão emancipado e o desenvolvimento do cultural do país.

Os museus possuem um papel importante na mediação arte e público e para tanto devem facilitar esta apreciação da arte. Ana Mae afirma que as visitas guiadas

são entediantes a ponto do caminho de ida e volta entre a escola e o museu ser o ponto alto das visitas. Os museus devem abdicar o comportamento sacralizado e se tornarem mais acessíveis. É necessária a parceria entre museus e escolas, pois é da escola que surge a segurança para os alunos da classe pobre entrar em um museu.

A arte contribui para o desenvolvimento profissional, já que são várias profissões que necessitam diretamente, ou mesmo indiretamente, dos conhecimentos adquiridos através da arte. Não só profissões como design, arquiteto publicitário, mas todas as que contribuem para ampliar conhecimento cultural e social agregam algum valor.

Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. A deve ser tratada como um conhecimento, para assim ser ofertada uma educação cognitiva, uma educação emocional, “Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas” (BARBOSA, 1998, p. 20).

Barbosa nos mostra que este ato deve rediscutir o próprio trabalho deve ser contínuo a fim de se dialogar e buscar o amadurecimento e a reavaliação das propostas praticadas tendo como foco o maior desenvolvimento cultural e social através do ensino da arte.

As Pesquisas Sobre a Formação de Professores à Luz das Diferentes Perspectivas Teóricas da Leitura de Imagens

Conforme pode ser observado nas reflexões que precedem a revisão da produção da ANPAP, para a própria pesquisadora Ana Mae Barbosa o processo de estudos do ensino da arte necessita de constantes reflexões e há muito a amadurecer além dos três pilares citados por ela e repetidos incessantemente nos cursos de Artes Visuais.

Na web pode ser observada uma série de trabalhos inspirados na proposta triangular sem ultrapassar a superfície das primeiras discussões sobre o tema, o tratando como um axioma dando-lhe regras absolutas. Mas na literatura especializada e nos anais da ANPAP vemos várias ações e propostas que nos mostram que o tema não pode ser restringido e necessita ser debatido.

As reflexões sobre Imagens e ensino são recorrentes nos anais das últimas edições dos congressos da ANPAP. Conforme vimos salientando, buscamos dialogar a partir dos anais de 2012 a 2019, utilizando como descritores: “Leitura de Imagem”, “Abordagem Triangular” e “Imagem”, tendo encontrado 13 artigos. A partir de análise foi possível sistematizar três eixos ou categorias na aproximação dos estudos, que são: Cultura Visual; Mediações em Galerias de Arte e Museus; Formação de Professores.

Cultura Visual

As discussões acerca da Cultura Visual se fazem presentes na produção da ANPAP na década analisada com sete pesquisa realizadas em diferentes programas de pós-graduação, em artes e em Educação.

No artigo “Mediação da cultura visual no cenário contemporâneo: diálogos propositivos”, Paula Francinete Barros Bezerra (UFMA) e João de Deus Vieira Barros (UFMA) procuram compreender como a mediação relacionada ao conceito de cultura visual proporcionam experiências significativas na construção de conhecimentos de mundo do indivíduo.

> A arte encontra-se presente no cotidiano sejam nas manifestações de cultura popular, músicas, danças, nas cidades, pinturas, esculturas, fotografias, dentre outras expressões, é preciso conhecer essa linguagem como parte intrínseca da sociedade. No contexto contemporâneo, esta linguagem possibilita uma multiplicidade de pontos de vista, relações abertas, em processo, que dialogam entre si e exigem uma atitude e um olhar investigativos, desveladores que necessitam serem exercitados frequentemente, assim como uma participação efetiva do apreciador (BEZERRA & BARROS, 2015, p. 03)

Os pesquisadores afirmam que na sociedade atualmente dominada por tecnologias que evidenciam a técnica perante o conhecimento sensível, a arte estabelece uma relação de mediação com o mundo, e esta mediação possibilita que, o mundo contemporâneo seja apreendido a partir de experiências estéticas que dialogam com esta realidade.

No artigo “Imagem, sociedade de consumo e educação: influências das imagens e da cultura visual no cotidiano escolar”, de Luciana Cozza Rodrigues (UFPEL) e Mirela Ribeiro Meira (UFPEL), as pesquisadoras alertam sobre a

necessidade de que os educadores contribuam para a sensibilização do olhar crítico contextualizado com a realidade que vivem.

A pesquisa delas aponta que: “a maioria dos alunos, além de reproduzir imagens copiando modelos estereotipados, as consomem mesmo sem saber ou questionar seu significado ou veracidade, sem produzir sentido ou mesmo compreendê-las.” E afirmam: “Uma necessária educação estético-artística poderia criar uma visibilidade despoluída, emancipada da tradição moderna, atento ao legado estético de obras, escritos e eventos que hoje a Cultura Visual disponibiliza em larga escala.”

Contemporaneidade e Cultura Visual também estão presentes no artigo “O cotidiano da sala de aula: entre Renoir, Playboy e Lady Gaga”, de Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (UnB). Neste texto o pesquisador diz que perguntas como sobre qual a melhor maneira de se alcançar os alunos em sala de aula vieram a tona em seus planejamento de aula quando um aluno do ensino médio lhe direcionou o seguinte comentário:

> Eu queria falar o seguinte para o senhor. Essas coisas todas que o senhor trás aqui pra sala é “maneiro”, a gente até gosta. Mas, na verdade, o Professor pensa bem, fica ligado. As mulheres da Playboy são bem mais bonitas, hem... E outra coisa, elas estão mais perto da gente. Essa cara aí, o Renoir e o trabalho dele fica muito longe... (FERREIRA, 2012, p. 04).

A partir daí o pesquisador passou a utilizar revistas do universo adolescente para contextualizar as aulas de arte. Tendo a partir desta estratégia mais interação com os alunos: “Passei a fazer uso de outras revistas destinadas ao publico adolescente, dentre elas “Capricho”, “Atrevida” e “Toda Teen”, que faziam sentido para a construção de significados para a vida e o cotidiano daqueles alunos” (FERREIRA, 2012, p. 04).

Em seu artigo o pesquisador contesta a formação de professor que não prepara os futuros docentes para situações como estas e para a necessidade de criar condições de abertura, onde os cruzamentos entre currículo e cotidiano possam significar, além de informação, produção de conhecimento no contexto das práticas educativas.

O uso das mídias em sala de aula tem sido cada vez mais presente nos artigos apresentados na ANPAP e a publicidade tem sido bastante explorada nestas pesquisas. No artigo “Interseções e divergências teóricas sobre o lugar cultural das

imagens de publicidade: ponderações para uma educação da cultura visual", de Raimundo Martins (UFG) é traçada uma revisão teórica sobre a imagem de publicidade e seu lugar na cultura contemporânea. O autor aborda o modo como professores trabalham peças publicitárias em sala de aula. Martins destaca em seu trabalho a importância da mediação do educador no processo do aluno refletir e compreender os elementos presentes nas imagens publicitárias que se fazem presentes em vários aspectos do cotidiano.

O uso da imagem publicitária em sala de aula também é mote do artigo "A leitura de imagens publicitárias veiculadas em sites e redes sociais da internet", de Larissa Zanin (UFES) e Ana Cláudia de Sena Firmino (UFES). No texto, a pesquisadora tem como proposta o desenvolvimento de um estudo com um grupo de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade. O objeto de estudo é a leitura de imagens de anúncios publicitários veiculados nos sites e redes sociais da internet acessados pelos sujeitos da pesquisa.

> A partir dos pressupostos teóricos metodológicos da semiótica discursiva ou greimasiana, verificaremos os efeitos de sentido desses anúncios para os indivíduos em questão, refletindo assim sobre a importância da leitura dessas imagens e sua da inserção nos processos educativos para o desenvolvimento do indivíduo frente às culturas visuais da contemporaneidade (ZANIN & FIRMINO, 2015, 01).

A publicidade também faz parte do artigo "Outras imagens para leitura de imagens", Bruno Marcelo de Souza Costa (UNAMA-PA) e Vânia Torres Costa (UNAMA-PA) problematizam o uso das imagens do cotidiano como recurso didático apontando o estudo para as imagens televisivas, principalmente, na publicidade, como influenciador da formação sócio cultural do aluno.

> A perspectiva de trabalhar com imagens do cotidiano também ganha força quando analisamos a publicidade contemporânea, em que a imagem é presença obrigatória, é através das imagens das publicidades que muitas vezes inculcamos modos de ser e estar no mundo. Essas imagens ditam jeitos de ser e a agir, por isso, escola, cabe uma reflexão mais profunda sobre esse tipo de imagem, até porque são elas que estão no circuito do cotidiano dos alunos (COSTA & COSTA, 2017, p. 1471).

A fotografia também é um instrumento a ser usado no que se refere à leitura de imagem. Mara R. Ferraro Nita e Patricia Rita Cortelazzo apresentam no artigo

“Imagens em ação”, o uso da linguagem da fotografia em diálogo com as obras de arte.

> Mesmo sendo uma meta do nosso planejamento ampliar o repertório cultural dos nossos alunos, entendemos que poderá haver um intercâmbio maior com nossos estudantes se acolhermos e partirmos das expressões culturais que lhes são inerentes. Por isso, a fotografia foi abordada como forma de estímulo ao estudo de outras linguagens artísticas, no caso, a obra plástica e o ato cênico. Lembrando que, durante as aulas foram debatidos os diferentes fins do ato fotográfico –jornalístico, documental, comercial, poético e, também, elementos técnicos do fotografar (luz, enquadramento, ângulo, resolução) oferecendo assim, subsídios para uma ação fotográfica mais consciente (CORTELAZZO & NITA, 2017, p. 1966).

Mediações em Galerias de Artes e Museus

No artigo “Educação perguntadora”, Cayo Honorato (UNB) trabalha a partir do material disponibilizado nas então últimas edições da Bienal de São Paulo que apresentam ao propósito de dialogar com o público, mas não cumprem o papel para o que foram idealizados.

> Sem uma segunda disponibilidade para efetivamente discutir e expor as consequências dessas "colocações". Operar com a pressuposição de seus efeitos, de maneira exclusivamente positiva, somente rende créditos à oferta do Educativo, não às apropriações dos públicos (HONORATO, 2015, p. 02).

Honorato destaca o distanciamento do público com o abstrato e da real necessidade de um diálogo: “Em última análise, a vontade de transformação do público pode ser lida ao revés, como a afirmação de que o público não transforma a arte, ou ainda, de que efetivamente não há conversações (bidirecionais) entre arte e público” (HONORATO, 2015, p. 02).

O papel dos espaços de arte também é discutido no artigo “Professores de arte e museus: trajetórias de formação”, de Diana Tubenchlak Peres (USP). No texto ela relata parte da pesquisa dela sobre formação dos professores em espaços do museu.

> A escuta das singularidades dos indivíduos que buscam suas formações em espaços museológicos, na presente pesquisa, ganha a dimensão singular plural, com a fundamental contribuição que as particularidades de cada indivíduo possam trazer, atingindo também a dimensão cultural e sociológica, nos levando a investigar quais as contribuições que as formações oferecidas pelos museus podem trazer para a sociedade (PERES, 2015, p. 04).

A autora destaca a importância da co-participação, inter-relação e criação de lugares educativos.

Priscila Leonel (USP) apresentou no artigo “Formas de mediação no Projeto 40 Museus em 40 semanas” diferentes propostas de mediações que podem ser aplicadas em museus. O projeto teve como objetivo convidar pessoas para ir ao museu, participando de visitas mediadas, previamente agendadas com educadores das instituições. Fornecendo, portanto, material para análises acerca da relação entre as diversas formas de mediação perpassando o conceito de democratização da cultura.

> O objetivo do projeto foi realizar visitas coletivas em museus, que fossem mediadas pelo educativo, sempre aos finais de semana e de forma gratuita, com intuito de estimular a visitação em instituições culturais. As visitas aconteceram durante quarenta semanas entre 2013 e 2014, na cidade de São Paulo. Nesta perspectiva, também se tornou possível apreciar um ambiente profícuo para pesquisa em arte-educação uma vez que havia empenho e esforço em criar, fazer e observar mediação (LEONEL, 2015, p. 02).

O campo a se pensar a Cultura Visual, seja na formação de professores, no espaço de aprendizagem formal e não formal, ou nas formas de mediação é bastante vasto e no Brasil estas questões estão se multiplicando em pesquisas e propostas possibilitando o diálogo e novas aproximações com o tema.

Formação de Professores

No artigo “Reflexões sobre a prática pedagógica da Cultura Visual: uma experiência teórica, prática e educativa”, de Jociele Lampert (UDESC) e Carolina Ramos Nunes (UDESC), as pesquisadoras partem do princípio que existe uma diferença entre o que é ensinado nos cursos de formação de professores de Artes Visuais e o que a Educação Básica aponta como conteúdo.

> A escola impõe uma disciplina que evidencia não uma qualidade, mas uma quantidade, onde também insiste em modelos de ‘como’ ensinar exigindo metodologias pautadas em abordagens puramente teóricas que pouco contribuem para o cenário de uma discussão pautada no cotidiano de quem aprende (LAMPERT & NUNES, 2012, p. 01).

As autoras do artigo apontam para a necessidade de que na formação dos professores sejam versados os entendimentos sobre a arte contemporânea com a finalidade de que o docente seja capaz de dialogar com o aluno os elementos que formam uma Cultura Visual.

> Assim, o caminho da construção da formação docente através do contexto ético-estético torna-se real necessidade em uma proposta que abarque a compreensão da Cultura Visual. Isto significa reconhecer que vivemos em um mundo inundado por imagens e imaginários visuais, e ao aproximar os sujeitos do objeto, propicia a construção de conhecimento na sociedade regida pela imagem (desde que esta situação seja mediada pelo professor) (LAMPERT & NUNES, 2012, p. 01).

Concluem reconhecendo que todo processo de formação docente será composto por erros e acertos, mas que há a necessidade real de um espaço de reflexão das práticas e para a inter-relação de saberes. O uso da arte contemporânea e a relação dela com o cotidiano como parte do processo educativo também está presente no artigo “O cotidiano como experiência estética – questões para pensar a Arte Contemporânea na escola”, de Ana Beatriz Campos Vaz (UFP). “A arte contemporânea contempla questões que podem perpassar o que acontece na vida, no momento em que ela é vivida. Por se tratar de ação, a vida se dá no trajeto. A arte contemporânea, em muitos casos, também assim se processa” (VAZ, 2015, p. 02).

A pesquisadora aponta que buscar nos elementos mais comuns um olhar de estranhamento e de redescoberta é uma ação que pode ser potencializada pela sala de aula. Ela apresenta experiência na qual os alunos buscaram fotografar objetos cotidianos utilizando ângulos diferentes de olhar e visualização do objeto fragmentada e não inteira, possibilitando assim uma ressignificação da imagem.

Andrea Hofstaetter (UFRS), no artigo “Possibilidades e experiências de criação de material didático para o ensino de Artes Visuais” discorre sobre o uso e a elaboração de material didático, discutindo a eficiência deste nas salas de aula.

> Na contemporaneidade entende-se que o conhecimento em arte se constrói a partir da articulação de alguns eixos, a saber: a produção, a apreciação e a contextualização, minimamente – conforme as contribuições de Ana Mae Barbosa, inicialmente, no Brasil, desde os anos 80. E também abordará produções da cultura visual e da vivência cotidiana. Poderá estar relacionado a outros conteúdos, articulando saberes de distintos campos do conhecimento. Vivemos num contexto em que cada vez mais nos damos conta de que é preciso que a escola trabalhe interdisciplinarmente. Enfim, a

> produção de materiais refletirá as concepções sobre educação e sobre educação em arte que o fundamentam (HOFSTAETTER, 2015, p. 08).

A pesquisadora afirma o conceito de que material didático não pode ser considerado só o material físico e sim também fazer uso da internet e dos meios digitais.

Considerações Finais

No desenvolvimento desse trabalho de revisão da produção teórica sobre Leitura de Imagens, especialmente na produção de pesquisadores da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), nos anos de 2012 a 2019, percebemos que os estudos sobre leitura de imagens passaram do formalismo da Gestalt e da Semiótica que pouco valorizavam as características individuais do receptor para propostas que demonstram diferentes possibilidades de se trabalhar o registro imagético, tanto em sala de aula quanto em outros ambientes.

Autores como Ott, Santaella, Foerste e Franz apresentam olhares sobre o uso da imagem em sala de aula para além do formalismo. Essas propostas levam em consideração a vivência dos alunos e o contexto em que eles estão inseridos. As contribuições de Barbosa continuam atuais, mas devem ser discutidas com criticidade pelos professores. Propostas de Leitura de Imagens, formação de professores de Artes Visuais, mediações em galerias e museus merecem atenção nas grades dos cursos de Artes Visuais.

Não há mais espaço para as aulas em que o professor por falta de planejamento disponibiliza material para desenhos livres, ou que peça releituras de obras artísticas. Especialmente no momento em que perdemos espaços importantes do ensino de artes no ensino médio, a partir da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário que os profissionais e pesquisadores assumam seu protagonismo nas lutas para assegurar uma educação que promova a leitura crítica da produção visual contemporânea e histórica. Garantir espaços para a leitura de imagens na escola contribui para o desenvolvimento de habilidades técnicas e oferece o conhecimento sobre multiculturas. Isso exige, igualmente, uma formação dos professores e discussões sobre os currículos da graduação.

Foi possível constatar com nosso estudo e durante nossa inserção no campo que são necessárias novas pesquisas sobre o tema no Espírito Santo. Destacamos a importância da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas por ser espaço de discussão e divulgação desse e outros temas relevantes à formação de professores de arte. Nota-se que os congressos assumem protagonismo como local democrático de debates e de disponibilização dos Anais na Web facilitando aos pesquisadores a busca de dados. Observamos a necessidade deste tema ser mais presente nas pesquisas acadêmicas nas diversas regiões do país. Ao mesmo tempo que se faz necessário abrir canais de divulgação de novas práticas e experiências metodológicas de ensino realizadas em distintos contextos e balizados por pesquisas e discussões. Entendemos que este trabalho inicial é apenas o início para novos estudos que possam contribuir efetivamente para o ensino das Artes Visuais.

Defendemos que no momento de isolamento social, vivido a partir da crise sanitária provocada pela pandemia de Covid- 19, os formadores dos professores de Artes Visuais, mesmo através de aulas remotas, devem incentivar o debate sobre a leitura de imagens, facilitado por artigos encontrados nos anais da ANPAP.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** 1ª ed. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Arte, Educação e Cultura. **Revista Lampreia**, n. 7. 2018. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf. Acesso em: 12/01/2020.

BEZERRA, Paula Francinete Barros; BARROS, João de Deus Vieira. **Mediação da cultura visual no cenário contemporâneo:** diálogos propositivos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2015, Santa Maria. Anais. P. 1009-1022. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em: 30\10\2016

CORTELAZZO, Patricia Rita; NITA, Mara R. Ferraro. **Imagens em ação**, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.1964-1978. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em 11\09\2020

COSTA, Bruno Marcelo de Souza; COSTA, Vânia Torres. **Outras imagens para leitura de imagens**, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.1466-1478. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em 11\09\2020

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **O cotidiano da sala de aula:** entre Renoir, Playboy e Lady Gaga. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2012, Rio de Janeiro. Anais. P.2186-2200. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em: 30\10\2016.

HOFSTAETTER, Andrea. **Possibilidades e experiências de criação de material didático para o ensino de Artes Visuais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2015, Santa Maria. Anais. P. 607-622. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em: 30\10\2016.

HONORATO, Cayo. **Educação perguntadora.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2015, Santa Maria. Anais. P. 855-869. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em: 30\10\2016

LAMPERT, Jociele; NUNES, Carolina Ramos. **Reflexões sobre a prática da cultura visual:** uma experiência teórica, prática e educativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2012, Rio de Janeiro. Anais. P.1143-1155. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em: 30\10\2016.

LEONEL, Priscila. **Formas de mediação no projeto 40 museus em 40 semanas.** . In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2015, Santa Maria. Anais. P. 1039-1054. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em: 30\10\2016

MEIRA, Mirela Ribeiro; RODRIGUES, Luciana Cozza. **Imagem, Sociedade de Consumo e Educação: influências das imagens e da cultura visual no cotidiano escolar,** In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 25º, 2016, Porto Alegre. Anais do 25o Encontro da Anpap. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p. 429-444. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em 11\09\2020

PERES, Diana Tubenchlak. **Professores de arte e museus:** trajetórias de formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2015, Santa Maria. Anais. P. 754-761. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em: 30\10\2016

SADERLICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** 1ª ed. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087>. Acesso em: 25 mar. 2015.

VAZ, Ana Beatriz. **O cotidiano como experiência estética –** questões para pensar a arte contemporânea na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2015, Santa Maria. Anais. P.598-606. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em: 30\10\2016.

ZANIN, Larissa; FIRMINO, Ana Cláudia de Sena. **A leitura de imagens publicitárias veiculadas em sites e redes sociais da internet.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2015, Santa Maria. Anais. P. 855-869. <disponível em: anpap.org.br> Acesso em: 30\10\2016.

EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS PARA A INFÂNCIA: NARRATIVAS PARA PENSAR QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VISUAL ARTS EDUCATION FOR CHILDREN: NARRATIVES FOR REFLECT GENDER QUESTIONS IN CHILDHOOD EDUCATION

Aline Nunes[1]
Lobna Essabaa [2]

Resumo:
Este artigo trata de compartilhar desdobramentos decorrentes de discussões e práticas realizadas na disciplina Educação em Artes Visuais para a Infância, ministrada para o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na UFRGS. A disciplina em questão tem como premissa investigar e revisar concepções de infância a partir de processos educativos em artes visuais, promovendo situações de aprendizagem que decorrem da experimentação de diferentes referenciais disparadores que possibilitam a composição de um panorama sobre a infância e suas relações com as artes visuais. Neste texto, através de relatos e reflexões de uma professora e uma estudante, problematizamos um acontecimento específico, ocorrido ao longo da disciplina, que provocou uma atenção maior acerca das questões de gênero voltadas ao contexto da educação infantil e suas intercorrências no âmbito da formação docente em artes visuais.

Palavras-chave: Educação em Artes Visuais. Infâncias. Gênero. Formação de professores.

Abstract:
This paper deals with sharing developments resulting from discussions and practices conducted in the subject Visual Arts Education for Children taught for the licentiate degree in Visual Arts from UFRGS. The subject at stake has the assumption of investigating and reviewing conceptions of childhood from educational processes in visual arts, promoting learning situations that result from the experimentation of different triggering references which make possible the composition of a panorama about childhood and its relations with the visual arts. At this writing, through the reports and reflections of a teacher and a student, we problematize a specific event that occurred during the subject, which caused an increased attention on gender issues focused on the context of early childhood education and its intercurrences in the scope of teachers education in visual arts.

Key-words: Visual Art Education. Childhood. Gender. Teachers Education.

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Arte e Cultura Visual. ameline.n24@gmail.com
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais. lessabaa@gmail.com

Introdução

> O que seria de um mundo orientado pelo desejo de uma criança? Que outras versões de mundo e de histórias teríamos, se nos tivéssemos deixado guiar por seu olhar ávido e pela vontade genuína – e devotada – de investimento de energia somente no momento presente? (MOSSI; NUNES, 2020, s/p)

O presente artigo busca compartilhar alguns desdobramentos e relações construídas em torno da revisão das noções de infância desenvolvidas no decorrer da disciplina “Educação em Artes Visuais para a Infância”, vinculada ao curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS (na cidade de Porto Alegre). Ao escrevê-lo, partiremos de dois lugares distintos: desde os pontos de vista da professora ministrante da disciplina, Aline Nunes, e da licencianda Lobna Essabaa, que integrou a turma no semestre de 2019/2. Para tanto, nossas reflexões serão tecidas de modo compartilhado, por vezes misturando-se naquilo que descrevemos e relatamos a partir de nossos sentires, por outras, desenvolvendo-se autonomamente, desde as percepções demarcadas de uma professora e de uma estudante.

Ao longo da escrita nos debruçaremos sobre dois aspectos que nos marcaram durante a condução da disciplina: os encaminhamentos mais amplos que a orientam, tais como o modo com que são realizadas certas práticas e abordagens teórico-metodológicas; e também, trataremos de problematizar um acontecimento específico, que derivou-se da realização de uma micro-prática prevista no programa da disciplina, e cujos desdobramentos nos serviram como importantes marcos reflexivos, diretamente relacionais aos conteúdos que vínhamos estudando no decorrer do semestre. Assim, as reflexões teóricas trazidas para este texto também são, em sua maioria, ecos daquilo que fora partilhado em sala de aula, junto aos estudantes do curso de licenciatura, e que, em grande medida têm nos ajudado para a composição de um olhar mais aberto frente aos processos de estudar/pensar/viver com as infâncias.

A disciplina em questão tem por premissa a investigação de processos educativos, artísticos e culturais, e a elaboração de propostas de ensino em escolinhas de arte e pré-escola, com implementação, avaliação crítica e reformulação. Nela, temos buscado conhecer diferentes abordagens e perspectivas teórico-metodológicas no campo da educação das artes visuais voltadas ao contexto

da Educação Infantil, orientadas para a atuação dos licenciandos neste contexto. Um ponto importante a ser ressaltado é que, na atual estrutura curricular do curso de licenciatura, estamos falando da única disciplina ofertada que tem como enfoque a educação infantil, a partir das especificidades formativas das Artes Visuais. Isso faz com que sejam muitos os conteúdos a serem trabalhados, bem como muitas sejam as demandas de temas transversais que merecem nossa atenção desde o ponto de vista de uma formação mais plural e aberta aos diferentes modos de ver e existir no mundo. Algo que diz respeito diretamente à questão que será aprofundada por nós neste artigo, acerca da necessidade de revisarmos as narrativas correntes que envolvem as discussões de gênero voltadas à educação da infância.

Mas, afinal, o que sabemos sobre infância? O que sentimos quando ouvimos e pronunciamos esta palavra? Que imagens nos vêm à tona?

Crianças correndo, barulhos desordenados em volta: gritos, risadas, algum choro ao fundo…

São múltiplas as cenas que se podem construir somente a partir desse enunciado. Assim como são múltiplas as versões de infância que podemos conhecer ao escutar, de modo atento e sensível, os relatos de cada estudante que chega na sala de aula para cursar a disciplina de Educação em Artes Visuais para Infância. A infância, talvez como a escola e a educação, seja o tema sobre o qual praticamente todo mundo tenha algo a dizer, algo a opinar, algo a julgar. Todos nós que chegamos até aqui passamos pela infância, estivemos na escola e, por isso, especialistas ou não, nos sentimos aptos a pronunciar nossas concepções sobre educar/educação (fato este que, lamentavelmente, justifica a infinidade de cargos ocupados por profissionais sem conhecimento e formação adequada na área).

Neste sentido, a cada novo semestre em que ministro estas aulas, procuro realizar um movimento que configura uma cartografia própria. Inicialmente nos movimentamos em direção à escuta dos participantes, com suas narrativas permeadas por histórias vividas no convívio com crianças e também por aquilo que corre no senso comum. Ainda neste movimento inicial, os estudantes são convocados a um mergulho em si, em um processo de revisitar suas experiências quando crianças, acionar lembranças, buscando uma conexão com este período da vida. Para tanto, são lançados diferentes recursos para a composição deste pensamento introdutório na disciplina: filmes, imagens artísticas, poemas e textos

literários, fotografias de acervo pessoal compartilhadas pelos estudantes, exercícios de escrita narrativa de cunho autobiográfico, entre outros.

Deste movimento inicial, que parte do encontro com nós mesmos, caminhamos em direção àquilo que nos chega enquanto territórios possíveis para pensar a infância desde a ótica de pensadores e pesquisadores que se debruçam sobre o tema. Na medida em que vamos lendo e nos aproximando das teorias, passamos também a realizar a costura destes saberes experienciais e conceituais, colocando em suspensão as concepções carregadas até então. Destes novos olhares e das relações que vão sendo construídas com os referenciais (poéticos, artísticos, familiares, teóricos) vamos estabelecendo outras possibilidades de experienciar a infância. Num terceiro e mais amplo movimento, nos lançamos a conhecer outras perspectivas sobre a infância a partir daquilo que ela mesma tem a nos dizer, ou seja, nos dedicamos a sair de nossos territórios para confrontar-nos com as crianças em seus contextos de aprendizagem (formal), realizando um processo de conhecer e participar de modo mais ativo das dinâmicas da educação infantil. Nesta etapa da disciplina, realizamos uma série de observações e proposições de ações pedagógicas (às quais chamamos de micro-práticas) em escolas de educação infantil.

Traçadas as linhas gerais de nossa cartografia, a seguir nos dedicaremos a problematizar aspectos derivados das ações realizadas ao longo do semestre letivo em questão, buscando ponderar sobre elas também a partir das lentes dos autores e autoras que contribuem para nossas aprendizagens sobre a infância.

Caminhos para (des)ver a infância

Nos meandros deste percurso formativo, algumas coisas vão nos chamando atenção, a ponto de merecerem um demoramento em nossas reflexões. Um dos aspectos que nos parece importante trazer aqui fala sobre o modo com que os licenciandos iniciam seus processos na disciplina de Educação em Artes Visuais para Infância.

A partir do convite lançado, ao início das aulas, para que pensem sobre suas experiências e memórias em torno ao referido período, suas percepções e concepções sobre o tema apresentam muitas diferenças. Contudo, em meio às diferenças, a recorrência de ideias sobre a infância ser um período marcado pela inocência, pela alegria, pela felicidade e ausência de sentimentos conflituosos

demonstram, num primeiro momento, o quanto tais concepções ainda estão arraigadas no imaginário coletivo. Neste sentido, o trabalho realizado no decorrer do semestre, por meio de diferentes materiais disparadores (filmes, textos acadêmicos e literários, produções artísticas e experimentações poéticas realizadas pelos estudantes) contribuiu para que certas revisões sobre os discursos naturalizados que cercam a infância fossem desconstruídos, ou, minimamente, problematizados entre o grupo de estudantes.

Parte destes discursos foram transformados a partir de três disparadores específicos: o texto “O Enigma da Infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro”, de Jorge Larrosa (2006); o filme venezuelano “Pelo Malo”, da diretora Mariana Rondón (2013); e o livro “Cultura Visual: tramando gênero e sexualidade nas escolas”, de Luciana Borre Nunes e Raimundo Martins (2017). É possível dizer que a partir das conexões com tais referenciais, os estudantes foram convocados a um deslocamento sobre este lugar seguro, e por vezes pretensioso, do qual nós adultos olhamos/inferimos/julgamos/construímos a infância, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade que, na contramão dos discursos normativos, atravessam sim este contexto.

Sob a ótica dos Estudos de Cultura Visual, foi possível irmos mais além dos discursos que buscam inscrever a infância e a criança como territorialidades fixas, passivas e submetidas aos apelos imagéticos na contemporaneidade e, deste modo, passamos a olhar/experienciar tais territorialidades como lugares ativos, produtores de cultura e responsáveis por inúmeras mudanças no que diz respeito às construções de gênero.

Nos pareceu interessante perceber que tanto o olhar dos licenciandos quanto o olhar social (representado pelos acontecimentos familiares e escolares) sobre a infância e sua construção, suscitam novas lentes para verem e serem vistos no tocante às questões de gênero. Mais especificamente, percebemos o quanto tais discussões merecem uma escuta e um olhar mais atentos e demorados, a fim de que haja algum reposicionamento e fortalecimento de outros discursos, menos normativos e homogeneizantes, que reverberem nos processos educativos para/com infâncias. Talvez um dos primeiros aspectos ao qual devêssemos atribuir esta suspensão de nossas certezas quanto à infância, possa ser elucidado por meio de um fragmento de Larrosa (2006, p.184), que nos convida a olhar para infância desde outra lógica: “a infância, entendida como **um outro**, não é **o que já sabemos**, mas

tampouco é o que ***ainda***[3] não sabemos". Significa, portanto, acercarmo-nos da infância por aquilo que ela é, enquanto alteridade, diferença pura, sem a intenção (impulso automático) que nos impele a tentar decifrá-la, categorizá-la, decodificá-la... E, assim, transformá-la à nossa semelhança.

No que diz respeito às especificidades da disciplina, nela se propõe que os licenciandos tenham para além de entendimentos e discussões teóricas em torno das infâncias, um repertório possível de experiências práticas. Conforme citado inicialmente, no currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS tal experiência não está prevista, uma vez que os estágios curriculares obrigatórios são realizados no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em alguma medida é também objetivando suprir esta carência que a disciplina acaba se desenvolvendo a partir de um componente curricular prático que investe-se da experimentação no contexto da educação infantil. Não obstante, tal iniciativa acaba indo ao encontro do desejo manifestado pelos os estudantes, que têm demonstrado muito interesse pela disciplina e na educação das artes visuais voltada para a atuação com crianças.

Como forma de adensar os aspectos citados, a seguir o texto propõe-se a narrar parte de algumas situações vivenciadas no contexto da sala de aula acadêmica e, ainda, estabelecendo conexões com o que fora vivido durante as experiências de inserção e proposição de uma micro-prática num contexto de Educação Infantil, da rede privada de Porto Alegre[4] como ações integrantes da disciplina de Educação das Artes Visuais para a Infância.

Partindo da narrativa de acontecimentos que envolveram questões de gênero e, por sua vez, deflagraram algumas inquietações e incômodos nos licenciandos, buscamos aqui complexificar tais relatos a partir dos referenciais teóricos estudados ao longo do semestre e que marcaram a experiência dos estudantes na disciplina. Surge, a partir das inquietações causadas pela disciplina, o entendimento do Ensino das Artes Visuais como um possível caminho para o desvio das regras pré-estabelecidas para gênero, sexualidade e infância, entendendo-o

[3] Grifos nossos.

[4] As proposições de micro-prática são parte do processo de aprendizagem e avaliação na disciplina. São realizados planejamentos, observações de campo e proposição de práticas pedagógicas pensadas pelos estudantes cursistas, segundo seus interesses temáticos e artísticos. Neste processo, realizamos ações em escolas de educação infantil da rede pública e privada da cidade de Porto Alegre, a depender de parcerias com os espaços que atuam como campo de experiência e das possibilidades de deslocamento dos estudantes até os contextos.

também como um espaço profícuo, que abriga a não normatividade, ressaltando a importância do exercício de observação atenta aos discursos e imagens que habitam os ambientes escolares e utilizando o resgate dessas narrativas para traçar alternativas para revisar, a partir das artes visuais, gênero e sexualidade na infância sob uma perspectiva questionadora.

Narrativas para (re)ver a educação infantil e outras reverberações

Neste recorte, destacamos a prática docente que se deu através de uma atividade realizada em duplas, com duração de uma hora e meia, antecedida de dois momentos de observação da turma selecionada. Esses momentos se realizaram em dias diferentes e foram importantes para que as crianças se acostumassem com a nossa "presença estranha" na sala de aula e também, para que pudéssemos traçar estratégias para o nosso planejamento ser coerente com os perfis das turmas.

Ao nos depararmos com uma situação em que eram necessários desvios daquilo que havia sido anteriormente planejado para a proposição, nos questionamos a respeito do papel do professor de artes visuais nesse contexto divergente. Apoiamos-nos na ideia de que a cultura visual exerce um papel de ponte entre o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, dos videoclipes, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço, etc) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, interpretá-lo e transformá-lo na escola (HERNÁNDEZ, 2000, p.52).

Por mais que as discussões sobre gênero e sexualidade atravessem nossas vidas particulares e estejam presentes nesse universo visual de fora da escola, e, constantemente, sejam trazidas para dentro dele, raramente são colocadas no centro do debate quando falamos em educação, principalmente educação infantil. Portanto, em uma atividade realizada em uma escola de educação infantil de Porto Alegre, onde o tema do plano de aula era direcionado a gesto, corpo, sinestesia e movimento através de brincadeiras e da exploração de grafismos em folhas que espalhamos no chão da sala de aula, a chegada da temática nos pegou de surpresa. A cena que derivou-se da realização da micro-prática e que depois impulsionou muitos dos nossos questionamentos, foi um diálogo entre o outro estudante da disciplina, Pedro, e uma menina de 4 anos de idade, que era da turma que estávamos propondo a experimentação.

- Tu é menino ou menina? (Maria, 4 anos)

- Eu sou menino. (Pedro, 24 anos)

- Mas tu sabia que é proibido menino usar rosa? (Maria, 4 anos)

- Aé? Ninguém me avisou… (Pedro, 24 anos)

Estudamos na disciplina de Educação em Artes Visuais para Infância, concepções que ainda estão arraigadas no imaginário coletivo ligados à definição de infância e, nos deparamos aqui, com uma criança bastante distante de uma tábula rasa. O que o licenciando Pedro fez aqui foi um exercício de desnaturalização do que foi trazido pela criança como norma, e posteriormente a disciplina se mostrou um espaço muito acolhedor e potente para que pensássemos no nosso papel como propositores e educadores naquele contexto. Outro ponto a se levar em consideração é que o acompanhamento da turma se encerrou após a aplicação da atividade, assim como o contato com as crianças, nesse sentido, cabia a nós interferir de alguma maneira naquela situação?

Uma vez mais recorremos ao texto “O Enigma da Infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro”, de Larrosa, pois nos traz a ideia de que a infância não é aquilo que já foi capturado pelas instituições, pela cultura, etc. A infância é aquilo que nunca sabemos o que é, que sempre nos escapa, mas que ao mesmo tempo depende da nossa iniciativa, ainda permanecendo na condição de outro. Tendo em vista que a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a ser plenamente apropriadas por nossos saberes (LARROSA, 2006), podemos pensar que, no que acabamos por capturar como infância, existe um reflexo do que apresentamos para as crianças quando elas chegam ao mundo, através de imagens, discursos, educação, cultura, etc. Isso aconteceu na prática no diálogo transcrito anteriormente entre Pedro e Maria.

Atentarmos para o que as crianças têm a nos dizer e nos questionar também é um exercício de se perceber como educadores. A partir de sua reação, Pedro encaminhou a situação de modo a não despejar de antemão seus saberes no universo de Maria, justamente por enxergá-la como criança e, como tal, concebê-la como alteridade, oferecendo espaço a ela e sua capacidade de elaborar.

Ao observar a situação em questão, nos desestabilizamos por ser uma temática particularmente sensível e sair completamente do nosso planejamento, mesmo tendo em vista que a sala de aula é um lugar de descontrole e imprevisibilidade. Talvez a presença daquele professor, homem, de cabelos compridos e camiseta rosa não tenha correspondido totalmente a algumas normas

pré-estabelecidas para Maria em relação ao que é ser homem (comportamento, aparência) e, consequentemente, ela quisesse saber o gênero dele, ou ainda, talvez por simpatia ao professor, para ela seria bom alertá-lo para que não acabassem confundindo-o por aí. São muitas as hipóteses cabíveis, no entanto, nesta questão cabe-nos pensar o que acontece para que cenas como essa sigam se repetindo em nossas escolas, em nossas vidas de modo geral? Como enfrentarmos essa problemática que parece tão ínfima e ao mesmo tempo tão corriqueira e ultrapassada?

No final, o que nos parece certo é que para a menina Maria existia uma regra: rosa é de menina e azul é de menino, e você fugindo disso pode ter seu gênero questionado. Indo um pouco mais a fundo, nos asseguramos de outra coisa: Maria não carrega consigo essa fala por acaso, ou seja, não advém de uma percepção individual daquela criança. Essa compreensão se constrói na medida mesma em que aquela criança se coloca em relação com um mundo de artefatos culturais que indicam o que é e como é ser menina e menino. Em um mundo cujas famílias e professores reproduzem essas falas, seja por imposição direta, ou por "brincadeira". O mesmo mundo, aliás, que nos fora mostrado pelos olhos de Júnior, personagem principal da narrativa fílmica Pelo Malo, e que nos ajudou a aprofundar ainda mais este acontecimento vivenciado na micro-prática, mas, desta vez, amplamente discutido por toda a turma de estudantes vinculados à disciplina.

Abaixo destacamos três cenas do filme que nos provocam o pensamento sobre estes lugares destinados aos corpos de crianças, predestinados aos papéis de gênero que lhes são atribuídos segundo as visões de mundo e expectativas dos adultos.



Figura 1: cena do filme Pelo Malo. Direção: Mariana Randón (2013).



Figura 2: cena do filme Pelo Malo. Direção: Mariana Randón (2013).



Figura 3: cena do filme Pelo Malo. Direção: Mariana Randón (2013)

A autora bell hooks (1999, p.147) diz que é crucial que aprendamos a entrar na sala de aula “inteiras” e não como “espíritos descorporificados” e justamente por isso, quando entramos na sala de aula, estamos sujeitos ao olhar questionador, curioso e até mesmo desconfiado das crianças. Ao colocar isso, bell hooks está falando sobre como é impossível não falar sobre corpo em educação, e para além disso, que ele comunica algo por si só.

Os discursos e imagens já mencionados participam da construção das nossas identidades, e os artefatos que decidimos colocar em nossos corpos comunicam quem somos, quem queremos ser, ou o que o outro é, nós queiramos ou não. Isso podemos ver estampado de maneira bem escancarada quando entramos em uma sala de aula, principalmente de educação infantil, nas mochilas roxas e rosas, com flores, borboletas e corações das meninas, e nas mochilas pretas, azuis, verde musgo, com carros e estampa camuflada dos meninos. Luciana Borre (2010, p.165) diz que

> as imagens, como artefatos que produzem conhecimentos e que contribuem para a constituição de nossas representações, falam sobre como são (ou como devem ser) os meninos e as meninas. Formam um imaginário social sobre os comportamentos aceitáveis para cada gênero, e complementa dizendo que, nas salas de aula as imagens ganham relevância de trabalho pedagógico, no momento em que percebemos suas influências para/com/nas crianças.

Durante a proposta da micro-prática, inúmeras vezes as crianças associavam as cores dos materiais disponibilizados (lápis de cor, fitas, canetas e tintas) a uma norma de papel de gênero. Os meninos em sua maioria buscavam o azul e tons mais escuros, e as meninas por sua vez davam preferência a cor rosa e aos tons mais claros. Muitos são os lugares de onde vêm essas reproduções de discursos e comportamentos. Por conta disso, nos sentimos provocados a pesquisar quais são essas imagens que invadem o espaço escolar e nos deparamos, a partir dos Estudos da Cultura Visual, com uma infinidade de artefatos midiáticos que reforçam estereótipos de gênero, como brinquedos e animações, que muitas vezes são ignorados pelos educadores, sendo repetidamente utilizados nos ambientes educativos, assim como discursos problemáticos.

Já considerávamos questões de gênero e sexualidade enquanto temas importantes nos debates sobre infância, e, desde então, passaram a nos parecer intrínsecos. Na Cena 6 do livro Cultural Visual: Tramando Gênero e Sexualidades nas Escolas, intitulada “Jesus não fez a gente para ser gay” (outra referência

estudada na disciplina) os autores Luciana Borre e Raimundo Martins (2017) apontam o conceito da heteronormatividade (heterossexualidade definida como padrão a ser seguido,isto é, compulsória) e a influência desse padrão no comportamento de crianças, que acabam por reproduzir atitudes preconceituosas. São pontuadas práticas que sustentam a heteronormatividade, “(1) discursos e práticas religiosas que reforçam o sentimento de que pessoas não heterossexuais são anormais, bizarras, doentes e dignas de pena, (2) silenciamento e invisibilidade de histórias não heterossexuais no cotidiano escolar das crianças, (3) negligência, temor ou falta de interesse da escola de abordar essas questões” (BORRE e MARTINS 2017, p. 180).

Entendendo o papel da escola e da educação na construção e propagação de discursos e visualidades, e entendendo o ser criança como multiplicidade, nossos olhares se voltam para a formação docente na contemporaneidade, e consecutivamente, para os educadores das artes visuais, tendo em vista que existe um lugar na alfabetização onde imagens e discursos são centrais. Por isso, espaços como a disciplina Educação em Artes Visuais para a Infância mostram-se necessários, pois podemos analisar, refletir e discutir, em pares, os deslocamentos que esses discursos e imagens fazem de fora da escola para dentro da escola, da universidade para a escola, da nossa vida pessoal para a universidade, e assim por diante, além de, na prática, aos poucos possibilitar que repensemos a formação dos professores.

Esboçar uma ‘educação em artes visuais criança’ para a infância

Não é fácil sair a campo, explorar, experimentar, descobrir-se em meio ao próprio não saber. E a docência nos parece ser o terreno mais fértil para o acontecimento desses lampejos. Sair para produzir um movimento de práticas que geram outras tantas reverberações, impensadas. Ficar em espera, faltar a voz, ser contrariado… Reações no corpo e no pensamento, gerados por uma criança...por muitas crianças. Bastou-nos uma experiência, produzida em poucos encontros, em uma escola específica, deflagrada por um diálogo com “aquela” criança. Não importa. Foi o bastante para que um mundo de questões e perguntas nascesse e para irrigar novamente nossa sala de aula de adultos, de jovens professores, que se

dedicavam a conhecer um pouco mais sobre a infância, fazendo brotar sensações, risos, exclamações, tremores...

A disciplina de Educação em Artes Visuais para a Infância tem se mostrado enquanto lugar potente para desconfiarmos, questionarmos, e experienciarmos outros caminhos: menos cômodos, menos seguros, mas, justamente por isso, mais inventivos e abertos às crianças, estes seres que nos chegam e nos interpelam mostrando-nos outros modos de viver o mundo e a sociedade na contemporaneidade. Algo que se conecta ao pensamento de Larrosa, quando problematiza:

> A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada dos que nascem. (...) Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa. (LARROSA, 2006, p.188).

Para tanto, não basta olhar para a infância desde outros lugares, com outras perspectivas... Parece-nos ainda mais importante deslocar o olhar que lançamos também para nossas práticas, nossos modos de fazer, de perguntar, de chegar numa criança.

A cartografia da disciplina indica que nossos movimentos não foram contínuos, pelo contrário, vivenciamos situações de aprendizagens que nos fizeram parar, nos fizeram voltar para melhor compreender o que estávamos vivendo e também o que estávamos produzindo. Por isso, podemos dizer da aposta feita em estarmos atentos a situações que nos ensinem sobre como estar com crianças, sobre como estabelecer presença, sem a pretensão de capturá-las, doutriná-las, reduzi-las ao nosso entendimento.

Não obstante, sabemos da grande responsabilidade que nos chega com esta experiência: implicarmo-nos em possibilitar/forjar espaços nos quais, efetivamente, as crianças possam escapar (ainda que por poucos momentos, em doses diárias, no caso da escola) àquilo que as endereça a um “modo adulto” de conhecer, de explicar o mundo, de “aprender a fazer como”... É preciso firmar este compromisso conosco e com as crianças, a fim de “estar mais disponível e maleável. Reanimar a superabundância proibida pela norma adulta e viril” (DALMASO, 2020, p.22), considerando este processo formativo em artes que busca construir suas relações com a infância e necessita que realizemos um movimento de

desaceleração e de desmanchamentos de formas que nos dizem como se deve ou como se pode trabalhar com a infância.

Ainda em sintonia com Dalmaso (2020), percebemos que a imersão neste processo formativo nos convoca a um retorno que nos faça olhar para a criança que fomos, em busca de nos conectarmos novamente com ela. Não para agir ou para fingir sermos como crianças, outra vez. Mas como forma de um experimentar criança, ou seja, que pressupõe conhecer sem (tantos) juízos de valor, sem (tantos) medos, a partir de um grau de abertura que nos permita estarmos atentos ao que nos chega. Ao final de nossas reflexões, é possível dizer que nesta cartografia produzida pela disciplina vemos muito mais sobre um *ensino de arte criança*, do que sobre um ensino de arte *para* crianças...pois nos damos conta que aprendemos muito sobre educar quando estamos juntos de uma (muitas) criança(s) e aceitamos seus convites.

Referências

BORRE, Luciana; MARTINS, Raimundo. **Tramando gênero e sexualidade nas escola** . Recife: Editora UFPE, 2017.

BORRE, Luciana. A cultura visual nas tramas escolares: a produção de feminilidade nas salas de aula. *In*: TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo (Org.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: UFSM, 2010.

DALMASO, Alice Copetti. **Quando o sol é tão forte como um mel: experimentações de existir - escrever, pensar, comunicar - com crianças**. Revista ClimaCom, Dossiê Devir-criança| pesquisa – artigo | ano 7, no. 18, 2020.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e máscaras. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOSSI, Cristian; NUNES, Aline. **Uma criança em devir**. Revista ClimaCom, Dossiê Devir-criança. Ano 7, no. 18, 2020.

PELO Malo. Direção: Mariana Randón. Produção: Marité Ugás. Venezuela, Artefactos S.F Hanfgarn & Ufer Film und TV Produktion, Imagen Latina, La Sociedad Post, Sudaca Films, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE LITERÁRIA PARA AS AÇÕES EDUCACIONAIS INTERDISCIPLINARES[1]

CONTRIBUTIONS OF LITERARY ART TO THE INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL ACTIONS

Cladir Gava[2]

Resumo:
O objetivo deste artigo de revisão é analisar as propriedades essenciais da arte literária e suas contribuições para as ações educacionais interdisciplinares. Contextualiza as concepções teóricas acerca da interdisciplinaridade e sua inserção na educação brasileira. Caracteriza as forças da literatura que criam interfaces com as demais áreas do saber. Denota a realização de projetos que envolvem várias disciplinas, definindo objetivos conjuntos como um caminho para as práticas desenvolvidas em meio acadêmico. Indica que os escritos literários, como todas as formas de arte, atuam no campo do sensível, pois se constroem pelo jogo simbólico que mobiliza os sentidos. A arte literária se converte em uma força que tem o potencial de sensibilizar, (re)criar a realidade, promover reflexões e suscitar discussões sobre o contexto sociocultural e, portanto, de contribuir em discussões interdisciplinares, em proveito da interconexão com outros saberes.

Palavras-chave: Arte literária. Interdisciplinaridade. Ensino.

Abstract:
The purpose of this narrative review article is to analyze the essential properties of literary art and their contributions to interdisciplinary educational actions. Contextualizes the theoretical conceptions about interdisciplinarity and its insertion in Brazilian education. It characterizes the forces of literature that create interfaces with other areas of knowledge. It denotes the realization of projects that involve several disciplines, defining joint objectives as a way for the practices developed in the academic environment. It indicates that literary writings, like all art forms, act in the field of the sensitive, since they are built by the symbolic game that mobilizes the senses. Thus, literary art becomes a force that has the potential to raise awareness, (re) create reality, promote reflections and raise discussions about the socio-cultural context and, therefore, to contribute to interdisciplinary discussions, for the benefit of the interface with other knowledge.

Keywords: Literary art. Interdisciplinarity. Teaching.

[1] Pesquisa financiada pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação - PROSUC/CAPES.

[2] Mestranda do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Contato: cladirgava@yahoo.com.br

Introdução

A arte é uma manifestação humana presente nos diversos contextos históricos e sociais, um bem cultural que se constrói no encontro entre quem a produz e seus interlocutores, abrangendo múltiplos significados. A literatura, como todos os bens culturais, dialoga com outros elementos da cultura, por meio da criação de interfaces com as diversas áreas do conhecimento. A linguagem literária caracteriza-se como um espaço de arte criado pelas subjetividades e atribuição de novos sentidos às experiências culturais, pelo capital simbólico que incita o leitor a refletir e descobrir novas possibilidades de perceber o meio sociocultural.

No contexto social emergem avanços constantes nas formas de comunicação e nas interações culturais, configurando um panorama complexo. Um olhar restrito tende a não visualizar a realidade em suas múltiplas faces e diversos assuntos suscitam análises interdisciplinares articulando várias áreas do saber em conexão. Portanto, a partir do entendimento da complexidade das relações na sociedade contemporânea, os educadores são impulsionados a desenvolver mecanismos que promovam uma educação mais unificada, buscando superar possíveis dicotomias no ensino.

Integrada a essas discussões, a presente pesquisa lança questionamentos sobre o paradigma de ensino organizado na tradicional divisão entre os componentes curriculares e discute a valorização da multiplicidade de ideias que permeiam a educação. A análise é dirigida à investigação das possibilidades que a arte literária oferece nas abordagens interdisciplinares, em ações educativas que discutam as transformações sociais emergentes, frente ao desafio apresentado pelas relações estabelecidas a partir diversas interconexões sociais. A partir do exposto, foi delineada a questão de investigação: Quais as forças motrizes da arte literária que promovem a sua inserção nas ações educacionais interdisciplinares?

Parte-se do pressuposto de que as produções literárias oportunizam a interatividade entre leitor e texto, da qual decorrem experiências capazes de despertar o interesse por novas (re)leituras do contexto sociocultural, em proveito da reflexão e da ressignificação da realidade. A literatura, como expressão de sentimentos e pensamentos, carrega manifestações culturais e traços da subjetividade de quem a produz, que se entrecruzam com o olhar do leitor, formando uma teia de relações.

Esta pesquisa, desenvolvida por meio de reflexão teórico-metodológica, tem como objetivo geral analisar as propriedades essenciais da arte literária e suas contribuições para as ações educacionais interdisciplinares. Inicialmente o objetivo específico é contextualizar as concepções teóricas acerca da interdisciplinaridade por meio da sua inserção nas discussões da educação brasileira, tradicionalmente organizada em disciplinas isoladas. Posteriormente, a abordagem é direcionada às interfaces da literatura com os demais componentes curriculares promotores da comunicação com as várias áreas do saber, com o objetivo específico de indicar caminhos que possibilitem o trabalho interdisciplinar.

Ações educacionais interdisciplinares: aspectos conceituais e históricos

No decorrer da trajetória da educação, as abordagens sobre a organização das disciplinas no ensino remetem a ideias que vêm sendo analisadas, trazendo em sua essência conceitos que foram (re)formulados em diferentes contextos históricos e sociais. Nesta sequência de pesquisa, reflexões e descobertas, as teorias pedagógicas são continuamente resgatadas e redimensionadas, buscando estabelecer uma correlação à dinâmica da sociedade em permanente mudança.

Dentre os temas relacionados ao ensino estão os diversos graus de conexão entre as áreas do saber, que recebem denominações distintas. O nível mais simplificado de aproximação entre duas ou mais matérias acadêmicas, conforme Yus (2002), é a multidisciplinaridade, na qual existem interações ocasionais, por parte de um mesmo professor que, dentro da disciplina que ministra, faz referência a um assunto também abordado por outros componentes curriculares. A interdisciplinaridade se desencadeia a partir da inter-relação de disciplinas, quando os professores interagem no estudo de um tema ou problema, superando, por um período de tempo, as fronteiras existentes. Este intercâmbio adquire maior complexidade à medida que as barreiras entre as disciplinas vão sendo transpostas e quando essas se integram em um processo transdisciplinar.

A interdisciplinaridade não apresenta um conceito único e estático, mas pode ser caracterizada, segundo Fazenda (2020, p. 14), como “[...] um diálogo entre pares, capazes de compreender a mensagem das diferentes línguas nas suas entrelinhas”. Portanto, o ensino interdisciplinar tem como um dos fundamentos a ideia de que nenhum conhecimento é autossuficiente, havendo a necessidade de

troca entre as fontes de saber. Um ponto convergente no referencial teórico sobre o tema é que a prática pedagógica interdisciplinar pressupõe a capacidade de compartilhar opiniões, de enfrentar conjuntamente os desafios apresentados à educação na sociedade em que se insere.

Para uma melhor compreensão da interdisciplinaridade, é primordial conhecer aspectos históricos que nortearam essa prática educativa e, antes ainda, realizar uma abordagem sobre a tradição disciplinar da educação. As proposições teóricas acerca da interdisciplinaridade apresentadas por Fazenda (2020, p. 21), indicam que esse termo “[...] encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história”.

A tradição de organizar o currículo escolar em disciplinas, a partir de uma base objetiva para a seleção dos conteúdos, foi disseminada na Grécia Antiga, conforme demonstram os estudos realizados por Yus (2002). Ideia retomada posteriormente pelas teses cartesianas, caracterizadas pelo racionalismo, pelo método como indutor da verdade e pelo dualismo, que constitui a coexistência de princípios opostos. Tese centrada na capacidade cognitiva da razão, a partir da proposta de dividir a realidade em partes homogêneas, cada qual ensinada por um professor especializado, o que acabou promovendo o distanciamento entre as áreas do saber.

Na trajetória da educação, a ciência e a filosofia, conforme Yus (2002), evidenciam-se as dificuldades em construir o conhecimento a partir desta estrutura fragmentada e, apesar das barreiras que se opõem à mudança, passaram a ser discutidas propostas para transformar esse paradigma organizativo. As reflexões e questionamentos sobre o modelo cartesiano gradativamente desencadearam estudos sobre a necessidade de uma educação que se organizasse a partir do diálogo entre as disciplinas. Pode-se encontrar evidências sobre essa questão no estudo da trajetória das teorias pedagógicas. No final do século XIX, a Educação Progressista, que surgiu na América do Norte, defendia a globalização do ensino para que esse fosse unitário e totalizador. Dentre os principais contestadores da educação antidemocrática e da escolarização tradicional destacou-se John Dewey, que viveu entre 1859 e 1952. Seus estudos transformaram-se em livros que foram permanentemente reeditados, servindo de subsídios para a formulação de outras

teorias, dentre elas a interdisciplinaridade.

Dewey (2007) valoriza a experiência, a ciência e a tecnologia para construir a democracia como instrumento para a maturação do aluno e o estímulo à cooperação para promover o desenvolvimento pessoal e social por meio da coletividade, praticando enfoques participativos. Para esse pensador, o aprendizado ocorre quando são compartilhadas experiências, num processo que requer a definição de um problema. A partir daí, são pesquisadas soluções e formuladas hipóteses que podem comprovar a experiência. Suas proposições teóricas questionam a visão hierárquica e disciplinar de aprendizagem, argumentando que a experimentação deveria acontecer de forma integrada entre as várias áreas do conhecimento. Discurso que situa a escola como o *locus* de práticas que permitam a interação entre as disciplinas, fator que posteriormente se tornou a essência da interdisciplinaridade.

No que se refere à educação interdisciplinar no Brasil, um dos principais precursores, que participou decisivamente das primeiras fases e ofereceu subsídios para as análises posteriores, foi Japiassu (1976). Pensador da educação que defendeu a construção de um saber mais vivo integrado a uma prática pedagógica de descobertas e não de repetições ao privilegiar as estruturas e não os conteúdos em si, por meio da reflexão e análise crítica sobre a realidade. Segundo esse estudioso, as atividades de pesquisa coletiva agregam valor quando visam superar o isolamento no qual as especialidades se fecham e se dividem. Isso pressupõe a inovação sobre o próprio conceito de ciência e de filosofia. Sugere que os educadores desinstalem as situações adquiridas, ou seja, as posições acadêmicas tradicionais.

Outra referência sobre esse tema no Brasil é Ivani Fazenda (2001) que contextualiza historicamente a evolução das discussões em meio acadêmico, indicando que a interdisciplinaridade vem se apresentando como uma necessidade eminente nas reformas da educação brasileira, principalmente a partir da década de 1970, quando foram registradas tentativas de uma definição para esse termo. Na segunda fase que se deu nos anos 1980, mereceram ênfase as iniciativas para a implementação das práticas pedagógicas interdisciplinares; na década seguinte, foi formulada uma teoria sobre a interdisciplinaridade. As análises da autora evidenciam que as discussões sobre a educação interdisciplinar não lograram êxito inicialmente, demorando aproximadamente duas décadas para que esse tema fosse inserido de

forma mais enfática nos discursos governamentais e legais. No final dos anos 1980 as pesquisas foram intensificadas, com o surgimento de vários centros de referência no mundo. Em ritmo semelhante ao movimento mundial descrito, na educação brasileira foram sendo formados grupos de estudo que vieram a contribuir para a disseminação e o aperfeiçoamento das ideias inerentes à pedagogia interdisciplinar.

Contudo, apesar das conquistas e implementações de práticas interdisciplinares, o isolamento entre as disciplinas persiste na educação brasileira, sendo enfrentadas dificuldades consideráveis nas escolas. Para Nogueira (2011, p. 21):

> [...] encontramos a grande dicotomia prática/teoria, que nos parece ser o grande problema a ser resolvido, pois, apesar de todo o esforço dos grandes pesquisadores desta área, de todos os excelentes trabalhos já publicados, percebemos que este arsenal e este arcabouço teórico não conseguem ser alcançados pelos professores 'da ponta' do processo, aqueles que são responsáveis pela formação da maioria esmagadora do alunado brasileiro.

Os estudos de Nogueira (2011) apontam que, na parte teórica, a percepção sobre a importância do trabalho conjunto entre as disciplinas atingiu grande evolução, porém a aplicação na prática desta teoria necessita ser discutida com maior ênfase na educação brasileira. Identifica certa resistência por parte dos professores para trabalharem interdisciplinarmente e definirem objetivos conjuntos na construção do saber. Observa-se ainda que as relações entre as disciplinas vão sendo aprofundadas, à medida que passam de um nível a outro, o que pode permitir que as escolas construam um processo de avanço gradativo na relação entre as áreas de ensino, chegando, a princípio, à interdisciplinaridade, já que a transdisciplinaridade necessita dessa para ter possibilidades de ser discutida.

No contexto atual, segundo Fazenda (2020, p. 15), esse tema tem recebido espaço nas discussões no meio acadêmico:

> Estaremos neste tempo a nós reservado protegidos do medo e da recusa a que a estagnação do sistema educativo nos coloca. Teremos condição de compreender por que aqui nos juntamos, por que o novo que pregamos incomoda em qualquer cultura, por que desacomoda o instituído, o aceito.

Essa troca de experiências entre as áreas do saber visa ampliar as possibilidades de aprendizagem. Fazenda (2020, p. 21) diz que "na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam

favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração". Indica que a prática pedagógica interdisciplinar pressupõe o desenvolvimento da habilidade de sistematizar ações que venham ao encontro dos objetivos traçados pelos envolvidos e a aceitação de enriquecer-se pelas ideias das demais pessoas participantes no processo.

Atitudes essas que implicam a busca contínua pelo aprimoramento das práticas pedagógicas, o que remete à formação continuada dos profissionais da educação. Segundo Fazenda (2020, p. 17) "se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores". Para Lück (2013, p. 67):

> Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

O pensar interdisciplinar, de acordo com Fazenda (2013), pauta-se na ideia de que o senso comum, que reflete o cotidiano das pessoas, pode ser enriquecido pelo diálogo com o conhecimento científico, ampliando sua dimensão. Por meio da contextualização, pode-se resgatar a memória em suas diversas potencialidades e com ela o tempo e o espaço no qual se aprende. No encontro com o passado, pode-se reconstruir o presente. A dúvida muitas vezes se instaura, sendo preciso buscar na pesquisa respostas que se apresentam inacabadas, mas contribuem para a construção contínua de conceitos que sustentam a prática.

A partir destas características, a interdisciplinaridade designa novas formas de agir diante da questão do conhecimento e requer, segundo Fazenda (2001, p.11) uma "[...] abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano".

Nesta perspectiva, a abordagem interdisciplinar é subsidiada por cinco princípios mencionados por Fazenda (2001, p. 11) como sendo: "humildade, coerência, espera, respeito e desapego". A humildade é importante para que as disciplinas reconheçam suas limitações e se proponham a enriquecer-se com as experiências e trocas com as demais, havendo, muitas vezes, a necessidade de

exercitar a virtude da paciência, pois nem sempre os resultados são imediatos. Por tratar-se de um trabalho conjunto, o respeito e a afetividade com as demais pessoas envolvidas no processo são essenciais, assim como a tolerância e o desapego a conceitos pré-estabelecidos, tendo ousadia para realizar novas experiências, ainda que a metamorfose muitas vezes promova a incerteza.

As proposições teóricas apresentadas resgatam e enriquecem as afirmações do precursor da prática pedagógica interdisciplinar no Brasil, Japiassu (1976, p. 23), ao indicar que “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. Em decorrência, a interdisciplinaridade pode contribuir significativamente para o intercâmbio de informações e de críticas, questionando as possíveis restrições na comunicação entre as áreas do saber. Neste processo, o empenho dos educadores na pesquisa em equipe constrói caminhos para o desenvolvimento de uma formação geral, universitária ou profissional, por meio da atualização nos vários setores do conhecimento.

A interdisciplinaridade designa uma visão universal do conhecimento, oportunizando a troca de experiências de professores que têm especificidades diferentes, mas que buscam somá-las em proveito de um trabalho conjunto, com objetivos definidos conjuntamente, que se voltam ao desenvolvimento de competências para lidar com recursos múltiplos. O contexto sociocultural desafia os professores à análise de sua complexidade e as relações que se estabelecem a partir do significativo avanço das tecnologias da informação e as novas formas de comunicação. A multiplicidade de ideias resulta em diversas inter-relações, que surgem a partir da necessidade de se perceber nos fragmentos, a possibilidade de construção do todo, mantendo a essência de cada parte. É o mundo referido por Morin (2018, p. 67):

> Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos. Assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo.

Diante da tendência de aprofundamento nas relações entre indivíduos, grupos, etnias, nações, Morin (2018) apresenta os sete saberes que a educação deveria trabalhar em todas as sociedades e culturas, sem exclusividade nem

rejeição, respeitando as especificidades de cada contexto: o primeiro saber se refere às cegueiras do conhecimento. O homem está sujeito ao erro e à ilusão e a educação deve ter a preocupação de ensinar a conhecer o que é conhecer, introduzindo e desenvolvendo o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que podem conduzir à cegueira do conhecimento. A educação deve identificar a origem dos erros, ilusões e cegueiras, buscando a lucidez, uma vez que é somente com ideias que se pode manter uma luta crucial contra os mitos e ideologias que desmistificam os fatos. O desenvolvimento do conhecimento científico é um importante instrumento contra o erro e a ilusão, mas não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. A ciência também não está isenta de cometer erros e cair na ilusão. Por isso, é preciso fazê-la com reflexão.

O segundo saber indicado por Morin (2018) engloba os princípios do conhecimento pertinente, que alude à apreensão dos problemas globais e fundamentais, das informações-chave relativas ao mundo, para nelas inserir os conhecimentos parciais e locais. Enquanto o mundo constrói a globalização, a educação ainda está sendo realizada de forma fragmentada, sem interação entre as disciplinas. Nos saberes desunidos, divididos, compartimentados em disciplinas, tornam-se invisíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, dentre outras, sendo que o conhecimento pertinente deve reconhecer este caráter multidimensional e nele inserir dados. A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. A educação deve promover a inteligência geral, apta a se referir ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. Para tanto, é preciso trabalhar a transversalidade, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade, ou seja, as disciplinas não devem ser trabalhadas de forma isolada.

Ainda segundo Morin (2018), o terceiro saber é ensinar a condição humana, trabalhando de forma integrada o físico, o biológico, o psíquico, o cultural, o social e o histórico, a partir da consciência da sua condição cósmica, física, terrestre e humana, reconhecendo sua identidade. É a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos e as interações entre estes possibilitam a perpetuação cultural e a auto-organização social. O verdadeiro desenvolvimento humano é

aquele que contribui para o avanço do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

O quarto saber, conforme Morin (2018), indica a importância de ensinar a identidade terrena, mostrando a solidariedade que prolifera em várias partes do mundo, sem omitir as opressões e a dominação que devastam a humanidade. O ser humano deve reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano. Os antagonismos entre nações, religiões, modernidade e tradição, democracia e ditadura, dentre outros, nutrem-se uns aos outros.

Para Morin (2018), o quinto saber se refere a enfrentar as incertezas que surgem nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. É a educação voltada ao pensamento policêntrico, capaz de apontar o universalismo, consciente da unidade/diversidade da condição humana. As incertezas ligadas ao conhecimento como objeto de reflexão. Denota a necessidade de desenvolver a capacidade de decidir, de formular estratégias para enfrentar as incertezas, de questionar a certezas doutrinárias, dogmática e intolerantes.

E o sexto saber, segundo Morin (2018), é ensinar a compreensão, que é o meio e o fim da comunicação humana. Para que a comunicação resulte em compreensão é importante que haja conhecimento de sujeito para sujeito, descaracterizando o egocentrismo. A compreensão mútua é vital para o progresso das relações humanas.

O sétimo saber mencionado por Morin (2018) é a ética do gênero humano, que conduz à antropo-ética e considera o caráter ternário da condição humana (indivíduo/sociedade/espécie). As finalidades ético-políticas requerem o estabelecimento de uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e concebem a humanidade como comunidade planetária, pois a cultura emerge das interações indivíduo/sociedade/espécie.

Considerando a complexidade das relações culturais na sociedade contemporânea, evidencia-se a necessidade de ressignificar as formas de produção do conhecimento acadêmico. Nesse contexto, a educação é desafiada a desenvolver mecanismos que promovam práticas que contribuam na superação das dicotomias atualmente existentes.

A arte literária e a interdisciplinaridade

Atribuir à arte literária um conceito único implica certo reducionismo, tornando-se mais fecundo apresentar especificidades que a caracterizam. Conforme Cândido (2004, p. 174) a literatura pode designar:

> [...] 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 chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações.

Assim como as demais formas de arte, a literatura expressa as manifestações humanas, sendo que cada tempo e grupo social tem sua forma própria de produzir e de se relacionar com seus bens culturais. Isso ocorre quando o leitor de alguma forma se identifica com os sentimentos mobilizados a partir das leituras desses escritos. O potencial humanizador, intrínseco a todo bem cultural, advém das características especiais que se fazem presentes na essência das produções literárias. Barthes (1978) faz alusão à literatura como um mecanismo de revolução da linguagem pelo jogo de palavras de que ela é o teatro. Nesse sentido, indica três forças principais provenientes dos conceitos gregos que se manifestam nas produções literárias: *mathesis* (sabedoria)*, mimesis* (representação) e *semiosis* (jogar com os signos linguísticos ao invés de destruí-los). A primeira destas forças advém dos saberes que a literatura assume na medida em que todas as ciências estão na composição do monumento literário. Barthes (1978, p. 18) se refere à literatura como “fulgor do real”, que “sabe muito sobre os homens” e “faz girar os saberes” trabalhando nos “interstícios da ciência”, dialogando com os saberes históricos, geográficos, sociais, antropológicos e tantos outros, diferenciando-se das ciências pelo seu lugar de fala. A segunda força da literatura é a representação, porque o discurso literário não se rende à impossibilidade de deslocamento das palavras na escrita para representar o real, ainda que sempre tenha “o real como objeto de desejo” (BARTHES, 1978, p. 23). E para representar a realidade, a literatura faz circular o uso figurado da palavra, que permite que a linguagem escape ao seu próprio poder, libertando-se da servidão. Ou seja, o uso literário da palavra simbólica, é gerador da terceira força: a propriedade semiológica, que se institui no próprio âmbito da linguagem, mas que não precisa submeter-se ao seu domínio.

Evidencia-se, assim, o valor fundamental da palavra, que é a interação social processada a partir dela, instigada na literatura pelo que Bakhtin (2010, p. 21) denomina como sendo uma “presença espiritual: [...] existe uma beleza livre, desligada, existe uma arte abstrata, em relação à qual a estética material parece ser totalmente legítima”. Na perspectiva bakthiniana, a arte (literária ou não) excede os limites do material, pois a estética geral e filosófica que nela reside lhe confere uma constitutiva posição axiológica, definida pelos seus significados resultantes da sua relação com valores culturais, éticos, sociais, históricos e historiográficos.

Uma das características próprias da literatura é o seu potencial de (re)criar realidades e assim promover reflexões. A arte se (re)constrói no ato criativo, o que a liberta das amarras ao passado descrito na historiografia. Segundo Vattimo (2017, p. 106), ao abordar os usos do esquecimento associados ao excesso de conhecimento histórico e aos vínculos que a humanidade constrói com o passado, a partir dos escritos de Nietzsche, a arte não necessita do esquecimento para ser criada: “na medida em que a beleza é percebida como correspondência perfeita entre matéria e forma, ideia e manifestação, interior e exterior, ela só pode nascer em condições de esquecimento”. Referindo-se à arte contemporânea o filósofo entende que a criatividade é a sua força motriz e independe do esquecimento ao se movimentar pelo excesso de memória.

E nessa ação continuada de re(criação) a literatura interage com o leitor utilizando-se de uma forma específica de articular as palavras e ideias. Os estudos de Bakhtin (2003) evidenciam que a característica essencial da língua é a sua competência dialógica, pois essa possibilita a articulação dos enunciados por meio das vozes que nele se fazem presentes e favorecem para que o discurso de alguém participe de uma interação viva ao se encontrar com o discurso do outro. Para Bakhtin (2012, p. 117), “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Portanto, o dialogismo se refere a todo enunciado e se manifesta em diferentes dimensões, sendo que as relações dialógicas se efetuam quando um material linguístico ou semiótico se insere na esfera do discurso, isto é, se transforma em enunciado definindo a posição de um sujeito social. Nessa perspectiva, a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico e o diálogo constitui uma estrutura enunciativa que forma a linguagem, pois para Bakhtin (1997, p. 257) “tudo é meio, o diálogo é o

fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência". Em decorrência, o sujeito social defronta-se com outros enunciados, em uma relação de interatividade com os discursos, estando em concordância ou não com cada um deles, complementando a interação com o enunciado e se construindo nele.

De acordo com as pesquisas de Fiorin (2006) os três principais eixos norteadores do pensamento bakthiniano no que se refere ao dialogismo são: a unicidade do ser e do evento, que é a ideia de que todos os enunciados se formam a partir de outros; a relação entre o eu e o outro, que é a incorporação das vozes dos outros pelo enunciador; e a dimensão axiológica, que diz respeito à subjetividade do sujeito, produzida pelas relações sociais das quais ele participa. Em decorrência, é delineada a ideia de um todo arquitetônico que se encontra em oposição a um todo mecânico e a partir destas concepções.

Essas proposições teóricas convergem com os princípios da interdisciplinaridade e apontam a participação das artes nessa construção. Bakhtin (2010, p. 23) afirma que é necessário analisar "[...] o objeto estético, o dado material extralinguístico da obra e a organização composicional do material, concebida teleologicamente". Método que abrange a linguagem artística na perspectiva dialogada e articulada vinculada ao sujeito, à história, à historiografia, à sociedade, à cultura, à ética, à estética, à situação de produção, circulação e recepção, na perspectiva epistemológica, metodológica, teórica e humana. O caráter interdisciplinar da arte literária, a partir da análise fundamentada em Bakhtin (2010), abre caminhos para a interpretação do signo linguístico, que é social e ideológico porque estabelece a relação entre a consciência individual e a interação social.

Nas abordagens interdisciplinares no contexto educacional, as disciplinas mantêm suas especificidades e, cada uma delas, de seu lugar de fala, oferece suas contribuições no estudo dos conteúdos propostos. O trabalho com a literatura propicia ao estudante descobrir os sentidos que o texto traz e a fazer um movimento que envolve estes sentidos e as próprias percepções de mundo, oportunizando a interação entre o texto e o seu interlocutor. Os significados produzidos pela literatura têm o potencial de se constituírem em meios para a sua inserção no diálogo com as demais áreas do conhecimento. A propriedade distintiva fundamental de interação inerente a essas produções é apontada por Barthes (1978), quando indica que a literatura dialoga com as Ciências da Natureza, a Filosofia, a Psicologia e tantas

outras áreas de conhecimento, caracterizando-se como um espaço de discussão com outros saberes e caminhando naturalmente para a participação nas ações interdisciplinares.

Para viabilizar as ações conjuntas entre os componentes curriculares visando a um aprofundamento nas abordagens desenvolvidas no ensino, uma possibilidade é partir da definição de um tema gerador sobre os conteúdos a serem estudados, por meio da elaboração de projetos interdisciplinares. Nogueira (2011) defende que a complementaridade entre as disciplinas, possibilita que sejam abertos espaços para a imersão das interações existentes e outras possíveis de serem desenvolvidas, pois ocorrem oportunidades de participar de atividades múltiplas, trabalhando a aprendizagem em várias áreas, como a cognitiva, a afetiva, a social e a emocional, desenvolvendo as inteligências inter e intrapessoal, explorando várias áreas do conhecimento. Assim, são possibilitadas várias ações, formas e vivências que intensificam as aprendizagens e ampliam as possibilidades de desenvolvimento das várias competências dos estudantes.

Ainda segundo Nogueira (2011), para que a educação desenvolva saberes amplos, promovendo a interação com as mudanças sociais, é importante que sejam considerados os pilares da interdisciplinaridade: os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, a reflexão entre as disciplinas, buscando compartilhar saberes e conectar-se às concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas. O ensino em uma sociedade em permanente mudança requer uma ação conjunta, uma prática que valorize o estudante como ser que observa, que constrói, que atua, que precisa ver a realidade de forma abrangente e não fragmentada; um ensino voltado para um olhar múltiplo, que contemple as várias nuances da realidade e isso requer ações unificadas, capazes de buscar a superação do isolamento que caracteriza o trabalho com os conteúdos no ensino disciplinar.

Considerações finais

Historicamente a escola tem procurado transmitir conhecimentos aos estudantes e para isso dividiu as disciplinas escolares, visando delimitar cada especialidade do saber. Porém, esse paradigma organizativo acabou por converter-se em uma forma de fragmentar o ensino. Em decorrência, não atende às necessidades educacionais cada vez mais emergentes em um contexto social que

demanda uma visão ampla e não restrita de mundo, o que vai além da especialização necessária para desenvolver determinadas atividades. Evidencia-se a necessidade de se perceber nos fragmentos a possibilidade de construção do todo, mantendo as especificidades de cada parte.

Na educação brasileira, as evidências teóricas apontam para o fato de que a ideia do trabalho conjunto entre as disciplinas e a construção de um ensino integrado tem conseguido avanços significativos no campo da teoria. Contudo, na prática, em muitas situações ainda persistem nas escolas grandes dificuldades em romper com a tradição do isolamento entre as disciplinas, que muitas vezes não interagem entre si e trabalham os conteúdos de forma compartimentada, contribuindo para que seja mantida a fragmentação do saber.

Um caminho importante para enfrentar esse problema na educação é a interdisciplinaridade, por meio de uma visão integrada de ensino, buscando oferecer aos sujeitos envolvidos as condições necessárias para a abordagem dos conteúdos de forma unificada. Uma possibilidade para o desenvolvimento de ações interdisciplinares é a elaboração de projetos com a participação de duas ou mais disciplinas para abordar determinados temas em estudo de forma conjunta, por meio de informações interligadas que ofereçam oportunidades de apropriação de conhecimentos.

A arte literária tem o potencial de sensibilizar, promover reflexões e suscitar discussões sobre a realidade. Do seu lugar de fala, a literatura dialoga com os demais saberes, pois traz nela se inserem conhecimentos diversos que abrem possibilidades de diálogo com as diversas áreas de ensino. Essas produções re(criam) a realidade e a ressignificam. A partir desses atributos, a literatura se converte em um espaço que contribui em discussões interdisciplinares.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. [Trad. Paulo Bezerra]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. [Trad. Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6 ed. [Trad. Aurora Fornoni Bernardini et. al]. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. [Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira]. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula.** Aula inaugural de semiologia literária do Colégio de França. 7/01/1977. [Trad. Leyla Perrone-Moisés]. São Paulo Cultrix.1978.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos** 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro, 2004.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis. 18 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Madrid: Morata, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Cortes, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1076.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2018.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Érica, 2011.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VATTIMO, Gianni. **Usos do esquecimento**. [Conferências proferidas no colóquio de Royaumont, 1988]. Campinas: UNICAMP, 2017.

PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM-PA

TEACHING/LEARNING PROCESSES IN ART IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE PUBLIC SCHOOLS OF BELÉM-PA

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães[1]

Resumo:
Este artigo tem o propósito de compartilhar o desenvolvimento inicial da pesquisa denominada “O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA”. Apresenta discussões sobre: ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da educação básica; reflexões sobre a legislação e o Ensino da Arte, e discute a atuação do professor de Arte e do professor de Pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia é de cunho qualitativo descritivo e as ideias apresentadas são fundamentadas em Barbosa (1988,1998, 2005, 2010, 2012, 2014, 2015), Coutinho (2012), Rossi (2014), dentre outros autores, que foram fundamentais para elucidar as reflexões acerca dos assuntos aqui abordados. Os resultados apontam para a necessidade de se investir em políticas educacionais que priorizem o ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da educação básica.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Política Educacional. Ensino/Aprendizagem.

Abstract:
This article aims to share the initial development of the study called "The teaching/learning of art in the early years of basic education: conceptions and perceptions of teachers in public schools in Belém-PA". It presents discussions on teaching/learning art in the early years of basic education; reflections on current legislation and art teaching, and on the role of the art teacher and the pedagogue in the early years of elementary school. The ideas presented are based on Barbosa (1998, 2005, 2010, 2012, 2014, 2015), Coutinho (2012), and Rossi (2014), among others, who were fundamental in elucidating the reflections on the issues herein addressed. The results point to the need to invest in educational policies that prioritize the teaching/learning of art in the early years of basic education.

Keywords: Art teaching. Educational policy. Teaching/Learning.

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

Introdução

Este artigo tem o propósito de compartilhar o desenvolvimento inicial da pesquisa[2] denominada “O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA”. A pesquisa objetiva conhecer e analisar os processos de ensino/aprendizagem dos professores que atuam com o Ensino da Arte nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Belém -PA.

Pretende dar continuidade a pesquisa de tese desenvolvida e defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG no ano de 2019, intitulada “Experiências de Ensinar/Aprender Artes Visuais: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente”. Busca responder a seguinte questão: Como os professores dos anos iniciais da Educação Básica das escolas públicas de Belém estão conduzindo o componente curricular Arte a partir das mudanças feitas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 para garantir a democratização do Ensino da Arte?

A abordagem qualitativa-descritiva será utilizada com aplicação de questionário que poderá ser disponibilizado na internet ou aplicados nas Rodas de Conversa/Encontros/Reuniões. Professores de Arte e Professores de Pedagogia dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas de Belém serão participantes desta pesquisa. Assim, 30 professores das redes de ensino da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), farão parte do processo.

Para levantamento e análise da produção acadêmica focamos inicialmente na temática sobre ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da educação básica, BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e a legislação. O plano

[2] Pesquisa vinculada à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA e aprovada pelo Edital PRODOUTOR/UFPA/PROPESP em agosto 2020. Participam da equipe as professoras colaboradoras e doutorandas em Artes, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França, Nélia Lúcia Fonseca e a discente Nahanne Simões Taverny, bolsista do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

inicial desta pesquisa previa que a coleta seria realizada após a visita às escolas com o propósito de definir quais professores seriam inseridos. No entanto, houve a necessidade de alterar o cronograma em função da pandemia e de aguardar, também, as autorizações solicitadas às secretarias de educação SEDUC e SEMEC para iniciar a coleta de dados prevista para abril de 2021.

A Análise de Conteúdo será utilizada para descrever e interpretar os textos e documentos coletados e posteriormente será apresentada na forma de artigos discursivos-argumentativos. Os resultados parcial e final serão divulgados por meio de publicações acadêmicas e eventos científicos (BARDIN, 2010).

No desenvolvimento das ações planejadas, tivemos acesso às Propostas Curriculares da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria Municipal de Educação (em processo de aprovação), assim como selecionamos alguns textos para realização da pesquisa bibliográfica. Por meio de levantamento bibliográfico, análise de documentos oficiais e levantamento de pesquisas realizadas, percebemos a relevância social desta pesquisa nas áreas de Artes e Educação.

Dentre os autores que discutem a temática central, encontramos afinidades teóricas com: Barbosa (1998, 2005, 2012, 2014, 2015), Coutinho (2012), Nóvoa (1997), Smith (1997), Ferraz; Fusari (1992), Rossi (2014), entre outros para elucidar as reflexões acerca dos assuntos aqui abordados e as ideias apresentadas.

Assim, para melhor compreensão deste artigo, a sua estrutura contempla reflexões centradas em: Ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica; a legislação e o Ensino da Arte e reflexões sobre a atuação do professor de Arte e do professor de Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Ensino/Aprendizagem de Arte nos Anos Iniciais da Educação Básica

Estamos vivenciando mudanças e transformações curriculares na educação brasileira e as práticas educativas na área de Artes são/serão afetadas, principalmente nos processos de ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica. Refletir sobre a questão centrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o nosso propósito neste tópico, pois entende-se que o acesso aos saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes é condição *sine qua non* para construir conhecimentos significativos.

Ao abordar sobre a importância da Arte na Educação e a necessidade de acesso aos conhecimentos no campo da Arte, Ana Mae Barbosa afirma que:

> [...] A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. [...] Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (BARBOSA, 2014, p.34)

O ensino de Arte tem passado por várias mudanças ao longo de seu percurso histórico. Os modelos curriculares importados sem a necessária contextualização para o Brasil acentuaram os descasos para com a Arte e seu ensino. Ampliar o debate considerando as orientações curriculares para o componente Arte e as respectivas Unidades Temáticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e Artes Integradas - propostas pela Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2017), é assunto que merece a atenção para um posicionamento crítico diante das incertezas na Educação nacional.

Como componente curricular obrigatório da Educação Básica a presença da Arte ainda tem evidenciado muitos conflitos e tentativas de acertos nos processos de ensino/aprendizagem das escolas. Para Ralph Smith (1997), “[...] a Arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade [...] exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo” (SMITH, 1997, p. 96). O autor argumenta a importância do aprendizado sequencial para o ensino da Arte objetivando construir sistematicamente uma sensibilidade estética e um ambiente sensível para que possamos agir e refletir as experiências contidas nos trabalhos de arte.

Na mesma linha de pensamento, a professora Ana Mae Barbosa (2014), ressalta que precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que a Arte seja não apenas exigida, mas também, definida no currículo escolar como um campo de estudos específico e não apenas atividade. A autora questiona: “Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte”. Argumenta que “[...] é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte”. (BARBOSA, 2014, p.5-6).

Ao problematizar as formas de como o Ensino da Arte vem sendo tratado nas políticas públicas do país, a autora ressalta que não é só incluindo arte no currículo que vai favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como construtor de sua própria nação. Afirma ser necessário se preocupar como a arte é concebida e ensinada e ressalta que a escolha do conteúdo a ser trabalhado depende da ideologia do professor e dos códigos de valor dos alunos (BARBOSA, 1998).

Em suas pesquisas, duas questões são levantadas: “como se dá o conhecimento em arte?” e “o que ensinar?” Diz que a arte na educação é um importante instrumento para identificação cultural e desenvolvimento individual, enfatizando que:

> A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. (BARBOSA, 2005, p. 99)

Ao abordar as mudanças e transformações do ensino da Arte a autora nos instiga a pensar a qualidade das práticas educativas e a formação do professor de Arte. Enfatiza que o mundo atual, assim como a arte atual, exige um leitor informado e um produtor consciente. Nesse sentido, compreende-se ser imprescindível que o professor para trabalhar nessa perspectiva, a sua formação inicial deverá prepará-lo. Entretanto, Barbosa afirma que: “a falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade” (BARBOSA, 2012, p. 15).

Nas pesquisas de Ana Mae Barbosa encontramos muitas contribuições significativas para pensar as práticas educativas em Arte na Educação. A autora adverte que ainda há escolas ensinando desenho geométrico em lugar de arte, outras dando xerox de personagens de Disney para colorir e professores dando imagens para copiar em nome da releitura. Ressalta:

> Isso tudo ao lado de muita experiência imaginativa, inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, objetos, crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas. (BARBOSA, 2015, p.16)

Nesse contexto de reflexões, entende-se que no processo de ensino/aprendizagem de Arte é necessário trabalhar com conhecimentos que

tenham ressonância com a vida dos estudantes. Aproximá-los das formas de como são construídos os conhecimentos possibilitando apropriações e descobertas de novas possibilidades de aprender, é um caminho mais profícuo e democrático.

No entanto, para a concretização destes conhecimentos se faz necessário desenvolver nos estudantes a capacidade de percepção e compreensão com base em suas experiências artísticas/estéticas/culturais. Isso exige do professor generalista e especialista, dos anos iniciais da Educação Básica, uma formação que contemple a reflexão e a pesquisa contínua.

No campo da Arte, as discussões dos elementos curriculares que se articulam nas aulas de arte na perspectiva contemporânea têm revelado reflexões conceituais e metodológicas apontando indicadores para transformar as práticas educativas. Nesse sentido, para o ensino/aprendizagem de Arte exige-se do professor, de todas as etapas de ensino, uma atuação que possa construir conhecimentos tendo como referência a Abordagem Triangular[3].

As ações da triangulação - ler, fazer e contextualizar - possibilitam conhecer e aprofundar cada modalidade artística com vistas a promover a formação artística/estética/cultural dos estudantes, conforme afirma Barbosa (1988, p.138): "[...] uma alfabetização para a leitura da imagem através da educação formal tornaria consciente toda aprendizagem, alimentando a capacidade de reflexão do estudante".

Ao refletir sobre a arte/educação contemporânea a autora ressalta que "só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem da Arte na Educação Básica". Acrescenta:

> O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2014, p.33).

De acordo com suas pesquisas, o fazer artístico possibilita desenvolver um processo de criação. Deve enfatizar o exercício das faculdades da percepção, imaginação e fantasia. A leitura desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas

[3]Compreende-se que os três eixos da Abordagem Triangular são abordagens do processo ensino/aprendizagem que possibilitam qualificar as práticas educativas em Arte. Ana Mae Barbosa (2010) ressalta que a Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram.

no todo do trabalho. E a contextualização permite “mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal” (BARBOSA, 2014, p.20).

Nesse cenário de fragilidades e incertezas, muitas questões surgem ao conhecer as práticas educativas em Arte nos espaços escolares e culturais em busca de respostas: Quais conhecimentos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são necessários nos anos iniciais da Educação Básica? A quase inexistência de professores de Arte para todas as modalidades artísticas nas redes de ensino, dificulta o ensino/aprendizagem? As propostas curriculares da SEDUC e da SEMEC contribuem para o desenvolvimento do componente curricular Arte com qualidade? Como os professores da SEDUC e SEMEC se manifestam sobre o ensinar/aprender Arte nos anos iniciais da Educação Básica?

As questões levantadas possibilitam refletir com base em autores citados acima e experiências que vivenciamos com a formação, que tanto o professor generalista (Pedagogia), quanto o professor especialista (Arte), para atuar nos anos iniciais da Educação Básica, ainda apresentam fragilidades teórico-metodológicas em suas formações para conduzir o ensino/aprendizagem de Arte, sendo necessário promover ações que priorizem à formação docente com qualidade, conforme detectou-se em pesquisa realizadas anteriormente:

> A obrigatoriedade do Ensino da Arte como componente curricular na Educação Básica, a partir da LDBEN nº9.394/96, ainda é um desafio nos desenhos curriculares das escolas brasileiras, em função das dificuldades apresentadas em cada região para garantir as modalidades artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - na Educação Básica, e atender aos objetivos preconizados nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Consideramos que a formação docente é uma das ações prioritárias no cenário de mudanças curriculares (MAGALHÃES, 2019, p.170).

Portanto, é necessário repensar os processos de ensino/aprendizagem na Educação Básica e garantir uma formação inicial docente pautada em competências éticas, técnicas e políticas. Uma atuação crítica e eficaz dos professores nos espaços escolares requer uma formação consistente. Porém, a história do ensino/aprendizagem de Arte revela descasos de toda ordem sendo necessário continuar a luta política e conceitual para garantir a permanência e obrigatoriedade da Arte nas escolas do Brasil.

A Legislação e o Ensino da Arte

O ensino de Arte no contexto da Educação Básica sempre foi motivo de questionamentos em função de interesses ideológicos, políticos e educacionais que permearam/permeiam a sua história. A Lei nº 5.692/71 determinou a obrigatoriedade da Arte que era denominada de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, porém, não havia professores formados para atender a demanda.

Nesta Lei, a Educação Artística foi inserida no currículo escolar como mera atividade, e conforme ressaltam Fusari e Ferraz (2001, p.41-42), desde a sua implantação houve interesse em esclarecer o tratamento dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º, da Lei nº 5.692/71, conforme expressa a redação do Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. O parecer ressalta ainda: “é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, **preferencialmente polivalentes** no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se se desenvolver sempre que possível por **atividades** sem qualquer preocupação seletiva” (BRASIL,1977, s/n, Grifos da autora).

Para Silva (2019), ao longo do tempo a própria nomenclatura utilizada para denominar o ensino de Arte na Educação Básica foi sendo alterada. Diz a autora: “Na LDB de 1961 o ensino de arte, no currículo, recebeu o nome de “iniciação artística”. Na Reforma Educacional de 1971 passou a ser nomeado “educação artística”. Na LDB de 1996, identificamos o uso do termo “ensino de arte”. (SILVA, 2019, p. 271),

A autora considera ainda que a Lei nº 5.692/71 avançou em alguns aspectos, mas a concepção de atividade prevaleceu:

> No caso específico da arte, foi um avanço garantir um espaço obrigatório no currículo. Isso teoricamente. No entanto, a concepção prevaleceu vinculada ao entendimento da Educação Artística como mera atividade. Em termos de qualidade de ensino da arte não se favoreceu as condições necessárias para tal (SILVA, 2019, p.281).

Segundo Pimentel (2017), a Lei nº5.692/71 instituiu as licenciaturas curtas e estabeleceu a integração do sistema educacional, desde o 1º grau até o nível superior. Então foram criados os cursos de Licenciatura curta em Educação Artística

com as respectivas habilitações: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, com o objetivo de formar os professores de Educação Artística. Muitas mudanças curriculares ocorreram e, dentre elas, a legitimação da polivalência.

> A polivalência é oficializada, sendo que, em Educação Artística, sendo atividade – e não disciplina – obrigatória, a formação é feita nas mais diversas formas, desde cursos de fim de semana, passando por licenciaturas curtas a licenciaturas plenas em Educação Artísticas, todas de cunho polivalente (PIMENTEL, 2017, p.8).

Configurada de forma superficial em todos os níveis de ensino, a polivalência "tem se demonstrado impossível, produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado" (BARBOSA, 1988, p.88).

Para Rossi (2014), a polivalência ainda continua sendo um entrave no desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Arte. Diz a autora:

> Está claro então que, oficialmente, a polivalência está extinta no nível da Lei. No campo da reflexão ela vem sendo combatida desde o início do Pós-Modernismo da arte-educação brasileira, que, segundo Barbosa, data do início da década de 80, com o Festival de Inverno de Campos de Jordão (1983). Nessa década, em 1987, foi criada a FAEB (Federação de Arte-educadores do Brasil), sendo que o 1º Congresso Nacional aconteceu no ano seguinte. Desde a sua criação a FAEB condena a licenciatura curta para a formação do professor de Educação Artística e a polivalência. A primeira não existe mais, graças aos movimentos político-pedagógicos dos arte-educadores nos últimos 30 anos, mas a polivalência insiste em não sucumbir. (ROSSI, 2014, p. 92)

Ao problematizar a polivalência, no que diz respeito às exigências dos concursos públicos para a carreira do professor de Arte e no desenvolvimento do componente curricular Arte na Educação Básica, a autora destaca que a situação chega a ser hilária, pois os professores são intimados a atuar em várias modalidades artísticas sendo contraditório se considerarmos a atual LDBEN nº 9.394/96. E questiona: "Talvez seja pertinente perguntar: de onde vem a ideia de polivalência? Como ela se apresenta na sociedade? Quem ou o quê divulga e legitima essa ideia? Como a disciplina poderá recuperar sua integridade no contexto mais amplo da sociedade? (Idem 2014, p. 93).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 é promulgada, sendo modificado o tratamento dado à área. Deixou de ser atividade e passou a ser área de conhecimento com alteração na nomenclatura de Educação Artística para Ensino da Arte.

No Artigo nª 26, § 2º da LDBEN nº9.394/96, que trata dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio consta a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415/17). E no § 6º é esclarecido que “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. (Redação dada pela Lei nº 13.278/16).

Para consolidar a organização curricular de todas as áreas de conhecimento com base na referida Lei, o Governo Federal instituiu documentos oficiais com o propósito de orientar as ações curriculares. Dentre eles a Base Nacional Comum Curricular- BNCC a qual estabelece o que é ensinado nas escolas do Brasil na Educação Básica e para cada área de conhecimento há determinações que objetivam orientar as secretarias de Educação no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, vemos que a Arte é componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica e até 2021 os sistemas de ensino deverão implantar as mudanças da Lei 13.278/16, com professores de Arte para cada uma das quatro modalidades da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo necessário aprofundar cada campo de conhecimento.

Porém, em função da indefinição de quais modalidades artísticas irão compor o currículo escolar, muitas questões surgem em busca de respostas no processo de implementação da BNCC: Haverá progressão das aprendizagens de Arte no contexto escolar? A integração das artes na perspectiva interdisciplinar (assim pensamos ser a orientação) não ficará comprometida em seu sentido conceitual e metodológicos se não há na maioria das escolas todas as modalidades artísticas?

Conforme foi discutido em trabalho anterior (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018), deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional, e tem como objetivo a “redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (BRASIL, BNCC, 2017, p.5).

Nesse sentido, considera-se que as determinações da BNCC para o campo da Arte, precisam ser debatidas, analisadas e criticadas no processo de elaboração

das propostas curriculares das secretarias de educação e outros momentos pedagógicos com vistas a esclarecer como o Ensino da Arte será desenhado no currículo das escolas da Educação Básica.

A atuação do professor de Arte e do professor de Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental I

O ensino de Arte nos anos iniciais da educação básica, na maioria das escolas, fica à cargo do professor com formação em Pedagogia e raramente encontramos professores de Arte para cada modalidade artística - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na escola. O licenciado em Pedagogia, acaba achando normal desenvolver o ensino/aprendizagem de Arte e quase sempre o professor licenciado em uma das modalidades artísticas, também aceita as demandas da escola e determinações não dialogadas, deixando de realizar um trabalho significativo, que realmente contribua de forma efetiva com a formação artística/estética/cultural dos estudantes.

Ao refletir sobre a formação de professores de Arte e de Pedagogia para atuar na Educação Básica, Barbosa (2017, p.17) destaca que há dificuldades de definições do que é importante se aprender para ensinar Arte. Questiona: “Qual deve ser a preparação dos professores para realizar a complexa inter-relação entre Arte e Pedagogia?”. A autora ressalta:

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

A autora evidencia ainda, que há necessidade de se pensar a formação de professores para atuar com o ensino de Arte de forma consistente e que haja o vínculo teórico-metodológico com as práticas vivenciadas no cotidiano escolar com vistas a mudar a escola. Ressalta que:

> É necessário Artes nos cursos de Pedagogia (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) para o desenvolvimento da expressão, comunicação, autoconhecimento, capacidade crítica e resposta ao inesperado dos próprios professores. Artes no currículo dos pedagogos não pode ser

> reduzida simplesmente a ensinar algumas técnicas e jogos para trabalhar com crianças. Os pedagogos devem ter Artes para ampliar a percepção do mundo que os rodeia, da sua própria cultura e da dos outros, das suas emoções e afetos. Sem isto jamais serão bons professores de Matemática, Ciências, História, Português, Literatura etc. (BARBOSA, 2017, p.17)

As reflexões de Ana Mae Barbosa são pertinentes uma vez que o componente curricular Arte inserido na atual LDBEN nº 9394/96, com suas respectivas modalidades artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e saberes específicos, necessita de professores especializados e atualizados, com propostas de ensino/aprendizagem que dialoguem com as questões contemporâneas de cada contexto social e cultural.

Nóvoa (2016) é contundente ao afirmar que nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. Diz que a formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Assim, é necessário que as Instituições de Ensino Superior tenham um comprometimento sério com a formação docente e que as mesmas se preocupem com a identidade profissional dos futuros professores.

As condições pedagógicas e estruturais são essenciais para a qualidade na formação profissional de professores nos cursos de Licenciatura conforme enfatiza Nóvoa (2016). Para o autor é importante entender as formas de organização das práticas educativas e pensar caminhos de organização coletiva do trabalho docente. Essas são ações necessárias no processo formativo.

É no processo de formação dos profissionais de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Pedagogia na UFPA que se observa a necessidade de não só garantir um lugar para Arte no currículo escolar, como também é necessário saber como o Ensino da Arte vem sendo concebido e ensinado nas escolas.

A situação é complexa e exige um posicionamento contínuo dos profissionais da área de Artes assim como investimentos em políticas públicas para o campo da Arte e seu ensino. É notório que a LDBEN nº 9.394/96 trouxe mudanças significativas para área de conhecimento Arte, deixando evidenciado que na Educação Básica a presença do Ensino da Arte é obrigatória e necessária à formação artística/estética/cultural dos estudantes. Porém, nos anos iniciais do Ensino Fundamental há necessidade de preparar os professores para atuar de forma significativa no campo da Arte e seu ensino.

De acordo com Coutinho (2012), a maioria das faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente a formação dos seus próprios educadores e as referências ao ensino de Arte são na maioria das vezes de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psicopedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. Afirma que são poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte.

Assim sendo, articular a relação teoria/prática em diálogo constante com os fundamentos metodológicos que cada professor elabora na construção das propostas curriculares no sentido de se fazer/pensar Arte de modo consistente é um caminho profícuo. E concordando com Iavelberg (2016, p. 85): “Ser professor de Arte é pertencer a uma comunidade educativa que troca experiências, reconhece a necessidade de fundamentos e reconstrói permanentemente a reflexão e a ação didática”.

Nesse sentido, há necessidade de ações pontuais para o redirecionamento do ensino/aprendizagem na Educação Básica com vistas a propor práticas educativas críticas no enfrentamento das mudanças curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação (MAGALHÃES, 2018).

Ampliar o debate sobre a polivalência no ensino/aprendizagem de Arte, que ainda é muito presente nas práticas educativas dos professores dos anos iniciais da educação básica, é uma ação necessária. Reconhecer a importância da área de Artes nos anos iniciais no contexto social, cultural e humano é um desafio constante.

Considerações possíveis

As reflexões sobre o ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da educação básica, a legislação e o Ensino da Arte, e a atuação do professor de Arte e do professor de Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, foram assuntos abordados neste artigo que teve o propósito de compartilhar a pesquisa em desenvolvimento tendo como base algumas referências sobre a temática.

No decorrer das ações desenvolvidas foi possível realizar levantamentos e estudos que possibilitaram aprofundar os conceitos de Ensino/Aprendizagem de Arte nos anos iniciais da educação básica; Arte nos anos inicias do ensino fundamental e suas modalidades artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Considerando esses levantamentos e estudos inicias no desenvolvimento da pesquisa, percebe-se que a mesma se constitui um campo de estudos necessário para as políticas públicas nas áreas de Artes e Educação, especialmente em função de possibilitar ampliar a discussão dessa temática nas universidades e escolas da educação básica. Nesse sentido, entende-se que a pesquisa articulada à escola pública é um caminho desafiador para qualificar as práticas educativas em Arte e ressignificar o ensino/aprendizagem.

As análises preliminares desta pesquisa em andamento apontam para a necessidade de se investir em políticas educacionais que priorizem o ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da educação básica com qualidade, objetivando ampliar as possibilidades de garantir a democratização da Arte nas escolas públicas.

Com base nas referências bibliográficas e experiências com a formação docente, observa-se que os caminhos percorridos para implementação da Arte e seu ensino no currículo escolar são permeados por fragilidades teórico-metodológicas e ameaças, corroborando para o não reconhecimento da área no currículo da Educação Básica.

Entende-se que o fim da polivalência no ensino de Arte poderá propiciar uma maior qualidade das práticas educativas possibilitando ao professor estudar e aprofundar os conteúdos das expressões artísticas mais especificamente. No entanto, há entraves, e dentre eles, as políticas públicas não levam em conta as mudanças nos documentos oficiais do MEC que deixam evidente o fim da polivalência.

Nesse sentido, os processos de ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais que serão relatados pelos professores participantes desta pesquisa possibilitarão ampliar a discussão acerca das concepções subjacentes às práticas educativas, compondo um quadro teórico-metodológico rico para ser analisado.

Assim, espera-se conhecer no processo de coleta e análise dos dados, como os processos de ensino/aprendizagem são desenvolvidos pelos professores, as dificuldades e soluções que encontram no exercício de ensinar/aprender Arte, as formas de elaboração dos planejamentos e os modos como reorganizam os processos pedagógicos e curriculares para atender as orientações dos documentos oriundos do MEC.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação é arte e pedagogia. In: LIMA, Sidiney P. F. de (org.). **Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. Vários autores. p.17-37.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, F. Pereira da. (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurense. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC. Acesso em: 15 de mar. 2021.

BRASIL. **Parecer do Conselho Federal de Educação nº 540 de 10 de fevereiro de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Brasília, 1977.

COUTINHO, Rejane. Formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 153-159.

FUSARI, Maria Felisminda. de Rezende; FERRAZ, M. Heloísa C. **Arte na educação escolar.** 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001.

IAVELBERG, Rosa. O professor em foco na arte-educação contemporânea. In: **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte. Acesso em: 10 jan. 2019.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Experiências de ensinar/aprender artes visuais [manuscrito]: o estágio curricular como campo de investigação**

na formação inicial docente. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. – 2019. 193 p.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és": as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente ao ensinar/aprender Artes Visuais. In: **Anais** do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional de Arte-Educadores – "CONFAEB 30 Anos : Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações". Brasília, 2018 p-2359-2373.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Experiências de Ensinar/Aprender Arte no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas na formação docente. In: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. **Arte e Pedagogia: a margem faz parte do rio**. São Paulo: 2017 p-141-156.

NÓVOA, António. **O lugar da licenciatura**. In: Ensino Superior, Publicado em 8/11/2016. Disponível em: http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/ Acesso em: 20 ago. 2018.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Ontens e hojes não fazem um amanhã: aprendizagens resistentes em Artes Visuais**, In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2017, Campinas Anais do 26º Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.2831-2845.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHAES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre: UFRS, v. 5, n. 2, p. 220-231, mai./ago. 2018.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A pesquisa no campo da arte-educação visual e o ensino da arte na educação básica. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 6-100, abr. 2014.http://www.seer.ufrgs.br/gearte

SILVA, e Maria Betânia. Reflexos históricos: por que uma aula de arte?, In: **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 29, n.61, 2019. P.269-286. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10860/11208 Acesso em 27 mar.2021.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p.95-109.

UMA AÇÃO EM ARTE/EDUCAÇÃO COM A INFÂNCIA NOS ESPAÇOS DA ESCOLA E DO MUSEU

AN ACTION IN ART / EDUCATION WITH CHILDREN IN SCHOOL AND MUSEUM SPACES

Karinna Alves Cargnin[1]
Silvia Sell Duarte Pillotto[2]
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon[3]

Resumo:
Este artigo pretende apresentar as pistas e os roteiros das vivências perceptivas transcorridas nas ações em arte/educação por meio de mediações culturais que foram realizadas nos espaços públicos de um Centro de Educação Infantil (CEI) e de um Museu Casa. A pesquisa foi mobilizada pelas expressões/manifestações das crianças interlocutoras/participantes, com idades entre 4 e 5 anos, e entremeadas pelas reflexões das professoras e gestores(as) de ambas as instituições que estiveram acompanhando nosso grupo de pesquisa. Destacamos assim, a relevância destas vivência e trocas entre as crianças, as mediadoras/pesquisadoras/professoras e as professoras titulares e auxiliares das turmas na composição do ambiente de ensino e aprendizagem e, para tanto, elegemos o uso do método cartográfico. Ainda, para nossa reflexão estaremos acompanhadas de conceitos de autores, como: Duarte Júnior (2010); Passos, Kastrup e Escóssia (2014); Martins (2012), entre outros.

Palavras-chave: Arte/Educação. Infância. Escola. Museu.

Abstract:
This article intends to present the clues and scripts of the perceptual experiences that took place in the actions in art / education through cultural mediations that were carried out in the public spaces of a Center for Early Childhood Education (CEI) and a Casa Museum. The research was mobilized by the expressions / expressions of the interlocuting / participating children, aged between 4 and 5 years old, and interspersed by the reflections of the teachers and managers of both institutions that were accompanying our research group. Thus, we highlight the relevance of these experiences and exchanges between children, mediators / researchers / teachers

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) pela UNIVILLE - karinnaa10@gmail.com

[2] Pós-doutorado no Instituto Estudos da Criança na Universidade do Minho (UMINHO); Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora e pesquisadora no Programa do Pós-graduação (Mestrado em Educação) na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), UNIVILLE – pillotto0@gmail.com

[3] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), UNIVILLE e Diretora do Conservatório Belas Artes de Joinville – mirteslocatelli@gmail.com

and full and auxiliary teachers in the composition of the teaching and learning environment and, for this, we chose the use of the cartographic method. Still, for our reflection we will be accompanied by concepts from authors, such as: Duarte Júnior (2010); Passos, Kastrup and Escóssia (2014); Martins (2012), among others.

Keywords: Art / Education. Childhood. School. Museum.

Introdução

Este artigo apresenta as pistas e os roteiros das vivências perceptivas transcorridas nas ações em arte/educação por meio de mediações culturais, que foram realizadas nos espaços públicos do Centro de Educação Infantil Jardim Sofia (CEI) e do Museu Casa Fritz Alt. A pesquisa foi mobilizada pelas expressões/manifestações das crianças interlocutoras/participantes, com idades entre 4 e 5 anos, e entremeadas pelas reflexões das professoras e gestores(as) de ambas as instituições que estiveram acompanhando nosso grupo de pesquisa.

Destacamos assim, a relevância destas vivências e trocas entre as crianças, as mediadoras/pesquisadoras/professoras e as professoras titulares e auxiliares das turmas na composição do ambiente de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, ao mobilizar os processos criativos das crianças por meio de ações de mediação cultural, intentou-se provocar o sentimento de curiosidade e principalmente, iniciar um processo de diálogo e consequentemente, ampliar o contato com o patrimônio cultural local.

No espaço do CEI as ações de mediação cultural consistiram em vivências perceptivas assentadas em teorias artístico/educacionais e no espaço do Museu Casa, as ações mediadoras, iniciadas no CEI se estenderam na qualidade de uma expedição artístico/educacional, com as crianças e suas professoras

Ademais, observando o CEI e os espaços culturais como lugares de aprendizagens, de afetividades e de sensibilidades, reforçamos o compromisso da universidade em fomentar pesquisas sobre o desenvolvimento de políticas públicas em educação, que valorizem práticas educativas sensíveis, articulando também esses espaços.

Pondera-se também a possibilidade de associar as descobertas contempladas nesses lugares, com uma espécie de combustível para impulsionar

outros processos perceptivos artístico/educacionais, tendo em vista o contexto múltiplo e em transformação contínua em que a educação atua.

Dessa forma, o processo educativo proposto na pesquisa já finalizada no ano de 2017, no Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), consistiu em relacionar as artes e as experiências estéticas à momentos de ensino e aprendizagem diversificados com o público infantil, integrando o conhecimento sensível ao cognitivo, sem isentar a participação das professoras e auxiliares.

Sustentado por Duarte Júnior (2010), entende-se que a educação dos sentidos contribui para conectar o sensível ao inteligível, e assim, cooperar para a apreensão consciente da realidade. Segundo o mesmo autor é o educador que tem a função de priorizar a "[...] atenção aos sentidos e auxiliar o seu refinamento, seja com base na miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo ao nosso redor, [ou] seja através dos signos que a arte nos provê" (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 221).

Sendo assim, acreditamos ser imprescindível o potencial que as artes possuem na incorporação de aspectos sensíveis no ensino e aprendizagem, enriquecendo e ampliando leituras de mundo, os aspectos imaginativos e criativos. Dito isso, entende-se que a ação de mobilizar a criação e a percepção é parte fundamental e essencial do educador que se compromete com uma educação estética e, dessa maneira, sensível.

Destacamos, também, por meio deste relato o emprego do método cartográfico nas atividades que fizeram parte da formação das professoras/artistas/pesquisadoras, bem como o intercâmbio de vivências e conhecimentos com as docentes, auxiliares, coordenadoras(es) e demais profissionais envolvidos nesses espaços.

Diante do exposto, convidamos à leitura desta narrativa seccionada em seis partes, a saber: Método e objetivo de pesquisa, Apreciar e aprender com a infância: práticas educativas em mediação, Experiências perceptivas: roteiros e breves relatos no CEI, Experiências perceptivas: roteiros e breves relatos no Museu Casa, Escola e museu: traçando um plano comum e suas descobertas e, por fim, Considerações finais.

Método e objetivo de pesquisa

Para identificar narrativas possíveis e poder refletir sobre as ações dessa investigação de forma coesa e significativa, optamos pelo método da cartografia em Passos, Kastrup e Escóssia (2014). O método da cartografia possui, como uma de suas características, a coleta de pistas como fragmentos direcionadores da atividade investigativa - com vistas ao fenômeno estudado. Dessa forma, as pistas se apresentam “como referências que concorrem para uma manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 13).

Com base no método cartográfico, esta pesquisa se compôs no sentido de abertura e, diante disso, num entendimento de pesquisa intervenção, mediada por mediações culturais, artísticas e educativas para e com as crianças. Ou seja, esta investigação se caracterizou como interventiva pelo ‘estar entre’ teoria e prática, por um ‘tornar-se parte’ e, ainda, por um ‘estar presente’, na formação de educadores sensíveis e engajados no comprometimento com a realidade escolar.

Portanto, o objetivo dessa narrativa teve como centro a análise das pistas e o compartilhar dos roteiros obtidos durante o percurso cartográfico da pesquisa, envolvendo vivências perceptivas com as crianças nos espaços de um CEI e um Museu Casa, como significantes mobilizadores da ampliação de repertórios culturais e dos processos de criação.

Neste âmbito, pelas artes visuais, pela musicalização/sonoridades e pela dança/movimento, esta pesquisa pode reunir ações durante o processo de investigação cartográfico, a fim de impulsionar e subsidiar as discussões sobre as ações arte-educativas.

Apreciar e aprender com a infância: práticas educativas em mediação

No decorrer das intervenções propiciadas pela pesquisa, promoveu-se ações de mediação cultural com as crianças em: a) modelagem e desenho, b) musicalização/sonoridades e c) dança/movimento.

Em consonância com o objetivo de pesquisa, bem como orientado pelos questionamentos, provocados pelas pistas de investigação cartográfica, a pesquisa desenrolou em dois momentos distintos, definidos como: 1) uma mostra

artística-educativa nos espaços do CEI e 2) uma mostra artística-educativa nos espaços do Museu Casa.

No primeiro momento, no CEI, a mostra artístico-educativa apresentou às crianças imagens/fotos relacionadas ao acervo do Museu Casa. Logo após, esta ação foi conduzida por práticas artístico-educativas envolvendo: a modelagem em argila, a percepção e a criação de sonoridades e de movimentos. Sendo assim, o percurso proposto às crianças teve como objetivo mobilizar a apreciação e o interesse delas para o repertório apresentado.

As professoras a princípio ficariam nos espaços apenas em observação. Mas, não ocorreu dessa forma, pois a intervenção tomou conta também das auxiliares e professoras que ali estavam e o interesse da mediação, também gerou o movimento de apreciação.

Nesse compasso interventivo vale a pena destacar as palavras de Lima (2009, p. 145) ao dizer que mediação é a "[...] passagem de um lugar construído que permite então criar, nesse intervalo espaço-temporal, uma relação entre pessoas, obras e objetos da cultura". Assim, a mediação como passagem propõe um momento singular aos que a experimentam. No segundo momento, no Museu Casa, a mostra artístico-educativa foi organizada, pensada e executada no formato de uma expedição ao Museu Casa.

Dito isso, tentamos estabelecer outras formas de mediar e provocar conhecimento sobre o Museu Casa e o artista que, num primeiro momento, apenas foi idealizado, imaginado, fantasiado pelas crianças, durante um brincar permeado pela arte, enquanto as professoras observavam cada movimento das crianças

Em vista disso, este artigo apresenta, em seguida, os roteiros que deram vida às vivências perceptivas entremeadas pelos relatos e pelas expressões percebidas pela crianças, professores e coordenadores(as) nos espaços do CEI e do Museu Casa, respectivamente.

Experiências perceptivas: roteiros e breves relatos no CEI

Estamos na mostra artística-educativa nos espaços do CEI Jardim Sofia, definido anteriormente como o primeiro momento de investigação. Logo, é chegada a hora de alinhavar as ações da mediação cultural junto às crianças de 4 e 5 anos,

na companhia atenta da professora da turma. Para tal empreendimento, propusemos um roteiro.

Contudo, cabe salientar que esse roteiro foi elaborado na ideia de um plano movente, para conduzir as ações de forma dinâmica e, principalmente, sem a exigência de ser cumprido inteiramente, concedendo espaço sobre o vivido. Dito isso, esta pesquisa se posicionou negativamente em relação a elaboração de um roteiro estatizado, imutável.

O caminho proposto no roteiro foi o de convidar, por meio de música e do diálogo, as crianças que se encontravam dentro da sala de aula, passando pela mostra artística-educativa e culminando nas ações de mediação cultural.

Para compor os espaços pensados para a realização das mediações, primeiramente, posicionou-se mesas e cadeiras na altura das crianças, à direita do pátio escolar. Em cada mesa foram colocadas, porções de argila, palitos sem ponta e copos pequenos de acrílico. Não muito distante, o palco que se localizava à esquerda do pátio escolar, estava repleto de instrumentos musicais e, no centro do pátio, estendeu-se ao chão um papel kraft, de quatro metros por seis metros aproximadamente

Assim, fundamentadas também em Ostrower (2002), as mediações culturais foram meticulosamente pensadas para serem atravessadas pelas artes, com a criação artística da modelagem, com a música e com o movimento, formando um conjunto de práticas e sentidos. Pois, para a autora as artes configuram também a materialidade e potencialidades da nossa imaginação, dos elementos, formas e meios, e da realidade, “[...] pois na forma a ser dada configura-se todo um relacionamento nosso com os meios e conosco mesmo [...]” (OSTROWER, 2002, p. 34).

- Da sala até a mostra artístico-educativa

A mediação se inicia pelo convite, as crianças foram provocadas a sair da sala pelo som de uma flauta, tocada por uma das pesquisadoras da área de música. Sem demora e sem necessidade de persuasão, aquelas pequenas, de olhos e ouvidos bem atentos, foram conduzidas a passear pela mostra que, de pronto, estava organizada especialmente para elas - as crianças.

- Na mostra artística-educativa

A mostra artístico-educativa, construída nos espaços do CEI, apresentavam imagens/fotos relacionadas ao acervo do Museu Casa. Como as fotos/imagens estavam na altura dos olhos e mãos das crianças, estas circulavam entre as fotos/imagens, num misto de curiosidade e prazer. Sendo assim, as crianças podiam pegá-las, dançar com elas e fazer muitos comentários e perguntas: “quem é esse?”, para uma foto/imagem de Beethoven; “quem é essa?”, referindo-se à foto/imagem da princesa Dona Francisca; “por que está sem cabelo?”, sobre a foto/imagem de A Vida e Morte, “é uma caveira?”.

As crianças comentaram também sobre a bicicleta da artista Fritz Alt e uma das crianças explicou que já havia visitado o Museu da Bicicleta com os familiares e, observando a foto do Museu Casa, uma delas exclamou: “como essa casa é velha!”.

Aqui destacamos a atenção das professoras que se voltaram para a produção da exposição, pois foi pensada especialmente para crianças: as imagens plastificadas, penduradas a sua altura das crianças, penduradas por fios agarrados aos bambolês.

- Da mostra à modelagem em argila

Após o passeio pela mostra, com as mesas preparadas para a vivência com a modelagem, convida-se as crianças a ocuparem os lugares.

Num primeiro momento, percebeu-se que as crianças estavam centradas nos materiais expostos à mesa. Sem, necessariamente, serem induzidas a isso, as crianças, espontaneamente, cheiravam, amassavam e cortavam a argila. Mexiam nos copos e palitos disponibilizados como acessórios e, quando perguntavam sobre o que deveriam fazer, a pergunta era revertida, como atitude de mediação, em: “o que desejam fazer?”.

Percebeu-se que a argila era uma textura muito mais compacta e maciça do que as massinhas de modelar comerciais com que as crianças já haviam tido contato. Contudo, quando colocaram água na argila, as crianças travaram uma nova relação de percepção.

Ao examinar a argila e comparar a viscosidade desta com o que já haviam brincado, seja na escola, em casa ou em terrenos conhecidos… Houve um estalo:

era lama! Sim, aquelas crianças vagavam em mundos desconhecidos e os adultos (os próximos, pertencentes a outras gerações) que acompanham esse processo, vagam também por zonas desconhecidas de reaprender a ver e sentir.

Logo, as crianças iniciaram a atividade com a modelagem desembaraçadamente, sozinhas, em dupla ou mesmo em grupos, conversavam e davam opiniões ou ainda, colaboravam umas com as outras sobre suas criações.

Algumas, com o olhar distante, davam a impressão de que estavam a imaginar o que fazer. Em seguida, testaram a consistência da argila, distribuindo-a em partes, separando e juntando, comentando sobre a sua consistência: dura, mole, molhada, lisa, escorregadia.

E assim, a exploração continuou, com modelagens em diversas formas: altas, baixas, compactas ou volumosas de onde surgiram objetos, animais e algumas cabeças de personagens. Sem demora, estes personagens ganharam nomes, que alegremente as crianças nomeavam e lhe atribuíam histórias.

- Da modelagem à musicalização

Na sequência à modelagem, encaminhamos as crianças ao palco localizado à esquerda do pátio escolar, para as vivências perceptivas em musicalização/sonoridades. Na beirada do palco, foram dispostos instrumentos musicais de percussão e ao lado, um teclado eletrônico estava no aguardo de dedinhos curiosos. Os sinos coloridos, reco-recos, a flauta doce cor de rosa foram os instrumentos que prenderam grande parte das atenções, seja das crianças, das mediadoras ou das professoras.

Nesta ação de musicalização/sonoridades, uma das mediadoras guiou as provocações, na postura de abertura, permitindo que as crianças pudessem conduzir os acontecimentos. Embaladas por um vocalizar desinteressado, as crianças cantaram músicas como “Bão Ba La Lão” e entoaram músicas de Beethoven sem ensaio prévio. Dessa forma, com os instrumentos à mão, as crianças experimentaram e construíram sonoridades, cada qual a seu tempo, à sua maneira - pela voz, pelo manusear ou pelo corpo e as crianças tocaram e cantaram juntas com as mediadoras, como numa pequena orquestra sonora e visual.

- Da musicalização à dança/movimento

Sem demora, a mediação em musicalização/sonoridades atuou como um fio condutor às vivências perceptivas em dança/movimento. Uma mediadora permaneceu ao teclado e outra mediadora foi responsável por conduzir as provocações sobre o papel kraft estendido ao chão, como diz Viana, et al. (2017, p.108) “criando uma mapa, um território, um espaço: a terra/chão do mundo da dança.”

Com movimentos lentos e rápidos, em um bailado esvoaçante, risonho e divertido, as crianças foram guiadas por uma contação de corpo e história sobre a “terra/chão do mundo da dança.”. Rapidamente, uma terceira mediadora distribuiu materiais de pintura às crianças (canetinha, lápis de cor e giz) e, ao som do teclado, as crianças marcavam suas impressões sobre o papel.

O corpo em movimento acompanhando os ritmos do teclado, ora lentos, ora rápidos se enroscava no papel. Uma dança aconteceu naquele espaço, compreende-se que seria impossível dizer onde iniciava o rabisco, ou o movimento, ou ainda, os olhos que percorriam brejeiramente cada passo, cada tentativa.

Após muitos movimentos e, consequentemente, com os corpos já cansados, as crianças deitavam-se languidamente pelo mesmo papel kraft que agora as acolhia. E, então, a música cessou e as crianças buscavam pelo espaço onde estavam seus sapatos... “O meu está lá”, dizia uma das crianças, correndo em direção ao sapato. E assim cada uma delas colocou os seus, amarrando-os silenciosamente acompanhadas e nós mediadoras e de duas professoras que ali participavam atentamente das atividades. O que estariam as crianças a pensar? E as professoras, como estariam observando todo aquele movimento muto diferenciados de suas práticas?

- Retorno à mostra, ressignificando impressões

Entre ações, movimentos e pensamentos, algumas questões se edificaram imediatamente: será que as ações proporcionadas e as formas de provocação conseguiram fazer desse nosso encontro um momento instigante e repleto de sensibilidades?

Compreende-se que a mediação cultural procura estabelecer um diálogo entre a produção e objetos artísticos, o espaço, o fruidor e o intermediário/mediador. A mediação tenta captar e potencializar as descobertas, as sensações, a imaginação, a memória, a percepção, entre outros aspectos. Além disso, pela mediação cultural se intenta estabelecer conexões novas ou apenas diferentes entre os sujeitos, a arte e a cultura.

Existem diversos significantes possíveis ou agentes de mediação que podem ser escolhidos como provocadores de ações arte-educativas, dentre eles estão: a curadoria, a utilização de mídias, os espaços não-formais e, principalmente, as artes.

Não obstante, o propósito desta pesquisa foi o de provocar vivências perceptivas com as crianças, por meio de uma educação sensível, possibilitando-as "[...] perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e seus desejos, de sua realidade e de suas esperanças através da linguagem da arte" (MARTINS, 2012, p. 29).

Assim, quando as crianças achavam que tudo havia terminado, as mediações às convidaram para passear pela mostra novamente. Porém, dessa vez, as reações à mostra foram diferentes. Anteriormente, as crianças haviam seguido até a mostra em silêncio, num misto de curiosidade e mistério. Pelo contrário, no retorno, as crianças seguiram cantando, paravam e olhavam detalhes que antes haviam passado despercebidos.

Além disso, percebemos que nas conversas entre as crianças, elas narravam situações cotidianas, fazendo suas próprias relações e criações com o contexto das imagens. Diziam: "minha casa também tem grama e é pequena" outra: "moro num apartamento, mas, minha mãe me leva no parquinho..." e outra: "minha tia é bem parecida com aquela mulher" se referindo à imagem da princesa Dona Francisca.

Uma vez que, segundo Donato (2014), a ação mediadora não se refere apenas e tão só à comunicação de saberes, mas, sobretudo, permite praticar o olhar atento e a generosidade, inseridos em um espaço de trocas, de contato com as descobertas e as singularidades do outro, e com a multiplicidade de realidades que cada processo apresenta.

Sendo assim, outras narrativas de vida estavam ali presentes pela voz daquelas crianças. Logo, crianças, professoras e mediadoras aprendiam

reciprocamente, entrelaçando o ensinar e o aprender e, “[...] tampouco causaria surpresa dizermos que, no processo de conhecer, há um percurso que passa pela curiosidade, pelo mistério e pela magia do mundo, alcançados pela experiência” (OSTETTO, 2007, p. 36).

Nesse sentido, a experiência entrelaçou todos os sujeitos que ali estavam, sejam participando da mediação, observando-as e alguns que passavam pela escola e paravam com um olhar de curiosidade.

- Registrando as impressões

Após o retorno à mostra, convidamos as crianças a registrarem suas impressões em cadernos que haviam sido preparados especialmente para elas. Nestes cadernos as crianças poderiam registrar os seus momentos com canetinhas e giz de cera.

Entre desenhos, garatujas e esboços de letras, estes pequenos criativos queriam guardar suas memórias, narrar suas impressões, como também agradecimentos pela manhã que passaram juntos.

Findada as mediações, – fizemos uma roda de conversa com as professoras da turma, com a coordenação e com a direção local. A partir de uma escuta atenta, registraram-se percepções, impressões e pistas deste primeiro momento que serviriam de balizas para um próximo, no Museu Casa.

Vale ressaltar que não fizemos entrevistas e sim colocamos a roda de conversa a funcionar com questões que foram importantes na visão de cada uma. Neste momento, muitas questões vieram à tona! A coordenadora do CEI comentou sobre a importância que foi para ela acompanhar todo o processo e que foi também um grande aprendizado. Pois ver as crianças dançando, ouvi-las cantando e modelando possibilitou percepções que muitas vezes não identificamos os diversos potenciais expressivos que as crianças têm no cotidiano escolar. A coordenadora da Secretaria de Educação do Município destacou a relevância da pesquisa, afirmando que a parceria universidade e rede pública é fundamental para que se tenha uma educação democrática, que vise o sujeito crítico, autônomo e sensível.

Em seguida, uma das professoras destacou o grande valor de buscarmos alternativas de outros espaços, mesmo dentro do CEI, para realizarmos um encontro com as artes e outras possibilidades de expressão. Ela discutiu o fato de ter ficado

impressionada quando um corredor de passagem havia se tornado espaço de mostra de arte. Também se interessou pela utilização do refeitório, que se transformou em minutos num espaço musicado e de dança.

A diretora comentou sobre o momento em que as crianças se apropriaram da argila para criar formas e outras narrativas. Visto que havia percebido um brilho nos olhos das crianças ao modelar a argila e perceberem quantas expressões narradas poderiam absorver daquele momento. A equipe do CEI observou que elas estavam muito surpresas e curiosas.

Experiências perceptivas: roteiros e breves relatos no Museu Casa

Com relação ao espaço cultural, esta pesquisa decidiu pelo Museu Casa Fritz Alt, que se localiza em uma região elevada da cidade, cercado pela vegetação e que, sob o canto de pássaros e interpelada pelos ventos do morro da cidade, compôs um cenário propício à imersão lúdica da proposta de expedição artístico-educacional. Dessa forma, as obras, os objetos pessoais, as ferramentas do artista, bem como o próprio Museu Casa serviram como pistas da história do artista no contexto da cidade.

Contudo, para que o acervo pudesse ser apreciado, de acordo com as infâncias, as ações de mediação intensificaram a sua projeção sobre a ludicidade. Logo, o percurso de expedição abrangeu: contação de histórias, apresentações musicais, criação de desenhos em cartões e um passeio final pela mostra infantil organizada com as produções das próprias crianças.

- O início de uma aventura

A expedição ao Museu Casa se inicia perto das nove horas da manhã, momento em que o ônibus escolar estaciona nas imediações do Museu. Sem demora, avista-se os primeiros pezinhos descerem do automóvel, acompanhadas de suas professoras e auxiliares de sala. Burburinhos, gritinhos e risos ressoavam ao fundo, mas, antes de começar, aquém de toda a curiosidade, fez-se necessário um lanchinho e uma conversa.

E nesse sentido, a expedição aos espaços culturais como o museu, por exemplo, pode ser uma ação experimentada como um todo. Dessa forma, Lima

(2009, p.147) diz que o visitante pode ter “uma experiência de deslocamento, deixando de ser apenas um espectador para assumir um sujeito que reconstrói, por seus saberes e suas referências.”

Aqui vale destacar que as professoras que acompanharam as crianças tiveram nesse espaço outra intervenção, muito mais de participação que observação, pois já tinham a experiência da mediação na escola anteriormente.

- Musicalização e exploração do novo lugar

Para ampliar a curiosidade e conduzi-las numa narrativa de fantasia e mistério, deu-se início a um diálogo musical. Entoadas por “A chuvinha cai” ao som de um pau de chuva e de outros instrumentos musicais dispostos à mão das crianças, as mediadoras deram abertura à história do Museu Casa, principalmente à escuta deste novo ambiente.

- Museu casa adentro

Na porta de entrada do Museu Casa, encontrava-se um baú, destinado a guardar os instrumentos musicais que estavam com as crianças. Aos poucos, mas ainda resistentes em largá-los, os instrumentos foram postos no baú.

Uma breve explicação às crianças sobre a fragilidade das obras de arte foi necessária, visto que as obras, ferramentas e utensílios do artista se encontram expostas ao tempo e suscetíveis à danos e perdas.

Percebemos que o alerta inicial fomentou também algumas exclamações como: “são estátuas de barro...”. Dentre as obras, uma delas chamou bastante a atenção das crianças: a Pietá. Algumas crianças reconheceram imediatamente a escultura, pois essa foi uma das fotos/imagens expostas na mostra organizada anteriormente no CEI.

Destaca-se também que as crianças reconheceram e compararam as fotos/imagens com as obras originais, impressionando-se com o tamanho da escultura, muito maior que a foto/imagem exposta.

Sendo assim, foram inúmeros comentários: “Jesus está no colo da mãe, né?” disse uma das crianças, “Ele está dormindo?”, acrescentou outra, “vê... Ele

está pelado!”, risos... “Não, está enrolado num pano!”, justificou outra criança, “Acho que ele morreu...”, finalizou outra. Suspense!

As questões levantadas pelas crianças impulsionaram um diálogo sobre os corpos, as dimensões, as relações de mãe e filho, a lembrança, o amor, a morte… De forma lúdica e poética, as mediações seguiram sustentadas pela ideia de abertura, concedendo espaço para que as crianças pudessem conversar, perguntar e construir suas próprias relações e ideias sobre o que viam e sentiam.

À vista disso, compreende-se que as práticas pedagógicas dependem, sobremaneira, da forma que a criança é incentivada a perceber o mundo do qual faz parte. Pois, segundo Charlot (2013), a mobilização da aprendizagem está sujeita à forma como se propõem questionamentos e se constroem reflexões, e ainda, a partir de um diálogo em que todos participem e elaborem sentidos.

- Museu casa afora

Localizado no alto do morro, o entorno do Museu Casa disponibiliza uma vista panorâmica do centro da cidade, um cenário muito favorável à ideia de expedição a um mundo distante e isolado. Casa afora, as crianças estavam sendo aguardadas por um quarteto de sopro, na varanda, ao som da música clássica “Ode à alegria”, de Beethoven. A escolha deste repertório foi proposital, visto que Beethoven era ouvido pelo artista enquanto criava suas obras. Ainda, as crianças também foram embaladas por músicas populares e outras conhecidas pelas crianças durante as vivências perceptivas que ocorreram nos espaços do CEI.

- Adentrando a oficina/ateliê do artista

Adentrou-se outro espaço do Museu Casa, local da oficina/ateliê do artista, na qual estavam expostos os objetos pessoais, fotografias e ferramentas.

As crianças questionaram muito sobre aquele espaço: “ele usava isso?”, sobre as ferramentas do artista. “Que coisa estranha...”, sobre os moldes em gesso, utilizados para construir suas peças em argila e bronze. Percebeu-se um grande interesse das crianças em conectar as ferramentas à obra, ou as ferramentas ao uso, foram inúmeros “como”, “onde”, “por que”, “para que…”.

Por consequência, considerando o contexto local da cidade e do artista, a adoção do espaço museológico para a vivência com as crianças contribuiu “[...] para uma visão ampliada da história, da cultura, do folclore e da arte [...]” (GOHN, 2015, p.20).

- Uma varanda sonora

As crianças foram conduzidas adiante, para outra área externa do Museu Casa, uma varanda coberta onde, novamente, o quarteto de flautas doce tocava e cantava a música “Bão Ba La Lão”. Ao som do quarteto, com os olhinhos que se moviam acompanhando os movimentos das musicistas, com o corpo balançante e com uma escuta atenta, identificou-se que o canto das crianças havia tomado conta de todo o espaço.

- Uma contação dançante de história

Findada a musicalização na varanda, as crianças foram conduzidas a ocuparem assento num círculo de pedras que se encontrava num espaço aberto, anexo ao Museu Casa. Neste espaço, envolto por um gramado, com alguns bancos e plantas em volta, além da bela vista da cidade, uma das mediadoras deu início a uma contação dançante de história.

As crianças foram convidadas à escuta, principalmente, aos sons da natureza (pássaros, folhas balançando, latidos de cães, água correndo, vozes ao longe), da cidade (buzinas, motor de carros...) e do Museu Casa (porta abrindo e fechando, ranger da madeira, passos no assoalho e o barulho da janela a bater). Uma história de escuta tomou conta do corpo, a partir de um misto de sonoridades e de imaginação, o conto narrado precisou ser interpretado ganhando movimentos e sons.

Dessa maneira, esta prática se sustenta na fala de Ostrower (2002) quando diz que a imaginação se materializa com as formas/linguagens que se tem mais afinidade no fazer e é, por meio delas, que se comunica e se consegue atribuir sentidos às nossas reflexões.

- Da contação em direção a uma trilha de imaginação

Após a contação de histórias visual, corporal e sonora, fizemos um percurso por uma trilha em torno do Museu Casa, explorando os sons e texturas daquele lugar, que ainda exalava o orvalho da noite anterior. E, para os próximos desdobramentos, uma proposta de construção de cartões, a partir das memórias das crianças, estava à espera. Ao som das músicas ouvidas naquela manhã, as crianças desenharam e pintaram em cartões, utilizando caneta colorida, lápis de cor e giz de cera.

Nos cartões surgiram desenhos/rabiscos diversos sobre as mediações, destaca-se, principalmente, o quarteto de flautistas, as obras do artista (especialmente a Pietá) e o baú que guardava instrumentos.

Importante ressaltar que as produções nos cartões eram, em sua maioria, garatujas com breve início de uma figuração, sem a preocupação com a realidade. Identificamos, também, que algumas crianças estavam ensaiando a escrita de seus nomes, de forma espelhada. Logo, percebemos que os desenhos/rabiscos surgiram em função do que elas narravam após as mediações.

- Para a mostra artístico-educativa no Museu Casa

Conforme as crianças terminavam os desenhos/rabiscos em cartões, estes eram preparados na sala de exposições, anexo do Museu Casa. Neste espaço, uma nova mostra artístico-educativa foi montada, com todas as produções das crianças, do CEI ao Museu Casa.

Ao adentrar este novo espaço, as crianças foram recebidas ao som do quarteto de flautas e logo puderam constatar que as suas produções compunham agora parte do Museu. Explorando o espaço da mostra dedicada às crianças, estas andaram, correram, e dançaram pela sala, reconhecendo as produções e contemplando novamente as fotos/imagens que estiveram também no CEI.

Com muito entusiasmo as crianças conversavam sobre as produções, brincavam com o quarteto, criando sons paralelos e se movimentando em ritmos diversos. Entravam e saiam por entre as fotos/imagens, observavam suas produções (em argila, desenho/pintura), apontando as suas e as dos colegas.

Contudo, chegou o momento da despedida e o ônibus escolar já estava voltando para buscá-las. Como no primeiro momento, fizemos uma breve roda de

conversa entre as professoras da turma, a direção local e as mediadoras culturais, a fim de não deixar nenhuma impressão insuspeita, alguma pista despercebida ou ainda, não deixar que nenhuma percepção se escondesse entre as ações.

Com as crianças acomodadas no ônibus, conversamos informalmente com as professoras, para que também pudessem expressar o que haviam percebido e experienciado naquela manhã e durante as demais etapas do desenvolvimento da nossa proposta.

O grupo destacou como as experiências com as linguagens/expressões da arte, utilizadas de forma lúdica e contextualizada, possibilitaram para as crianças expressar-se de forma múltipla — como é característico da infância; como também a receptividade para que cada um pudesse manifestar suas conexões com a aprendizagem de forma diversa, de acordo com a que melhor se identificasse, pois muitas vezes não é possível disponibilizar práticas em todas as áreas e as diferenças as complementam. Salientaram ainda que momentos como esses vivenciados por nós viabilizam aos educadores o contato com a pesquisa, o que pode contribuir com novas propostas e ideias, expandindo as oportunidades de formação com os professores, além de refletirem sobre a ação pedagógica diária na escola. Ou seja, pudemos nesse contexto contribuir para novos aprendizados também com as professoras.

Escola e museu: traçando um plano comum e suas descobertas

A fim de destacar a importância dos repertórios artísticos, estéticos e culturais das crianças, elencamos a pista do comum, que em Kastrup e Passos (2014) acessa o projeto de um plano comum na pesquisa, buscando suas dimensões processuais e criando um contexto possível de ser partilhado. Sendo assim, em meio às singularidades de cada qual, a pista comum possibilitou a condução das crianças a uma aprendizagem coletiva, pois ao mesmo tempo em que busca a comunidade, ainda respeita o heterogêneo.

Dessa maneira, compreendemos que é no habitar o território da investigação, que se assimila o nível de complexidade de tecer cada fio, cada trama em uma pesquisa do tipo qualitativa. Ainda, é no presenciar que alguns processos se instauram, ou seja, é apenas no vivido, no vivenciado que a pesquisa se edifica. Nesses processos, elabora-se o conceito de comum, que de acordo com Kastrup e

Passos (2014, p. 21) “[...] é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos”.

Assim, a pista do comum concede acesso “[...] à dimensão processual dos fenômenos, [...] indica, ao mesmo tempo, o acesso a um plano comum entre o sujeito e o objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos”, como enfatizam Kastrup e Passos (2014, p. 16).

Dessa forma, sob o manto da pista do comum, as ações arte-educativas foram estruturadas buscando: 1) partilhar os bens culturais locais: a) pela escolha de um artista local e b) pela escolha de um espaço não-formal dentro da cidade; 2) adequar os materiais e o formato das ações: a) pela escolha dos materiais; b) pela escolha das áreas artísticas e c) pelo formato das mostras artístico-educativas; 3) olhar com abertura ao comum e ao diferente: a) pela escolha da faixa etária; b) com respeito aos tamanhos dos corpos; c) com respeito aos movimentos dos corpos e d) com respeito aos tempos diversos; e por fim 4) desenvolver e provocar afetos e perceptos: a) respeitando e provocando a expressividade das crianças ao relacionar os momentos já vistos ou vividos por elas e b) ouvindo e permitindo o movimento de seus corpos, o sentir os materiais e o agir sobre eles, principalmente, neste recorte, com a modelagem e o desenho.

Constatamos que o acesso aos bens culturais se tornou um importante mobilizador de aprendizagens, oportunizando conexões entre a história local e o fazer e o fruir arte. Pois, segundo Meira e Pillotto (2010, p. 107), “[...] os estudantes não aprendem parcelas de conhecimento desconectadas e fragmentadas, mas conectam esses saberes com seus próprios interesses e experiências de vida [...]”. Do mesmo modo, Duarte Júnior (2010) destaca que a educação estética é um pulsar em comum, reconhecer a si e sentir o mundo de maneira integrada, articulando saberes sensíveis e inteligíveis.

E, de acordo com Ferraz e Fusari (2009), a presença frequente de estudantes para apreciar e participar das mais diversas expressões artísticas e culturais contribui para gerar novos hábitos e aprendizados. O contato com a arte, ou melhor, com outros espaços, povos e costumes são essenciais para a participação ativa na fruição, na ampliação do repertório, no reconhecimento do valor do patrimônio cultural, adicionando aspectos sensíveis, afetivos e críticos, de forma significativa na educação, nos possibilitando um mergulho em nós mesmas e no outro.

Considerações Finais

Diante do exposto, buscamos encerrar este percurso de vivências perceptivas com as crianças, professoras, coordenadoras e direção como uma atitude de abertura, como citado por Skliar (2014, p. 28), “porque educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar”.

Nessa travessia de formação fomos entrelaçadas, aprendizes ensinantes, abertas para as experiências e para a pesquisa durante toda a trajetória que se revelou nas vivências perceptivas com a infância, ampliando os sentidos e repertórios, para despertar um olhar curioso, observador e atento dos sujeitos.

No plano da experiência, os objetivos e a problemática procuram aproximar conhecimento e criação que se configuram como política cognitiva, enquanto trata da complexidade ética-estética-política das ações dos pesquisadores, e dos professores. Essas práticas de produção de conhecimento e intervenção sobre a realidade constituem uma caminhada de pesquisa, que tem em consideração a produção coletiva de conhecimento, o deslocamento de pontos de vista, a ocupação de territórios, os movimentos e a apuração da atenção entre outros percursos (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2014).

Assim, foi possível constatar que as intervenções mediadoras/educativas mobilizaram a sensibilização e o pertencimento das crianças aos espaços culturais, bem como viabilizaram experiências de formas diversificadas, ocupando espaços incomuns na escola e para além dela. Portanto, compreende-se que uma educação ‘protagonista e integral’ para as infâncias precisa proporcionar experiências estéticas e culturais, visto que estas experiências podem contribuir nos processos de criação e na construção de repertório próprio e crítico em relação à atuação das crianças, dos professores, dos mediadores e dos gestores em suas práticas educativas na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 287.

DONATO, Célia Cristina Rodrigues de. Mediação cultural: despertando uma vida de relação com a arte. In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural:** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editora, 2014. P. 83-98.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010. p. 226.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte:** fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. P. 205.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Educação não formal no campo das artes.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 127.

KASTRUP, Virgínia e PASSOS, Eduardo. Pista do Comum - Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. V.2. P. 15-41.

LIMA, Joana D'Arc de S. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsói e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, Rejane Galvão. (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 141-160.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2. ed.São Paulo: Intermeios, 2012. p. 23-31.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 144.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: PILLOTTO, Silvia S. D. (Org.). **Linguagens da arte na infância.** Joinville: UNIVILLE, 2007. P. 30-45.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 187.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. V. 1. p. 207.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia:** linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 179.

VIANA, Daniela Cristina, et.al. **Atravessamentos Dançantes Na Infância:** Experiências Corporais, Sonoras e Visuais. Curitiba: Appris, 2017. p. 204.

ARTES VISUAIS NA BNCC: ENSINO/APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

VISUAL ARTS BNCC: TEACHING / LEARNING IN THE CONTEXT OF EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Nélia Lúcia Fonseca[1]
Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França[2]
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães[3]

Resumo:
O artigo objetiva refletir como os professores de Arte dos anos iniciais organizam seus currículos e suas práticas pedagógicas na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, com a devida adequação aos seus contextos regionais nas escolas públicas de Belém-PA. A metodologia é de cunho qualitativo descritivo bibliográfico e de campo. Os autores para o ensino/aprendizagem de Arte: Magalhães (2013, 2019), Barbosa (2008, 2012) e Fusari e Ferraz (2001); O currículo com Moreira e Silva (2008) e Apple (2006). Documentos: A BNCC, Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação e o Documento Curricular do Estado do Pará da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A pesquisa indicou que um número considerável de professores anos iniciais do Fundamental não participou da construção do documento curricular de Belém-PA e desconhecem o mesmo.

Palavras-chave: Artes Visuais. BNCC. Currículo**.** Ensino/aprendizagem.

Abstract:
The article aims to reflect on how art teachers from the early years of elementary school organize their curricula and their pedagogical practices in the perspective of the National Common Curricular Base/BNCC, with due adaptation to their regional contexts in public schools in Belém-PA. The methodology is of qualitative descriptive bibliographic and field nature. The authors referenced for teaching/learning art are: Magalhães (2013, 2019), Barbosa (2008, 2012) and Fusari and Ferraz (2001); The

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

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

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

curriculum with Moreira e Silva (2008) and Apple (2006). Documents such as the BNCC, Law No. 9,394 / 96 of National Education Guidelines and Bases, and the Curricular Document of the State of Pará for Early Childhood Education and Elementary Education are used in this study. The research has indicated that a considerable number of teachers in the early years of elementary school did not participate in the construction of the curriculum document in Belém-PA and are unaware of it.

Keywords: Visual arts. BNCC. Resume. Teaching / learning.

Introdução

No presente artigo objetivamos refletir como os professores de Arte dos anos iniciais organizam seus currículos e suas práticas pedagógicas na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, com a devida adequação aos seus contextos regionais nas escolas públicas de Belém-PA. A BNCC é o documento que normatiza a Educação brasileira, já estava previsto na Constituição de 1988, mas foi a partir do Plano Nacional de Educação de 2014 que o governo federal começou a engendrar o projeto de forma mais efetiva. Homologada em dezembro de 2017 sob muitas críticas de profissionais e pesquisadores da educação. As etapas da Educação Infantil, o Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, estão todos juntos na Base Nacional.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Ensino Fundamental é a segunda etapa de maior influência na formação dos estudantes, se considerado o tempo de duração – nove anos, organizados em um Ciclo de Alfabetização, composto pelos três anos iniciais, seguidos dos demais anos. As crianças ingressam nela aos seis anos completos e saem aos quatorzes anos; isso significa dizer que dentro desta etapa de ensino, os estudantes passam por mudanças substanciais de vida, isto é, passam por transformações biológicas, intelectuais e de interação social, que certamente devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Em específico neste artigo vamos nos deter na abordagem do componente curricular Arte nos anos iniciais na perspectiva da BNCC, devido à participação das autoras como colaboradoras da pesquisa[4] intitulada: O ensino/aprendizagem de Arte

[4] Esta pesquisa é vinculada à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, aprovada pelo Edital PRODOUTOR/UFPA/PROPESP, em agosto de 2020, coordenada pela Profª Dra. Ana Del Tabor de Vasconcelos Magalhães.

nos anos inicias da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-Pa. A pesquisa foi o *insight* para refletirmos a imersão dos alunos nas águas da diversidade regional, sobretudo nas artes e culturas locais por meio das práticas pedagógicas dos professores de Artes Visuais à luz da BNCC e do Documento Curricular do Estado do Pará da Educação Infantil e Ensino Fundamental/DCEPEINF (2019).

A partir da inserção na pesquisa citada, sistematizamos reflexões centradas na temática ensino/aprendizagem. Segundo Almeida (2020, p. 1316), no século XXI, há uma - necessidade crescente no meio educacional para ressignificar as práticas pedagógicas no ensino de Arte, da mesma forma, ressaltamos a necessidade de "potencializar a sua atuação enquanto um campo de conhecimento indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento". Magalhães (2019, p. 21) corrobora na reflexão ao afirmar que: "Os elementos curriculares que se articulam nas aulas de Arte na perspectiva contemporânea do ensino/aprendizagem de Arte têm revelado reflexões conceituais e metodológicas, apontando indicadores para transformar as práticas educativas em arte".

Problematizamos neste artigo, como os professores de Arte dos anos iniciais organizam seus currículos e suas práticas pedagógicas na perspectiva da BNCC com a devida adequação aos seus contextos regionais nas escolas públicas de Belém-PA?

Como interlocutores, foram escolhidos alguns teóricos, na perspectiva de elucidar sobre o ensino/aprendizagem em Arte: Barbosa (2008, 2012), Fusari e Ferraz (2001), Pimentel (1999) e Magalhães (2013, 2019). Sobre currículo: Moreira e Silva (2008) e Apple (2006). Serviram de fonte documental: A BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação nº 9.394/1996/LDBEN, as orientações presentes no escopo do Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará (2019).

Quanto ao delineamento metodológico, é de cunho qualitativo descritivo. Partimos da busca bibliográfica, pois livros, revistas e artigos são fundamentais para a investigação de "[...] dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados" (SEVERINO, 2007, p. 122). Assim, o pesquisador trabalha com base nas contribuições dos autores enfatizando estudos analíticos constantes nos textos.

Ensino de Arte na perspectiva da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental I

Vemos como positivo que nos anos iniciais a BNCC considere que existe uma mudança significativa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, entretanto, é importante considerar a infância da criança nos anos iniciais e a ludicidade para o seu desenvolvimento social, cognitivo, motor e criativo. A Educação Infantil abrange crianças de 0 a 5 anos. Na cidade de Belém/PA, a Secretaria Municipal de Educação/SEMEC oferece creche para crianças de 0 a 3 anos, sendo este ensino não obrigatório e pré-escola para o atendimento de crianças de 4 a 5 anos, como garante a Lei nº 13.306[5] (BRASIL, 2016).

A criança a partir de 6[6] anos já deve estar obrigatoriamente matriculada em uma das redes de ensino e começar seu processo de letramento na primeira etapa do ensino fundamental que abrange crianças de 6 a 10 anos, sendo assim, os anos iniciais do ensino fundamental principia no 1ª ano e termina no 5ª ano. Nas escolas municipais e estaduais de Belém geralmente as crianças dos anos iniciais são atendidas por três professores(as), sendo um professor Licenciado em Pedagogia, um professor Licenciado em Educação Física e um professor Licenciado na área de Artes.

As escolas municipais de Belém/PA, oferecem ensino por meio dos Ciclos de Formação[7] dividindo os anos iniciais em ciclo 1 (1º,2º,3º anos) e ciclo 2 (4º e 5º anos). Já a rede estadual segue o ordenamento por ano (1º, 2º 3º,4º e 5º anos). Uma vez por semana os estudantes tem duas horas/aulas na área Artes com duração de 45 minutos cada, perfazendo um total de 90 minutos. Geralmente essas aulas são ministradas por professor(a) especialista de acordo com sua graduação (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), no entanto, quando a escola não possui em

[5] Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

[6] Por meio da Lei nº 11.274/2006 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394/96, há a integração do início da alfabetização para os anos iniciais do ensino fundamental tornando esse com a duração de 9 anos.

[7] Resolução nº 40/2011 – Conselho Municipal de Educação/CME, de 21/12/2011. Dispõe sobre a organização e Diretrizes do Ensino Fundamental em Ciclos de formação, nas escolas da rede Municipal de ensino de Belém-PA., e dá outras providências. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Res.40_11.pdf. Acesso em: 24/03/2021.

seu quadro o professor especialista, o ensino de Arte fica a cargo do professor Licenciado em Pedagogia.

No processo de ensino/aprendizagem de Arte, o professor fomenta conhecimentos/conteúdos aos alunos, que ludicamente, possam expressar as suas ideias acerca do mundo por meio das manifestações artísticas/estéticas e culturais. “Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens de Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico – as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (BRASIL, 2017, p. 157).

Quando a criança termina a etapa da Educação Infantil e entra no primeiro ano do Ensino Fundamental, o professor de Arte poderá abordar os conhecimentos/conteúdos enfatizando a ludicidade e as culturas infantis, para que as crianças se sintam acolhidas e não ocorra uma mudança brusca na sua interação com a escola, com os colegas e professores, para que esses, de forma gradual e processual possam inserir ao longo dos próximos anos/ciclos de aprendizagem os Objetos de Conhecimento ou conteúdos mais específicos da Unidade Temática da qual o professor é licenciado conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017).

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

A partir do início da década de 2000 do século XXI, os cursos de Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música – passaram por um processo de reformulação curricular havendo a mudança de nomenclatura para Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro. Todo esse processo de mudança foi obtido por meio de uma luta histórica envolvendo as Associações Estaduais de Arte/Educadores e a Federação de Arte/Educadores do Brasil-FAEB.

A Federação de Arte/Educadores do Brasil/FAEB e as Associações Estaduais da área de Artes, sempre lutaram para que as formações fossem

especializadas por linguagens visando garantir a atuação dos professores com qualidade nas escolas.

Ao refletir sobre a especificidade do ensino de Arte na Educação Básica, Iavelberg (2018), se reporta aos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1997), no qual foi reservado um exemplar específico para a área, ficando no mesmo nível de relevância de outros componentes curriculares, conforme afirma a autora:

> Na BNCC, do 1º ao 5º ano, a Arte é tratada como componente da área de linguagens, ao lado de Educação Física e Língua Portuguesa. Já nos PCN foi inserida como área de conhecimento em documento próprio e em igualdade com as demais áreas (Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática) – existe então uma equivalência não observada na BNCC. (IAVELBERG, 2018, p. 75).

A autora nos chama a atenção em relação à equidade não observada na elaboração/redação da BNCC, ou seja, a nosso ver há um retrocesso no tratamento dado ao Ensino da Arte, pois a BNCC o insere dentro da área de Linguagens e diminui sobremaneira suas considerações teóricas, inclusive criando uma unidade temática chamada Artes Integradas, mas ao mesmo tempo não explicita seu significado e necessidade, dando abertura para diferentes interpretações, inclusive dando margem ao trabalho polivalente do professor de Arte, o qual sempre foi criticado e combatido pela categoria dos referidos professores.

Ao mesmo tempo que professores de Arte criticam e combatem a polivalência que aparece de modo implícito na BNCC, pois essa não deixa claro muitas de suas orientações para o ensino de Arte, então, faz-se necessário a percepção de caminhos para compreender os princípios que estão na base de desenvolvimento do ser humano. Em sua parte introdutória, a BNCC assevera está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a **formação humana integral** e a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017. Grifo das autoras).

Com isso, os professores de Arte precisam trilhar por tais princípios para garantir aos estudantes aulas de acordo com sua formação específica e ao mesmo tempo cobrar do estado democrático de direito, como assevera a Constituição de 1988 e a LDBEN nº 9.394/96, as escolas possam ofertar aos estudantes todos os campos de conhecimento artísticos, pois nossa pauta já confirmada por diferentes países desenvolvidos, diz que educação de boa qualidade exige investimento.

Portanto investir em educação exige professores qualificados, materiais didáticos/pedagógicos, boa estrutura física e espaços equipados.

Observa-se que os princípios supracitados estão presentes nos Objetos de Conhecimento, o qual podemos elencar por meio das modalidades artísticas, inclusive o documento normativo estabelece quatro linguagens centralizadoras, sendo essas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. E as seis dimensões do conhecimento sendo essas: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. Nesse sentido o professor de Arte ao estabelecer os elementos curriculares em sua proposta pedagógica contemplará as orientações dos documentos das secretarias Municipal e Estadual com base nas determinações da BNCC.

Assim sendo, é importante contemplar as seis dimensões do conhecimento no currículo de Arte, sem perder de vista que o Brasil apresenta uma rica diversidade cultural e uma profunda desigualdade social, o que reverbera na falta de promoção de iguais oportunidades para alunos membros de grupos historicamente oprimidos como os quilombolas e indígenas. Por isso, a equidade na educação brasileira demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. É a partir desse contexto que discordamos da BNCC. Dessa forma, não cabe a proposição de um currículo de aprendizagens essenciais nacional, quando as necessidades dos alunos são diferentes dentro dos Estados, em que pese as condições sociais, econômicas e culturais.

Entretanto, o Brasil com o objetivo de atender a política de alinhamento para a lógica mundial do capital hegemônico internacional, na educação faz a exigência de uma “base comum curricular”, como se fosse suficiente para sanar os problemas educacionais (MÉSZÁROS, 2005). Para a implementação desse documento curricular nos Estados, cabe às secretarias de Educação, no processo de ensino/aprendizagem, promoverem a construção coletiva do currículo das redes Estaduais e Municipais para definirem com os profissionais da educação o currículo regionalizado. Nesse sentido, em Belém-PA, é imprescindível garantir as aprendizagens essenciais e a equidade educacional.

Para Ana Mae Barbosa: “Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção da sua própria nação” (BARBOSA, 2012, p. 14). Estamos de acordo com a autora, e por isso entendemos que a formação do professor de Arte é

imprescindível para que o mesmo possa refletir, fruir e selecionar seus Objetos de Conhecimento levando em consideração a interculturalidade local e regional.

Assim, consideramos que a BNCC é um documento que poderá trazer implicações para o campo da Arte no que diz respeito às interpretações equivocadas na condução das quatro modalidades artísticas, e em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo imprescindível esclarecer a todas às instâncias educacionais a dinâmica que fundamenta o ensino/aprendizagem de Arte na perspectiva contemporânea.

Arte e diversidade regional no currículo do Ensino Fundamental I, nos anos iniciais

Com a homologação da versão final da BNCC em dezembro de 2017, contemplando somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o referido documento definiu as aprendizagens essenciais, objetivando assegurar que todos os alunos no Brasil, possam desenvolvê-las ao longo da educação básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimento. E para a implementação do documento o Ministério da Educação/MEC acionou os Estados para a elaboração dos currículos.

O Estado do Pará, por sua dimensão, quer seja, geográfica ou pela diversidade étnico-racial[8], apresenta em sua composição humana, povos de etnias indígenas, da diáspora africana e europeia. Destacamos ainda outros povos tradicionais como os ribeirinhos e quilombolas, com seus respectivos legados compuseram a singular cultura amazônica. Este contexto da diversidade pluriétnica e cultural da Amazônia nos dá cuíra[9] para enfocarmos, nesse subtítulo do artigo a emergência da abordagem da diversidade regional presente no currículo dos anos iniciais no Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará e a reverberação no ensino de Arte.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/DCNEB (BRASIL, 2013), o Ensino Fundamental I, anos iniciais, contexto desta pesquisa, a criança entra na escola aos 6 anos, essa fase tem duração de 5 anos. São crianças

[8] Assim como Gomes (2005), empregamos o termo étnico-racial na pesquisa, por ser o que melhor representa os diversos povos negros, índios, brancos e outros grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira.

[9] Cuíra é um termo regional muito empregado popularmente no Estado do Pará. A palavra “Cuíra” nesta pesquisa é empregada com o significado de: 1- ansiedade para fazer algo; 2 - muita vontade, desejo intenso de realizar alguma coisa. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/significado. Acesso em 29/03/2021.

que estão em constante processo de construção e reconstrução do conhecimento na dinâmica de interação social/cultural. Nessa etapa da vida, elas estão forjando a identidade e, em sua maioria, tem na escola a única oportunidade para ter o contato com as diversas culturas amazônicas e substratos para erigir valores que vão ao encontro da educação para as relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, o DCEPEINF (2019), corrobora quando defende que as diversas culturas deverão estar no escopo do desenho curricular das escolas estaduais:

> A escola deve então assumir junto ao aluno sua responsabilidade educativa para a vida pública, com disposição para o diálogo, tolerância e respeito às diferenças, como ouvir e negociar em situações de conflito; daí porque as diversas culturas hoje devem compor a centralidade dos desenhos curriculares, no protagonismo de ensinar os sujeitos que dela fazem parte a lidar com o jogo das diferenças (PARÁ, 2019, p. 16).

Tal premissa nos remete às questões curriculares, e considerando a necessidade de transgredir políticas homogeneizantes, comungamos com Moreira e Silva (2008), quando afirmam que: "[...] a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político" (2008, p. 28). Logo, compreendemos o currículo como campo de contestação.

O currículo deve ser contestado quando submete os sujeitos ou os grupos aos interesses e ao arbítrio de outros grupos dominantes, quebrar as normas estabelecidas e rever os conhecimentos/conteúdos selecionados, quando não atendem aos interesses da comunidade escolar. Ademais, com relação ao currículo, contribui Moreira e Silva (2008), na escola: "Considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos "adequados" (2008, p. 10).

Nesse sentido, para a definição de currículo, corroboram Pimentel e Magalhães (2018):

> Todo currículo é uma norma, que pode ser "aplicado" como regra obrigatória a ser cumprida, quanto como uma referência para novas propostas e ações. Nesse sentido, é necessário que haja condições para que professores e alunos possam pensar imaginativamente e possam realizar tarefas em que seu potencial seja desenvolvido, tanto criativamente quanto pessoalmente (2018, p. 222).

A BNCC foi elaborada com o objetivo de ser documento curricular normativo de conhecimentos comuns a nível nacional. Já o DCEPEINF (2019), elaborado nos moldes da BNCC (2017), é normatizador de um currículo regionalizado do Estado do Pará, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2018. Apresenta no processo histórico de elaboração que em 2007 iniciou um movimento de construção curricular que orientasse e redefinisse o currículo das escolas. Em 2008, foram submetidos à aprovação pública de 2 cadernos. É afirmado no documento que: [...] é imperiosa a necessidade de espaços de discussão que privilegiassem a participação efetiva de professores, gestores, estudantes, comunidade, entre outros profissionais, como participantes na construção da política curricular do Estado (PARÁ, 2019, p. 10).

É importante a participação dos especialistas na elaboração da proposta curricular, porém, quem implementa o currículo é quem mais conhece a realidade pedagógica, social e cultural da escola, problematizam e questionam o ensino/aprendizagem. Nesse sentido, são os professores, os coordenadores pedagógicos, alunos. E concordando com Pimentel: “[...] é importante que os atores que vão atuar diretamente na prática do currículo participem de sua elaboração, uma vez que serão eles que irão vivenciar sua efetivação” (PIMENTEL, 1999, p.158).

Outra questão que destacamos, diz respeito à reformulação do Documento Curricular do Estado, concernente à área de Linguagens para o componente curricular Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Houve a intenção de elaborar um documento que valorizasse tanto o ensino local/regional/internacional na perspectiva interdisciplinar, com as amplitudes de expressões artísticas/estéticas/culturais produzidas nesse gigante mar étnico amazônico, com diversidade de povos e seus saberes e culturas que desembocam na interculturalidade, numa inter-relação com reciprocidades culturais como bem reflete Richter (2003).

Não é uma atitude de favor adequar o currículo à cultura local/regional, é o que determina a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996). A mesma preconiza na parte diversificada para a formação dos alunos a necessidade de compor no currículo escolar as vivências culturais regionais e da própria comunidade, vejamos:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em

> cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
> § 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

O currículo não pode ser único, porque os alunos são diversos no seio da escola. Parafraseando Barbosa (2008), a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. A arte na educação, como expressão artística e cultural, é um importante instrumento para a identificação cultural do aluno no seu espaço social.

Entendemos que promover discussões sobre a diversidade cultural no currículo escolar é essencial em função das desigualdades social, cultural e econômica da sociedade brasileira. Ademais, precisamos garantir nas escolas públicas, aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, um currículo que contemple a diversidade regional e propicie ações curriculares que favoreçam a valorização e pertencimento da produção artística e cultural local/regional, com ênfase para as culturas negadas e silenciadas.

Incongruências a se considerar na BNCC e no documento curricular regional

A maior de todas as incongruências é o próprio documento querer imprimir à educação brasileira uma “base comum’, “uma padronização de conhecimentos”, quando temos um contexto de desigualdades social, cultural e econômica que implica no ingresso e permanência do aluno e na qualidade da educação brasileira, e não estamos falando de contradições entre as regiões, e sim no mesmo estado, o Estado do Pará.

Desigualdades imensas em relação às escolas! Às vezes, no mesmo bairro, temos escolas com uma boa infraestrutura e outras sem ter condições mínimas de receber alunos: água, banheiros, carteiras escolares, criando situações constrangedoras aos alunos e professores. Além do telhado caindo literalmente sobre as cabeças dos alunos e professores.

Uma base comum curricular muda as condições de ensino/aprendizagem das escolas? Concordamos com Ribeiro (2018)[10], ao afirmar que é preciso investir num conjunto de medidas: formação inicial e continuada, infraestrutura das escolas públicas, em material didático-pedagógico, adequar o currículo à realidade da diversidade cultura local/regional, promovendo equidade. Do contrário, a base comum só servirá aos propósitos mercadológicos, apresentando os baixos índices nas avaliações do IDEB[11] e indicando uma possível privatização do ensino público.

Em pesquisa[12] realizada *on-line* com professores da área de Artes, sobre a participação na reformulação curricular do componente Arte no Ensino Fundamental I, anos iniciais, para saber como os professores organizam seus currículos e suas práticas pedagógicas na perspectiva da BNCC com a devida adequação aos seus contextos regionais nas escolas públicas de Belém-PA, fizemos a seguinte pergunta: Você participou da discussão da proposta do Documento Curricular do Estado do Pará da Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Na contramão da construção coletiva do currículo das escolas públicas de Belém-PA, os professores, em número considerável, quase cinquenta (50), foram unânimes em responder o que segue:

> Não participei da discussão da construção da proposta do Documento Curricular; Eu não participei; Não recebi nenhum comunicado sobre o documento, não participei... (Pesquisa em 16/03/2021*).*

Essas respostas divergem do anunciado no DCEPEINF (2019), sobretudo no que concerne à ampla divulgação e participação. O pacto interfederativo presente na Base Nacional Comum (BRASIL, 2018), passa o compromisso aos gestores dos Municípios, dos Estados e da União, por meio dos sistemas e redes de ensino em promoverem a construção coletiva dos currículos. As escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que desconsiderem os discursos dominantes que tendem a excluir, das salas de aula, as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos nos espaços escolares.

---

[10] Cf, em RIBEIRO, Mônica. A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio. Palestra em 5 de jun. de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N40qHF-J8Uc, Acesso em 22/03/2021.

[11] Cf. em: Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/. Acesso em 28/03/2021.

[12] Devido à pandemia, o Estado do Pará estava com bandeira em vermelho, se agravando em março. Adotamos a aplicação do questionário da pesquisa com os professores via *on-line*). Em reunião do movimento Pró-Associação dos Arte/Educadores do Estado do Pará/AAEPA.

A outra pergunta da pesquisa *on-line* se reporta se eles conheciam o DCEPEINF. Novamente as respostas nos revelam dados no mínimo instigantes, face a unanimidade dos professores: “Não conheço o documento”; “Desconheço o documento”; E assim, se repetiram as respostas afirmando desconhecerem o documento curricular da SEDUC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A última pergunta foi como os professores organizam seus currículos e suas práticas pedagógicas na perspectiva da BNCC com a devida adequação aos seus contextos regionais nas escolas públicas de Belém-PA? Uma das respostas afirma desconhecer o documento e diz:

> Estou precisando de ajuda, tenho que fazer o meu Plano de Ensino, mas estou perdida. Não sei por onde começar! Tem a BNCC, o currículo contínuo, o PP da escola defasado. Estou no desespero (Pesquisa em 16/03/2021).

A resposta evidencia desconhecer o DCEPEINF (2019), e enfatiza não saber como elaborar o seu Plano de Ensino seguindo as orientações da BNCC. Nos indica que há entraves na gerência da SEDUC no processo de orientação pedagógica à elaboração do planejamento curricular. Ademais, se não houve a participação efetiva dos professores na construção do documento citado ou barreiras de comunicação na divulgação dos eventos de cada unidade de ensino, compreendemos que a formação continuada poderá dar suporte pedagógico aos professores acerca dessas questões, principalmente aos que estão chegando à rede de ensino.

Apple (2006), ao se referir a construção de um currículo significativo para os atores, ressalta que é preciso fazer as conexões do trabalho educacional às comunidades locais, especialmente aos membros da comunidade que tenham menos condições sociais e econômicas. Trazer à tona as questões de classe, raça, gênero, e outras correlatas, de forma mais verdadeiramente democráticas do que as ideias de democracia “magra” visada pelos neoliberais.

Nessa perspectiva, para a discussão sobre o currículo no ensino de Arte no fazer pedagógico, ou seja, no processo ensino/aprendizagem, Magalhães (2013, p. 127) afiança: [...] é preciso uma sintonia dos fatores sociais e culturais no processo de construção de propostas curriculares, que tenham compromisso com a democracia dos saberes artístico-culturais”. Assim sendo, a educação é uma prática social intrínseca do ser humano, porém, com relações de trocas de poder desiguais.

Essas desigualdades sociais e de poder precisam ser consideradas nas orientações pedagógicas que constam no documento curricular da SEDUC-PA, porém como serve aos interesses do capital, o documento não é alinhado aos pressupostos de uma educação crítica emancipadora (SILVA, 2018). No componente curricular Arte, há necessidade de ultrapassar as questões relacionadas às metodologias e avançar para os Objetos de Conhecimento, que são significativos para serem inseridos no currículo, e os professores em formações façam as devidas adequações do planejamento aos seus contextos regionais nas escolas públicas, numa perspectiva crítica e reflexiva.

Dessa forma, práticas pedagógicas que possam contribuir para o respeito às diferenças. Combater às desigualdades e todos os tipos de preconceitos e discriminações, são assuntos imprescindíveis no currículo escolar. Ao desvelar a história dos negros e indígenas nos currículos de Arte, por meio das obras de artistas paraenses, entre outros, contribui para que os alunos conheçam as distintas histórias dos povos que construíram e constroem o país.

Para isso, é necessário na proposta pedagógica a devida fundamentação da concepção teórico-metodológica adotada pelo professor, como afirmam Fusari e Ferraz (2001): “O professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de Arte, assim como à consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte” (2001, p. 53).

Outro aspecto que observamos na análise do documento, diz respeito ao quarto eixo – Cultura e Identidade, elencada no DCEPEINF (2019), que objetiva consolidar as aprendizagens essenciais e a ampliação dos conhecimentos teóricos e das práticas artísticas. Em conexão com a BNCC (2017), citamos abaixo a habilidade de posição 25 referente ao componente curricular Arte, contida no documento, que poderia contribuir para o aluno conhecer o patrimônio histórico e cultural dos diferentes povos que compuseram a sociedade brasileira:

> (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (PARÁ, 2019, p. 210).

Se fosse inserido no currículo dos professores Objetos de Conhecimento que desconstruíssem conteúdos legitimados por grupos dominantes, que levassem os alunos a refletirem sobre suas culturas e histórias, os alunos forjariam suas identidades culturais de forma positiva durante os 9 anos do Ensino Fundamental. Mas essa prática de liberdade humana para Silva (2018), depende de formação política do professor, de construção da identidade profissional e de um projeto de escola emancipadora.

Percebemos que tanto a BNCC (2017), quanto o DCEPEINF (2019) são influenciados por uma conjuntura mercantilista que segundo Silva: “Mascaram que os problemas da educação são problemas econômicos, políticos, sociais e culturais, na relação da estrutura e superestrutura, e, desse modo, não serão resolvidos apenas no interior da escola” (2018, p. 338). Diante dessa conjuntura outros questionamentos surgem acerca dos documentos analisados: Está faltando formação continuada aos professores? Qual o objetivo do código alfanumérico? Esse código ajuda ou atrapalha na elaboração das habilidades? São questões para continuar uma outra pesquisa.

Considerações finais

Neste artigo refletimos como os professores de Arte dos anos iniciais organizam seus currículos e suas práticas pedagógicas na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, com a devida adequação aos seus contextos regionais nas escolas públicas de Belém-PA. Vale destacar que consideramos esses documentos meios de controlar o que se ensina nas escolas. Dessa forma, a escola vem se alinhando aos interesses hegemônicos do capital internacional.

Há incongruências acerca da participação dos professores na elaboração do DCEPEINF (2019), pois a pesquisa exploratória inicial indicou que um número considerável de professores não participou da construção do documento e desconhecem o mesmo. Dessa forma, os professores do componente curricular Arte, nos anos iniciais do ensino Fundamental, na organização de seus currículos e suas práticas pedagógicas revelam que quase não utilizam da BNCC, e nem relacionando-os aos contextos local e regional.

Como indicado na pesquisa, os documentos BNCC (2017) e DCEPEINF (2019), estão sendo implementados nos currículos dos professores de Arte, talvez de forma pontual, provavelmente por uma boa parte desconhecer os mesmos. A esse respeito cabe à Secretaria de Educação, promover formação continuada com momentos pedagógicos para que os professores possam conhecer os documentos, e assim, construírem as propostas pedagógicas considerando as orientações da BNCC numa perspectiva crítica priorizando o currículo local/regional. E dessa maneira, articulem os conhecimentos e formas artísticas essenciais para consolidar o ensino/aprendizagem de Arte, assim como promover o respeito às diferenças e o diálogo intercultural e pluriétnico, dimensões importantes e profundas na sociedade brasileira.

Consideramos que algumas questões da BNCC necessitam ser esclarecidas e debatidas criticamente. Por isso pergunta-se: Em relação às Artes Integradas, significa ser prática polivalente? Os Objetos de conhecimento/conteúdo, quais são essenciais para o currículo de Arte?; Quais as competências e habilidades que deverão ser alcançadas em cada ano de ensino para área de Artes? São perguntas com relativa importância aos professores e suas práticas pedagógicas.

Ademais, essas questões impactam de forma direta nas práticas pedagógicas dos professores. Dessa forma, a participação política da categoria de professores das redes no processo de elaboração das propostas curriculares nas escolas de Belém-PA é imprescindível, pois é o professor que conhece a realidade da comunidade escolar, por isso nossa inquietação: como os professores de arte dos anos iniciais organizaram seus currículos e suas práticas pedagógicas na perspectiva da BNCC? Portanto, com estes argumentos apresentados esperamos provocar outras pesquisas, pois a temática é instigante e não se esgota, necessitando de investigações e de debates.

Referências Bibliográfica

ALMEIDA, Bruno Gomes de. A arte e as demandas da educação do Século XXI. **EDUCA** – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 07, p. 1315-1335, jan./dez., 2020. e-ISSN: 2359-2087 DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4860.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. – 3ª. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. (Org.). - São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14/03/2021.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9394 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14/03/2021.

BRASIL, **LEI Nº 13.306, DE 4 DE JULHO DE 2016.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente**.** Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm. Acesso em: 25/03/2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series. Acesso em: 25/03/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em 14/03/2021.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC. Acesso em: 11 de jan. 2021.

IAVELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte**. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576. Acesso em 20/09/2020.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Experiências de ensinar/aprender artes visuais [manuscrito]: o estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. – 2019. 193 p.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. O ensino das Artes na educação básica: os descompassos no currículo vigente. *In*: RIBEIRO, Maria Edilene. et. al. (Orgs.).

Formação continuada de professores: entrelaçando saberes e práticas inovadoras. Castanhal-PA: GEPPE, 2013.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. - 10. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

PARÁ, **Documento Curricular do Estado do Pará para Educação Infantil e Ensino fundamental**. 2ª Edição revisada e publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará em 2019.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão**: Licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234.

RIBEIRO, Mônica. **A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio**. Palestra em 5 de jun. de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N40qHF-J8Uc. Acesso em 22/03/2021.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

A DANÇA DE CORPOS EM REDE

THE NETWORK BODY DANCE

Daniela Maria Silva de Albuquerque [1]

Resumo:
Este artigo objetiva provocar uma reflexão sobre as estratégias metodológicas do ensino e aprendizado da dança a partir da experiência no ambiente virtual da autora, como um dos reflexos trazidos pelo isolamento social devido a pandemia de COVID-19. Neste contexto, a educação somática surge com contribuições nos caminhos de criação no fazer artístico e pedagógico, ampliando a construção de novos conhecimentos, na criação de diálogos formativos e na capacidade de conexão através das redes sociais, reforçando o seu o papel e a sua importância no processo de ensino e aprendizagem da dança.

Palavras-chave: Educação somática. Campo virtual. Metodologia do ensino da dança.

Abstract:
This article aims to provoke a reflection on the methodological strategies of dance teaching and learning from the author's experience in the virtual field, as one of the reflexes brought about by social isolation due to the pandemic of COVID-19. In this context, somatic education appears with contributions in the paths of creation in artistic and pedagogical practice, expanding the construction of new knowledge, in the creation of formative dialogues and in the ability to connect through social networks, reinforcing its role and its importance in the process of teaching and learning dance.

Keywords: Somatic education. Virtual field. Dance teaching methodology.

Introdução

A relação ensino-aprendizagem das artes, em especial das artes cênicas com o foco na dança, tem passado por profundas transformações. A incorporação do universo virtual, através das plataformas de vídeo conferência sob a ótica da aproximação virtual, tem relevantes mudanças nas propriedades internas do fazer pedagógico e metodológico.

[1] Aluna da Formação "Educador Somático pelo método Body Mind Movement (BMM)". Arquiteta e Urbanista, é Graduada em Licenciatura em Dança pela UFPE; Especialista em Ergonomia pelo Departamento de Design da UFPE e Mestre em Engenharia Civil pela UPE. Integra o Grupo Motim - mito, rito e cartografias feministas nas artes (cnpq/UERJ). Email: danimsa@hotmail.com.

O campo educacional é uma das áreas onde visualizamos significativas transformações ao longo do tempo. Um exemplo é o crescimento da Educação à Distância (EAD)[2] que tem se revelado como uma das novas formas de compartilhamento do conhecimento, após o advento da internet e da evolução das tecnologias, com o intuito de se adaptar às novas concepções e realidade atual.

Segundo Kohn e Moraes (2007), as transformações tecnológicas na sociedade têm grande impacto nas relações sociais. Estas mudanças influenciam diversos segmentos da sociedade, acarretando mudanças socioculturais, influenciando aspectos psicológicos, implicando em mudanças no comportamento humano, como modo de ser e agir, ou seja, na maneira como se relaciona consigo mesmo, com os demais e com o meio ambiente (REIS, 2012).

De acordo com Kohn e Moraes (2007), a sociedade se apropria destes instrumentos para se desenvolver e se manter. Para Schmidt e Cohen (2013), tais desenvolvimentos incorporam e aprimoram o nosso mundo natural. Em concordância com o pensamento dos autores, Vieira (2016) enfatiza a adoção de novos ingredientes nas práticas sociais em face a essas mudanças e Manfrin (2019) identifica novos ingredientes quando afirma que a comunicação digital surge como possibilidade de integração social entre povos, culturas, etc.

Neste sentido, o principal objetivo do estudo é promover uma reflexão acerca dos impactos gerados pela pandemia do Covid-19 e os reflexos sentidos no campo artístico-cultural e nos processos metodológicos do ensino e aprendizado das artes com perspectiva na dança.

Estudos e práticas de educação somática[3], como o método *Body Mind Movement*[4](BMM), surgem como um caminho investigativo e metodológico e como instrumento na ampliação do campo de atuação profissional, permitindo a

---

[2] Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/

[3] Em 1983, o norte-americano Thomas Hanna definiu o termo educação somática como “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Esses três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA, 1983, p.7 apud STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 48).

[4] Método de Educação Somática, fundado por Mark Taylor, que através da anatomia vivencial, do toque e do movimento, possibilita o despertar da inteligência corporal com vista a potencializar a capacidade de cada organismo se autorregular em direção à saúde. Disponível em: https://www.bmmbr.com/

continuidade do trabalho, bem como o seu aprimoramento técnico e nos processos criativos, em tempos de pandemia.

Dentre os objetivos específicos deste estudo, pode-se destacar:

1. Identificar os impactos positivos e negativos no campo do ensino e aprendizado da dança, em decorrência das limitações encontradas diante da necessidade de manter o isolamento social e da adoção de espaços virtuais de aulas vivenciados, na prática, pela autora, em detrimento ao cenário atual de pandemia do Covid-19;
2. Pesquisar através das explorações somáticas vivenciadas nas aulas online de movimento somático, pelo método *Body Mind Movement* (BMM), as correlações existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consolidados no campo pedagógico do ensino da dança;
3. Promover encontros de exploração somática em plataformas *online*, com a utilização de objetos relacionais que auxiliam no desenvolvimento da consciência corporal, ampliação da percepção e autocuidado, com vistas ao aprimoramento técnico, à expressividade e corporeidade do indivíduo;
4. Fornecer subsídios para o profissional da dança, seja ele educador, artista ou agente da cultura, visando ampliar o seu campo de atuação através da aplicabilidade das técnicas somáticas na construção de novos caminhos metodológicos, pedagógicos e de criação.

A Arte e o Ambiente Virtual de Aprendizagem

Segundo Fialho (2011, p.75), a “Arte e a Ciência consolidam sua relação, integrando-se como forma de conhecimento”. E, tanto no campo científico como no campo artístico, novas posturas surgem quando o campo computacional passa a interagir com a informação visual.

Para o autor, a arte tem deixado a tecnologia mais flexível e acessível, possibilitando novas qualidades plásticas e mecânicas. Por sua vez, o espaço virtual torna-se um ambiente de atuação na dança, agora contagiada por novos conceitos sobre os acontecimentos, as pessoas e os artefatos do mundo (FIALHO, 2011).

Para Kohn e Moraes (2007, p. 9), “os meios de comunicação tradicionais vêm perdendo espaço para os dispositivos digitais, mas a sociedade ainda transita para essas mudanças e não está preparada para a total digitalização”.

Segundo Fialho (2011, p.77):

> As novas tecnologias movimentam e transformam as fronteiras entre os humanos, diferenciando a experiência imediata suportada por sua corporeidade biológica, e a experiência mediada por artefatos tecnológicos, que trazem para o pensamento da dança paradoxos como presença/ausência, real/simulacro, próximo/longínquo.

Neste contexto, proponho a seguinte reflexão: como as novas condições (ambientes virtuais) e ferramentas da contemporaneidade (dispositivos digitais e plataformas *online*), podem auxiliar e possibilitar novos caminhos metodológicos no processo de ensino e aprendizado da dança?

O atual cenário vivenciado em todo o mundo reverbera efeitos incisivos percebidos pela pandemia da COVID-19. Podemos identificar, em geral, o impacto na fluidez das relações econômicas e sociais, visualmente percebida pela transformação espacial de uma antítese entre espaço e lugar (SOUZA, 2020).

Em contrapartida, o momento torna-se inspirador para o campo das artes. Para muitos artistas e profissionais ligados à cultura, a necessidade de criação, em detrimento ao isolamento social motivado pela pandemia, tem propiciado uma experiência intercultural mais abrangente.

Particularmente, pude testemunhar e vivenciar a transformação espacial com o vertiginoso aumento de atividades nas redes sociais, gerando, assim, a aproximação de artistas, professores e intérpretes, em todo o mundo. O ambiente virtual, através de plataformas *online* e aplicativos de dispositivos digitais, converteram-se em espaços estratégicos para troca de experiências, reconhecendo-os como espaços de aprendizagem, possibilidades de trocas culturais, ressignificando o corpo como um lugar de singularidade e multiplicidade.

É sabido que os recursos visuais são utilizados no campo pedagógico da dança como suporte básico e ferramenta de desenvolvimento do campo criativo, estimulando a construção de novas possibilidades, e não algo para se copiar ou reproduzir, além de promover uma efetiva inter-relação de teoria e prática. (FREIRE, 2001).

No entanto, não se trata de constituir um simples instrumento para apreciação e desenvolvimento de habilidades para o sujeito, mas de uma mudança

mais profunda. Trata-se de uma transformação do ambiente do conhecimento, apontado por Jane Rech[5] como um ambiente de enunciação cultural que apresenta um vasto campo de pesquisa, onde a *internet*, enquanto lugar de comunicação e conhecimento, está inserida.

Para Jane Rech, é justamente nesse contexto de novidade, de emergência, de efervescência cultural da *internet*, conceituado por Morin (1998), que os avanços e transformações nos processos comunicacionais e cognitivos do ser humano podem ser representados. A autora parte do pressuposto de que as peculiaridades da configuração dos ciberespaços[6] e os elementos que o compõem (múltiplas linguagens, possibilidades de interações e acelerado fluxo de informações) podem suscitar e expressar um ambiente cognitivo diferenciado, tornando-se um tema emergente de pesquisa (RECH, 2010, p. 237).

Essa diferenciação é apresentada como hipótese, tendo a cognição ampliada, denominada consciência[7] (aspecto racional, as emoções e os sentimentos que se desenvolvem no corpo), "como uma possibilidade teórica capaz de dar conta de auxiliar a compreender a produção de conhecimento que se processa nas práticas da *internet*" (RECH, 2010, p. 237).

Estudos realizados com o intuito de investigar ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)[8] e compreender as transformações do fenômeno educativo, em seus aspectos biológico, psicológico e social, têm levado professores de distintas áreas a identificar mudanças epistemológicas e pedagógicas que não necessariamente se restringe apenas à educação a distância (VALENTINI; SOARES, 2010, p.16).

Nesse cenário, acredito ser relevante identificar os impactos no campo do fazer pedagógico e artístico na dança em tempos de pandemia, uma vez que as

---

[5] Doutora em Comunicação Social – Comunicação, Cultura e Tecnologia, pela PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). É Professora e Pesquisadora do Centro de Ciências da Comunicação (UCS) e atua como pesquisadora na área de virtuais de aprendizagem e comunicação organizacional.

[6] Ciberespaço é o "novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores"; é "o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do século 21" (SILVA, 2010, p. 228).

[7] Consciência "é o termo abrangente para designar os fenômenos mentais que permitem o estranho processo que faz de você o observador ou o conhecedor das coisas observadas, o proprietário dos pensamentos formados de sua perspectiva, o agente em potencial" (DAMÁSIO, 2012, p.169).

[8] A expressão "ambientes virtuais de aprendizagem" (AVA) tem sido utilizada, de modo geral, para se referir ao uso de recursos digitais de comunicação utilizados para mediar a aprendizagem (VALENTINI; SOARES, 2010, p.15)

autoras acima citadas, apontam o aumento da utilização de ambientes virtuais como suporte na aprendizagem presencial.

Considero interessante abordar as relações entre o indivíduo em si e o espaço, no tocante às práticas em ambientes virtuais, uma vez que, segundo Jane Rech, as práticas na internet ensejam o conhecimento na busca incessante de compreender, cada vez mais, ou seja, a construção de um conhecimento que não tem a pretensão de ser uma verdade universal.

A pesquisa realizada pela autora afirma “que a interação das pessoas, por meio da/e com a rede, assume a configuração de um modo de viver (e, consequentemente, de produzir conhecimento) constituído na linguagem e na emoção” (RECH, 2010, p. 238).

> Esse modo de viver, por sua vez, sofre influências que vêm a partir das vivências subjetivas de cada pessoa e também da cultura que cerca cada uma delas. Sendo assim, o conhecimento que é construído nas práticas da internet ganha melhores possibilidades de compreensão por meio da perspectiva da cognição expandida, a qual recupera a experiência como forma de conhecer e leva em conta, além do aspecto racional, as emoções e os sentimentos, tendo o corpo como mediação (RECH, 2010, p. 238).

Essa percepção leva-me à hipótese de que é possível inserir a educação somática na prática do ensino e aprendizado de distintas linguagens da dança, independente de uma técnica específica. A educação somática dá uma ressignificação à técnica, ou seja, ela deixa de ser uma espécie de adestramento para assumir um lugar de experiência de percepção e experiência de investigação (MILLER, 2010).

Diálogos entre Dança e Educação Somática

De acordo com as consolidações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997), a dança sempre fez parte das culturas humanas e sempre esteve integrada em diversos campos como o trabalho, a religião, o lazer, privilegiada como um bem cultural e algo inerente à natureza humana.

Os Parâmetros apontam como fundamental o desenvolvimento do conhecimento do indivíduo ajustado em si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social.

Ramos e Medeiros (2018) enfatizam que a dança vem sendo abordada como fonte de conhecimento a partir das reflexões sobre a fenomenologia do que se revela frente à consciência humana, do autoconhecimento e expansão de sua capacidade perceptiva.

Para Medeiros (2016) e Ramos e Medeiros (2018), a educação acontece para além das fronteiras físicas dos espaços formais de educação, como salas de aula, escolas e universidades. Ela acontece, também, nos espaços de arte e de cultura. Neste contexto, sugiro uma reflexão sobre o que é apontado pelo PCN como fundamental ao desenvolvimento do conhecimento e o que vem sendo infiltrado pela educação somática no universo da dança, em diversos campos e meios de formatação.

Pereira e Soter (2006) afirmam que o universo da dança e o espaço pedagógico podem dialogar de forma a criar caminhos que facilitem a transmissão do conhecimento e podem ir mais além. Nesse sentido, os autores constroem o pensamento de que a experiência vivida na prática cotidiana do corpo que dança cria a capacidade de construir, inventar e produzir.

Segundo Fortin (1999), a educação somática nos conduz a novas possibilidades de renovação dos sistemas tradicionais do ensino da dança. Práticas como a de Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, a Ideokinesis, ou o Body Mind Centering são exemplos que englobam uma diversidade de conhecimento onde os aspectos sensoriais, cognitivos, motor, afetivo e espiritual se misturam com diferentes ênfases.

A autora ainda destaca três elementos chaves que permitem explicar como a prática somática beneficia o campo da dança: prevenção e cura de lesões, facilita o processo técnico do dançarino e amplia sua capacidade expressiva (PEREIRA; SOTER, 2006).

Diante disso, a educação somática surge como um caminho metodológico e investigativo para que o indivíduo, isolado fisicamente, possa construir suas próprias estratégias de estabelecer relações consigo, com os que interagem e com o meio, ressaltando sua singularidade, sua expressividade e a presença do aqui e agora.

Segundo Bolsanello (2016), as bases metodológicas de criação a partir de métodos subjetivos são pontos comuns às distintas técnicas de educação somática. Para Calado (2005), todas trabalham na perspectiva de facilitar o processo técnico e ampliar a capacidade expressiva que acontece a partir do processo de

desenvolvimento e aprimoramento da propriocepção e as relações entre si e o espaço.

Podemos destacar Rudolf Laban como um dos pioneiros nesse campo, o qual une a arte e a ciência por meio do seu processo de análise e observação do movimento. Para Laban (1990), a dança é um meio de expressão das relações com a natureza e com os homens, subjacente a todos os povos e culturas.

Porpino (2006) entende o corpo como um lugar que conta história no dançar, independente a que povo aquele corpo pertence, ele carrega, em si, identidades. Em suas reflexões sobre dança e educação, a autora evidencia o potencial de transformação que a dança pode proporcionar ao indivíduo, uma vez que amplia espaços para a interpretação e criação de sentidos. Para a autora, a dança é educação.

Com isso, trata-se de ampliar a compreensão de educação em sentido amplo, a partir das experiências do corpo, onde, em meio ao atual cenário (vivenciando total afastamento físico das pessoas), a dança ganha um novo arranjo e espaço para o conhecimento.

Enquanto resultado de nossas experiências no mundo vivido, a fenomenologia[9] surge como um caminho de entendimento do que é essencial e de compreender o sentido de nossa existência. A interação com o mundo através de nosso próprio corpo, sobretudo através do movimento corporal, é o que possibilita a comunicação entre as pessoas em suas relações, sentindo o mundo e sendo sentido por ele (STRAZZACAPPA, 2001).

Com isso, sente-se a necessidade de ampliarmos o campo da criação de novas propostas pedagógicas e metodológicas diante das limitações encontradas nesse período de isolamento social, sobretudo, no momento mais restrito de confinamento denominado *lockdown*.

O Body Mind Movement (BMM) em tempos sem precedentes

Baseado no pensamento de Merleau-Ponty, Medeiros (2016), em suas reflexões sobre a arte, denomina a dança como uma forma única e singular de expressar inúmeros significados. Como obra de arte, a dança abre espaços para

[9] “A fenomenologia é a atitude de envolvimento com o mundo da experiência vivida, com o intuito de compreendê-la. Esta compreensão não é uma representação mental do mundo, mas, sim, envolvimento que permite a reflexão, a interpretação e a vivência” (NÓBREGA, 1999, p. 35).

diversas leituras e significações e o fazer-se e refazer-se, não só no corpo de quem dança, mas também no corpo de quem aprecia.

Neste cenário fenomenológico, que coloca o conhecimento como resultado de nossa experiência no mundo (relação entre nossas experiências com a experiência do outro, e vice-versa), ampliamos o nosso olhar investigativo a partir de técnicas utilizadas na fenomenologia como: descrição, redução e interpretação/compreensão do fenômeno investigado (MEDEIROS, 2016).

Neste contexto, ressalto a minha experiência pessoal em aulas *online*, através de plataformas de vídeo conferência, como forma de manter em prática a formação de Educador do Movimento Somático, iniciada em 2017, pelo método de educação somática, *Body Mind Movement (*BMM).

Com o confinamento devido à pandemia, as formações pelo método foram interrompidas, no entanto, foram disponibilizados espaços de trocas e revisão do conteúdo abordado nos módulos da formação para os alunos e os curiosos que desejavam seguir com práticas na busca da saúde e bem-estar.

Como aluna da formação, suscitava em mim muita curiosidade em compreender como poderíamos, através de ambientes virtuais, vivenciar a anatomia relacional, realizar práticas de toques e de movimento, criar diálogos entre a subjetividade e a corporização sem estarmos nos relacionando com o outro e com o meio presencialmente.

Como Professora Licenciada em Dança (UFPE), também fui tomada ao despertar para o novo, ávida em conhecer e experienciar os caminhos de possibilidades em diferentes espaços de aprendizado (espaço virtual), no intuito de despertar a inteligência do corpo e facilitar a auto expressão, transformação e trazer consciência, potencializando a capacidade do organismo de se autorregular em direção à saúde, que é a missão proposta pelo BMM.

Nesse sentido, as aulas se tornaram um convite para explorar o território desconhecido da experiência sensorial interna, sob uma estrutura cognitiva, levando em consideração a simplicidade da experiência e o desejo de construir novos caminhos de atuar e estar no mundo.

O sentimento de instabilidade que foi instaurado pelo cenário de pandemia coagiu muitas pessoas às mudanças, em especial os professores e profissionais do movimento. Utilizar os diversos aplicativos de software para vídeo conferência foi apenas um dos diferentes caminhos comuns aos profissionais, que se viram na

necessidade de recorrer a essas ferramentas para seguir com a rotina e suas atividades.

Encontrávamos agora um ambiente desconhecido, desconfortável e novo, um lugar sem precedentes. Ferramentas somáticas em tempos sem precedentes foi uma série de cursos que reforçou em mim o papel e a importância do movimento somático para a dança. O ciclo de aulas surgiu com o propósito de manter o processo de aprendizagem ativo e de nutrir a comunidade (alunos) e o público que ainda não tinha conhecimento do trabalho.

Esse suporte foi dado a partir do aprofundamento do conteúdo abordado nos módulos presenciais, que foca no estudo de cada uma das estruturas anatômicas (sistema esquelético, sistema de órgãos, e sentidos e percepção) e no estudo do desenvolvimento motor humano, aplicados ao contexto de transição que cada indivíduo estava vivenciando, a fim de desenvolver ferramentas somáticas que pudessem dar suporte ao trabalho somático no contexto atual.

O trabalho realizado sugeriu também o autocuidado, o cuidar do corpo no sentido amplo da nutrição, da valorização dos vínculos afetivos e a negociação de atitudes que são relativas à saúde da coletividade.

Inspirações poéticas de Corpos em Rede

A partir dos diálogos formativos experienciados pelos cursos *online* do BMM, bem como, das aulas vivenciadas por outras escolas e espaços de formação em dança e em educação somática, foi possível constatar a viabilidade de atuar no campo da dança, em específico da dança flamenca, e desenvolver novos projetos de processos de criação em dança, em ambientes virtuais.

Para isso, foi essencial a identificação dos aspectos pedagógicos e metodológicos que oportunizaram e facilitaram a experiência somática através das vivências. Também é importante destacar a experiência pessoal já vivenciada e os aprimoramentos realizados ao longo de toda formação em dança, bem como de cursos e workshops de flamenco, e vivências como facilitadora do movimento somático através de oficinas realizadas anteriormente.

Destaco também a experiência, por mim vivenciada, durante o primeiro ano de pesquisa, com os objetos relacionais de Lygia Clark[10] promovido pela professora Letícia Damasceno, durante sua pesquisa de doutorado.

Assim, foi fundamental correlacionar alguns pilares de referência como estratégias pedagógicas presentes nas experiências já vivenciadas de forma presencial, com as experiências vivenciadas agora, nesse novo lugar de exploração somática, no sentido de conservar a qualidade do ensino no espaço-tempo das aulas.

A escolha da plataforma para a realização dos encontros *online*, com uma estrutura robusta para atender às necessidades de compartilhamento social e do conteúdo teórico e prático foi fundamental para a transmissão e compartilhamento do conhecimento. O compartilhamento de telas com a criação das salas simultâneas de vídeo, permitiu a participação de todo o grupo no espaço-tempo, a partir das formações de pequenos grupos de trabalho.

Esse recurso flexibilizou e facilitou a troca de experiências entre os participantes, permitindo que todos pudessem testemunhar e ser testemunhado, em um espaço limitado de duas horas (duração de cada aula), em um ambiente com mais de 30 (trinta) participantes.

O modo galeria foi essencial para o trabalho, permitindo uma similaridade com as etapas presentes nas práticas presenciais. Funcionou com a mesma intenção ao sentar em formato de roda em aulas presenciais. A galera traduziu, o que Ramos e Medeiros (2018) defendem, que a roda é o lugar de potencial para a reflexão no processo de ressignificação. Ela acontecia no início e no final de cada prática.

Constatou-se que, no ambiente virtual, também é possível criar uma atmosfera convidativa e acolhedora, onde os participantes podem utilizar a ferramenta virtual como instrumento de troca de experiências, sentindo-se em um ambiente seguro e acolhedor para as práticas de movimento.

Com isso, confirmo a afirmação de Medeiros (2016, p.12), quando ressalta que “nessa relação com o mundo o corpo vai aprendendo os vários sentidos da existência”, e visualizo as possibilidades infinitas de sentir, estar e agir no mundo.

[10] Os objetos relacionais, criados por Lygia Clark (1920-1988) em sua última fase, de 1967 a 1988, são objetos feitos de material banal, de uso cotidiano, que ganham sentido à medida que são tocados e experienciados (DAMASCENO, 2014).

A Dança de Corpos em Rede

A partir dessas vivências, foi possível identificar que os meios digitais podem oferecer caminhos alternativos para processos formativos e de criação. A essencialidade de dar continuidade ao fazer artístico e pedagógico possibilitou, em mim, ampliar o potencial criativo, confrontando as limitações apresentadas nesse novo lugar de existir, demonstrando que é possível ampliar as formas de sentir os sentidos.

Essa experiência reforça a afirmação de Ramos e Medeiros (2018), quando dizem sobre a importância de construir aulas que não evidenciem apenas a repetição e o aprendizado de passos de danças, mas meios de refletir, de pensar sobre realidades que fazem parte de nosso cotidiano. Concordo com as autoras ao considerar que: ampliando os sentidos de nossa existência por meio do envolvimento no campo da arte e da dança, ampliamos a educação em nossos corpos.

Neste sentido, um outro aspecto demonstrado neste estudo é referente aos espaços de aprendizagem, trocas culturais e ressignificação do corpo que a Dança-Educação propicia. Uma verdadeira quebra de paradigma proporcionada pela dança contemporânea, cujo ato de ressignificar a dança está evidenciado em seus sentidos educativos.

A busca de realizar um trabalho de ressignificação de como podemos ensinar a dança, em meio a qualquer limitação que porventura surja em nossa trajetória, foi mola propulsora para a criação de dois Projetos: o primeiro, referente a oficinas (vivências) de Flamenco Somático (ensino do flamenco a partir das abordagens somáticas), em aulas (*lives)* intitulado “Corpos em Rede”, oferecidos na plataforma *Zoom meeting*, com duração de uma hora e meia (01:30h), para alunos e simpatizantes do Flamenco.

O segundo, intitulado “07 vidas”, refere-se a um projeto de médio, longo prazo, cuja proposta é reunir professores, terapeutas e educadores somáticos, que têm o Flamenco como lugar comum. O intuito do projeto é ampliar os processos de criação em dança e fomentar os caminhos metodológicos a partir das abordagens somáticas, uma vez que, todos são profissionais que trabalham com o movimento e

atuam no campo do ensino e da terapia corporal, sendo professores de flamenco, terapeutas e educadores somáticos.

Ambos os projetos têm o corpo como território de criação, infinito de possibilidades onde nossas memórias, sensações, sentimentos e emoções criam diálogo com nossa subjetividade, ampliando nossa capacidade de conexões, sem fronteiras. Na verdade, construímos pontes, caminhos, expandimos nosso campo criativo.

Corpos em Rede

As oficinas “Corpos em Rede” tiveram como objetivo possibilitar novas formas de movimento, de reconhecimento, de estar presente a partir da escuta do corpo e das conexões que o habitam.

Poemas me inspiraram. As inquietações me moveram. O ambiente físico limitado, as restrições das relações sociais, o tocar oferecendo a escuta do corpo como caminho para a autorregulação, em meio a tantos conflitos, surgiram como combustível no pensamento. A atenção voltada ao presente, a consciência e o movimento tornaram-se os protagonistas na busca do equilíbrio do corpo e assim, através da dança e da valorização da pessoalidade e subjetividade, sai da inércia e passei a provocar o despertar dos Corpos em Rede, enxergando nas Redes, caminhos e potencialidades de criar novas conexões com o corpo.

Criação do Projeto Corpos em Rede, a partir das vivências e práticas realizadas pelo Body Mind Movement e outras vivências tornaram possível o despertar do corpo sem ter um modelo para seguir. Cada indivíduo é a sua própria oficina, ou seja, seu corpo é o seu guia, é a sua experiência, sua oportunidade de desenvolvimento, reflexão, resposta e fronteira para o novo, para a anatomia corporificada na formação de si mesmo.

A experiência online, como forma de ampliação da capacidade de conexão com o próprio corpo nesta pandemia, resultou em uma mudança na rotina diária da autora, a partir dos encontros semanais.

Sete Vidas

O projeto Sete Vidas foi pensado com um caráter de uma Produção Artística, fruto de um processo criativo de construção coletiva desenvolvido a partir da criação de laboratórios e explorações, onde as abordagens somáticas são o mote para o movimento. A proposta acontece inicialmente em ambiente virtual, através da plataforma *Zoom*, onde os participantes poderão se conhecer e trocar impressões e experiências profissionais e pessoais.

O intuito do projeto é trabalhar e aumentar o potencial criativo dos envolvidos, a partir das explorações somáticas nos sistemas que tenham relação direta com os princípios do Flamenco. O projeto é composto por 07 (sete) mulheres, sendo 05 (cinco) professoras de flamenco, uma Educadora do Movimento Somático formada pelo método BMM e uma Terapeuta Corporal com vasta experiência na dança flamenca.

Neste contexto, o espaço para a partilha e o compartilhar, unindo a experiência de todos, é primordial. Através de escuta, dos testemunhos, depoimentos, das expressões gráficas e literárias: desenhos, poemas, descrições das sensações, desabafos, sorrisos, agradecimentos, gestos, é oferecido ao praticante, expressar-se criativamente, tornando esta linguagem corporal transformadora e não reprodutora, fomentando, assim, novos caminhos do fazer na dança.

O projeto foi iniciado no segundo semestre do ano de 2020 e, atualmente, encontra-se em fase de desenvolvimento exploratório das técnicas de educação somática através dos laboratórios realizados em encontros semanais pela plataforma *online,* pois além de ainda estarmos mantendo o distanciamento social, as participantes do projeto são de distintos territórios no Brasil (Bahia, Pernambuco, Paraíba e São Paulo) e, no exterior, na Cidade do México.

Neste sentido, é possível apontar alguns relatos relevantes que surgiram como resposta aos laboratórios deste projeto. Considerando apenas como uma fração dos distintos resultados que podem surgir nas práticas somáticas, destaco algumas impressões apontadas pelas participantes, ainda que a pesquisa esteja no início de seu processo.

Após as primeiras práticas dos laboratórios de movimento somático, a partir do método *Body Mind Movement*, foi possível destacar importantes percepções

registradas através da escrita automática pelas praticantes. A escrita automática é um método de escrita onde o sujeito coloca no papel tudo que vem à cabeça, sem formulações ou conexões, mas tudo que sente e o que tem vontade de colocar como expressão e sentimento ou sensação.

Essas impressões reforçam a importância em sentir e entender como nosso corpo funciona, mesmo sendo um corpo já inserido no universo do movimento:

> As explorações com o movimento somático têm me "despertado" os sentidos para perceber como o meu corpo se move. É surpreendente como não conhecemos o nosso próprio corpo, mesmo atuando na dança! Enfim, essas explorações estão me ajudando a otimizar os meus movimentos na minha dança (Fernanda Paulino, 2021).

> Ao ficar de pé, ainda conduzida pela voz, pude sentir meu corpo mais apoiado no lado direito. À medida que ia me realinhando e alcançando meu eixo, além da percepção física, uma nítida sensação do corpo habitando, se revelava naquele momento. Totalidade, integralidade e potência de existir (Josy La Cubanita, 2021).

Destaco, assim, que as explorações no campo virtual têm demonstrado capacidade de contemplar práticas sociais transformadoras e identificar que os meios digitais podem oferecer caminhos alternativos para processos formativos e de criação, ampliando o potencial criativo e confrontando as limitações apresentadas nesse novo lugar de existir. No entanto, é importante ressaltar que não se trata de um ideal ou de naturalizar esse trabalho, mas entendê-lo como uma descoberta compatível, cuja finalidade é manter a continuidade do exercício da profissão no campo pedagógico e artístico, diante de circunstâncias apresentadas temporariamente, em um momento delicado e limitado pela pandemia.

Considerações Finais

O conhecimento adquirido por meio das experiências de movimento somático e das vivências proporcionadas por encontros em aplicativos como ferramenta de facilitação de aulas *online* foi essencial para perceber a necessidade de ampliarmos a compreensão de educação, em sentido amplo, a partir das experiências do corpo, onde a subjetividade da anatomia relacional cria diálogos formativos e amplia a capacidade de conexão com o mundo, em especial com o momento presente vivenciado pela pandemia.

Foi constatada a possibilidade de abordar temas transversais relacionados às questões sociais de saúde, ética, cultura, orientação sexual, meio ambiente, espiritualidade, que podem ser abordados e vivenciados através do corpo que dança, onde os participantes tiveram a oportunidade de expor suas angústias, desejos, inquietações e, com isso, todas suas questões existenciais mais brandas ou até mesmo ajudá-las a se dissolverem com o movimento.

Outro aspecto importante foi perceber, em mim, o processo de transformação desencadeado pelas explorações somáticas em ambientes virtuais. No início, sentia um corpo ávido pelo equilíbrio e regulação, com sede de afetos, de contornos, buscando o equilíbrio dos distintos pesos em diferentes partes do corpo. Os ombros sobrecarregavam o peso dos pés, a língua tinha o tônus das mãos e a lombar sentia a pressão da cabeça.

No final do trabalho, os diafragmas estavam todos alinhados, os pés não suportavam sozinhos o peso do corpo, ele tinha suporte dos demais sistemas, e a mente criava com a liberdade sentida pelos meus órgãos sensoriais. A troca de experiências simulava o frescor da brisa no rosto e meu corpo já se acomodava, confortavelmente, aos 56 m² de minha casa.

Já poderia interagir desde um outro olhar para o mundo. Um olhar mais empático, mais tolerante, mais amável, mais confortante. O olhar desde minha pele, de meus tecidos, de meus órgãos e meu esqueleto. As relações fluíram como o fluido sinovial do rio de nossas articulações.

Com isso, confirmo a afirmação de Medeiros (2016, p.12) quando ressalta que “nessa relação com o mundo o corpo vai aprendendo os vários sentidos da existência”, e visualizo as possibilidades infinitas de sentir, estar e agir no mundo através da dança de corpos em rede.

Referências Bibliográficas

BOLSANELLO, Débora. **Educação Somática**: ecologia do movimento humano. Curitiba: Ed. Juruá, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.130p.

CALADO, Silvia Olivo. **Tudo sobre flamenco**. All about flamenco. España: Ediciones Absalon, 2005. 255p.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMASCENO, Letícia. **Dança e Subjetividade**: constituição e manifestação da memória do corpo. Rio de Janeiro, 2014. 229 p. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FIALHO, Roberto Basílio. **Corpointerface**: relações entre corpo e imagem na cena contemporânea de dança. 129 p. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do Jipe-CIT**, n.2, Estudos do Corpo. Salvador, 1999.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 31-55, 2001.

KOHN, Karen; MORAES, Claúdia Herte de. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos, SP. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2007. Disponível em: https://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MANFRIN, Natália Reis. A comunicação digital como possibilidades de integração social. **REGRAD-Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, v. 12, n. 01, p. 45-62, nov. 2019.

MEDEIROS, Rose Marie Nascimento de. **Uma educação tecida no corpo**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2016.

MILLER, Jussara. **Qual o corpo que dança?** Dança e Educação Somática para a construção do corpo cênico. Tese de doutorado. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. 2010.

MORIN, Edgar. **O método 4***.* Porto Alegre: Sulina, 1998.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Para uma Teoria da Corporeidade**: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, 1999.

PEREIRA, Roberto Wagner; SOTER, Silvia. **Lições da Dança**, v.1. 2.ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

PORPINO, Karenine. de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN - Editora da UFRN, 2006.

RAMOS, Thays Anielle; MEDEIROS, Rosie. Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 311-324, maio/jun. 2018.

RECH, Jane. Significações da consciência em ambientes virtuais. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (org.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais:** compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

REIS, Adriana Araújo. **O impacto sociocultural do uso da internet em um grupo de pessoas idosas**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12418. Acesso em: 13 out. 2020.

SCHMIDT, Eric.; COHEN, Jared. **A Nova Era Digital**: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca Ltda., 2013.

SILVA, Marco. Docência interativa presencial e online. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (org.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais:** compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

SOUZA, Diego de Oliveira. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciênc. saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p.2469-2477, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702469&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 out. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abr. 2001.

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: A formação do artista da dança. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 2006.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (org.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

VIEIRA, Vivian Patrícia Peron. **Os efeitos da comunicação digital na dinâmica do ativismo transnacional contemporâneo**: Um estudo sobre Al-Qaeda, Wikileaks e Primavera ÁRABE. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais), Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/20904. Acesso em: 15 out. 2020.

DAS TRAMAS E LINHAS NA ESCOLA À TEIA DE FIOS QUE LEVA À PRODUÇÃO REAL

FROM THE WEFTS AND LINES IN THE SCHOOL TO THE WEB OF THREADS THAT LEADS TO REAL PRODUCTION

Lucinéa Dobrychlop[1]

Resumo:
O presente texto traz reflexões sobre um trabalho realizado em forma de oficina com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Curitiba (PR), nos momentos de intervalo das aulas (recreios). Parte-se, de um lado, das técnicas do uso dos fios e das agulhas, entre elas o crochê, o tricô, o bordado entre outras, dando assim visibilidade e conhecimento destas tradições milenares; de outro, dos fundamentos da Escola do Trabalho, de Pistrak (2001) e do conceito de práxis, de Vázquez (2007). As reflexões decorrem das práticas da oficina, onde o ato educativo centra-se no desenvolvimento na autonomia, da construção de uma auto-organização individual e coletiva, na percepção do estudante como ser que realiza um trabalho de valor pessoal e social, sem esquecer que as relações são tecidas também com as famílias.

Palavras-chave: Educação. Oficina. Autonomia. Práxis. Fazeres milenares.

Abstract:
The present text brings reflections on a work carried out in the form of workshop with students from the Early Years of Elementary School in a public school of the city of Curitiba (PR), in the moments of interval of the classes (recess). It starts, on the one hand, with the techniques of using yarns and needles, among them crochet, knitting, embroidery, among others, thus giving visibility and knowledge of these ancient traditions; on the other, fundamentals of the School of Labor, by Pistrak (2000) and the concept of praxis, of Vázquez (2007). The reflections stem from the workshop's practices, where the act educational system focuses on the development of autonomy, the construction of an individual and collective self-organization, in the student's perception as being that carries out of personal and social value, without forgetting that relationships are also woven with families.

Keywords: Education. Workshop. Autonomy. Praxis. Ancient arts.

[1] Licenciada em Desenho pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, com especialização em Arte Contemporânea na mesma instituição. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Email: dobrychloplu@gmail.com.

Introdução

No que se refere às linhas, escritas ou tramadas, é possível percebermos uma relação entre elas. Diferem-se no seu material de construção, sendo uma produzida através das canetas e papel, enquanto a outra precisa dos fios e agulha, porém ambas estão atreladas a uma construção que envolve a elaboração de pensamentos e reflexões, dados no contato entre as pessoas, na convivência e nas experiências desencadeadas desta, para além dos materiais.

O Projeto Oficilinha oportuniza aos e às estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos momentos de intervalo das aulas, acesso as técnicas enquanto manualidades. É uma possibilidade de olhar e de refletir, a partir do ato educativo, sobre a contribuição da educação, particularmente da arte, para uma vida mais rica dos educandos em termos de experiência com uma atividade que envolve domínio de conhecimentos técnicos e de um amplo conjunto das formas de tecer e de tramar. É um momento em que os e as participantes da oficina podem desenvolver a autonomia, por meio da organização do tempo e do espaço, do contato com técnicas criadas, desenvolvidas e guardadas na forma de história, arte e cultura da humanidade. É um momento para repensar formas de expressão e comunicação que vão além do desenho, da pintura, do recorte e colagem, mais comuns nos espaços escolares.

O projeto recebeu esse nome – Oficilinha – pensando-se na forma como ele acontece: um trabalho fora dos moldes da sala de aula, afastado dos encaminhamentos atrelados aos conteúdos, do encaminhamento metodológico e critérios de avaliação da disciplina arte formalizados de acordo com os instrumentos orientadores das diretrizes para a educação recebidos das mantenedoras, no caso específico aqui, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

É de importância fundamental lançar um olhar mais radical e rigoroso sobre as “oficinas” que acontecem dentro da escola. Sobre a questão, diz Pistrak

> [...] em função da aquisição de certos hábitos no contexto da oficina, possibilitando cultivar nas crianças uma atividade ativa em relação à produção, a oficina escolar aparece também como o ponto de partida de uma teia de fios que leva à produção real. E o interesse das crianças é despertado exatamente por essas ligações (PISTRAK, 2001, p.21).

Desta forma, uma oficina que se apresenta em intervalos de aula traz possibilidades dos e das estudantes construírem artefatos com significado singulares para os participantes, além é claro de aproximá-los de técnicas, das manualidades, dos fios e das agulhas, materiais e saberes construídos na trajetória da humanidade. Sem deixar de mencionar a ideia de coletividade dentro da oficina, por exemplo, quando um dos ou uma das participantes parte em auxílio do ou da colega que está em dificuldades para desenvolver alguma etapa do seu trabalho, há aí a presença da solidariedade e empatia na "necessidade de viver e de trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos" (PISTRAK, 2001, p.54).

Projeto Oficilinha

Imagem 1: Aluna tricotando no horário do recreio



Fonte: Acervo Pessoal (Fevereiro/2020).

O Projeto Oficilinha – a oficina da linha – nasceu no ano de 2015 na Escola Municipal Presidente Pedrosa em Curitiba, foi um chamado às crianças interessadas em produções de trabalhos desenvolvidos com as técnicas do bordado, do crochê, do tricô, entre outras. Desde então o projeto vem se aplicando e se desenvolvendo em outras escolas e situações, bem como sendo apresentado para outras

professoras e profissionais da educação no intuito de compartilhar a possibilidade deste trabalho se realizar em outros locais e momentos educacionais.

O *chamamento* aos e às estudantes para a *oficina* é feito nos momentos de intervalo de aula, no recreio, ou seja, nos momentos de liberdade para que as crianças se movimentem livremente, para uma conversa entre colegas das diferentes turmas, para o encontro entre irmãos e para o uso de um largo leque de brincadeiras.

Interessados e interessadas passam a acompanhar a professora, que neste intervalo de aula senta-se num banco no pátio externo, com telas de bordado, lãs de diferentes cores e uma variedade de agulhas. Enquanto manuseia e organiza esse material, curiosos e curiosas se aproximam, buscando entender como produzir algo a partir destes materiais, o que no entendimento inicial de uma criança, seria um simples *brincar*.

Desse brincar com o bordado, outras técnicas vão sendo inseridas nas semanas ou meses que se seguem, oferecendo aos e às estudantes uma certa diversidade de materiais e formas de se tramar e/ou tecer.

O projeto acontece se construindo e passando por desdobramentos conforme o ano anterior ou o ano que segue. É possível observar novas técnicas e materiais chegando, pelas mãos da professora ou de alguma das crianças, comprovando que as manualidades que envolvem os fios e as agulhas fazem parte de uma tradição milenar e continua fazendo parte da história de familiares, de nossa cultura, desde os antepassados até o tempo presente.

Para o projeto ter prosseguido por todo esse tempo é relevante mencionar o enfrentamento às adversidades que se apresentam no seu percurso. Dentre eles, a aquisição de materiais, um local adequado para o trabalho – mesmo que sendo externo, para que todas as pessoas tenham a percepção do que acontece a fim de decidir sobre a participação neste, ou não – tempo para organizar os materiais dos interessados e das interessadas em aprender, produzir e se expressar a partir das técnicas apresentadas. Sem deixar de mencionar situações de estranhamentos de familiares e profissionais da escola quando percebem que meninos estão aprendendo a bordar ou crochetar, entre outras técnicas propostas.

A experiência de iniciar esse projeto de oficina, no horário dos recreios, não teve em seu início a ideia clara de que estaríamos abrindo para algo com tantas dimensões a serem pensadas, observadas no que se refere a uma educação de

amplitude às questões do desenvolvimento de autonomia e organização do tempo escolar. Inicialmente tratava-se de explorar com os e as estudantes as técnicas do bordado, do crochê ou do tricô, uma forma de manter vivo saberes tradicionais que muitas vezes seguem na desvalorização, do trabalho em si, mas também das pessoas que os produzem, como que sendo assim um trabalho menor. Isso porque no decorrer da história, os trabalhos dos fios e das agulhas foram entendidos como artes aplicadas, ou artes decorativas, sendo que na "tradição ocidental, as artes aplicadas ocupam um espaço inferior desde o início da montagem da história da arte enquanto disciplina" (FERREIRA, 2020, p.26), menosprezando o trabalho repetitivo das agulhas, que contrapõe a ideia de um trabalho intelectivo, distanciado assim de uma construção mental, separando entre quem trabalha com a cabeça e quem trabalha com as mãos.

As interfaces do projeto

O Projeto Oficilinha, desdobra-se em diferentes possibilidades de olhares e ouvires atentos ao processo, que vai das linhas e entrelinhas da educação, a fim de clarificar as articulações entre o objetivo da educação: produzir momentos de enriquecimento humano para os estudantes em todas as várias facetas em que o projeto vai se desdobrando. Entre estas facetas, destaca-se aqui algumas: as reflexões sobre trabalho, o uso das mãos articuladamente à consciência e as relações da práxis das famílias dos estudantes em sintonia com a escola.

Do trabalho

Em relação às reflexões sobre trabalho parte-se da premissa que a escola, e particularmente a escola pública, como um espaço de trabalho educativo de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, de convívio entre diferentes pessoas, um espaço onde as relações ultrapassam os muros que circundam a escola. Para ampliar a compreensão do projeto que aqui se apresenta, recorre-se a Saviani e sua compreensão da união entre escola e trabalho. Este autor, evidentemente, parte de uma compreensão marxista ao afirmar que a "politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo" (SAVIANI, 2007, p.162).

Saviani está se referindo às escolas técnicas do Ensino Médio, no entanto, toma-se aqui a premissa: a relação do mundo da escola com o mundo dos fazeres tradicionais e, nesse caso, o Projeto Oficilinha como uma oficina, onde as relações trabalho manual e intelectual cruzam-se, são intrínsecas ao seu desenvolvimento. O trabalho intelectual tem aproximações também com a produção histórica de conceitos, procedimentos técnicos, conhecimentos a respeito dessas manualidades com fios e agulhas.

Também aqui ressaltamos que entendemos trabalho enquanto produção humana, “do ponto de vista de seu valor social, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade” (PISTRAK, 2001, p.50), ou seja, os bordados, as pulseiras de crochê, as mantas de tricô, são objetos produzidos no interior da oficina, são resultados de uma ação, do trabalho das crianças a partir de conhecimentos técnicos para o uso e interesse de quem produz.

Porém, notamos o quanto mais há em produções subjetivas no seu processo, como as relações entre os interessados e as interessadas na oficina, o “aprender” da técnica que é multiplicado entre os e as participantes, o conhecimento que é compartilhado entre os oficineiros e as oficineiras, ou com a inspetora de alunos que vem saber o que está sendo feito e como ela pode produzir também, ou quando a criança pede para a família comprar agulhas e lãs porque quer produzir em casa, considerando o tempo do recreio muito curto para tudo o que pretende fazer. E aqui trago mais uma vez Pistrak, quando menciona que “de fato, as oficinas são necessárias à escola, servindo como instrumentos da educação baseada no trabalho, se não quisermos limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano” (PISTRAK, 2001, p.58). Pode-se assim deduzir que há um aprendizado que potencializa a compreensão das relações entre as mãos e a “cabeça” nos fazeres dentro da oficina na escola que se estende à própria casa.

É também nesses momentos que podemos ver exemplos de demonstrações de escolhas, de organização, de autonomia por parte das crianças no que se refere a sua individualidade para a coletividade.

> É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem consequentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não

> se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2001, p.42-43).

A possibilidade de escolha das crianças, entre outras opções de o que fazer neste tempo "livre" das atividades da sala de aula e quais materiais de trabalho do tecer ou do tramar são mais adequados a si, se aproximar ou não desses ou daqueles materiais que envolvem o seu fazer, é um bom exemplo. É um exercício que implica decisão do estudante e às vezes coletiva, afinal,

> a necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização (PISTRAK, 2001, p.178).

Uma auto-organização que vem junto da autonomia, outro elemento a se desenvolver com os estudantes, "tendo um espaço próprio de organização, não tutelado, mas apenas acompanhado pelos educadores, os educandos efetivamente se assumiriam como sujeitos do seu processo educativo" (PISTRAK, 2001, p.13), como a Oficilinha vem propondo aos e às estudantes, onde é possível desenvolver seu próprio repertório de trabalhos produzidos, escolher técnica a desenvolver, qual tipo de fio (espessura e cor), se fará algo para uso próprio ou será um presente, se o trabalho será desenvolvido individualmente ou em melhor condições se for coletivo e, quem serão os e as colegas que comporão esse coletivo.

Das mãos e das práxis

Imagem 2: Alunas, suas mãos, agulhas de crochê e as letras produzidas em crochê formando a palavra "Oficilinha"



Fonte: Acervo Pessoal (Outubro/2016).

As mãos que entram em ação nas atividades desenvolvidas na oficina que aqui tratamos, são mãos de crianças curiosas, que se envolvem com o material que produzem. Há a percepção de que essas mãos se envolvem por meio de dois aspectos, um no que se refere ao objeto produzido, e outro, no que se refere sobre o como produzir (qual forma, técnica, material), pois “a transformação da natureza só pode ser realizada pelo homem graças à mão. A mão é, assim, ao mesmo tempo, órgão e produto do trabalho” (VAZQUEZ, 2007, p. 283).

Como o projeto Oficilinha é um momento de participação voluntária, quem se deixa envolver por ele e seguem em participações contínuas, passa a criar novos grupos de amizades, com que podem compartilhar os interesses das técnicas dos fios e das agulhas, formando pequenos coletivos de produção artística, criando e expressando ideias e pensamentos através de suas mãos, com o auxílio de agulhas específicas para a técnica escolhida. Foi o que aconteceu com o grupo que está na Imagem 2, onde a decisão de o que seria feito, de que seria produzido através da escrita, como técnica escolhida o crochê, quem faria quais letras e todos os demais detalhes. Vázquez nos ajuda a compreender o que está aí envolvido:

> A mão pode realizar uma infinidade de movimentos e adaptar-se aos usos mais diversos. Sua plasticidade lhe permite imprimir sua forma a um objeto e também deixar-se formar, de certa maneira, pelo objeto que ela empunha. Se o homem é, como enfatizamos algumas vezes ao longo deste estudo, um ser prático, isto é, um ser transformador e formativo, a mão é precisamente um instrumento dessa transformação, e todos os instrumentos não são mais do que prolongamentos desse instrumento original (VAZQUEZ, 2007, p.284).

Aprofundando nosso olhar sobre a mão como *instrumento original*, é necessário reafirmar, a partir de Vázquez, que as mãos estão na consciência e a grandeza delas está na sua capacidade de realizarem diferentes e infindáveis movimentos humanos, diretamente ligados ao pensamento, são mãos capazes de fazer escolhas, pois são humanadas. A mão não age, ela está subordinada à consciência, “porque seus movimentos são ditados pela inteligência” (VAZQUEZ, 2007, p.285).

As mãos, no âmbito da oficina, trabalham e produzem diferentes objetos, seguem uma intenção, um objetivo, individual ou coletivo. Busca-se, assim, ainda que de modo muito introdutório, problematizar o movimento de mãos que seguem a lógica do capitalismo, mãos que saem do comando dos interesses do operário, e operam em favor do capital

> A consciência não só se torna supérflua, mas se transforma, inclusive, em um obstáculo, como o demonstra o fato de que os operários menos inteligentes se adaptarem melhor às exigências desse trabalho parcelado, monótono e mecânico, e o de os próprios dirigentes industriais demandarem essa separação entre o pensamento e a mão (VAZQUEZ, 2007, p.286).

Tudo o que se produz dentro do Projeto Oficilinha*,* para os oficineiros e oficineiras, parte do entendimento de que

> o trabalho das crianças precisa, afinal de contas, produzir um objeto material útil, sendo que a utilidade e a necessidade do produto apareçam claramente no espírito das crianças. As crianças devem compreender claramente que, mesmo do ponto de vista de seus próprios interesses, os objetos são necessários para sua escola, seu clube, seu acampamento de pioneiros, etc. (PISTRAK, 2001, p.66).

Imagem 3 – Mãos de meninas com suas pulseiras crochetadas no pulso



Fonte: Acervo Pessoal (Agosto/2016).

No registro fotográfico (Imagem 3), vemos as crianças exibindo suas pulseiras de correntinhas de crochê tecidas em repetidas vezes, ponto após ponto, numa atividade repetitiva, ainda assim resultando em grande satisfação para as crianças oficineiras, pois produziram um objeto de interesse e úteis, no sentido de necessários para elas. Vázquez ajuda-nos a compreender as razões da satisfação das crianças na realização de um trabalho, segundo elas, do começo ao fim e que resulta em algo novo, que elas criaram e é querido por elas. Ele diz:

> se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade, podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com grau de criação ou humanização da matéria transformadora destacado no produto de sua atividade prática (VAZQUEZ, 2007, p.265).

É essa práxis que se faz notória aqui no exemplo das pulseiras. As estudantes que se dedicaram ao seu fazer, além da intenção, usá-las, o que já seria

motivo de alegria e orgulho, também tinham em mente que o domínio da técnica oportunizaria o prazer da pesquisa, da escolha dos pontos e da produção, a partir da transformação de um simples material (lã) em uma pulseira. Nessa práxis

> o projeto, fim ou plano preexiste de um modo acabado à sua realização. O subjetivo se dá como uma espécie de modelo ideal platônico que se plasma ou realiza, dando lugar a uma cópia ou duplicação (VÁZQUEZ, 2007, p.274).

Para se chegar às letras crochetadas, as estudantes precisaram passar pela práxis reiterativa ou imitativa em seu fazer, muitas vezes, tiveram que repetir até que tivessem assimilado cada modelo de ponto, ou o processo de confecção da pulseira, depois, puderam se aventurar na invenção de outros. Deduzimos que, após essa experiência, as crianças puderam inclusive explorar a construção coletiva da escrita da palavra *OFICILINHA* (Imagem 2), aproximando-se da práxis criadora, conforme palavras de Vázquez (2007, p.257): “não só a matéria se ajusta ao fim ou projeto que se quer plasmar nela, como também o ideal tem de se ajustar às exigências da matéria, e às mudanças imprevistas que surgem no processo prático”.

Mais à frente, ainda no mesmo texto, o autor nos coloca que

> a repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. O homem não vive em um constante estado criador. Ele só cria por necessidade; isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. (VÀZQUEZ, 2007, p.267).

Essa citação pede que se explique que a ideia de se fazer um painel com as letras em crochê, nasceu de um dos grupos de meninas que frequentavam a oficina no ano de 2016, que, em decorrência de dias chuvosos, precisavam buscar abrigo numa das salas de aula da escola. Para que ficasse sinalizado, no corredor da escola, a sala onde estávamos acolhidos e acolhidas de uma sucessão de dias úmidos, estas garotas tiveram a ideia colocar na porta da sala uma placa com a palavra OFICILINHA, orientando assim os demais colegas onde encontrar o projeto no recreio.

Já para a criação do painel com as letras crochetadas (Imagem 2), alguns movimentos mais específicos foram surgindo, como: sobre como construir letras, onde as pontas do que era tramado não se fechava em si, por exemplo, uma letra “O”, ou “I” é muito diferente de se construir uma letra “F” ou “H”. As criadoras e produtoras deste painel tiveram trabalho em adaptar suas construções a partir dos

conhecimentos para o trato com a técnica do crochê. Há que se lembrar que a participação da professora apareceu para colaborar com a problemática de como essas letras iriam para a porta da sala. Foi dela o auxílio em como colocar as letras num retalho de tecido, a fim de uni-las e formar a palavra sobre este suporte.

Das relações com as famílias

O projeto Oficilinha sempre foi desenvolvido nos espaços escolares, e, como já mencionado, nos intervalos das aulas, recreios e/ou tempo livre quando se tratando escola de período integral. A presença das famílias no trabalho se passa de forma inevitável, isso por conta de vários aspectos que podem ser observados, entre eles o mais notório, é o fazer manual, por considerar que as técnicas a partir do fio e da agulha, são saberes e fazeres criados e desenvolvidos pela humanidade desde tempos antigos, presentes nas atividades femininas e nas casas, onde as crianças nascem e crescem, vendo uma avó, ou mãe, tricotando, bordando, crochetando, assim como também demais técnicas manuais, como na narrativa de Gustavo Silvestre, que

> se lembra de observar as mulheres de sua família reunirem-se e abrirem suas caixinhas para crochetar, “eram verdadeiros tesouros que elas tiravam dali – linhas, fios e agulhas”. Um costume que ele observa de longe, já que sempre escutou que crochê era coisa de mulher (SILVESTRE apud LIMA, 2019, p.8).

Essa visualidade da casa dos e das estudantes, transferida para o espaço escolar, vem a aproximar as pessoas envolvidas, pois estudantes e professoras têm o fio como um elo.

Considerável ouvir as crianças em suas narrativas sobre os fazeres da casa, assim como ao inverso, levar nas suas falas para a família o que fazem na escola durante o período da *oficina das linhas*. Aliás, mais que falas, levam as produções, apresentando assim a materialidade do aprendizado. E muitas vezes ensinando o que aprendeu na escola para as pessoas da casa.

Em sua pesquisa de campo sobre a estética feminina no cotidiano nas famílias de estudantes de uma escola municipal em Santa Maria, Ivone Richter nos traz:

> É essa realidade cultural que a(o) aluna(o) leva para a escola, é com essa realidade multifacetada, híbrida, que a(o) nossa(o) estudante chega para

> nós professoras(es), para se abrir a novos saberes, mas necessitada(o) de compreensão e conhecimento sobre sua própria cultura (RICHTER, 2008, p.88).

Portanto na Oficilinha as trocas de conhecimento acontecem, colocando que o que as famílias produzem em casa, além de ser produção de trabalho, ainda é uma produção cultural. Mas isto, para as famílias que se dedicam aos fazeres que aqui tratamos, porque naquelas em que não há presente esses fazeres, eles podem ser apresentados pelas crianças oficineiras. Florestan Fernandes (1979) citado por Edmir Perrotti, comenta a relação cultural no movimento de crianças para as famílias, observando que notou

> através da cultura vivida nos grupos de brincadeiras [...], os filhos de imigrantes não só se integravam à cultura brasileira, aprendendo padrões que certamente não lhes poderia ser ensinado em casa, mas também, e principalmente, essas crianças exerciam “um *papel ativo* na reeducação de seus pais e de sua família em geral, servindo de veículo de transmissão de elementos culturais” (FERNANDES, 1979 apud PERROTTI, 1986, p.23, grifo do autor).

Assim a educação segue numa condição dialética, em que se amplia na troca de aprenderes entre diferentes pessoas, ainda lembrando Paulo Freire "seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos" (FREIRE, p. 83, 1974), uma vez que o processo da educação é contínuo para o ser humano.

Essa relação de troca de aprenderes nas técnicas do fio e da agulha, percebe-se no exemplo da aluna H. de dez anos, de quando sua mãe traz um relato comentando que, a pedidos da filha, providenciou agulha de crochê e lã para que a estudante desenvolvesse o que aprendeu em casa, uma vez que os materiais da oficina utilizados na escola, na escola permaneciam guardadas, pois era material para lá ser usado. Mas a mãe da estudante vai além, comenta ainda que a avó da H. voltou a se interessar nos fazeres que a neta estava envolvida, voltando assim a crochetar também.

Por vezes, nos encontros de dias em que a família é convidada a ir até a escola, para busca de avaliações, para sarais literários, ou simples integrações escola-família, são estes convidados e convidadas a participarem da oficina.

Esses encontros se manifestam enriquecedores porque são as crianças que “puxam” as famílias para colocarem as mãos nas práticas do fio. Na imagem a seguir, vemos um dos estudantes entretido com seu pai ao compor uma *tecelagem*, num tear de papelão.

Imagem 4: Aluno junto do seu pai em momento escolar produzindo uma tecelagem em papelão



Fonte: Acervo Pessoal (Agosto/2017).

Nessas relações de famílias com a Oficilinha, há que não se fechar os olhos para os estranhamentos decorridos desta. As situações dos meninos participando deste projeto nem sempre foram bem recebidos pelos familiares, chegando à situação de pais irem até a escola com o pedido para que a pedagoga intervisse, fazendo com que o filho não participasse das atividades propostas na oficina, ou em outra situação, meninos que pedem por segredo para que seus pais não fiquem sabendo de suas participações, escondendo-se dos seus irmãos no recreio para que esses não descubram o seu feito e comentem em casa, chegando assim aos ouvidos dos pais. Essas situações precisaram de sensibilidade por parte da escola para poder mediar, mas conversas nem sempre deram conta para que as famílias entendessem que o manuseio dos fios e agulhas não tem relação direta com o gênero das pessoas. Nesses casos, alguns meninos optaram por se afastar da oficina, outros seguiram numa resistência considerada difícil para estudantes tão jovens. O que é algo que vem mudando na sociedade atual, pois vemos homens levando para suas atividades de lazer ou até profissional, fazeres manuais dos fios e agulha. Assim podemos citar o coletivo do Chile *Hombres Tejedores* que se encontram em uma praça pública para tricotar, ou Thiago Rezende, que marca

encontros com homens em lugares públicos de São Paulo para ensinar as práticas do crochê ou do tricô. Gustavo Seraphim, que se dedica a pesquisar a presença masculina nas agulhas, nos comenta que

> um sinal dessas mudanças é a prática de atividades socioculturalmente associadas às mulheres por parte dos homens, que têm passado mais tempo cuidando dos filhos, limpando a casa, fazendo comida, ou mesmo tricô, crochê ou bordado. Isso porque os atributos da virilidade, força, racionalidade, coragem ou o amor por carros já não representam mais, por si sós, a masculinidade. Seja como uma resposta positiva ao movimento feminista, seja pelo desejo de se libertarem das opressões impostas aos próprios homens, expressões até ontem tidas como verdades – "homens não choram ou não fazem tricô" – vêm sendo postas à prova (SERAPHIM, 2019, p.53).

Indo um pouco mais na história, podemos recorrer aos pensamentos e textos do início de século XX de Nadiéjda Krúpskaia, que participou da Revolução de Outubro na União Soviética e como pedagoga e deputada, defendia que os meninos na escola deveriam ser educados para fazer coisas de meninas, com a finalidade de se construírem como homens capazes de respeitar e não desprezar o trabalho que as mulheres se dedicam em casa, nas palavras dela,

> a escola livre luta contra todos os preconceitos que arruínam a vida das pessoas. O preconceito de que a tarefa doméstica é digna apenas de seres com necessidades menores abala a relação entre homens e mulheres, introduzindo nela um princípio de desigualdade (KRÚPSKAIA, 2017, p.90).

Vemos que a autora sinalizava em 1910 sobre uma questão de gênero na educação, preparando os jovens para viver de forma mais harmônica e justa. Mais adiante no mesmo texto, ela complementa:

> se a escola seguir outra abordagem, essa depreciação por "coisa de mulher" rapidamente desaparecerá. Com tais objetivos, é preciso ensinar aos meninos, juntamente com as meninas, a costurar, a fazer crochê, a remendar a roupa branca, ou seja, tudo aquilo sem o qual não se pode viver e cujo desconhecimento torna a pessoa impotente e dependente de outros (KRÚPSKAIA, 2017, p.91).

Voltando ao século XXI, a presença das famílias na educação dos seus filhos e filhas é algo que pode e deve ser compartilhado com profissionais da escola, local onde estudantes passam bom tempo do seu dia, construindo seus saberes, aprimorando conhecimentos, construindo uma rede de contatos com outras pessoas. Um lugar que proporciona a descoberta das ações, como alteridade, respeito e solidariedade entre os seres humanos e o meio ambiente. O Projeto

Oficilinha vê-se como uma oportunidade para essas ações serem colocadas em prática.

Durante o ano de 2020, por conta da pandemia do COVID-19 e a necessidade do distanciamento social, o que levou os e as estudantes das escolas públicas ao ensino em modelo remoto, as famílias passaram a participar de forma mais intensa da oficina. Assim como as atividades complementares dos componentes curriculares eram entregues na escola para as famílias, os materiais da oficina seguiam junto para os estudantes que estiveram mais próximos da Oficilinha nos momentos presenciais. Como as orientações para as atividades eram passadas por meio de *WhatsApp* da família, essas passaram a se interessar pelo que era proposto às crianças. A curiosidade levou à participação de mães, irmãs e irmãos dos e das estudantes, e, a pedidos destas, a receberem o material para produzirem seus trabalhos. O retorno dos trabalhos vinha através de fotos pelo mesmo aplicativo. Foi uma oportunidade de aproximação entre professora, estudantes e suas famílias por meio de recursos da comunicação à distância, através das telas de aparelhos como *smartphones*, *tablets*, computadores. Como assim se coube a educação nesses tempos de pandemia do ano de dois mil e vinte.

Considerações finais

Nesses anos de trabalho com a oficina que aqui se apresentou, podemos observar que fizemos muito mais do que tentar dar continuidade aos conhecimentos sobre os fazeres manuais das agulhas e dos fios às gerações seguintes, utilizando-se para isso do espaço escolar, e, num momento específico desse tempo escolar – o recreio. Observando no interior desses momentos escolares as questões da educação para a formação de uma pessoa em condições de autonomia sobre suas escolhas e repertório de formas de auto-organização como também para com os e as demais pessoas (colegas, profissionais da escola, família), agindo num coletivo de interesses e respeitando as ideias de com quem convive, em suas semelhanças e diferenças.

Tratamos aqui do *trabalho*, como elemento que se constitui de um fazer social, aquele que é útil à sociedade e determina as relações entre as pessoas. Contextualizamos o uso das mãos como um órgão superior do corpo humano, que seguindo o que a consciência lhe dita, é capaz de criar e construir objetos e/ou

artefatos do seu interesse, para sua utilidade ou expressão artística, distanciando-se então da ideia capitalista, onde a mão é mero instrumento de produção em trabalhos sequenciados numa fábrica.

Trouxemos a *práxis* como ação transformadora da matéria, diferenciando-a entre *práxis criativa* e *práxis reiterativa*, apresentando exemplos dessas práticas nos movimentos decorridos no Projeto Oficilinha, e de que forma elas vêm a interferir na construção das produções artísticas das e dos educandos.

Por fim, constatamos a presença das famílias na oficina, mesmo que à distância ou de forma subjetiva, trazendo suas colaborações para o desenvolvimento do trabalho ou apontando questões que consideram relevantes, desde a curiosidade em participar das atividades propostas até questionamentos por seus filhos meninos estarem envolvidos em atividades com agulhas e fios.

O Projeto Oficilinha apresenta-se como um meio potente de ensino para a construção de pessoas conscientes de suas possibilidades para o fazer artístico, dando valor aos saberes construídos pela humanidade do trato das agulhas e fios, e, buscando ser pessoas em desenvolvimento de suas potencialidades de autonomia, organização, respeito a si mesmo ou mesma, como também a toda a humanidade.

Referências Bibliográficas

FERREIRA, Gabriela. O Bordado Como Arte e Resistência. **Urdume**, Curitiba, Número 06, p. 24-37, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1974.

KRÚPSKAIA, Nadiéjda Konstantínovna. Deve-se Ensinar “Coisas de Mulher” aos Meninos? In: SCNEIDER, Graziela. **Emancipação FEMININA na Rússia Soviética**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Estefania. Pedagogia da Urgência. **Urdume**, Curitiba, Número 03, p. 08-14, 2019.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural. *In*: ZILBERMAN, Regina. **A Produção Cultural para a Criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, p.10-27, 1986.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34. jan.- abr. 2007.

SERAPHIM, Gustavo. Tecendo Novas Masculinidades. **Urdume**, Curitiba, n. 03, p.52-56, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

PERDENDO O SONO - PROPOSIÇÕES DE ARTE CONTEMPORÂNEA PARA DIFERENTES PÚBLICOS NUMA EXPOSIÇÃO

LOSING SLEEP - CONTEMPORARY ART PROPOSITIONS FOR DIFFERENT AUDIENCES IN AN EXHIBITION

Julia Rocha[1]

Resumo:
O presente texto reflete sobre o projeto educativo da exposição *Ao redor do sono*, realizado pelo Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea, em 2019, na Galeria de Arte e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo. A arte contemporânea foi adotada como eixo condutor de um conjunto de quatro oficinas realizadas com públicos de diferentes contextos, da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e terceira idade. Considerando a perspectiva de processualidade e reflexão da arte contemporânea como metodologia a partir de Acaso e Megías (2017), as oficinas trataram de temas transversais ao sono, temática da proposta curatorial da exposição. A relação entre o ato de dormir, o trabalho e a arte foi desenvolvida a partir de Crary (2014) e Dias (2019). A análise das propostas permitiu identificar aproximações das produções dos artistas da exposição com os exercícios educativos propostos pelo Grupo de Pesquisa.

Palavras-chave: Arte contemporânea. Ensino da arte. Exposição.

Abstract:
This paper reflects on the educational project of the exhibition “Ao redor do sono”, carried out by the Research Group Entre - Educação e arte contemporânea, in 2019, at Galeria de Arte e Pesquisa from Universidade Federal do Espírito Santo. Contemporary art was adopted as the guiding principle of a set of four workshops held with audiences from different contexts, from early childhood education, elementary school, high school and old age. Considering the perspective of procedurality and reflection of contemporary art as a methodology from Acaso and Megías (2017), the workshops dealt with themes transversal to sleep, theme of the curatorial proposal of the exhibition. The relationship between sleep, work and art was developed from Crary (2014) and Dias (2019). The analysis of the proposals made it possible to identify approximations between the productions of the artists in the exhibition and the educational exercises proposed by the Research Group.

Keywords: Contemporary art. Art education. Exhibition.

[1] Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto, Mestre em Artes e Educação pela Universidade Estadual Paulista e Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo - NAVEES e do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e Arte contemporânea. Email: pjuliarocha@gmail.com.

Introdução

A relação entre a ação da educação e o ato de dormir parece oposta, discordante. Enquanto o sono implica, na maior parte das vezes, uma ação mais próxima do estado letárgico do corpo, em posição relaxada e na imersão de pensamentos internos (conflituosos ou oníricos), estudar, em contrapartida, envolve uma tensão e uma atenção do corpo, um posicionar-se diante do outro, em uma atividade de escuta e compreensão. Nesse texto refaz-se o encontro entre educação e sono, propondo um diálogo por meio da arte. A relação será estabelecida a partir da reflexão sobre o projeto educativo da exposição *Ao redor do sono*[2], realizada entre agosto e outubro de 2019 na Galeria de Arte e Pesquisa, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O projeto educativo foi proposto como ação conjunta do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea com o Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo, ambos vinculados à UFES. A proposta se efetivou no desenvolvimento de um trabalho em duas perspectivas: nas visitas educativas à exposição por uma equipe de mediadores composta por estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais e em oficinas que articulavam os conteúdos transversais aos trabalhos da exposição, propostas por componentes do Grupo Entre.

A reflexão sobre os desdobramentos educativos da exposição *Ao redor do sono* possibilita não somente tecer uma avaliação sobre as proposições pedagógicas desenvolvidas junto aos públicos que visitaram o espaço da GAP UFES, mas também discutir relações entre o campo da arte e da educação. Na medida em que a experiência desenvolvida é base para a discussão sobre esse espaço entre os dois campos, reflete-se também sobre os desdobramentos que os trabalhos dos artistas puderam desenvolver como exercícios de comunicação e diálogo com os públicos.

[2] A exposição fez parte do projeto “A elegia do sono”, de Camila Silva, contemplado no Edital 020 Setorial de Artes Visuais FUNCULTURA da Secretaria de Cultura do Estado do Espírito Santo.

Ao redor do sono - Exposição e proposta curatorial

A exposição reuniu obras de doze artistas que em diferentes linguagens pensaram produções que versavam sobre sono, sonhos, insônia, pesadelos, trabalho, sonambulismo, cansaço e questões tangenciais ao tema. Aline Dias, Ana Lucia Vilela, Augusto Benetti, Camila Silva, Diego Rayck, Elke Coelho, Gisele Ribeiro, Julia Amaral, Raquel Stolf, Raquel Garbelotti, Murillo Paoli e Tom Boechat propuseram desenhos, publicações, bordados, vídeos, fotografias, objetos, instalações e intervenções para discutir a relação entre aquilo que “quanto mais se perde, mais se tem”, como sinaliza Aline Dias (2019, p. 6), artista e proponente do projeto.

Imagem 1 - Exposição Ao redor do sono



Fonte: autora.

A proposta expográfica de *Ao redor do sono* pensou em dinâmicas diferentes de relação do corpo com os trabalhos, primeiramente pela adoção de um posicionamento das obras que não respondia à linha do olhar, mas eram dispostas mais próximas ao chão, remetendo no processo de leitura ao ato de abaixar-se ou deitar-se. Em frente às obras de vídeo, no lugar de bancos para fruição das obras, estavam esteiras para deitar-se, incorporando também o chão como foco do movimento da leitura das obras. Por fim, a iluminação direcionada e branca do

espaço da Galeria foi substituída por luzes difusas e amarelas, remetendo ao espaço doméstico ou aos lugares de dormir. Essas características foram pertinentes no relacionamento dos visitantes com o espaço expositivo, porque traziam mais camadas de sentido para a proposta curatorial. Na perspectiva do projeto educativo, essa reconfiguração da montagem da exposição foi interessante, visto que a reconfiguração da linha do olhar tornou as obras mais visíveis e próximas das crianças, além de assumir as esteiras como parte da vivência dos públicos.

Pensando propriamente nas obras do conjunto proposto pela curadoria, mais do que representar o sono pelas necessidades fisiológicas ou pela visão do onírico, o conjunto de trabalhos da exposição dialogava diretamente com Jonathan Crary e a ideia de produtividade imposta pelo mercado intermitente de funcionamento do trabalho, acarretando na perda do sono em prol do atendimento do propósito do capital. Para o autor (2014, p. 8) “Mercados 24/7 e infraestrutura global para o trabalho e o consumo contínuos existem há algum tempo, mas agora está sendo criado um assunto que diz respeito a seres humanos para fazê-los coincidir mais intensamente”.

O funcionamento intermitente do meio operacional de produção implica no trabalho contínuo, sendo marcado pela cobrança de disponibilidade e prontidão, tanto das informações e serviços produzidos, quanto dos próprios indivíduos, que mergulhados em atividades contíguas de trabalho e de consumo, não encontram formas de interromper o ciclo (DIAS, 2019). A própria lógica da publicidade e dos meios de divulgação do sistema operacional do mercado perpetuam a ideia de produtividade como perfil de vida, velando o verdadeiro sentido da entrada nesse sistema de trabalho.

Em resposta a esse modo de produtividade, o sono tem sido encarado como uma perda da produção, uma incapacidade da operação do maquinário que, pela intenção do sistema capitalista, não deveria deixar de funcionar. A visão em relação ao descanso não é mais encarada como vital, mas lida como interrupção dos sistemas de produção. A necessidade do corpo entendida dessa forma subjaz ao propósito máximo da produtividade, tratando do operário simplesmente como peça funcional da máquina do mercado.

> 24/7 é um tempo de indiferença, contra o qual a fragilidade da vida humana é cada vez mais inadequada, e dentro do qual o sono não é necessário nem inevitável. Em relação ao trabalho, torna plausível, até normal, a ideia de

> trabalhar sem pausa, sem limites. Alinha-se com o inanimado, com o inerte ou com o que não envelhece. (CRARY, 2014, p. 11).

O ato de cercear o direito ao descanso se torna prática do meio de trabalho e implica em uma visão do mercado que menospreza a pausa como necessidade. Nesse sentido, Dias (2019, p. 37) afirma: “Não à toa o sono/sonho é radicalmente erodido na modernidade, desqualificado como preguiça, menosprezado como fantasia irrelevante”. Essas questões foram centrais no trabalho educativo realizado, visto que pensando trabalhos que discorrem sobre a incompatibilidade entre descanso e produtividade, parte das produções de *Ao redor do sono* possibilitaram ao público da exposição a reflexão sobre sua própria rotina de trabalho/estudo e sobre o que os faz ter ou perder o sono. Essas questões foram centrais da perspectiva de trabalho dos mediadores no diálogo com os visitantes da exposição.

Continuando a partir de Crary (2014), a operacionalização perene dos sistemas de trabalho implica não somente na privação do sono e na perda de qualidade dessa necessidade vital, como também reverbera nos sonhos e pesadelos. Perspectivas positivas do sonho como desejo ou como marcação do descanso são revistas, como afirma Dias (2019, p. 37), sobretudo na vivência das mulheres:

> Confinadas histórica, política e socialmente no espaço doméstico não-remunerado pautado pelo regime capitalista e o patriarcado, articulando um sistema de dominação econômico e cultural-simbólico, são as mulheres as principais acusadas de sonhar acordadas e são elas que dormem menos que os homens, acumulando horas de trabalho doméstico. Não à toa o sono/sonho é radicalmente erodido na modernidade, desqualificado como preguiça, menosprezado como fantasia irrelevante. Relacionado ao desejo, o sonho possui uma dimensão política que, em tempos de consumo, isolamento social e impotência política, é colonizado, destituído de importância/sentido.

Assim, diante da proposição da curadoria e dos trabalhos dos artistas, o projeto educativo da exposição *Ao redor do sono* propôs um “ver de olhos fechados e um dormir de olhos abertos” (ROCHA, 2019, p. 121), reinventando modos de pensar e viver o sono, os sonhos e os pesadelos. No exercício de imaginar experiências vividas durante a prática do sono, desenvolveram-se experimentações poéticas que se conectaram com a exposição. Assim, quatro oficinas envolvendo linguagens da arte contemporânea foram pensadas para públicos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de um Centro de Convivência da Terceira Idade. Com proposições de *site-specific*, instalação, bordado e intervenção

com desenho, a exposição saiu do espaço da Galeria e também reverberou nas instituições parceiras.

Durante o processo da exposição algumas questões mobilizaram o trabalho do projeto educativo: Como não perder o sono diante da vida cotidiana? Como se manter acordado com a rotina sobrecarregada? De que forma pensar o sono como não materialidade, afinando-o com propostas artísticas circunscritas na contemporaneidade? Como resultado, refletimos que nossa relação com o sono reconfigura-se no decorrer da vivência, passando por diferentes percepções: a letargia se perfaz ao longo da vida, intercalando entre sono profundo, pesadelos, insônias e sonambulismo. O encontro com cada um destes estágios se processou durante as oficinas.

Imagem 2 – Cartazes das oficinas realizadas no projeto educativo da exposição *Ao redor do sono*.



Fonte: NAVEES UFES.

Iniciando-se como uma construção coletiva, as práticas das oficinas foram elaboradas a partir dos públicos, articulando perspectivas que cada uma das faixas etárias poderia construir a partir do sono. Para além das vivências e leituras que cada um dos grupos poderia ter com a temática, duas características foram inerentes a todas as oficinas: a processualidade e a valorização de práticas artísticas contemporâneas como metodologias. Assim, realizaram-se as oficinas: *Manhã do pijama*, *Ideia sonâmbula*, *Efeito sonífero* e *A cama como vetor de experiência*.

O primeiro aspecto presente em todas as oficinas foi a perspectiva da processualidade, considerando a ação coletiva como preponderante e tirando o destaque dos processos manuais que recorrentemente são associados ao ensino da

arte. María Acaso (2009, p. 90) destaca que os trabalhos manuais, aqueles que resultam em produtos finais, são desenvolvidos pensando com destaque nas técnicas, associando as práticas educativas em arte mais ao desenvolvimento plástico do que à análise crítica daquilo que se produziu.

A esse respeito, Fonseca da Silva (2005, p. 48) situa que esses processos foram entendidos como recorrentes durante o ensino da arte modernista, “Já nos aspectos da prática artística na sala de aula, essa foi inicialmente rechaçada por representar o ponto central dos processos de ensino da arte na modernidade que era a ênfase no produto”, mas ainda se considera a realização dos mesmos como parte integrante da arte/educação hoje.

Dentro do projeto educativo da exposição, a perspectiva foi questionada durante a criação das oficinas e mesmo nos exercícios práticos não tínhamos o produto como objetivo central, porque como afirma Acaso (2009, p. 91):

> A perícia técnica se converte, portanto, no objetivo principal, o que, de rebote, nos conduz a pensar que os únicos processos de análise que se desenvolvem estão situados em uma área que, por incrível que pareça, está distante da nossa: a História da Arte. Como resultado dessa combinação, as atividades relacionadas com as artes visuais se configuram como uma espécie de *serventia visual*, já que *servem ao centro* onde se desenvolvem porque decoram os murais, os cenários, as maquetes e servem aos pais, já que nessa disciplina se elaboram presentes, elementos de natal e datas festivas etc. (tradução da autora).

Assim, as oficinas valorizavam menos a autoexpressão criativa e mais os processos de desconstrução dos trabalhos expostos em *Ao redor do sono*. Na medida em que os exercícios elaborados versavam sobre narrativas sobre cada perfil de público, construíram-se práticas a partir de suas percepções sobre o sono, considerando que a produção não estava em primeiro plano nas ações, chegando ao desenvolvimento como meio de materializar as leituras elaboradas sobre as obras da exposição.

Como segundo aspecto, o reconhecimento da arte contemporânea preconizando o processo foi referenciado em Acaso e Megías (2017, p. 84), considerando que “A educação que construímos não pode seguir reduzindo o imaginário da artes às artes do passado, as do presente tem que constituí-la também” (tradução da autora). Nesse caso, não somente pensamos nas práticas artísticas contemporâneas como objeto de estudo - a partir das obras da exposição -, mas também em práticas educativas que utilizassem de linguagens e questões

mobilizadas na arte contemporânea, aproximando conteúdo e metodologia nas práticas.

Como nesse projeto dialogávamos diretamente com a exposição de onde partiu o projeto, o que estava em jogo no processo eram as próprias obras, além da proposta curatorial e das leituras por trás da proposta. Encadeando as discussões dos trabalhos com as possíveis leituras dos públicos pensamos em propostas educativas que ampliavam, espelhavam ou atravessavam alguns dos trabalhos presentes na mostra, evidenciando o intuito de perceber a própria arte contemporânea como uma metodologia de trabalho.

Projeto educativo e oficinas ao redor do sono

Pensando nas questões que envolvem as discussões de Crary (2014) e Dias (2019), no espaço da Galeria de Arte e Pesquisa mediadores receberam o público para dialogar sobre os trabalhos expostos, pensando em jogos de palavras que ampliassem as leituras dos trabalhos e debatendo sobre as variadas linguagens e obras que tomavam como ponto de partida o mesmo tema. As mediações partiam das experiências dos visitantes, sobretudo por conta da proximidade que todos possuem com a temática do sono, seja pelo prazer, pela privacidade, pelos sonhos, pelos pesadelos, pela ansiedade, pelo conforto, pela inexistência, pela companhia, pelos desprazeres.

Para além das possibilidades de diálogo efetuadas com os visitantes da exposição pelos mediadores, o projeto educativo de *Ao redor do sono* pensou em articulações com grupos específicos que poderiam ser realizados dentro e fora da Galeria, propondo experimentações poéticas a partir dos trabalhos da exposição. Assim, foram propostas oficinas para os segmentos da educação básica e para um grupo de terceira idade.

Foram realizadas oficinas com crianças da Educação Infantil do Centro de Educação Infantil Criarte, com crianças do Ensino Fundamental da Escola Experimental de Vitória, com adolescentes do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Ortiz e idosos do Centro de Convivência da Terceira Idade de Jardim da Penha. Dessa forma a exposição saiu do espaço da Galeria, associando aspectos da produção dos artistas que fizeram parte do projeto com relações destes

diferentes públicos. As oficinas envolveram estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFES, Any Karoliny Wutke Souza, Derek Oliveira de Almeida, Helena Pereira Barboza, Isabela Vieira Martins, Julia Teixeira Andrade e Maik Douglas Cabral Machado.

Imagem 3 – Visita mediada à exposição *Ao redor do sono*, com Any Karoliny Wutke Souza e Isabela Vieira Martins. Oficina Ideia sonâmbula.



Fonte: Autora.

A primeira oficina desenvolvida foi voltada para o Ensino Fundamental. Realizada com uma turma de 2º ano e elaborada pelas estudantes Any Karoliny Wutke Souza e Isabela Vieira Martins, “Ideia sonâmbula” propôs para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Experimental de Vitória uma visita à exposição seguida de dois exercícios práticos que desdobravam trabalhos de artistas presentes na mostra. O primeiro momento da visita foi construído de maneira dialogada com as crianças, falando da relação delas com o dormir e o sonhar. A partir desses dois conceitos diferentes relatos de sonhos, pesadelos e experiências com o ato de dormir foram partilhados por variados estudantes da turma.

Depois desse primeiro momento de diálogo e fruição das obras, pensando em outros conceitos tangenciais aos trabalhos propostos e centrando-se na relação entre sono, insônia e sonambulismo, a oficina se desdobrou em dois exercícios práticos. O primeiro deles se conectava com o trabalho de Raquel Garbelotti e

Murillo Paoli, “Tsunami” (2019), que ilustravam por animação um pesadelo com um tsunami invadindo o espaço da Galeria. No exercício com as crianças o pesadelo foi substituído pela ideia de uma experiência sonâmbula e eles deveriam revelar imagens coloridas a partir de um fundo negro (o material foi previamente preparado pelas oficineiras: papel coberto por uma camada de giz de cera e outra de nanquim). Nesse sentido, a narrativa visual das crianças partia do escuro para revelar imagens construídas por meio de uma experiência inventada de sonambulismo.

Esse exercício foi realizado por crianças e professoras da turma, narrando experiências com a vivência do sono, com a rotina estabelecida com os responsáveis em relação ao ato de dormir e com a identificação de figuras irreais que aparecem nos sonhos. O efeito de descoberta das cores no papel colorido trouxe um aspecto de ludicidade da atividade, porque os traços possibilitavam revelar um desenho na camada abaixo. Pelo efeito no plano escuro que revelava formas no exercício do olhar, a proposta também poderia dialogar com os vídeos “Pernoites” (2016-2019), de Camila Silva.

Imagem 4 – Oficina Ideia sonâmbula, com Any Karoliny Wutke Souza e Isabela Vieira Martins.



Fonte: Autora.

O segundo exercício da oficina “Ideia sonâmbula” relacionava-se com a produção da artista Julia Amaral, “Sem título" (2019), que adesivou diferentes

desenhos em vinil pelo espaço da Galeria e da Universidade, tomando parte do espaço com figuras fantasmagóricas/voadoras. O desenho proposto para ser inserido no espaço foi feito na Galeria em papel adesivo e levado pela professora para posteriormente ocupar as paredes da escola, criando uma instalação que desdobrasse a experiência da oficina. Pelo efeito da EMEF Experimental de Vitória estar situada dentro do campus da Universidade, a busca por outras figuras adesivadas no caminho entre Galeria e Escola foi instigada como sugestão de brincadeira para o retorno até a instituição, relacionando o exercício com a prática da turma.

Imagem 5 – Oficina A cama como vetor de experiência, com Derek Oliveira de Almeida.



Fonte: Autora.

A segunda oficina do projeto da exposição foi pensada para um grupo da terceira idade que frequenta semanalmente um centro de convivência no bairro vizinho à Universidade e à Galeria. O estudante Derek Oliveira de Almeida desenvolveu a oficina “A cama como vetor de experiência”, pensando na instalação como linguagem e na relação de afeto que o grupo poderia ter com o espaço de dormir. Igualmente, como na experiência anterior, a oficina começou com um momento de visitação na exposição. Diferentes obras foram selecionadas pelo grupo do CCTI Jardim da Penha e durante a mediação foram abordados assuntos como a

privação do sono, a fidelização do ato de dormir com certos rituais e/ou objetos, a partilha da cama como construção de afeto e intimidade e a diminuição ou aumento dos períodos de sono com o passar da vida.

Posteriormente, o grupo foi convocado a participar em roda de uma experiência de instalação com um espaço de dormir previamente montado pelo oficineiro no espaço da GAP. Constituída por elementos básicos como um colchão, roupa de cama e uma mesa de cabeceira, além de outros elementos decorativos e objetos pessoais que poderiam compor um quarto, a instalação serviu, durante a oficina, como ponto de disparo para mais partilhas do grupo em relação ao processo individual do sono. Em uma vivência relacional, os senhores e senhoras que compunham o grupo foram relacionando experiências pessoais com questões pertinentes aos trabalhos presentes na exposição.

Essa oficina foi construída na troca com os participantes e na partilha sobre suas relações com os trabalhos dos artistas. A criação de uma instalação dentro do espaço expositivo possibilitou rever o lugar do projeto educativo no contexto, uma vez que o diálogo não só se baseou nas percepções sobre as obras, como também foi acrescida de camadas de sentido por parte do proponente. Havia um diálogo entre a instalação que Derek Oliveira de Almeida construiu no espaço, mas também com “Espaço político para o sono” (2018-2019), de Gisele Ribeiro.

Imagem 6 – Oficina Manhã do Pijama, com Julia Teixeira Andrade e Maik Douglas Cabral Machado.

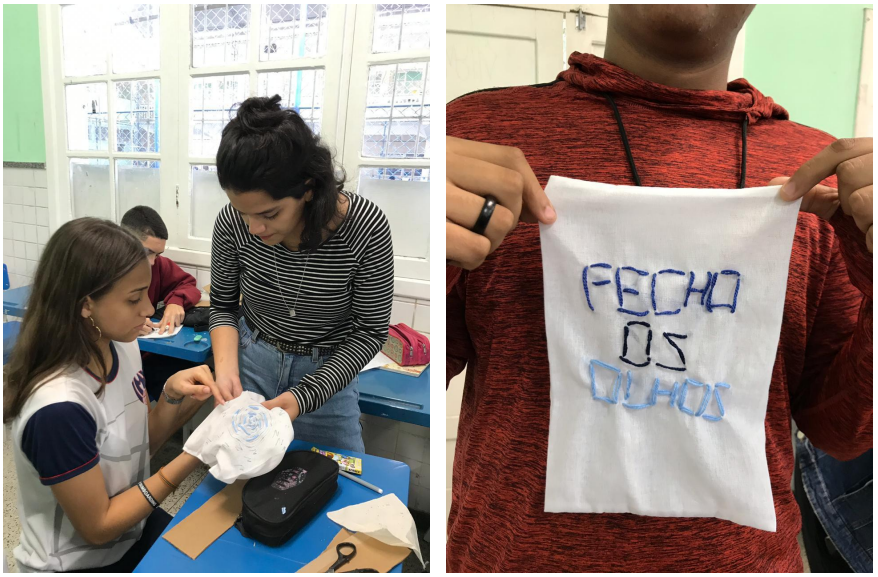


Fonte: Autora.

A terceira oficina também foi realizada no espaço da Galeria de Arte e Pesquisa, dessa vez voltada para um grupo da Educação Infantil. “Manhã do pijama” foi realizada pelos estudantes Maik Douglas Cabral Machado e Julia Teixeira Andrade, abordando *site specific* e instalação. Pela especificidade do grupo, composto por crianças do Grupo 3 do Centro de Educação Infantil CRIARTE, da UFES, o momento de visitação foi menos dialogado e mais sensorial. Essa foi a experiência em que as esteiras de dormir (recurso expográfico da montagem da exposição nos trabalhos em vídeo) mais fizeram sentido para a ocupação dos corpos dentro do espaço da Galeria. Compreendendo aquela visita como uma espécie de brincadeira, as crianças foram convocadas para uma festa do pijama.

Devidamente trajadas com roupas para dormir, as crianças foram, depois do momento de percorrer pelos trabalhos, distribuídas em dois grupos. Cada um dos grupos era responsável por criar um espaço de dormir utilizando cadeiras, lençóis e almofadas. Revivendo uma brincadeira comumente realizada na infância pelos oficineiros, as crianças, juntamente com as professoras do CEI Criarte, criaram dentro do espaço da GAP, barracas com os objetos cotidianos que facilmente poderiam estar em casa, como cadeiras, bancos, lençóis e almofadas. A brincadeira transformou o espaço da Galeria em um lugar também de produção e experimentação, tornando as crianças produtoras de instalações devidamente endereçadas à exposição.

Imagens 7 e 8 – Oficina Efeito sonífero, com Helena Pereira Barboza.



Fonte: Autora.

Por último, a quarta oficina do projeto foi a única que não incluiu uma visita da turma no espaço da Galeria. Pela impossibilidade do grupo de Ensino Médio ir até a Universidade para conhecer a produção dos artistas, obras específicas foram apresentadas por meio de projeção dentro de sala de aula e posteriormente foi lançada a prática pensada para a turma. A estudante Helena Pereira Barboza desenvolveu com uma turma de 1º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Irmã Maria Horta a oficina “Efeito sonífero”.

Dialogando diretamente com as cobranças estabelecidas a partir dessa etapa do Ensino Médio e pensando nas projeções de futuro a que os adolescentes são submetidos, a oficina pensou em sonho em duas perspectivas: na construção onírica e visual que temos ao dormir e no sonho como desejo e prospecção de algo a ser construído ou conquistado. Com uma dessas premissas em mente, os adolescentes tiveram como ponto de partida o trabalho de Raquel Stolf, “Estofos” (1998), que relata sonhos vividos em pequenos travesseiros. Como prática, “Efeito sonífero” repensou forma de se desconectar, operando o tempo de outra maneira e convidando os estudantes da turma a bordarem, desenharem e interferirem em pequenos travesseiros projeções de sonhos e coisas que lhe roubam o sono.

A experiência foi desenvolvida no decorrer de três aulas consecutivas, assumindo a prática como comunicação das questões que mobilizam os jovens em relação ao ato de dormir e suas reverberações nos sonhos. Aspectos identificados nos trabalhos apresentados foram incorporados como elemento, associando as obras dos artistas com as produções que realizaram nos travesseiros. Diferentes referências de cultura visual, músicas e poesias também apareceram como resultado das ideias que desenvolveram. Alguns associaram o sonho como projeção de carreira, mas uma grande parte mencionou o sono como lugar de pausa da rotina escolar que vivenciam.

As quatro oficinas descritas e refletidas possibilitaram aos componentes do Grupo Entre, como proponentes, discutir aproximações da arte contemporânea com diferentes segmentos da educação básica, além de terem realizado também uma experiência extra escolar. Pensando em reverberações dos próprios trabalhos dos artistas, o conjunto de oficinas abriu discussões sobre a identificação ou distanciamento com a produção contemporânea, assumindo que a temática da exposição e a proposta curatorial viabilizavam discussões que articulavam a interface arte e vida presente na produção de diversos artistas. Essa aproximação é

identificada por Fernando Cocchiarale (2007, p. 16), que demarca como a arte contemporânea:

> [...] passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espraiada e contaminada por temas que não são da própria arte. Se a arte contemporânea dá medo é por ser abrangente demais e muito próxima da vida.

Esse atravessamento da produção artística contemporânea com aspectos subjetivos que geram proximidade foram demarcados durante as propostas como mecanismos de conectar os sujeitos com as obras da exposição, visando desarticular essa possível postura de medo que Cocchiarale (2007) relata como recorrente aos públicos. A identificação foi um aspecto demarcado no planejamento das ações, sobretudo por conta do contato com os diferentes grupos ter sido realizado somente no ato educativo, sem um conhecimento prévio dos sujeitos ou uma aproximação com questões que estivessem trabalhando em suas dinâmicas de convívio e educação.

Os princípios adotados como premissa do projeto educativo foram também conectados com essa perspectiva. A processualidade foi prerrogativa de todas as propostas desenhadas, porque, ainda que algumas envolvessem a materialidade e a produção em torno de um material físico, as proposições privilegiavam o processo como foco, adotando o recurso como meio para desenvolver uma ação e uma troca em torno das questões que partiam dos trabalhos dos artistas. Dialoga-se com Acaso e Megías (2017, p. 76), que dizem “A produção de manualidades, de artesanatos, se encontra desconectada dos tempos, processos e estratégias da arte contemporânea, permanecem ancoradas nos modos de fazer de momentos históricos que têm pouco a ver com os nossos” (tradução da autora). Assim, assumimos a processualidade como ponto central na construção das oficinas.

No lugar de adotar o fazer manual como foco das ações, como Grupo de Pesquisa temos assumido a prática expandida, como lugar de reflexão, de discussão, de debate e de fruição. Como indicam Acaso e Megías (2017, p. 93):

> Analisar criticamente uma imagem é um processo, é fazer. É, definitivamente, uma das chaves de mudança do imaginário, porque fazer não somente significa modelar, pegar ou recortar materiais físicos, mas significa detectar, suspeitar, olhar a partir de outro ponto de vista, analisar, ir mais além e, decididamente, mudar nossos hábitos e os das pessoas que nos rodeiam […] (tradução da autora).

A ação como exercício poético foi desenvolvida com os diferentes grupos com o propósito de experienciar questões que são semanalmente mobilizadas pelo Grupo Entre de forma teórica. Assim, pudemos desenvolver práticas que materializassem as discussões em torno do cruzamento da arte contemporânea com os processos educativos, encadeando ações que pudessem nos conectar com públicos diferentes e questionar as proposições educativas como construções narrativas unidirecionais (assumindo as respostas como parte inerente das oficinas).

Em diálogo, a partida do trabalho dos artistas para pensar práticas com cada um dos segmentos de públicos nos permitiu encontrar formas diferentes de responder às questões que tínhamos no início da concepção do projeto educativo. Esse processo se desdobrou nas oficinas descritas e refletidas, bem como nos processos de mediação e diálogo com os visitantes espontâneos no espaço da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES. Assumindo as particularidades de cada trabalho como ponto de partida para as proposições educativas, tomamos a arte contemporânea como metodologia, reverberando ações e práticas que as obras indicavam como possibilidade de relação e recepção dos/com os públicos.

Referências Bibliográficas:

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Editora Catarata, 2009.

ACASO, María; MEGÍAS, Clara. **Art thinking** - Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós educación, 2017.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2007.

CRARY, Jonathan. **24/7** - Capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DIAS, Aline (org). **Ao redor do sono**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2019.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **A formação de professores de Arte**: Diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis, Editora Insular, 2005.

ROCHA, Julia. Dormindo de olhos abertos. In: DIAS, Aline (org). **Ao redor do sono**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2019.

DOCUMENTÁRIOS DOMÉSTICOS E DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS: OFICINAS AUDIOVISUAIS DURANTE A PANDEMIA

DOMESTIC DOCUMENTARIES AND DEVELOPMENT OF PROJECTS: AUDIOVISUAL WORKSHOPS AMIDST THE PANDEMIC

Lucas Rossi Gervilla[1]

Resumo:
O autor descreve os processos de criação, desenvolvimento e desdobramento de dois projetos de formação audiovisual produzidos durante a pandemia: a oficina “Documentários Domésticos” e o programa “Orientação de Desenvolvimento de Curtas”. São abordados os desafios e os resultados obtidos em cada um deles, além das metodologias utilizadas.

Palavras-chave: Audiovisual. Documentário. Oficina. Orientação.

Abstract:
The author describes the processes of creation, development, and unfolding of two audiovisual training projects accomplished amidst the pandemic: the "Domestic Documentaries" workshop and the program "Short Film Development Orientation". It addresses topics such as the challenges and the outcomes of each case, besides the methodology.

Keywords: Audiovisual. Documentary. Workshop. Orientation.

Introdução

Desde 2018, ministro (ou ministrava, a pandemia nos leva à uma confusão dos tempos verbais) a oficina “Documentários em Vídeo Digital”[2], promovida por dois programas distintos: o Pontos MIS, do Museu da Imagem e do Som de São Paulo, e Oficinas Culturais, gerida pela POIESIS. Ambas são financiadas pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo. As oficinas têm como objetivo a formação de público e a capacitação de pessoas que se interessam pela produção

[1] Doutorando (Bolsa CAPES) e mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP. Bacharel em Comunicação e Multimeios pela PUC-SP. Email: lucas.gervilla@unesp.br.
[2] Ver o artigo “Fora da Capital – oficina de documentários em vídeo digital”, publicado na Revista Apotheke, v.2 n.2 - 2020, disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/17920>

audiovisual. As atividades de ambos programas acontecem em cidades do interior, litoral e região metropolitana do estado, de Ubatuba a Ilha Solteira.

Figura 1 - Oficina “Documentários em Vídeo Digital”, em Vargem Grande do Sul, 2019



Fonte: Acervo pessoal do autor (2019).

Em março de 2020, com a pandemia do novo coronavírus, as programações das duas instituições foram suspensas e, até o momento, não existe nenhuma previsão para o retorno das atividades presenciais. Diante desse cenário, seus oficineiros foram convidados a apresentar propostas que pudessem ser adaptadas ao cenário pandêmico e desenvolvidas remotamente.

Tive a oportunidade de participar junto a colegas dos Pontos MIS da elaboração do programa de “Orientação de Desenvolvimento de Curtas”. Com as Oficinas Culturais pude criar a oficina “Documentários Domésticos”. Este artigo compartilha algumas das

experiências vivenciadas nesses dois projetos formativos elaborados de maneira emergencial.

Orientação de Desenvolvimento de Curtas

O programa “Orientação de Desenvolvimento de Curtas” foi estruturado e conduzido por mim e mais cinco profissionais dos Pontos MIS: Bruno Caneiro, Chico Santos, Daniela Gonçalves, Daniela Smith e Giuliana Monteiro; todos oficineiros e oficineiras experientes do programa e com larga experiência na produção audiovisual.

Em um primeiro momento, a proposta apresentada pela coordenação do programa foi a criação de videoaulas ou *podcasts*. Chegamos a pensar em produzir uma grande oficina, com vários módulos de duração, na qual cada um de nós ficaria responsável por encontros específicos dentro de sua área de conhecimento. Porém, logo percebemos que com essa estratégia seria muito difícil manter uma continuidade dentro da atividade, o que poderia gerar uma evasão dos participantes. Outro fator que nos levou a desistir dessa ideia foi a dificuldade que as pessoas poderiam ter para gravar materiais audiovisuais durante o período de isolamento social. Então tivemos que optar por uma ação na qual a participação e execução das atividades pudessem ser realizadas respeitando as orientações sanitárias de segurança. Assim, surgiu a ideia de criarmos um programa para orientarmos pessoas que tinham ideias para a realização de um curta-metragem, mas que ainda não tinham desenvolvido o projeto ou não sabiam como fazê-lo. Foi assim que teve início o programa “Orientação de Desenvolvimento de Curtas”.

Depois de diversas reuniões virtuais entre a equipe, definimos qual seria o melhor formato para a atividade. Mesmo tratando-se de uma ação online, decidimos manter algumas características das oficinas presenciais, como por exemplo, priorizar a participação de pessoas de fora da capital do estado. Outro ponto importante foi a decisão de privilegiar participantes que ainda não tivessem uma atuação profissional na área do audiovisual. Não haveria limite de idade e todas as atividades seriam gratuitas. Uma vez acordados esses aspectos, iniciamos a redação do edital.

Figura 2 – Captura de tela de reunião à distância dos oficineiros dos Pontos MIS.



Fonte: Imagem cedida pelos participantes.

O processo de escrita do texto para a convocatória foi um processo relativamente desgastante e tomou mais tempo do que imaginávamos. Por mais que a equipe tivesse experiência em escrever projetos culturais para serem inscritos em editais como esse, era a primeira vez que estávamos do outro lado do processo. Todas as versões do texto tinham que passar pela análise e posterior aprovação do departamento jurídico do MIS. Depois de muitas idas e vindas, conseguimos ajustar os detalhes e concluir o texto final.

O edital foi dividido em três eixos: “Desenvolvimento: Ideia/Roteiro”, “Produção: Editais/Captação/Filmagem” e “Finalização: Montagem/Pós-Produção”. O primeiro era dedicado a projetos que estavam na etapa inicial de escrita, seja na forma de argumento ou roteiro, que possam ser desenvolvidos e aprofundados durante o programa. O segundo tinha como foco propostas que estivessem com o roteiro finalizado, prontos para serem inscritos em editais e captação de financiamento, ou que já estavam em fase de pré-produção. Neste caso, o objetivo era colaborar com a preparação da filmagem, trabalhando tanto questões de logística quanto aspectos

artísticos, relacionados à direção. Por fim, o terceiro eixo era destinado a projetos já filmados e que precisavam de orientação sobre a montagem e a finalização.

A idade mínima para as inscrições era 16 anos. Poderia haver a participação de trabalhos em grupo. Procuramos simplificar ao máximo a documentação necessária paras as inscrições, os proponentes deveriam enviar informações como o nome do filme – mesmo que provisório – o tipo de linguagem audiovisual pretendida e a sinopse do projeto. Entre os principais critérios de seleção estavam a contribuição dos trabalhos para o fortalecimento da diversidade cultural e a relevância do projeto para o desenvolvimento da linguagem audiovisual.

Depois de 30 dias de convocatória aberta, recebemos mais de 70 inscrições, dos mais variados tipos de filmes e temas. Propostas vindas de cidades espalhadas por todo o estado, atestando o interesse e a potência da produção audiovisual, mesmo durante a pandemia. O perfil dos proponentes era bem diverso, de estudantes a pessoas que nunca tinham tido nenhum contato com audiovisual. Havia também inscrições de pessoas que começaram a interessar-se por audiovisual através das oficinas presenciais dos Pontos MIS. Cada um dos seis responsáveis pelo programa atribuiu notas de 01 a 03 para cada projeto. Ao final, as notas foram somadas e os 15 projetos com maior pontuação foram selecionados.

As propostas aprovadas foram distribuídas entre nós, de acordo com a área de atuação, interesse e afinidade de cada um com o tema dos trabalhos apresentados. Dessa forma, pudemos fazer acompanhamentos individuais dos projetos. Durante o mês de julho de 2020, realizamos encontros semanais com os proponentes, totalizando quatro orientações. Um ponto recorrente em praticamente todas as propostas apresentadas era a dificuldade dos proponentes transcreverem com palavras as ideias imagéticas que tinham em mente. Nosso trabalho foi debater os principais aspectos de cada projeto para que os próprios responsáveis pudessem compreender melhor o que pretendiam, além de apresentar referências filmográficas que pudessem auxiliar nesse processo.

Na primeira semana de agosto, foi realizado um *pitching*,[3] onde os proponentes de cada projeto puderam fazer uma apresentação do trabalho para todos os seis

[3] Prática comum em editais e laboratórios de projetos, onde os participantes apresentam seus projetos para uma comissão, abordando seus objetivos e intenções.

oficineiros do programa. Foi uma oportunidade para fazer uma comparação da evolução de cada trabalho, desde o material que foi submetido na inscrição até o resultado atingido depois das orientações. Também foi uma oportunidade para ouvirmos dos participantes suas críticas e sugestões em relação ao formato do programa e ao método de orientação.

A seguir, descrevo com mais detalhes o processo dos projetos pelos quais fui responsável.

O Armário Não É o Nosso Lugar e Estrangeiros

Durante o “Orientação de Desenvolvimento de Curtas”, fiquei responsável por dois projetos de documentários: um chamado “O Armário Não É o Nosso Lugar”, de Alexandro Stênico, de Piracicaba, e outro com título “Estrangeiros”, um projeto coletivo de estudantes do curso de Ciências Sociais da UNESP de Marília. O processo de orientação transcorreu bem em ambos os casos, pois os participantes, desde o primeiro momento, demonstraram interesse e seriedade na realização de suas propostas. As duas propostas cresceram muito no curto período de orientação. Dessa forma, me ofereci para continuarmos voluntariamente com as orientações mesmo após o encerramento do programa oferecido pelos Pontos MIS. A ideia foi aceita pelos integrantes dos dois projetos e continuamos com os encontros de orientação durante todo o segundo semestre de 2020.

“O Armário Não É o Nosso Lugar” será um documentário que aborda questões identitárias de gênero e cultura *queer*. O filme parte da história pessoal do próprio proponente e como ele aprendeu como lidar com questões não relacionadas ao padrão heteronormativo da sociedade brasileira. O trabalho expõe os diversos conflitos enfrentados pelas pessoas pertencentes a comunidade LGBTQIA+ durante todo o processo de reconhecimento de suas sexualidades, autoaceitação, exposição da orientação sexual e identidade de gênero para seus familiares e amigos.

Além de expor as dificuldades enfrentadas por essas pessoas, o documentário tem a proposta de empoderá-las. A produção do filme é uma forma de favorecer a representatividade de uma comunidade, dificilmente encontrada nos meios de

comunicação sem que seja de forma estereotipada ou pejorativa. Criações de artistas LGBTQIA+ também serão exibidas no documentário, proporcionando a valorização artística e cultural da comunidade.

Figura 3 – A cantora JuPat, que tem participação confirmada no filme.



Fotografia: Anna Júlia Santos.

Um dos objetivos do documentário é produzir um conteúdo que provoque uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas LGBTQIA+ e conscientizar a população em geral acerca dos assuntos em torno do tema. Outra meta do filme é oportunizar a própria identificação das pessoas pertencentes a essa comunidade através da apresentação de pessoas iguais a elas, com dificuldades e histórias de vida parecidas, fazendo com que se identifiquem e sintam-se representadas. Além do mais, será um produto de apoio para aqueles que estão passando por esse processo de entendimento e externalização de sua sexualidade, favorecendo a sua autoaceitação, contribuindo assim para que essas pessoas consigam “sair do armário” e possam ser como elas realmente são.

O filme tem o propósito de ser produzido por uma equipe composta inteiramente, ou em sua maioria, por LGBTQIA+. A ideia é a valorização do trabalho

dessas pessoas, colaborando com o caráter representativo da obra, em que a apresentação da comunidade LGBTQIA+ no documentário seja feita por ela mesma.

O projeto, que originalmente seria um curta-metragem de até 26 minutos, cresceu, ganhou corpo e tornou-se um longa metragem com mais de 70 minutos. Depois da escrita da nova proposta – que fará parte do trabalho de conclusão de curso de Alexandro Stênico na Faculdade de Comunicação Social da UNESP de Bauru – o projeto foi inscrito em alguns editais de financiamento. Em novembro de 2020, "O Armário Não É o Nosso Lugar" foi aprovado pelo PROAC[4] na categoria de desenvolvimento de longa metragens e, atualmente, encontra-se em fase de pré-produção. A conclusão do filme está prevista para o final de 2021.

Figura 4 – A estilista Jal Vieira, que tem participação confirmada no filme.



Fonte: Fotografia cedida pela própria artista.

"Estrangeiros" será um curta-metragem documentário que mostrará a experiência de jovens estudantes que migraram de suas cidades para viver e estudar em universidades públicas de outros municípios do estado de São Paulo. Essa

[4] Programa de Ação Cultural, desenvolvido e financiado pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo.

mudança faz com que cada universitário tenha uma experiência particular na nova cidade, e algumas questões desenrolam-se à medida em que estudantes relatam suas experiências e sensações de estranheza com o espaço urbano, despertando um sentimento de não pertencimento com o novo lugar.

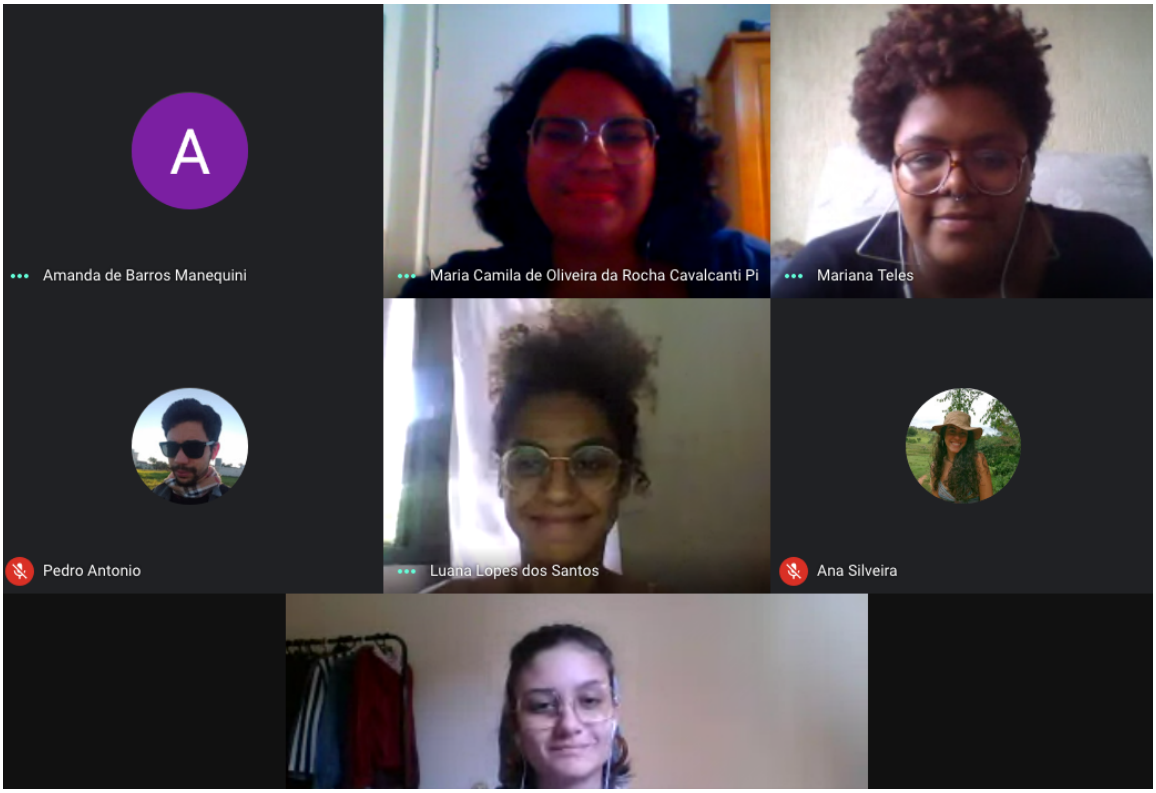
O filme dialoga com o conceito de alteridade, proposto pelo filósofo búlgaro Tzvetan Todorov, trazendo à tona a discussão sobre a questão do “outro”. Essa discussão procura responder às perguntas sobre como os estudantes seriam colocados como o “outro” da relação “nós e os outros”. A narrativa será pensada nas experiências de inospitalidade, de não acolhimento que as cidades de Araras e Marília podem proporcionar aos recém chegados. A narrativa nos leva a conhecer as histórias de estudantes que buscaram por meio da arte, da ecologia, da ocupação da cidade, produzir expressões artísticas e/ou políticas e utilizá-las como ferramenta para se integrar na cidade. “Estrangeiros” pretende levantar perguntas como: “é possível sentir-se como um estrangeiro em seu próprio país?”, “em sua própria cidade?”, “de que forma a existência de diferentes culturas se apresenta na vida cotidiana?”.

O documentário contará com a participação de estudantes em formação e formados em Universidades públicas localizadas, como a UFSCar de Araras e a UNESP de Marília, advindos de outras cidades e/ou estados, apresentando, dentro de suas vivências e realidades a perspectiva particular sobre o acolhimento recebido ao chegar na cidade, e quais as formas que encontraram para adequar-se à realidade local. Também contará com a participação de pessoas que se relacionam de outra maneira com a cidade, como pessoas originárias de Marília, trabalhadores da faculdade, pessoas que possuem cargos importantes na cidade, entre outros.

Embora os estudantes que formam o grupo responsável por “Estrangeiros” estudem no campus da UNESP de Marília, cada um e cada uma é natural de uma cidade diferente do estado de São Paulo, ou seja, todos carregam alguma forma de estrangeirismo, o que tem uma influência direta na temática do filme. Essa multi-territorialidade permitiu que o projeto fosse inscrito em vários editais, vindo a ser contemplado pela Lei Emergencial Aldir Blanc, via município de Araras. O trabalho está em fase de pré-produção, com previsão de lançamento para o final do primeiro semestre de 2021.

Em junho de 2020, “O Armário Não É o Nosso Lugar” e “Estrangeiros” eram projetos ainda em fase inicial. Um semestre depois, ambos foram contemplados e conseguiram recursos públicos para a sua realização.

Figura 5 – Captura de tela de reunião à distância com integrantes da equipe de “Estrangeiros”.



Fonte: Imagem cedida pelo grupo.

Documentários Domésticos

Quando a POIESIS me convidou para apresentar uma nova proposta para as Oficinas Culturais, as únicas exigências eram que as atividades pudessem ser realizadas à distância e que as práticas sugeridas não fossem contrárias às medidas de isolamento social. Pensei em uma continuação (e não apenas uma versão adaptada) da oficina “Documentários em Vídeo Digital” e assim surgiu a ideia de “Documentários Domésticos”.

Na atividade, os participantes entram em contato com métodos de produção audiovisual voltados para o cinema documentário, não importando o tipo de dispositivo

de vídeo (celulares, webcam, câmeras semiprofissionais, DSLR's, etc.) A oficina é focada em técnicas de filmagem e produção sem sair de casa, utilizando equipamentos de baixo custo e acessórios fáceis de serem encontrados ou adaptados a partir do que os participantes tiverem à mão. Também são abordados princípios básicos da edição e montagem, resultando em minidocumentário.

O principal objetivo é compartilhar ferramentas para que o público possa contar suas próprias histórias. Partindo de gravações feitas pelos próprios participantes, foram realizados dois minidocumentários coletivos sobre temáticas decididas em conjunto. Ao final dos encontros, as pessoas que participaram da atividade tornaram-se aptas a produzir seus pequenos documentários, seja para uso profissional ou para compartilhar suas vivências durante a quarentena.

Outro fator motivador para o desenvolvimento da atividade foi que, devido às práticas de distanciamento social para contenção da pandemia, milhares de pessoas viram-se em uma situação completamente atípica. Surgiram novas relações com atividades cotidianas, diferentes percepções de tempo, teletrabalho e mais uma extensa lista de práticas. A oficina parte desse cenário para incentivar os participantes a contarem suas próprias histórias mesmo durante esse momento de incerteza e circulação reduzida. Gravações em vídeo, videoconferências e muitas atividades que envolvem o vídeo – mas que não eram familiares para inúmeras pessoas – passaram a fazer parte do cotidiano. A oficina também visa aprimorar essa relação com o vídeo e transformá-la em uma oportunidade para a produção de conteúdo audiovisual.

Originalmente, a atividade aconteceria em três encontros de duas horas cada, mas, devido à grande procura, foi aberta uma turma extra. A primeira etapa da oficina aconteceu em setembro de 2020 e a segunda em outubro. Ao todo, participaram 65 pessoas de 54 cidades diferentes. A equipe de programação da POIESIS e eu concordamos em utilizar as vantagens do ambiente virtual e não trabalharmos apenas com pessoas residentes do estado de São Paulo, mas de qualquer outra parte do Brasil. Assim, houve a participação de pessoas das regiões Nordeste, Centro-oeste e Sul. Essas escolhas proporcionaram um ambiente bem diverso, com pessoas das mais diferentes formações, idades e áreas de atuação.

A oficina combinou um conteúdo teórico sobre as principais características do gênero documentário: a origem desse tipo de cinema, modos de representação e estratégias de aproximação aos temas e pessoas que participam do filme. Em paralelo, foram abordados aspectos práticos de captação de som e imagem. Como lição de casa, os participantes deveriam produzir algum material audiovisual sobre o seu cotidiano. Os resultados foram muito variados: de paisagens rurais a praias do litoral norte de São Paulo. A diversidade cultural também se mostrou presente nos diferentes sotaques e hábitos diários. O conteúdo registrado foi compartilhado entre todos utilizando a plataforma Google Drive, assim, era possível ver o que cada colega estava produzindo.

Figura 6 - Fotograma de vídeo produzido durante a oficina “Documentários Domésticos”, 2020.



Para o último encontro de cada turma, puxei todo o material produzido e juntos realizamos o processo de edição. Com a tela do software de edição compartilhada, pudemos criar coletivamente uma narrativa para essas imagens e realizar um trabalho um pouco diferente da estética “quarentênica” das janelas de encontros no Zoom e Google Meet.

Algo interessante nesse tipo de prática é a junção de imagens feitas em lugares e situações completamente diferentes, mas que na montagem audiovisual acabam se

fundindo, criando paisagens imaginárias. Em cada uma das duas turmas foi possível a realização dos minidocumentários[5].

Em janeiro de 2021, “Documentários Domésticos” fez parte do programa da 24ª Mostra de Cinema de Tiradentes. Na ocasião a metodologia adotada foi a mesma que na das oficinas da POIESIS. Também puderam participar pessoas de diversas regiões do país, com um enfoque maior em residentes do estado de Minas Gerais. Assim como nas outras edições, foi possível a realização de um minidocumentário[6].

As oficinas também contribuíram para a formação de redes colaborativas entre os participantes e muitos deles passaram a produzir seus próprios conteúdos após as atividades.

Figura 7 - Fotograma de vídeo produzido durante a oficina “Documentários Domésticos”, na 24ª Mostra de Cinema de Tiradentes, 2021.



[5] Minidocumentário da primeira turma: <https://youtu.be/OalleiPD8s0>
Minidocumentário da segunda turma: <https://youtu.be/GZHjrz0w4Dk>
[6] Disponível em: < https://youtu.be/kVqTrxdmCnA>

Considerações Finais

Falar sobre as alterações e adaptações as quais fomos – e ainda estamos sendo – forçados por conta da pandemia já se tornou lugar comum. Atividades de formação que envolvam ações presenciais foram algumas das primeiras a serem suspensas e, certamente, estarão entre as últimas a serem retomadas. Diante desse contexto são necessárias novas estratégias executadas através do ambiente virtual. Porém, não se tratam de práticas que busquem substituir o presencial, isso seria rebaixar as atividades remotas a um nível de improviso, como uma gambiarra.

As atividades artísticas de formação desenvolvidas durante a extensa quarentena devem buscar um enfoque em um conteúdo que depois possa ser colocado em prática quando, finalmente, pudermos retomar nossas atividades cotidianas com segurança. Os programas “Documentários Domésticos” e “Orientação de Desenvolvimento de Curtas” são práticas que foram realizadas segundo essa linha de pensamento, visando desdobramentos em um momento pós-covid-19.

IMPLICAÇÕES DAS ARTES INTEGRADAS NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTE

IMPLICATIONS OF INTEGRATED ARTS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PRACTICES IN ART

Nahanne Simões Taverny[1]
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães[2]

Resumo:
O artigo objetiva problematizar as implicações das Artes Integradas como Unidade temática da BNCC (2017) no desenvolvimento das práticas educativas em Arte. Surge com base no processo de desenvolvimento das atividades de iniciação científica durante as atividades da pesquisa em andamento denominada "O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA". Relacionando episódios desde a década de 1970 até os dias atuais para evidenciar as conjunturas históricas das práticas educativas em sala de aula. A metodologia é de cunho qualitativo descritivo, partindo de pesquisas bibliográficas e documental. Os resultados iniciais apontam para a necessidade de ampliar o debate e dirimir as dúvidas existentes sobra as Artes Integradas.

Palavras-chave: Artes Integradas. Práticas Educativas. Ensino da Arte.

Abstract:
The article aims to discuss the implications of Integrated Arts as a thematic unit of the BNCC (2017) in the development of educational practices in art. It is based on the process of developing scientific initiation activities during the ongoing research a called "The teaching/learning of art in the early years of basic education: conceptions and perceptions of teachers in public schools in Belém-PA". This study presents episodes from the 1970s to the present day, in order to highlight the historical conjunctures of educational practices in the classroom. The methodology is of a descriptive-qualitative nature, based on bibliographical and documentary research. The initial results reveal the need to broaden this debate and answer existing issues concerning Integrated Arts.

Keywords: Integrated Arts. Educational Practices. Art teaching.

---

[1] TAVERNY, Nahanne Simões. Discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais na FAV (Faculdade de Artes Visuais) da UFPA, bolsista do Projeto de pesquisa intitulado "O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA", aprovado pelo Edital PRODOUTOR/UFPA/PROPESP em agosto de 2020, coordenado pela Prof. Drª. Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. E-mail: nahannetaverny@hotmail.com

[2] MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docente associada da Universidade Federal do Pará, Coordenadora da Pesquisa "O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA", vinculada à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA. Integrante dos Grupos de Pesquisas: Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas/UFMG- (CNPq) e Arte, Memórias e Acervos na Amazônia/UFPA-(CNPq). Membro da Diretoria da Federação de Arte/Educadores do Brasil-FAEB. E-mail: ana del@ufpa.br

Introdução

Problematizar as implicações das Artes Integradas como Unidade Temática da BNCC (2017) no desenvolvimento das práticas educativas em Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é o objetivo deste artigo. O mesmo surge com base nas experiências vivenciadas como bolsista da pesquisa intitulada "O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA", aprovada pelo Edital PRODOUTOR/UFPA/PROPESP em agosto de 2020, coordenada pela Prof. Dra. Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães.

Para o fluxo de desenvolvimento das ações semanais planejadas à pesquisa, em função da pandemia de 2020 (COVID 19) e as condições dadas nesse período, criou-se uma rotina de trabalho de segunda a sexta-feira, objetivando o estudo, a leitura, a elaboração de registros/fichamentos e levantamentos bibliográficos com base no cronograma do Plano de Trabalho. Tudo foi feito com o auxílio de dispositivos eletrônicos (Celular, Notebook), desde os encontros de grupo até a produção deste artigo.

No processo de levantamento das leituras, foi possível ter acesso às teses e artigos sobre o ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais, às teorias do ensino/aprendizagem em Arte e às propostas curriculares da Secretaria Municipal de Belém - SEMEC e Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC objetivando adentrar na especificidade da temática da pesquisa em desenvolvimento.

Na ocasião, foram selecionados artigos centrados na temática das Artes Integradas contida como Unidade Temática da Base Nacional Comum Curricular - BNCC[3] para análise, debate e fundamentação do grupo. Participamos de eventos *on line* que possibilitaram ampliar os debates que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa com ênfase para o ensino/aprendizagem em Arte e suas relações com a perspectiva contemporânea da área e os marcos legais. Esses eventos (leituras; *lives)* foram significativos para refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas no

[3] BNCC: Base Nacional Comum Curricular. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Disponível no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 mar. 21.

ensino de Arte nas escolas, revelando as experiências positivas, as fragilidades conceituais e metodológicas e outras questões.

Assim, no presente artigo, a metodologia é de cunho qualitativo descritivo, partindo de pesquisas bibliográfica e documental de modo que possamos fundamentar o desenvolvimento do trabalho (SEVERINO, 2007).

São referências deste artigo: Barbosa (2007, 2014), Magalhães e Pimentel (2018), Severino (2007), BNCC (2017), Fusari e Ferraz (2001) e outras que foram/são fundamentais tanto na construção deste artigo quanto na trajetória da formação inicial discente como bolsista, assim como para fundamentar a pesquisa em foco.

A estrutura deste artigo contempla os seguintes assuntos: situando o contexto; aprofundando o tema sobre as Artes Integradas, os entraves da Polivalência e as considerações parciais. Dessa forma será possível discorrer sobre os assuntos presentes no artigo de forma clara e coesa.

Situando o contexto

Primeiramente, para contextualizar o desenvolvimento deste trabalho, é importante destacar como discente/bolsista que, na trajetória até o momento da elaboração deste artigo, a análise reflexiva das ideias apresentadas começa com a inserção no curso como discente de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal do Pará- UFPA em 2019.

Como bolsista, as atividades foram iniciadas no mesmo período que a pesquisa foi aprovada no Edital PRODOUTOR/UFPA. Após as leituras realizadas em encontros quinzenais, foi possível conhecer mais as questões que seriam exploradas e adentrar pelos conteúdos discutidos nos encontros. Sendo assim, foi despertado o interesse pelas questões da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e as polêmicas sobre a Unidade Temática Artes Integradas que se tornou assunto relevante no processo de produção/reflexão e elaboração de material para a pesquisa.

Ao adentrarmos nas leituras específicas, nos foi possível discutir, para além da temática, alguns pontos importantes que ajudaram a refletir sobre o processo de formação docente, as demandas para o ensino da Arte, as questões políticas, educacionais e outros assuntos de interesse.

Como estudante de licenciatura em Artes Visuais observou-se que somente foi possível ter acesso às leituras e debates sobre a BNCC apenas ao ingressar na pesquisa como bolsista. Isso provocou alguns incômodos ao perceber que quando iniciamos as atividades como graduandos de Artes Visuais, a contextualização dos problemas a serem enfrentados, por nós, futuros professores, poderiam ser abordadas desde o início do curso para uma formação de educadores críticos, quais sejam: A questão do Ensino da Arte na BNCC; a polivalência em concursos públicos; a carga horária dada ao componente curricular Arte nas escolas; discussões como a retirada obrigatória das Artes do currículo escolar, dentre outros assuntos.

Entramos no curso de Licenciatura em Artes Visuais sabendo que vamos enfrentar grandes desafios como professores de Arte/Artes Visuais pois nossa área é constantemente ameaçada por ideias ultrapassadas de que a Arte é menos importante que outras áreas de conhecimento. Em concordância com Ana Mae Barbosa, vemos que "Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade" (BARBOSA, 2014, p.7). Por isso, entende-se que a Arte não deveria ter sua carga horária tão reduzida no currículo e ser considerada um conhecimento menor frente aos demais componentes curriculares.

Vemos que em vários momentos somos colocados em situações complicadas para desenvolver o componente Arte nas escolas, que é de extrema importância na formação das crianças, deixando de lado o compromisso com o desenvolvimento pessoal dos alunos e de formação de pessoas críticas, tendo reflexos na sua profissão[4]. Em afirmação a esse ponto, Ana Mae explica que:

> Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (Barbosa, 2007, p.16)

Esse descaso com a formação crítica do aluno, acaba fragilizando o ensino da Arte. Há também situações que corroboram para essa questão, como a diminuição da carga horária para o componente Arte que, por muitas vezes, somos

[4] Cf. Em: Livro (BARBOSA, 2007, p.19) Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização

obrigados a reivindicar um tempo mínimo, que não é previsto pela LDB[5], e sim pelo Conselho Estadual de Educação. No entanto, para que haja qualidade no ensino, é necessário garantir uma carga horária mínima de duas horas semanais. Uma dessas tentativas de exigir a carga horária mínima de duas horas para o componente curricular Arte nas escolas, foi reivindicação dos professores de Arte no Paraná conforme consta no documento chamado *Carta Coletiva*[6].

Essa situação merece destaque para que sirva de alerta sobre essas ações arbitrárias para prevenir novas situações como tal. Mas por que a Arte não tem um espaço igual aos outros componentes do currículo? É um ponto que precisamos sempre questionar!

Além do componente Arte ter sua carga horária reduzida em diversas instituições de ensino, enfrenta-se ainda a luta contra as imposições em algumas escolas que restringem nossa atuação como professores para servir de mera comissão organizadora de eventos de datas comemorativas, como reflete Barbosa sobre a percepção da condução do ensino de arte (1998):

> [...] a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão (BARBOSA, 2007, p.17).

É perceptível que as reflexões trazidas nesse trecho são feitas ainda na década de 90 e até hoje são pertinentes. A partir desse ponto, podemos perceber que esse problema não é novo, e assim enxergar que outras complicações como esta, se reproduzem em vários cantos do Brasil.

Vemos que há um despreparo dos professores de artes com resquícios da perspectiva polivalente trazida pela Lei LDB n°5.692/17 que caracterizou a Educação Artística como atividade no currículo escolar. Essa conotação conduziu os professores, técnicos pedagógicos e gestores a um senso comum, como por

[5] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Disponível em: < https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>. Acesso em: 27 mar. 21

[6] Esta carta foi elaborada pelo *Coletivo de Professoras e Professores de Arte da Educação Básica da Rede Estadual do Estado do Paraná*, e é subscrita, também, pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), pela Associação do Professorado de Artes do Paraná (APROAP) e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato). O objetivo desta carta é reivindicar duas horas-aula semanais de Arte em cada ano do ensino médio na rede estadual do Paraná. Ao mesmo tempo, respeitosamente, esclarecemos e justificamos essa reivindicação. (PARANÁ, 2020, p 1.)

exemplo, de que o componente Arte é apenas uma atividade e que é fácil de ser ministrada; que um professor é capaz de ensinar as quatro modalidades artísticas. Dando ênfase na ideia de que Arte é atividade, nas pesquisas de Magalhães e Pimentel (2018), as autoras esclarecem que:

> Na LDB nº 5.692/71, Educação Artística era considerada atividade obrigatória, com característica de formação e de ação polivalente do professor, que precisava trabalhar com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, mesmo sem ter formação para tal. (MAGALHÃES; PIMENTEL, 2018, p. 224)

Todas essas questões são permeadas por uma visão tecnicista em que a formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho são centradas numa perspectiva não crítica. Sendo assim configurada como uma Tendência Idealista-Liberal de Educação Escolar em Arte. Após esse entendimento, compactuamos com Ferraz e Fusari no sentido de que: “As teorias de educação escolar que amparam esse posicionamento são denominadas teorias pouco críticas da educação quanto às suas interferências sociais.” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 26).

Essa ideia de um único professor para todas as modalidades artísticas, deixou resquícios dessa visão tecnicista para o ensino de Arte no Brasil que até hoje são possíveis de se encontrar e serem compactuadas nas escolas e fora delas.

Além disso, verifica-se também algumas situações que não são tão recorrentes, como por exemplo, pessoas numa turma de 40 alunos escolhendo bacharelado e licenciatura em Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Dança) por ser um curso fácil ou por ter a nota mais baixa para ingressar na universidade. A questão de a nota de corte ser baixa para o curso de Artes Visuais e outras modalidades é facilmente explicada pela demanda dos cursos, porém esse não é o foco. Esses casos notificam a repetição de um senso comum tecnicista que foi construído na década de 70. Para que haja uma explicação mais aprofundada, é preciso adentrar em um âmbito histórico do país.

Para descrever o contexto do ensino de Arte no Brasil durante os anos de 1970 e contextualizar sobre a polivalência e sua origem, Ana Mae Barbosa diz que: “Os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país.” (BARBOSA, 2014 e p.10). A partir disso, temos a continuação da explicação da

autora de como um professor de Arte na época era formado e quais modalidades artísticas eram destinadas a ele para sua formação.

> O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira a oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 2014, p. 10)

É possível perceber que o processo de formação do professor durante esse período de 1970, se baseava em um ensino tecnicista e polivalente. Essa visão vem de uma "Tendência Idealista-Liberal de Educação Escolar em Arte", citada anteriormente, como explicam Fusari e Ferraz (2001):

> De início, essa nova modalidade de pensar a educação visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais "competentes" e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho. [...]O professor passa a ser considerado como um "técnico" responsável por um competente planejamento dos cursos de escolares. (FUSARI, Maria; FERRAZ, Maria. 2001, p. 41)

A Arte, na atualidade não visa apenas ensinar desenho geométrico ou ser uma mera atividade no currículo, ela prepara o aluno para ser crítico em suas visões, saber desenvolver sua percepção e concepção do mundo. Nesse contexto

> Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2014, p. 5)

Com base nas reflexões da autora, vemos que essas descrições ainda são bastante representativas de como o ensino da Arte e a atuação dos professores ainda segue/funciona na lógica liberal das escolas no presente. Dessa forma, as questões das Artes Integradas[7] e suas implicações nas práticas educativas, se insere na BNCC de forma liberal e tecnicista, assim formando educadores com concepções estéticas de uma visão alienada à busca da geometria.

Lidamos com a questão da polivalência no ensino de Arte sabendo que precisamos extinguir essa ideia que mostra o quão subestimado o ensino da Arte ainda é. Além dessas percepções, vemos ainda algumas questões que circundam o campo da Arte como as relações de trabalho dos professores com as escolas que tem um interesse de "economizar" o tempo destinado às matérias no ensino

[7] Artes Integradas é uma Unidade Temática assim como a Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, compondo o componente curricular Arte. (BRASIL, 2018, p. 197)

fundamental com a justificativa citada anteriormente, de que a Arte não é tão importante quanto a Matemática, por exemplo. Por isso, são designadas aos professores do ensino fundamental atividades de cunho comemorativo, como a coreografia da apresentação do dia das mães, a cartinha que os alunos devem fazer para o dia dos pais, etc., fazendo com que o ensino da Arte não compareça efetivamente na escola e dessa forma não contribui à formação de pessoas críticas.

Uma das maneiras possíveis de encontrar as respostas das dúvidas postas neste artigo, é formulando perguntas. E é essa necessidade de buscar respostas que impulsiona a pesquisa e a fundamentação. Portanto: “Fazer perguntas talvez seja um modo de orientar nossos olhares para “ver o que ainda não vimos”. Talvez seja um passo necessário para elaborar nossa linguagem para “dizer o que ainda não foi dito” (FLEURI, 2001, p. 117 apud ROSSI, 2014, p. 86).

Aprofundando o tema sobre as Artes Integradas

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), as Artes Integradas é uma Unidade Temática assim como a Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, compondo o componente curricular Arte. Essa Unidade Temática (Artes Integradas), com perspectiva interdisciplinar, “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 197).

Acompanhando essas perspectivas apontadas na BNCC, as Artes Integradas seriam responsáveis por designar ao professor a tarefa de ministrar a performance, o circo, por exemplo. Revisando os pontos acima, o que é requisitado ao professor é uma interdisciplinaridade, porém tendo em mente que não poderá ministrar de forma efetiva os outros componentes por conta dessa forma pode cair novamente na polivalência. Assim, entende-se que é importante ampliar o debate sobre as Artes Integradas no ambiente escolar no sentido de problematizar os resquícios de práticas polivalentes na educação básica.

> No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar. (PERES, 2017, p. 31)

Propor as Artes Integradas é importante, porém devemos nos questionar sobre alguns pontos que podem confundir, como por exemplo de onde as Artes Integradas surgem; com base em quê e como as escolas serão interdisciplinares se a maioria dos professores ainda são bastante cooptados a serem polivalente em sala de aula?

Porém, para aprofundar o tema das Artes Integradas neste artigo, precisamos conhecer algumas situações mais encovadas sobre a Arte no Brasil. Um desses pontos é saber como historicamente a construção da arte vem se desenvolvendo no currículo; onde o componente Arte está inserido/classificado dentro da BNCC para os modelos das escolas públicas e privadas? Essa análise nos ajuda a perceber como a Arte está sendo aplicada para os alunos em sala. Análises históricas também ajudam a aprofundar o entendimento do conteúdo e na fundamentação deste Artigo.

Em 1961, observamos o começo de várias nomenclaturas que seriam designadas à Arte no Brasil. Nesse período, a LDB nomeou o ensino de arte, no currículo como "*iniciação artística".* Ela não seria obrigatória nas escolas e havia um interesse na formação de profissionais americanos que seriam trazidos para o Brasil. Silva (2019) citando Martins (2003), evidencia essa questão:

> Novas disciplinas foram inseridas no currículo escolar e entre elas encontrou-se a Educação Moral e Cívica, a Educação Física e a Educação Artística. Essa inserção de disciplinas no currículo também se vinculava aos objetivos de formação profissional, em caráter acelerado que demonstrava o esforço de modernização que as elites políticas e culturais do país tentavam fazer prevalecer no período. (SILVA, Maria B. 2019, p. 275)

Nesse contexto, é possível afirmar que:

> Vale ressaltar que a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo trazia em seu bojo a concepção de atividade e não de disciplina, além do modelo de docência polivalente, pois o professor deveria lecionar artes plásticas, teatro e música. (SILVA, 2019, p. 276)

Como a Arte tinha a conotação de atividade, além de não ter profissionais para lecionarem a mesma pois, não havia ainda faculdades específicas para a área no Brasil, ela se inseria como exercício de auto-expressão, o que a colocava na situação de instrumento para a Comunicação. Em concordância com Silva (2019), "Foi dentro da área de Comunicação e Expressão que a Educação Artística ficou vinculada." (SILVA, 2019, p. 275)

A partir dessa contextualização, é possível perceber que a designação às Artes como atividades é algo construído ainda no período de 1970. Isso é alarmante porque ainda temos ações como essas no presente que perpetuam essa ideia ultrapassada. Além dessas situações degradantes, outras dificuldades afetam no desempenho da Arte no currículo como formação de indivíduos críticos, mostra como é de extrema importância as discussões da mesma, pois dela acaba se afastando cada vez mais da sua finalidade.

Fora essa questão, porém ainda contextualizado esses entraves que afetam às Artes integradas na educação, no último documento da BNCC, foi possível notar que o componente Arte está classificado como Linguagem, o que é preocupante nesse contexto para o ensino das artes, pois, como foi alertado anteriormente, a Arte possui sua própria Linguagem. Para ajudar no esclarecimento das complicações que tem esse deslocamento da Arte, compactuamos com a visão de Peres (2017) que explica que:

> A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. (PERES, 2017, p.30)

Posto isso, é preciso atentar-se que, ainda há obstáculos históricos que perpetuam até hoje sobre o ensino de Arte. Todas essas questões impuseram a polivalência como forma de ensinar/aprender Arte no Brasil.

Mas por que as Artes Integradas podem ser um problema para a educação de arte? Para responder essa questão, é preciso se aprofundar no que é proposto pela BNCC sobre as Artes Integradas. Para atingirmos o ponto principal, a formulação de algumas perguntas é importante para enxergarmos o que está escondido.

Se as Artes Integradas é uma unidade temática de acordo com a BNCC, como seria o plano das aulas da mesma? Qual seria a formação de um professor para oferecer o ensino de Artes Integradas? Deveria existir, assim, uma Faculdade específica de Artes Integradas? São questões que podem nos levar à respostas importantes para o desenvolvimento das Artes Integradas em sala.

Um dos pontos importantes para analisar são as desigualdades entre os componentes curriculares. Hoje, é possível capturar várias situações de um

professor ainda em posição polivalente e isso acaba enfraquecendo o ensino. Como será atingida a ideia de interdisciplinaridade das Artes integradas se não há um nivelamento de cada unidade temática? Essa pretensão que a BNCC quer alcançar com as Artes Integradas, ainda está em um âmbito muito ideal e não no real, pois para haver uma igualdade entre os componentes, seria necessária uma faculdade específica para as Artes Integradas já que ela é uma unidade temática. Nesse sentido, para melhor explicação sobre o que representa a palavra “Integrar”, comungamos com a reflexão de Magalhães e Pimentel (2018) que diz:

> Integrar, portanto, significa imbricar de tal forma que novos conhecimentos possam ser construídos preservando-se a potência de cada um dos campos do saber envolvidos, não havendo o mais forte e o mais fraco, mas havendo o que um e outro tem a compartilhar. Para que isso aconteça, é necessário que o estudo de cada campo artístico seja aprofundado, sob a orientação de um especialista. (MAGALHÃES e PIMENTEL, 2018, p. 229)

Em síntese, desde a década de 1970, a Arte vem trazendo consigo um sentido de atividade para o senso comum. Dessa forma, essa lógica pode ter influenciado a decisão da BNCC para moldá-la como Linguagem, fazendo com que se excluísse toda sua particularidade e complexidade; posta em um lugar de acessório para outras linguagens. A partir disso, as Artes Integradas, com uma proposta de interdisciplinaridade trouxe questões complexas de: como seu funcionamento como unidade temática na Arte se tornaria efetiva se não existe uma profissionalização dessa área?

O ensino de Arte no Brasil nos mostra o quanto os professores de Arte precisam estar atentos e preparados para o desafio de dar aula em escolas, públicas e particulares, que ainda compactuam com a visão da Arte ser apenas uma atividade e exercícios de auto-expressão. Nesse sentido, concordamos com Magalhães e Pimentel quando dizem que: “O momento é tão crítico que precisamos resistir para existir no cenário educacional contemporâneo, superando as ameaças que surgem para o componente curricular Arte e seu ensino/aprendizagem.” (MAGALHÃES e PIMENTEL, 2018, p. 223)

Os entraves da Polivalência

Durante as pesquisas bibliográficas e debates no grupo, foi possível aprofundar os estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, as Artes

Integradas enquanto Unidade Temática, e sobre a Polivalência no ensino de Arte, junto a outras referências. Com base nesses estudos, analisar historicamente como a polivalência ainda está presente provocando complicações nas práticas educativas, foi um dos objetivos de nossas ações. Dessa forma, fez-se necessário uma análise histórica desde a década de 1970 até a atualidade.

Essas práticas polivalentes surgem na década de 1970 como explica Peres (2017): “A LDB 5.692/71 não instituiu a obrigatoriedade da formação de professores específicos para lecionar a atividade de Educação Artística na escola, pelo contrário, deixou brechas para que o ensino fosse ministrado por profissional de qualquer área.” (PERES, 2017, p. 26). Nesse período, o ensino se configurava como Idealista-Liberal criando um ensino técnico e despolitizado. Ainda sobre essa situação, uma das finalidades do ensino de Arte apontadas por Peres (2017) de acordo com Silva (2004), nesse período, era que: “a descaracterização da arte tinha como finalidade “despolitizar” ou “repolitizar”, direcionando o ensino ao patriotismo e ao nacionalismo, desconfigurando todas as experiências artísticas desenvolvidas na sociedade.” (PERES, 2017, p. 26).

Para Ana Mae Barbosa, a polivalência “tem se demonstrado impossível, produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado” (BARBOSA, 1998, p.88). Portanto, é necessário discutir as fragilidades conceituais e metodológicas nos anos iniciais do ensino fundamental I, tendo em vista as perspectivas contemporâneas da polivalência na unidade temática Artes Integradas. Isso é algo que vem sendo alertado a anos para a educação.

Com esse contexto, podemos perceber que os resquícios da polivalência ainda se perpetuam. Ainda é possível ser encontradas práticas polivalentes em concursos públicos, por exemplo, repetindo a mesma educação da década de 1970, como aponta Magalhães e Pimentel (2018):

> Os concursos públicos que ainda estão pautados na polivalência, bem como as instituições de ensino que a exercem estão, portanto, descumprindo a Lei, além de estarem causando prejuízo para a aprendizagem dos alunos, que têm direito à qualidade de ensino também estipulada pela Resolução CNE-CP nº 2/2015. (MAGALHÃES e PIMENTEL, 2018, p. 228)

A partir dessas comprovações, fica claro que as práticas polivalentes devem ser extintas do ambiente escolar pois ela acarreta o despreparo de professores transformando o ensino de Arte que deveria ser crítico para um ensino tecnicista.

Mediante o que foi discutido nos tópicos anteriores, as práticas polivalentes se tornaram presentes no ensino de Arte desde a década de 1970, sendo construída em cima de uma tendencias Idealista-Liberal tornando um ensino tecnicista que significa pouco crítico, saindo do ambiente real/material e indo em direção ao ideal e assim, perpetuando na BNCC, um ensino franco às Artes.

Considerações parciais

É notório a partir das contextualizações anteriores sobre a polivalência e as Artes Integradas, que a educação brasileira traz vestígios de uma educação da década de 1970 com viés Liberal e não crítica, retirando toda a complexidade da Arte e sintetizando-a como mera atividade. A BNCC acaba sendo cúmplice nessa questão por não ter um compromisso para a retirada da Arte da área de Linguagem. A importância dos movimentos contra essas imposições da BNCC se faz fundamental para uma construção digna de educação no Brasil.

Além dessa complicação, temos as discussões sobre as Artes Integradas que preocupa as práticas educativas em sala, pois pode trazer consigo uma ideia rasa de que a Arte é classificada como atividades ou exercício de auto-expressão, e com isso afetando significativamente a educação. As relações de trabalho do professor com as instituições de ensino, que por muitas vezes aplicam esses modelos falhos na Educação Infantil, estão ligadas a essa tendência liberal, se preocupando apenas com uma formação tecnicista e idealizadora. São questões que precisamos nos atentar.

Não somente isso, precisamos trazer sempre para o trabalho os acontecimentos históricos que explicam melhor os resquícios da polivalência na educação, pois dessa forma não será possível fazer um apagamento histórico do que aconteceu. Com isso podemos comprovar que o ensino Idealista-Liberal não conseguiu cumprir com uma educação crítica para os alunos, mas transformá-los em mão de obra.

As perguntas construídas no decorrer do artigo, necessitam de respostas urgentes. Elas serviram de orientação para a construção do artigo e de impulso para

a continuação da mesma. A carência dessas respostas irá fomentar ainda mais a pesquisa sobre os tópicos acima e a luta para a desconstrução de uma educação pouco crítica nas escolas e fora dela.

Considerando esses estudos introdutórios, foi possível perceber a necessidade de conhecer as práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental I dos professores das escolas públicas de Belém-Pa para contribuir com as formas de ensinar e aprender o campo da Arte e buscar a superação das práticas educativas polivalentes em Arte. Então, tenho como objetivo neste trabalho problematizar as implicações das Artes Integradas no desenvolvimento das práticas educativas em Arte nos anos iniciais do ensino fundamental I. A temática é de extrema importância para as questões atuais no campo do ensino/aprendizagem de Arte, pois poderá esclarecer pontos que há anos travam o ensino de Arte na escola.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte 2007

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC. Acesso em: 15 de mar. 2021

FERRAZ, M.H.C.T.; FUSARI, M.F.R. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 2001

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Experiências de ensinar/aprender artes visuais [manuscrito]: o estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. – 2019. 193 p.

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular.** *Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais,* v. 1, n. 1 (1), p. 26-31, agosto 2017.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** 231 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte

ROSSI, Maria Helena Wagner. **A pesquisa no campo da arte-educação visual e o ensino da arte na educação básica.** Revista GEARTE, v. 1, n. 1, p. 86, abril 2014

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. – São Paulo: Cotez, 2016

SILVA, e Maria Betânia. **Reflexos históricos: por que uma aula de arte?**, In: Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, v. 29, n.61, 2019. P.269-286. Disponível em:https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10860/11208 Acesso em 27 mar.2021.

ENSINO DE FILOSOFIA E ARTE: UMA EXPERIÊNCIA DE ABERTURA

TEACHING PHILOSOPHY AND ART: AN OPENING EXPERIENCE

Daniela Cristina Viana[1]
Karinna Alves Cargnin[2]
Luciana Pinheiro[3]

Resumo: Buscando harmonia e abertura entre a arte e a filosofia, este texto, composto de relatos entrelaçados de experiências, apresenta algumas percepções da formação de formadores, por meio de alguns personagens fictícios, ou nem tanto, como “o cobrador de utilidades”. Dessa forma, tem-se como objetivo pensar o ensino de filosofia e de arte, com arte e filosofia, ou seja, com abertura ao impensado. Escrito em coautoria, numa trama de sentidos, com vistas aos métodos artográfico em Dias e Irwin (2013) e fenomenológico em Heidegger (2012) e Merleau-Ponty (2018), expõe-se aqui percepções que, apesar de parecerem singulares, reafirmaram-se no encontro destas autoras. Nesse encontro, o cobrador de utilidades, um personagem onipresente e angustiante, transitou sempre que se esgotaram as possibilidades de encaixar o humano nos moldes enrijecidos, secos e inflexíveis de uma educação ideal.

Palavras-chave: Arte. Filosofia. Ensino. Artografia. Fenomenologia.

Abstract: Seeking harmony and openness between art and philosophy, this text, composed of interwoven accounts of experiences, presents some perceptions of the formation of educators, through some fictional characters, or not so much, as "the utility collector". Thus, the objective is to think about the teaching of philosophy and art, with art and philosophy, that is, open to the unthinkable. Written in co-authorship, in a web of meanings, with a view to the methods: artographic in Dias and Irwin (2013) and phenomenological in Heidegger (2012) and Merleau-Ponty (2018), perceptions are exposed here that, although they seem unique, reaffirmed at the meeting of these authors. In this meeting, the utility collector, an ubiquitous and distressing character, moved on whenever the possibilities of fitting the human in the stiff, dry and inflexible molds of an ideal education.

Key words: Art. Philosophy. Teaching. Artography. Phenomenology.

[1] Doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela UFSC (início em 2021), Mestra em Educação pela UNIVILLE (2016), Graduanda de Licenciatura em Filosofia pela UFSC (conclusão 2021) e pesquisadora do NUPAE pela UNIVILLE - daniela.ifsc@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação pela UFSC (início em 2020), Mestra em Educação pela UNIVILLE (2017) e pesquisadora do NUPAE pela UNIVILLE - karinnaa10@gmail.com
[3] Pós-doutora em Ciências Humanas pela UFSC (2009), Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela UFPR (2007), Graduanda de Licenciatura em Filosofia pela UFSC e Docente no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - lupinheiro.ifsc@gmail.com

Introdução

Este texto artográfico, escrito em coautoria, põe-se num fim de tarde, dando boas-vindas ao anoitecer, como três corujas de minerva, apreciando a brisa que anuncia a primavera. Ao contrário da metáfora de Hegel (1997), em que a filosofia chega sempre atrasada e, segundo ele, não poderia expressar-se sobre o porvir, neste texto, arte e filosofia se fundam num pensar que vagueia em multiversos.

> […] Quando a filosofia chega com a sua luz crepuscular a um mundo já a anoitecer, é quando uma manifestação de vida está prestes a findar. Não vem a filosofia para a rejuvenescer, mas apenas reconhecê-la. Quando as sombras da noite começaram a cair é que levanta vôo o pássaro de Minerva (HEGEL, 1997, p. XXXIX).

Buscando harmonia e abertura entre arte e filosofia e, ainda, a fim de desconstruir modelos e discursos tradicionais de escrita, este texto propõe-se artográfico. Nesta proposta, algumas percepções sobre a formação de formadores em filosofia e em arte ganharam vida e, por meio de personagens fictícios (ou nem tanto), permitem uma experiência de abertura, inaugurando pelas linguagens da arte, uma forma “outra” de ouvir e dizer. Pois, segundo Bachelard (1978, p. 183),

> É preciso estar presente, presente à imagem no minuto da imagem: se houver uma filosofia da poesia, essa filosofia deve nascer e renascer no momento em que surgir um verso dominante, na adesão total a uma imagem isolada, no êxtase da novidade da imagem […] (BACHELARD, 1978, p. 183).

A formação de formadores em filosofia e em arte que se intenta ouvir e dizer neste texto, ou seja, as vivências/experiências escolhidas pelas autoras, que ditaram o ritmo de transcrição destes relatos entrelaçados, versam sobre uma formação para além da universidade e que precisa, necessariamente, estar sempre em movimento, na escuta, na espera, no cuidado.

Nascida sob as ferragens de um passado mais ou menos obscuro, a universidade carrega consigo marcas indeléveis em seu corpo. Compreendida como um dos espaços de formação de formadores, a universidade também está em movimento e, como um movente, caminha em busca de um outro lugar, de democracia, de criticidade, de respeito, de autonomia, quiçá de mistérios e de maravilhamentos. Cabe dizer que a universidade deste texto não precisa chegar neste lugar ideal (e ainda bem!). Pois, este lugar não existirá amanhã, amanhã será um outro lugar, sempre um outro lugar, conforme os contornos e as formas da vida

que se mostram a cada instante, que se reinventam e que se projetam no porvir, como num círculo hermenêutico em Gadamer (2015).

Problematização

Somos uma sociedade de moral utilitarista. Nessa sociedade utilitarista, que estamos e corroboramos em construir e manter (conscientemente ou não), a educação está relacionada com um produto, material e palpável, imediato, quantificável e por fim, que seja nitidamente útil. Nessa sociedade, as ciências humanas estão submissas ao capital, tempo é dinheiro, logo, *arte, filosofia – para quê? Qual é o produto? Qual é o retorno?* ─ *Não vejo!* Diz ele…

Uma máxima está sob nossos pés e sobre nossas cabeças – é preciso ensinar como na vida real e, principalmente, pautado no humano. Segundo Freire (2002, p. 78),

> Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 2002, p. 78).

Na contramão, o ensinar pode se afastar dessa intenção freireana, humanista, em que o real compreende uma construção sensível e histórica. Logo, o que é alçado sob o estandarte do real, segundo vários fulanos, a arte não se come e a filosofia não se veste. ─ *Inúteis! Inúteis! Não sabem uma regra de 3!* Braveja o homem que nos persegue, tropeçando na barra de sua própria calça.

Muitas instituições formais e não-formais reforçam que o objetivo da educação está no acesso à universidade. Segundo bell hooks (2019, p. 200), os estudantes "[…] só serão considerados aprendizes sofisticados se frequentarem uma faculdade […]". O que esta frase pode significar? Destacam-se algumas: primeiro, que "aprender", "conhecer" ou "pensar" não tem um fim em si mesmo e, assim, estariam sempre a serviço de outra ordem. Segundo, que as etapas do ensino básico e médio seriam "transitórias" e obrigatórias, logo, angustiantes e "não desejáveis". E, terceiro, que a universidade seria o limite ou o fim de toda a potência do vir a ser e, como o "fim da linha", a universidade estaria na borda de uma terra plana. ─ *Terminei a universidade, não preciso mais ler nada!* Disse o homem do portão.

A crítica não está no acesso à universidade – pelo contrário! Põe-se a refletir sobre os sentidos negativos que podem ser construídos com esse modo de pensar e agir exposto acima. Dito de outras maneiras, de que o aprender é um meio para outro objetivo (mais relevante, leia-se: palpável) e não um fim em si mesmo, ou, de que não há prazer no aprender, no fruir, no experienciar, no criar e até mesmo, no viver. Logo, tem-se o fortalecimento de discursos como: “encurtamento escolar”, “conquiste sua certificação em seis meses”, “o que importa é acessar o próximo nível”, “eficiência e racionalidade do tempo”, etecetera.

— *Isso sai… Isso fica... Nada além do necessário.* Logo, o pensar se torna cansativo e, ainda, que o contemplar e o fruir nada retornam de palpável. Consequentemente, arte e filosofia, são postos porta afora no currículo escolar.

Objetivo – uma experiência artística e filosófica de abertura

Diante desta problemática, um personagem fictício intitulado “o cobrador de utilidades” surge no decorrer do texto, como um dos provocadores de angústias, bem como de resiliências no percurso de formação em filosofia e em arte. Assim, este texto se compõem entre relatos entrelaçados sobre o aprender a ensinar e, antes disso, sobre o aprender a aprender, com o objetivo pensar o ensino de filosofia e de arte, com arte e filosofia, ou seja, com abertura ao impensado.

Somos aquelas e aqueles que dolorosamente permitem, com abertura para o diferente, sacrificar as verdades cansadas e, principalmente, as definições turvas que demoramos em deixar pelo caminho. Sob a intencionalidade de abertura, estes relatos entrelaçados pela ficção do “cobrador de utilidades” se assentam num mostrar-se, com vistas aos métodos fenomenológico e artográfico, expressando outras maneiras de ouvir e falar, próprias do pensamento e da experiência.

Fenomenologia e artografia – modos de ouvir e falar

A fenomenologia foi convocada a este pensar o ensino de filosofia e arte devido à possibilidade de abertura, em Heidegger (2012), do que a tradição encobriu. Contra a máxima de que não se pode superar a tradição ou discordar de seus domínios, a fenomenologia “[…] transmuda o que a tradição legou […]”

(HEIDEGGER, 2012, p. 85) permitindo investigar tudo que se apresenta previamente delineado.

Para Husserl (2019, p. 20), “o método da crítica do conhecimento é o fenomenológico”. Aqui, onde as questões são levantadas, reside a filosofia; seu motivador essencial está no questionar – *o que é isto?* Nesse empreendimento se encontram, necessariamente, a possibilidade de abertura, a permissão do questionamento, o pensar o impensado, pois, sem estes, não há filosofia.

> O que eu quero é *claridade*, quero compreender a *possibilidade* deste apreender […] o cego que quer tornar-se vidente não consegue mediante demonstrações científicas; as teorias físicas e fisiológicas das cores não proporcionam nenhuma claridade intuitiva do sentido da cor, tal como o tem quem vê (HUSSERL, 2019, p. 23).

Apesar de estar na ordem dos conceitos, ou seja, de que “[…] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 8), de criar sentidos e significados num todo coeso e coerente, a fenomenologia, como método filosófico que lhe é próprio, exercita um modo de ser ingênuo, aquém de tradições.

Assevera-se que este olhar ingênuo não é o senso comum, nem mesmo um olhar que nega a ciência, ou ainda, que é incapaz de uma reflexão crítica – pelo contrário! É um olhar em Merleau-Ponty (2018), e em Heidegger (2012) antes deste, ou seja, são olhares que buscam superar os entraves que algumas tradições e movimentos de pensamento (positivismo, kantismo, utilitarismo e tantos ismos) impõem como absoluto sobre a maneira de pensar, que ditam o que é verdade, se há verdade e quem pode dizer sobre a verdade, quem tem autoridade e quem não tem… Não é desejado, neste texto, impor-se como o rei filósofo grego, nem mesmo como um juiz filósofo em Kant, mas se tornar aquela e aquele que permite ver o diferente, ver a arte e o artístico sem estabelecer prévias concepções e juízos de valor.

Assim, antes e ulterior, a fenomenologia permite ver, ouvir e sentir o modo de ser do mundo como se mostra. Segundo Merleau-Ponty (2018), a fenomenologia

> É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em encontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 1).

Sob o mesmo ponto de vista, a arte e o artístico também oferecem um modo de ser próprio, como uma experiência poética de abertura para o mundo. Este modo de ser que, por mais que se esforce, a filosofia não pode tomar como um objeto seu, segundo Badiou (2002).

Assim, este relato propõe uma conversa com o método de pesquisa artística, denominado Artografia. Como metodologia multíplice, estudada por Dias e Irwin (2013), a artografia consiste em perceber outras manifestações do saber, coexistentes nas publicações técnico-científicas. Esta nova forma de expressão acadêmica surge "[…] da inadequação dos discursos acadêmicos correntes em alcançar as especificidades na pesquisa em artes" (DIAS, 2013, p. 23).

A artografia explora modos de representação visual e textual, "[…] que são simultaneamente cognitivos e emocionais" (DIAS, 2013, p. 24). Segundo Irwin (2013, p. 29-30), "explorar ideias, questões e temas artisticamente origina maneiras de produzir significado […]. Assim, usar arte e texto, prática e teoria permite a interligação, uma forma de conversação relacional". O que importa à artografia são as vivências, ao contrário "[…] da infalibilidade, verificação e replicação" (DIAS, 2013, p. 24) das ciências positivistas.

Cabe dizer que este texto compreende vivências e experiências com sentidos distintos, porém complementares. Assim, ambas (vivências e experiências) estão no processo de ensino e aprendizagem com arte e filosofia, pois nas vivências se está numa relação com o mundo e com os outros, num coletivo que se constrói. Não obstante, na experiência há um perder-se, algo que está na dimensão do individual, do eu, do singular, do único. Dessa forma, vivências e experiências se fazem necessárias e estão unidas no ato de criar, de imaginar, de fantasiar.

Deste modo, a arte e o artístico que se buscam ouvir e dizer por meio deste relato, não tem função de agradar ou de embelezar o texto, pelo contrário. O que aflige é a apresentação e a circulação do conhecimento acadêmico serem conduzidas apenas – ou prioritariamente – por uma forma de normalização de representação do conhecimento – leia-se: escrita ou falada.

Se a filosofia é fabricar conceitos, em Deleuze e Guattari (2010), isso não significa que os outros saberes (artísticos, científicos, empíricos, teológicos etc.) não produzem conhecimento, ou ainda, de que há apenas um único caminho (método) epistemológico – pelo contrário! Cabe justificar que existem teorias diversas, por vezes contraditórias, que tensionam as possibilidades do conhecimento, saindo do

epistêmico para o ontológico e até mesmo, pré-ontológico – antes do conceito há algo. Assim, se os conceitos "[…] devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam", consoante com Deleuze e Guattari (2010, p. 11), então, até mesmo a filosofia necessita de outras instâncias do pensamento, de outras formas de conhecimento como o da arte e do artístico para ver e ouvir mais, melhor ou apenas, entusiasmadamente além do que está posto.

Portanto, há diversas formas de falar (expressar) e, principalmente, de pensar sobre algo. Há diversas linguagens e costumes com sentidos diversos para a mesma coisa. Pergunta-se: qual é a intenção que algo carrega? Para a filosofia, esse é um dos desafios, diga-se hermenêutico. Assevera-se que, onde se ousa ouvir e dizer sobre/pela arte, propõe-se o empacotamento acadêmico, deixemos falar à arte com arte, à filosofia com abertura ao impensado. Compreender, respeitar e dar voz a essa multiplicidade, a essa diversidade de saberes e fazeres, também é um dos desafios para a educação, diga-se democrática.

Ouvir a arte e deixá-la dizer

Quando tenta-se apreender o sentido do termo "arte", o mesmo escapa. O que *é* e o que *não é* – torna-se um movente, ou seja, a definição do termo se atualiza, retorna e se ressignifica durante o passar do tempo histórico, do tempo humano. Por isso que, segundo Braida (2014, p. 24), há uma tentativa de afastar o sentido do termo "arte" em relação ao "[…] sentir (estética) e ao dizer (significação)", pela característica autônoma e dinâmica da arte. "Isso, que é arte, apresenta-se como um efêmero semovente e descontínuo" (BRAIDA, 2014, p. 24). Assim, o que se pretende dizer, neste texto, é que a arte está livre das pretensões filosóficas para a arte ser-com a filosofia e, da mesma forma, a filosofia ser-com a arte.

Para Braida (2014) e Fischer-Lichte (2011), a arte e o artístico estão mais próximos de um fazer, uma ação e interação própria do humano e, como tal, o sentido dos termos estão em sua realização – no viver arte – "[…] tanto do ponto de vista da autoria quanto da recepção" (BRAIDA, 2014, p. 24). Sendo assim, cabe à filosofia, quiçá as outras áreas do conhecimento, pensar *com* a arte e não sobre ela, sem ditar-lhe o que é ou o que não é arte, ancorado na estética, com ferramentas que não lhe são próprias. Faz-se necessário "um filosofar que aceite a autonomia da

arte e do artístico, e que aceite pensar com a arte e não sobre a arte" (BRAIDA, 2014, p. 25).

Sendo assim, a arte pode ser entendida como um estar no mundo se "[…] poeticamente o homem habita" em Heidegger (2012, p. 165). Se "a arte é ficção do humano" em Braida (2014, p. 24), uma necessidade do humano em Ostrower (2014), onde afloram sua criação e identidade narrativa, em que, com a arte, o ser humano se percebe único e coerente, coeso como na verossimilhança da tragédia em Aristóteles (2017). Portanto, o humano conecta-se com a arte, bem como a arte com o humano, numa relação, poderíamos dizer, de co-pertencimento. Segundo Fischer (1983) a arte é necessária. Se o termo "necessário" se refere a tudo aquilo que é inevitável, que não se pode negar ou barganhar, logo, entende-se a necessidade da arte porque…

> É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem *total*. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma "plenitude" que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que *tenha significação*. Rebela-se contra o ter de se consumir no quadro da sua vida pessoal, dentro das possibilidades transitórias e limitadas de sua exclusiva personalidade. Quer relacionar-se a alguma coisa mais do que o "Eu", alguma coisa que, sendo exterior a ele mesmo, não deixe de ser-lhe essencial. O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu "Eu" curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu "Eu" limitado com uma existência humana coletiva e por tornar *social* a sua individualidade (FISCHER, 1983, p. 12-3).

O cobrador de utilidades

De tempos em tempos, o "cobrador de utilidades" nos salta de chofre, cerca-nos, sufoca-nos e contra a parede, somos encurraladas. A utilidade, que se transfigura a cada qual de formas diferentes, pode ser um objeto, como um relógio, representando o tempo cronológico defronte ao tempo *Kairós*, humano. Pode ser um uniforme, um rótulo, um lugar, um gesto, uma palavra que, ao imprimir sentidos, representam angústias, medos, muros, travas ao fazer humano, ao fazer filosófico ou artístico, de acordo com as vivências e experiências de cada um.

Neste relato, a utilidade se transfigura num grande homem branco "o cobrador", truculento, barbudo, bufante, sujo e fedorento, saído de um conto repleto

de hierarquia, patriarcado e poder, com uma faca afiada em uma das mãos e com o nosso pescoço na outra, questiona: ─ *Pra quê serve? Agora! Diga-me! Em números!!*

As justificativas antigas se fazem novas e, desesperadamente, tentamos argumentar novamente com o homem. Contudo, como um disco riscado, o homem quer números… E para a arte e a filosofia, pautar-se em números é o mesmo que definir parâmetros com base em argumentos inconclusos, incomensuráveis. Não seria, e não é impossível mensurar pontos específicos onde a arte e a filosofia possuem capilaridade, contudo, é injusto dizer que sua dimensão (sua potência) pode ser quantificada, encaixada, fechada, dobrada.

Mas, este homem é obtuso, violento e o tempo (de Cronos) não está a nosso favor. Passeando entre textos da graduação em Filosofia, deparamo-nos com um trecho de Nussbaum (2015, p. 143-144) onde em poucas palavras a autora descreve que as artes e as humanidades "[…] criam um mundo que vale a pena viver". Este trecho bastaria, contudo, Nussbaum vai além e nos diz que formam

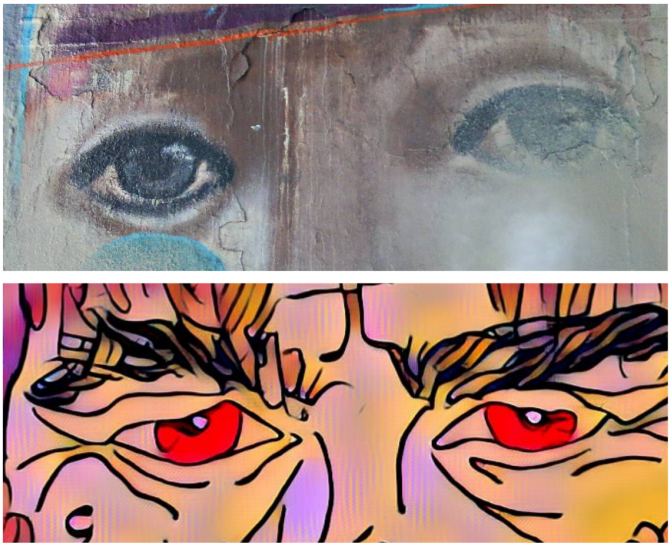
> […] pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato (NUSSBAUM, 2015, p. 143-144).

Andando pela casa, o cobrador de utilidades esbarra em nossos artefatos, aparentando insatisfação e de certa forma, asco sobre o que vê exposto. O homem abre uma maleta, retira um livro relativamente fino, sem capa, cerca de umas trinta páginas, talvez. ─ *No meu catálogo não tem isso aqui… Nem isso ali… Que blasfêmia! Que nojo! Isso tudo há de sair.*

Assim, o homem não contente, deixa-nos um aviso: ─ *Eu voltarei, mais cedo ou mais tarde!* E, antes de sair, rouba-nos um pouco de dignidade quebrando nossos retratos, destruindo nossas pinturas, queimando nossos livros, riscando nossos textos e, sentimos angústia, medo e dor. Estamos sempre à beira de um abismo.



Painel 1: o cobrador de utilidade em suas diversas manifestações
Fonte: Da esquerda para a direita, o painel 1 é uma montagem de imagens que buscam expressar algumas das diversas manifestações do cobrador de utilidades. No primeiro quadro à esquerda, recorte de uma foto de Ricardo Borges (2018) da obra Amnésia, de Flávio Cerqueira, na exposição *Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira*, que foi interditada no ano de 2017. No centro, recorte de uma foto de um funcionário da prefeitura de São Paulo, apagando uma arte mural sem identificação de autoria, foto de Marcelo Camargo (FLAMINGO, 2017). À direita, o retrato pensado-imaginado do cobrador de utilidades, uma ilustração feita à mão e digitalmente modificada de uma das autoras, Daniela C. Viana.



Painel 2: formas de olhar
Fonte: Acima, um recorte de uma arte mural sem identificação de autoria, foto de Marcelo Camargo (FLAMINGO, 2017). Abaixo, um recorte da ilustração dos olhos do cobrador de utilidades, ilustração feita à mão e digitalmente modificada de uma das autoras, Daniela C. Viana..

Conhecimento artístico - relato i

No 8º andar, sala de aula lotada, é o primeiro semestre do curso de licenciatura em filosofia, aula de epistemologia – teoria do conhecimento, que visa oferecer uma primeira abordagem dos problemas filosóficos relativos ao alcance, origem, estrutura e definição do conhecimento. Frente a turma, o professor apresenta a definição da lógica proposicional do conhecimento, intitulada Crença Verdadeira Justificada (CVJ), bem como, argumenta sobre o Trilema de Agripa. Tal trilema – três de cinco outros problemas – assevera que para se obter conhecimento é necessário ter uma justificação absoluta, ou seja, ao menos, obter uma excelente evidência irrefutável. Após uma exposição belíssima, uma aluna pede a palavra levantando a mão: ─ *Professor, e o conhecimento artístico?* Em resposta o professor, desconfortavelmente, responde que ─ *Não há conhecimento na arte! Eu não sei o que a arte é, mas posso afirmar que conhecimento não tem.*

Como um filtro fotográfico, a imagem daquele instante se congela e inaugura uma angústia de um "não-saber mais do que se achava saber", de um "chão que começa a ruir". Pense rápido… Pense rápido! Diz a aluna em pensamento…

─ *Professor, por gentileza, sempre estudei a arte como um conhecimento sensível, o senhor poderia explicar melhor, dar algum exemplo?*

─ *Exemplo? Que necessidade vocês têm de exemplos, caros alunos? Não é necessário dar exemplos.* A aluna, calou-se.

A arte e o artístico são estranhas à filosofia da ciência. A arte é um outro que não se apreende, não se encaixa em suas categorias ou perspectivas. Assim, tomadas como obscuras e fugidias, de pronto, a arte e o artístico são inadmissíveis à possibilidade de conhecimento verdadeiro, justificado, a priori, a posteriori etc. Pela tradição, segundo Bachelard (1978, p. 183, negritos nossos),

> Um filósofo que formou todo o seu pensamento ligando-se aos temas fundamentais da filosofia das ciências, que seguiu, o mais precisamente possível, a linha do racionalismo ativo, a linha do racionalismo crescente da ciência contemporânea, deve esquecer seu saber, **romper com todos os hábitos de pesquisa** » filosóficas, se quiser **estudar os problemas colocados pela imaginação poética** (BACHELARD, 1978, p. 183).

Para os filósofos da ciência, da natureza ou da epistemologia filosófica, uma das ideações sobre a verdade consiste em sua concordância ou correspondência com a realidade, quando designa um estado de coisas existentes. Em Aristóteles, dizer que algo que é, não é, ou, dizer que algo que não é, é - é falso. E o seu contrário, toma-se como verdadeiro. Esta é a definição clássica aristotélica da verdade. Voltemos à filosofia da ciência, nela, encontram-se a lei da não contradição, a lei do terceiro excluído e também, a lei da identidade com o princípio de que X é igual a X (X = X). Para não cometer uma injustiça epistêmica, compete justificar que as filosofias da ciência se valem dessas leis e outros princípios para desenvolver suas problemáticas em relação à possibilidade do conhecimento de fato, ou melhor, cabe dizer que são conjecturas abstratas para resolver problemas filosóficos na ordem do que lhe é possível, justificável, sem desvios, sem falhas - sem dúvidas.

Não distante, a arte e o artístico evocam a imagem poética e, pela linguagem, a metáfora surge para as filosofias das ciências como um recurso ao pensamento, em que não cabem tautologias. Logo, a arte e o artístico estão num outro lugar e, até mesmo, pode-se dizer: em um não-lugar. O que não as impede (a arte e o artístico) de atravessarem as filosofias da ciência. Por mais que, segundo Black (1954-1955, p. 273), “o vício em metáforas [seja] considerado ilícito de acordo com o princípio segundo o qual daquilo que só se pode falar metaforicamente, não se deve falar o que quer que seja. No entanto, a natureza da ofensa não é clara”.

Portanto, estaria este professor expressando seu desejo de que os acadêmicos pensassem sem recorrer a metáforas, seria isso? Estaria ele, num empreendimento de ressignificação dos sentidos e significados construídos no senso comum para “re-presentar” tais questões epistemológicas? Estaria ele forçosamente inaugurando outras formas de pensar e criar sentidos sobre o mundo, sem o uso de analogias e similaridades, dentro de sua caixa de pressupostos, será? Ademais, segundo Black (1954-1955, p. 294), “sem dúvida as metáforas são perigosas – e talvez especialmente na filosofia. Mas uma proibição contra seus usos seria uma restrição intencional e prejudicial à nossa capacidade de investigação”.

“Pois o mesmo é pensar e ser”, disse uma deusa a Parmênides (PALAZZO, 2015, p. 112). Se a arte é uma criação do humano, ou seja, só é possível pelo humano, é sua ficção em seu ser-no-mundo, digamos em Heidegger (2012), então, espera aí! — *Professor! Permita-me fazer uso de suas categorias de conhecimento*

proposicional: se ser e pensar são o mesmo, e se a arte está num co-pertencimento com o ser, logo, pensar é arte e arte é pensar! Contudo, a aluna não disse isto… Mas, poderia… Talvez…



Arte 1: atravessando a caixa
Fonte: Da autora, Daniela C. Viana.

Um encontro com a arte – relato ii

Subo em uma cadeira para conseguir um melhor ângulo para tirar uma foto. Quem olhasse de longe acharia no mínimo estranho… Estava uma mulher de pé em cima de uma cadeira, tirando fotos do chão? Isso mesmo. Mas, para aqueles que se aproximavam, era possível ver que o chão não era chão. Eram fragmentos de memórias dispersos em vários folders e catálogos de exposições espalhados pelo chão. O que eles têm a nos contar?

Volto um pouco para um tempo em que a paixão eram as ilustrações dos livros didáticos, estranho não é? Nelas estavam escondidas um mundo de imagens que nos acompanhavam e nos levavam principalmente para as aulas de Língua Portuguesa e História, já que venho de um tempo em que o *cobrador de utilidades entrou intempestivamente pela sala e bateu a porta*, deixando a arte trancada em uma fenda, pouco presente no currículo e compreendida mais como atividade educativa e não como disciplina.

Recordo então de um primeiro momento de uma visita de estudos, já com a turma da faculdade, em um Museu de Arte. Em um encontro arrebatador, deparei-me com uma pintura que lembrava bem dos tempos de escola e, ao contrário do que minha percepção me dizia por meio do livro, o original desta pintura era imenso, tanto quanto minha admiração ao reconhecê-la.

Só mais tarde pude identificar que meu olhos percorriam o espaço, os detalhes, as texturas… E todo aquele meu momento de leitura, foi meu instante de

experiência estética, aquela obra falou muito para mim e de mim mesma, sendo este encontro proporcionado por um universo aberto pela educação não formal e atravessado pela educação formal.

E para falar desse ser que é atingido pela arte e guarda relações para com ela, deixemos dizer também pela filosofia, pois, para Deleuze e Guattari (2010, p. 197)

> o objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percepiente, arrancar os afectos das afecções, como a passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 197).

Expondo isso, podemos dizer que essas vivências compartilhadas no percurso de formação fizeram parte daquilo que Duarte Júnior (2010) aborda como educação dos sentidos, que contribui para nos situarmos e atuarmos criticamente no mundo em que vivemos, uma vez que

> […] dar atenção aos sentidos e auxiliar o seu refinamento, seja com base na miríade de estímulos e maravilhas disposta pelo mundo ao nosso redor, seja através dos signos que a arte nos provê, tocando a nossa sensibilidade, constitui uma missão fundamental para o educador [...] (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 221).

De fato, este ponto possibilitou uma reflexão sobre a arte e o conhecimento sensível. A arte fala ao sensível e ao inteligível entrelaçada a outras áreas do conhecimento proporcionando experiência de abertura, e não seria às outras epistemologias? Boaventura de Souza Santos (2019) anuncia que para desencarcerar alguns saberes silenciados e marginalizados é necessário entregar-se ao exercício da “sociologia das ausências”, ou, parafraseando o autor, poderíamos nos dedicar à filosofia e à arte das ausências? Para este autor, assim como para nós (timidamente e por sua provocação), cabe pensar sobre as “epistemologias do Sul” e a inquietação que promovem ao nos darmos conta das linhas resistentes que a descolonização dos conhecimentos tencionam, podendo assim, viabilizar horizontes que favoreçam as diferenças.

Uma face da universidade – relato iii

“‘Arte não é conhecimento…’, ‘Exemplos são desnecessários…’. E se eu ousasse, como a colega que perguntou sobre arte, indagar sobre o conhecimento

tradicional, sugerindo-o como subsidiário da ciência? A partir disso, os pensamentos vagueiam por inúmeras frustrações acadêmicas – docentes e discentes.

Num sobressalto, sou salva pela assertiva de um amigo ao dedicar-me um livro com a paráfrase de Donaldo Schüler: *Para manter vivo o pensamento, é preciso ter a coragem de queimar as respostas dos outros. Quem não é capaz dessa violência, não entendeu uma sílaba do que disse Sócrates*. Ao recordar essa frase, lembro-me também de respirar e meus pulmões se expandem junto com minha boca e narinas, que se dilatam ávidas pelo ar que faltava, como um nadador que se afoga e emerge da água em desespero.

"Imaginei o ensino de filosofia tão diferente, tão libertador…" é o pensamento desalentado depois daquela vivificação. Lembro-me das experiências docentes em que a arte e a filosofia ampararam-me, trançadas ao ensino de biologia. Experiências gratificantes, como "O diário de Jout-Lee", relato artístico, em primeira pessoa, de uma violeta cultivada em laboratório por alunos do ensino médio nas aulas sobre propagação vegetativa e desenvolvimento biológico. Experiências de abertura ao impensado… De navegação no oceano i-marginável...

Hoje sei que a própria filosofia procura por seus caminhos na tentativa de reparar seu deslize histórico. Tal equívoco poderia ser um reflexo de uma tradição no ensino da filosofia no Brasil, pois, segundo Margutti (2014, p. 398-399), a filosofia foi direcionada para a pesquisa quando Cruz Costa, no final da década de 1950, criticou os filósofos brasileiros, apontando-os filosofantes, carregados de amadorismo e intelectualismo superficial. A partir dessa crítica pontiaguda, os colegas de Cruz Costa esforçaram-se para reverter o quadro, ensinando então uma filosofia com o rigor da pesquisa e deixando para depois o pensamento pessoal e criativo. Os últimos 60 anos do ensino de filosofia no Brasil foram marcados por esse paradigma para a maioria das universidades brasileiras, influenciando a pesquisa filosófica no Brasil que, consequentemente, pode desperdiçar ou despedir vocações filosóficas autênticas. Para Margutti, os critérios técnico-científicos para avaliação dos cursos de Filosofia priorizam esse projeto pedagógico, dificultando a produção filosófica. Vale citar a provocação de Margutti:

> pensadores como Sócrates, Platão, Nietzsche e Wittgenstein não teriam seus trabalhos aprovados, caso fossem avaliados com os critérios da CAPES. Sócrates seria reprovado por falta de produção; Platão teria seus diálogos rejeitados, por adotar a forma fluida e retórica do diálogo; Nietzsche teria seus livros rejeitados, por abusar dos aforismos e dos

> argumentos *ad hominem*; Wittgenstein teria suas principais obras igualmente rejeitadas – no caso de *Tractatus*, por desdizer a si próprio, recomendando um silêncio iluminado, e, no das *Investigações*, por adotar a forma de anotações esparsas, sem conexão aparente entre elas. Todos eles seriam também criticados por não revelarem qualquer preocupação com referências bibliográficas ou com notas de pé de página. Pior ainda, eles cometeram o grave erro de não revelar preocupação em repetir com rigor o que pensadores precedentes disseram, embora todos tenham se apropriado mais ou menos sem pudor das ideias relevantes de seus predecessores, adaptando-as aos seus próprios interesses teóricos. Na verdade, todos estavam preocupados em ir além das ideias que os precederam, ainda que isso fosse feito com o custo de alterar radicalmente alguma tradição em vigor. […] Com a pedagogia atual, foi criada no Brasil uma nova forma de escolástica, perpetuando nossa tendência ibérica ao comentário. […] as interpretações resultantes dessas investigações exegéticas, além de não fazerem qualquer referência à realidade brasileira, constituem em geral contribuições muito modestas e pouco significativas para as já autossuficientes Filosofias europeias e norte-americanas (MARGUTTI, 2014, p. 399-400).

Paradoxalmente, os atuais desafios de nossa sociedade têm na educação, como já disseram vários autores, papel fundamental na transformação social a partir da reflexão crítica e artística, o que confere, para Gatti (2014, p. 35), significativa responsabilidade às instituições formadoras de professores.

Considerações finais

Os relatos entrelaçados que foram compartilhados neste texto buscaram expor percepções que, apesar de parecerem singulares, reafirmaram-se no encontro destas autoras, estudantes e pesquisadoras, sempre iniciantes, em filosofia e arte. O cobrador de utilidades é um personagem onipresente, que transita diariamente sempre que se esgotam as possibilidades de encaixar o humano em moldes enrijecidos, secos e inflexíveis de uma educação ideal.

O cobrador de utilidades se metamorfoseia de acordo com as vivências e as experiências de cada estudante/professor/pesquisador/filósofo/artista, em seus medos mais incapacitantes, em seus não-saberes e se manifesta a cada qual de formas distintas, como coisa ou pessoa, como tempo ou relação, como memória ou sentido. Assim, acredita-se que um dos maiores desafios da formação docente, não só em filosofia e arte, mas, principalmente, em filosofia e arte, esteja em desconstruir esquemas predefinidos e, principalmente, permitir a abertura do pensar o impensado.

Permitir a experiência de abertura é permitir imaginar e criar modos de ver, ouvir e falar ao mundo. Ou seja, é preciso ensinar a desaprender padrões e discursos racistas, machistas, lgbtfóbicos, dogmáticos, arbitrários, injustos, violentos etc. Segundo Judith Simmer-Brown (1999, p. 97-112) apud bell hooks (2019, p. 205, negritos nossos),

> Como educadores, uma das melhores coisas que podemos fazer por nossos estudantes é não os forçar a adotar teorias e conceitos sólidos, mas em vez disso **encorajar o próprio processo, a investigação envolvida e os momentos de não saber – com todas incertezas que vêm com isso.** É aqui que nosso apoio pode ir fundo. Isso é abertura.

Não se trata de um ensino sem fundamento, sem reflexão crítica, sem porquês, não se trata de ir para o acontecimento da experiência em sala de aula, esperando uma manifestação metafísica autônoma, independente, não é isso! Pelo contrário, a experiência de ensino e aprendizagem, com arte e filosofia, envolve um exaustivo trabalho de preparação e pesquisa, de suor e transpiração e, acima de tudo, carregado de sentimento e dedicação.

Logo, para que aconteça a experiência que se propõe o ensino de filosofia e arte é preciso abertura, experiência é abertura no sentido de autorização e disponibilidade, como um movimento de compreensão e respeito mútuo, onde professores e estudantes mediam o conhecimento, e ninguém está mais acima ou mais abaixo, todos estão na experiência juntos, uma vez que "[…] as práticas educativas são afetadas e atravessadas por variantes filosóficas que por vezes podem mobilizar ou inibir os processos de uma educação pelo sensível", para Pillotto e Silva (2020, p. 15).

Se "[…] a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade" em Agamben (2008, p. 26), então o planejamento docente precisa conter o espaço para o acontecimento da experiência. Ao proporcionar abertura, os estudantes poderão participar da jornada de construção do conhecimento e parte deste trajeto será de sua autoria. Dessa forma, ambos poderão embarcar em uma experiência artística e filosófica, uma experiência de abertura ao impensado.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 188 p.

ARISTÓTELES. **Poética.** Tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 232 p.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço.** Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Traduções de Joaquim José Moura Ramos (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores). 364 p.

BLACK, Max. Metáfora, **Proceedings of the Aristotelian Society**, New Series, v. 55 (1954-1955), pp. 273-294. Tradução de Carlos André Fernandes. Revisão de L. H. Marques Segundo e Aluízio Couto. Disponível em: https://epistemicufop.wordpress.com/2016/03/30/metafora-por-max-black/. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRAIDA, Celso Reni. A forma e o sentido da frase 'Isso é arte'. In: BARBOZA, Jair; DRUCKER, C; BRAIDA, C. R. (Orgs.) **Café Filosófico:** estética e filosofia da arte. Florianópolis: EdUFSC, 2014. pp. 1-23.

BORGES, Ricardo. Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira, **Folha de São Paulo**, 15 ago. 2018. Foto. Disponível em: https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1608897669446897-exposicao-queermuseu. Acesso em: 18 jan. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. pp. 21-26.

_____. **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. 244 p.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação do sensível. Curitiba: Criar Edições, 2010. 225 p.

FLAMINGO, Julia. Os planos de Doria para a polêmica dos grafites na cidade, **Veja São Paulo**, 27 jan. 2017. Foto de Marcelo Camargo. Disponível em: https://vejasp.abril.com.br/cidades/planos-grafite-doria/. Acesso em: 21 jan. 2021.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 9. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 254 p.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo.** Tradução de Diana González Martín e David Martínez Perucha. Espanha: Abada Editores, 2011. 432 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002. 165 p.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método I:** complementos e índice. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 15. ed. Petrópolis: RJ : Vozes ; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015. 631 p.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez., jan., fev. 2013-2014. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Acessado em: 04 nov. 2020.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. pp. 27-35.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito.** Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Clássicos). 329 p.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas de Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp ; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. (Multilíngues de Filosofia Unicamp). 1199 p.

_____. **Ensaios e conferências.** Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia de Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012. (Coleção Pensamento Humano). 269 p.

BELL HOOKS. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando L. (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia.** Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2019. 133 p.

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 397-410, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000100024&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 05 nov. 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 5. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018. (Biblioteca do Pensamento Moderno). 662 p.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015. 176 p.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 186 p.

PALAZZO, Sandro. **Heráclito e Parmênides:** o uno e o múltiplo. Tradução de Filipa Velosa. São Paulo: Editora Salvat do Brasil, 2015. 144 p.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber da. As linguagens da arte na infância: experiências, sentidos e imaginação. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. Joinville, SC : Univille, 2020. 215 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 480 p.

MICROPOLÍTICAS PEDAGÓGICAS Y ARTÍSTICAS EN LÍNEA[1]

MICROPOLITICS EDUCATIONAL AND ARTISTIC ONLINE

Lucila Tragtenberg[2]
Rogério Rauber[3]

Resumen:
Discutiremos dos casos de interacciones en línea, el primer lo de lecciones de canto y el segundo acerca de una experiencia con un grupo de estudios de artes visuales. Nuestro objetivo es abordar críticamente las dos experiencias, buscando contribuir a los estudios en el área de actividades artísticas en red. Reflexionaremos sobre cómo actuó la micropolítica pedagógica en el desarrollo de todos los participantes tomando como soporte teórico metodológico la Percepción Ecológica de Gibson (1979), la concentración en Kushnner (1988) y la micropolítica en Guattari y Rolnik (2006). Señalamos las importantes diferencias entre nuestra enseñanza del canto presencial y en línea, como el aumento sustancial de la concentración por parte del alumno y del profesor. También reflexionamos sobre los intercambios de inducciones poéticas y desarrollo de proyectos artísticos colaborativos en el grupo de artistas.

Palabras-clave: Educación en línea. Canto. Artes visuales. Micropolíticas pedagógicas y artísticas. Proceso creativo.

Abstract:
We will discuss two cases of online interactions, the first about singing lessons and the second about an experience with a group of visual arts studies. Our objective is to critically approach the two experiences, seeking to contribute to studies in the area of artistic activities on the internet. We will reflect on how pedagogical micropolitics acted in the development of all the participants, taking as theoretical methodological support the theory of Ecological Perception of James Gibson (1979), concentration in K. Kushnner (1988) and the concept of micropolitics in Guattari and Rolnik (2006). As a result, we can point out the important differences between our face-to-face and online singing teaching, such as the substantial increase in concentration by the student and the teacher. We also reflect on the exchanges of poetic inductions and the development of collaborative artistic projects in the group of artists.

Keywords: Online education. Singing. Visual arts. Pedagogical and artistic micropolitics. Creative process.

---

[1] Este trabajo se realizó con el apoyo de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior) - Brasil (Capes) - Código de Financiamiento 001.

[2] Doctorado en Procesos de Creación en Redes/Comunicación y Semiótica, PUC-SP/UDESC-SC. Email: lucilatragtenberg@gmail.com

[3] Máster y estudiante de Doctorado en Artes Visuales en la UNESP. Becario Capes para el doctorado sándwich en la Universidad de Granada, en España. Es artista-investigador en el Grupo L.O.T.E. (Lugar, Ocupación, Tiempo, Espacio) en UNESP, en el Grupo de Investigación Creación, Transcreación y Voz de la PUC-SP y del colectivo artístico En Los Bordes (Granada, España). Email: rauber1960@gmail.com

Introducción

La pandemia del coronavirus aceleró la adaptación a las tecnologías de educación a distancia. Intentando colaborar con la sistematización actualizada de esta práctica, traemos una reflexión[4] acerca de dos casos de interacciones en línea: una práctica de lecciones de canto y un grupo de estudios de artes visuales.

Con más de 25 años en la docencia de canto, nuestra experiencia en la enseñanza vocal en línea es reciente, comenzada en los primeros días del encierro debido a la pandemia del covid 19. La tradición secular de enseñar a cantar siempre ha sido cara a cara, con especificidades presenciales en la relación enseñanza-aprendizaje. Existen algunas lecciones de canto disponibles en Internet hace ya algún tiempo. En vivo, sin embargo, hemos encontrado hasta ahora solo una oferta. Todas las demás son clases en las cuales los estudiantes desarrollan las lecciones por su cuenta, basándose en instrucciones grabadas. Hay una gran diferencia entre estos dos tipos de lecciones de canto en línea. Como factor primordial tenemos la interferencia por parte del profesor de aquello que el alumno canta en tiempo real, cuando la concentración del aprendiz es intensa. El canto pasa a incluir la espontaneidad, ya que el alumno solo necesita concentrarse en lo que hace, no en lo que oye. Así, no hay la necesidad de autocontrol durante la emisión sonora. Esto es muy significativo para el aprendizaje del canto y el entrenamiento de la voz, pues hace que el sonido del estudiante fluya con expresividad. Por eso, cuando comenzamos a enseñar en línea, también lo hicimos en vivo.

Dos experiencias: de las lecciones de canto en línea / en vivo y la del grupo de investigación en artes visuales

La enseñanza del canto en línea / en vivo aportó una serie de especificidades a esta actividad, que se refieren a:

1) vocalizaciones cantadas por el alumno, acompañadas del piano tocado por el profesor: la audición del piano es recibida con retraso por el alumno, debido a fallos de transmisión a través de Internet;

[4] Este resumen es una traducción y actualización del presentado al *XI Simpósio Nacional da ABCiber* (São Paulo, diciembre de 2020) bajo el título “Interrelações Educativas e Criativas nas Redes”.

2) problema de audición de las vocalizaciones por parte del docente, debido a las fallas de transmisión ya mencionadas;
3) los sonidos de los alumnos llegan al profesor con poco volumen e intermitencia;
4) la transmisión, en la mayoría de las plataformas, causa problemas con la producción de dos sonidos simultáneos: en esta situación, solo se escucha uno de ellos (o el piano, o la voz del alumno);
5) la necesidad de un aumento significativo de la concentración mental por parte de estudiantes y profesores en la práctica de vocalizaciones;
6) concentración de estudiantes a las posibilidades indicadas por el maestro;
7) un aumento significativo del cansancio en la docencia en línea en relación con la clase presencial, lo que hace necesario organizar las clases de manera diferente a las clases presenciales;
8) las lecciones de canto en grupo en línea requieren diferentes enfoques para las lecciones individuales.

En cuanto al ítem 1, en nuestra práctica docente nos dimos cuenta de que los sonidos de las vocalizaciones que tocamos en el piano son escuchados con retraso por el alumno, debido a la transmisión a través de Internet. Como resultado, fue necesario tocar la primera nota de la vocalización durante más tiempo, esperando que el alumno iniciara la vocalización y, solo entonces, continuar tocando el resto. Esta práctica es peculiar, no ocurre en nuestras clases presenciales y puede provocar un retraso en la velocidad de la vocalización, retrasando también la velocidad del canto del alumno. Todo esto es muy delicado y contribuye al movimiento, al fluir. Para no crear un sonido comúnmente llamado “arrastrado”, sin vida, era necesario compensar las notas de la vocalización con una mayor velocidad. De lo contrario sería arrastrado, con su flujo sonoro comprometido, movimiento y expresión vocal.

Con respecto al ítem número 2, a veces la Internet se bloquea. Luego se resta el sonido de vocalización, hecho por el estudiante. Cuando esto sucede por muy poco tiempo se puede seguir la secuencia de ejercicios tan pronto como se desbloquee la Internet. Pero si la transmisión se paraliza durante un tiempo sustancial, es necesario esperar a que vuelva y luego debemos volver al inicio del ejercicio. Este es un revés en el curso de la lección, pero a veces es inevitable.

La calidad del sonido que hace el alumno y que llega al profesor, tema del ítem 3, trae el problema de que, en ocasiones, el volumen de la voz del alumno al

hacer una vocalización o cantar una canción cuando la clase es de repertorio, nos llega bien bajo. En estas situaciones, hemos pedido a los estudiantes que se acerquen a sus micrófonos. Parece una indicación banal, pero no se ha demostrado que sea tan banal. Quizás debido a la necesidad de proyección de voz, los estudiantes han tendido a ubicarse lejos del micrófono. Y, para ellos, acercarse a él ha sido una experiencia de aprendizaje de cómo pueden sentirse emitiendo el sonido hacia adelante, lo que les pide una sensación de amplitud. Sin embargo, al estar cerca del micrófono tienen, en realidad, un espacio más pequeño del que les gustaría. En las clases presenciales este problema no surge, ya que los alumnos tienen todo el espacio del aula para llenar de sonido. Pueden dirigir sus voces a las paredes, lejos, adelante. Luego, cuando llega un mayor volumen de voz por el micrófono, es posible trabajar el timbre de las voces, sus resonancias y color (más claro, más oscuro).

Pero la realidad de dos sonidos transmitidos simultáneamente a través de internet ha demostrado ser un problema de grandes proporciones, como mencionamos en el ítem número 4. Lo que nos ha pasado es que cuando tocamos las notas en el piano y el alumno inicia su vocalización, él solamente escucha la primera nota tocada. Luego, cuando comienza a cantar, ya no escucha y necesita seguir solo, *a cappella* (sin acompañamiento, solo la voz).

Durante un tiempo no tuvimos opciones. Pero, por fin, conocemos Sonobus, un programa que permite que los sonidos sean simultáneos y audibles al mismo tiempo. Es necesario que el profesor utilice unos auriculares, pero eso no es necesario para el alumno. Lo cual es bueno, pues necesitará tener sus circuitos psicofísicos en una situación normal, ya que el auricular le quitaría su espontaneidad física. También correría el riesgo de hacer sonidos más fuertes de lo necesario, pues no podría escucharlos normalmente. Este programa es muy simple de usar y se encuentra fácilmente en Internet. Lo indicamos como una posible solución a un problema crucial para la enseñanza y el aprendizaje del canto en línea y en vivo.

En el ítem 5 aludimos a la necesidad de una mayor concentración que vimos en la clase en línea / en vivo, tanto para el profesor como para el alumno. Para abordar este tema, traeremos aspectos de concentración en los Caminos Zen, estudiados por Kenneth Kusnhner (1988). Caminos son las artes que terminan con el sufijo do. Por ejemplo, *kyudo* (Camino del Arco), *karate-do* (Camino del Puño

Desarmado), *kendo* (Camino de la Espada) y *chado* (Ceremonia y Camino del Té). Kushner cita al autor Leggett, quien explica la naturaleza de los caminos en el Zen:

> Representaciones parciales del Zen en determinadas áreas, como las artes guerreras de la espada o lanza, las artes literarias de la escritura o la caligrafía, y las tareas del hogar, como servir té, pulir objetos y hacer arreglos florales. Estas actividades se convierten en Caminos cuando se practican no solo por sus resultados inmediatos, sino también con el objetivo de purificar, tranquilizar y regular el mecanismo psicofísico y lograr un cierto grado de conciencia Zen y expresarlo. (LEGGETT apud KUSHNER, 1988, p.12, nuestra traducción[5])

En estos caminos, *samadhi* y *mushin* tienen importancia en el desarrollo de la concentración y la atención. *Mushin* se puede describir como un estado que se desarrolla en el Zen:

> Es una palabra compuesta: "mu" significa vacío o nulo, y "shin" significa corazón o mente. En general, "mu" se traduce por una mente vacía o sin mente. El concepto más cercano a nuestro lenguaje probablemente sería inconsciencia, que no es una traducción realmente precisa, ya que en *mushin* el individuo permanece consciente de lo que está sucediendo... un estado en el que uno está inconscientemente consciente o conscientemente inconsciente. Sin embargo, la indivisibilidad de la mente y el cuerpo hace que sea ilusorio considerar al *mushin* como un fenómeno exclusivamente mental. No se puede lograr el *mushin* a través de la razón: no hay mente vacía sin una postura y una respiración adecuadas. (KUSHNNER, 1988, p. 53, nuestra traducción[6])

En la técnica vocal española que desarrollamos con nuestros alumnos, el estado de interrelación psicofísica entre postura, respiración y concentración tiene correlación con el estado del *mushin*. La calidad de la emisión de sonido de la voz depende del estado inconsciente del *mushin*. Se empieza a desarrollar con los alumnos a lo largo de las salas, en las que la concentración se vuelve muy fuerte a través del enfoque exclusivo de atención a las pautas que se les están dando a los alumnos. Esta concentración, dirigida solo a las orientaciones, aporta ligereza al flujo

---

5 En el original: "*Representações parciais do Zen em determinadas áreas, tais como as artes guerreiras da espada ou da lança, as artes literárias da escrita ou caligrafia, e as tarefas domésticas, como servir o chá, polir objetos e fazer arranjos florais. Essas atividades tornam-se Caminhos quando praticadas não apenas pelos seus resultados imediatos, mas também com o intuito de purificar, de tranquilizar e de regular o mecanismo psicofísico e de se alcançar um determinado grau de percepção Zen e expressá-lo.*"

6 En el original: "*Trata-se de uma palavra composta: "mu" significa vazio ou nulo, e "shin" quer dizer coração ou mente. Em geral "mu" é traduzido por mente vazia ou nenhuma-mente. O conceito mais próximo da nossa lingua seria provavelmente inconsciência, que não é uma tradução realmente exata, visto que no mushin o individuo continua ciente do que está se passando… um estado em que se está inconscientemente cônscio ou conscientemente inconsciente. Todavia, a indivisibilidade da mente e do corpo significa que é ilusório considerar o mushin como sendo um fenômeno exclusivamente mental. Não se pode atingir o mushin através da razão: não há mente vazia sem postura e sem respiração adequadas*."

vocal. Un fluir de excelencia, que no tendrá ese peso característico de un trabajo vocal técnico con énfasis en el aspecto consciente. *Samadhi* está relacionado con *mushin* y se refiere a una concentración que nos lleva a una percepción intensa del entorno sin que nos arreglemos o nos distraigamos con esto:

> El tipo de concentración o *samadhi* que se desarrolla en el Zen nos hace tener una percepción más intensa de lo que sucede a nuestro alrededor. Hay informes de monjes que pueden escuchar la ceniza que cae de la varilla de incienso cuando están haciendo zazen. (KUSHNER, 1988, p. 55, nuestra traducción[7])

Traemos la dimensión del *samadhi* porque, como en las artes Zen, también la buscamos con nuestros alumnos en la integración de postura, energía, respiración y concentración. A pesar de estar intensamente inmersos en la concentración de lo que hacen, no se vuelven indiferentes ni ajenos a lo que sucede a su alrededor. Asimismo, cuando cantan en una presentación, estarán enfocados en lo que hacen, pero pudiendo percibir todo lo que los rodea, sin desviarse de su enfoque.

La clase de canto en línea / en vivo requirió un aumento en la atención y la concentración. Tanto los nuestros como los de los alumnos. Todos los fallos derivados de la transmisión por Internet no pueden tener una dimensión significativa en cuanto al trabajo que se realiza en clase. Las intermitencias de Internet no deben fraccionar la atención al objeto de estudio. En este sentido, los estados cercanos a *mushin* y *samadhi* son muy oportunos, ya que los estudiantes experimentan e implementan estados de inconsciencia consciente en sus circuitos psicofísicos, sin apego a otros pensamientos que surjan. Agudizan su percepción, sin detenerse en lo que se percibe fuera del trabajo vocal que se realiza.

El ítem número 6 se refiere a la extrema necesidad de concentración de los estudiantes debido a la naturaleza de las clases en línea / en vivo, a los *affordances* indicadas por el maestro. El concepto de *affordance* es parte de la teoría de la percepción ecológica propuesta por James Gibson en 1979:

> (...) el enfoque ecológico de la percepción propuesto por el autor ha tenido aplicaciones en varias áreas de investigación, incluida la música (...) Gibson desarrolló la teoría de un sistema perceptivo (...) concibiendo los sentidos como sistemas integrados, activos, que buscan información en movimiento,

[7] En el original: "*O tipo de concentração ou samadhi desenvolvido no Zen faz com que tenhamos uma percepção mais intensa do que se passa à nossa volta. Existem relatos de monges que são capazes de ouvir a cinza caindo da vareta de incenso quando estão fazendo zazen.*"

> guiando al perceptor, seleccionando y organizando la información. (TRAGTENBERG, 2012, pág.64, nuestra traducción[8])

Conceptualizando una percepción que incluye la búsqueda informativa por parte del perceptor, la teoría de la Percepción Ecológica presenta el recurso de los *affordances*. Estos están constituidos por la información estructural y otras propiedades ofrecidas al perceptor, que son invariantes y variantes. Un ejemplo muy sencillo puede ser el de una silla: ofrece la posibilidad de sentarse o subirse en ella, por la apariencia de poder soportar un cierto peso. Otro ejemplo: la arena fina no ofrece la posibilidad de caminar cómodamente sobre su superficie, ya que los pies se hundirían mucho, dificultando la marcha; ya la arena al borde del mar es más dura, ofreciendo mejores condiciones. Por lo tanto, en nuestras clases de canto en línea / en vivo, los estudiantes tuvieron que prestar mucha atención a las posibilidades de las pautas, pues consideraban las dificultades de transmisión a través de Internet.

Otra necesidad que tenían los estudiantes de incrementar en el estudio del canto en línea era sintonizar con lo que se proponía. En su *Ecological Perception*, Gibson indica lo que él llama un *pick-up*: información ambiental capturada directamente por el animal, excluyendo la necesidad de representación mental para que él la comprenda. En el campo de la percepción, este concepto también está ligado a otro, llamado sintonía:

> Lo que dice el autor es que los invariantes tienen información que es captada o detectada directamente por el perceptor, sin necesidad de representación (...) Pero esta capacidad de captar información consiste, para el autor, en un estado de "sintonía" o *attunement*, de modo que en esta sintonía es posible tener una resonancia con las propiedades del objeto, más específicamente con sus *affordances*. (TRAGTENBERG, 2012, p.66-67, nuestra traducción[9])

---

[8] En el original: "*(...) a abordagem ecológica da percepção proposta pelo autor tem tido aplicações em diversas áreas de pesquisa, incluindo a música (...) Gibson desenvolveu a teoria de um sistema perceptivo (...) concebendo os sentidos como sistemas integrados, ativos, que buscam informação em movimento, orientando o percebedor, selecionando e organizando informações.*"

[9] En el original: "*O que o autor afirma é que as invariantes possuem informações que são diretamente captadas, ou detectadas, por parte do percebedor, sem que haja necessidade de representação... Mas essa capacidade de captar a informação consiste, para o autor, em um estado de "sintonia" ou "attunement", a fim de que nesta sintonia, seja possível haver uma ressonância com as propriedades objeto, mais especificamente com seus affordances.*"

Entonces, la percepción directa propuesta por James Gibson nos lleva a la realidad tal como señalada por él: la existencia de invariantes en lo que ofrece (*afford*) el mundo, al perceptor. Según el autor, el que percibe está en sintonía (*attunement*) con lo que se ofrece. Y, a través de él, llega a conocer las estructuras invariantes, variantes y propiedades allí presentes. Esta teoría se aparta del conductismo (*behaviorism*) y del mentalismo, que presagian la necesidad de representación mental de lo percibido, para que sea conocido por el perceptor. Por tanto, es una teoría que superó la noción de estímulo-respuesta hasta entonces vigente. En nuestro trabajo, la sintonía de los estudiantes con lo que se les propone (a menudo se preguntan sutilezas de emisión vocal) es estimulada por la percepción de las estructuras invariantes de nuestras pautas.

El estudio de la atención propuesto por el autor es importante para el tema de la sensación y la percepción, tal como se vive en esta interacción "virtual":

> El progreso del conocimiento es de lo indefinido a lo definido, no de la sensación a la percepción. No aprendemos a tener percepciones, sino a diferenciarlas. Es en este sentido que estudiamos para ver. (GIBSON apud Davidson, 1991, p. 37, nuestra traducción[10])

En cuanto a los recursos de educación sobre la sintonía y la atención, Gibson los correlaciona:

> Gibson había dicho que la "sintonización" depende de la experiencia que se puede obtener mediante la "educación de la atención". - En esencia, educar la atención de alguien es refinar la capacidad de discriminar a través de la práctica. (GIBSON y GIBSON apud DAVIDSON, 1991, p. 36, nuestra traducción[11])

Utilizamos exactamente la práctica de la técnica vocal para ayudar en el desarrollo del estudio de la atención con el fin de obtener una percepción más precisa. Tanto de todo lo que se trabaja en las clases, como de nuestro entorno.

El aumento del cansancio en la enseñanza del canto en línea / en vivo, como se indica en el ítem 7, se ha convertido en una realidad en nuestra práctica.

---

[10] En el original: "*The progress of learning is from indefinite to definite, not from sensation to perception. We do not learn to have percepts, but to differentiate them. It is in this sense that we learn to see.*"

[11] En el original: "*Gibson has said that "attunement" is dependent on experience which is achieved by the "education of attention". -In essence, to educate one's attention is to refine the ability to discriminate through practice.*"

Desde el inicio de este tipo de clases, hemos experimentado un estado de mayor cansancio con relación al experimentado en el ejercicio de las clases presenciales. Esto se debe a la necesidad de ampliar la atención para percibir de la mejor manera posible lo que les sucede a los estudiantes, al otro lado de la pantalla: sus posturas, respiración, estado de atención y sonidos producidos. Nuestra mirada docente, que lleva mucho tiempo dirigida a la pantalla, también se ha convertido en un factor agotador. Para afrontar las consecuencias de esta situación, organizamos las clases en un horario más espaciado. En el modo presencial, las clases se pueden impartir en secuencia. Pero, en la modalidad de Internet, necesitamos tener un intervalo de al menos una hora de descanso, proporcionando un tiempo de descanso para el profesor. Una medida que ha demostrado ser productiva y eficaz.

El ítem 8 se refiere a la diferenciación en el formato, experiencia y contenido de la clase de canto grupal en línea / en vivo en relación a la realizada en persona. Como es difícil escuchar muchas voces al mismo tiempo en las aplicaciones en general (usamos el Google Meet), es necesario que los estudiantes canten en dúos o, en ocasiones, en tríos, dependiendo de la conexión disponible. Las vocalizaciones al piano se interpretan en menor número y las vocalizaciones cantadas, pertenecientes al libro de Heinrich Panofka Op. 85, son más utilizadas. Como son canciones sin letra y sus tonos y ritmos están organizados como si fueran una canción, es más fácil para los alumnos cantarlos juntos. Por lo tanto, dependen menos de cuándo comenzará o terminará uno u otro.

Traemos ahora el concepto de micropolítica (GUATTARI y ROLNIK, 2006). Por sus matizes psicoanalíticos y de tendencia política progresista, este concepto nos instrumentaliza para abordar especificidades del ambiente “virtual” en interacciones creativas, tanto en la experiencia de las lecciones de canto en línea y en vivo como en la del grupo de estudio, que abordaremos a continuación. De este modo, los dos puntos que caen dentro de la micropolítica pedagógica y artística son: 1) una tendencia a la horizontalidad, al paso que los bagajes culturales de los participantes suelen tener fuertes sesgos de relaciones jerárquicas; 2) mucha versatilidad tecnológica para compartir conocimientos, al paso que la individualidad y la competencia son vectores marcantes de nuestra sociedad.

Los 8 puntos discutidos sobre la enseñanza del canto en línea están, de una forma u otra, permeados por la cuestión micropolítica de la horizontalidad en la relación de aprendizaje. Esta relación plantea un tema importante, el de la

presencia. Presencia del alumno y del profesor. Su calidad depende del tipo de relación que se establezca entre los dos participantes en el proceso de aprendizaje. A medida que el docente establece una relación horizontal con su alumno, tiene más espacio para ponerse en relación con sus dudas, certezas, percepciones, afectos. Esta calidad relacional es importante para nuestras lecciones de canto (tanto presenciales como en línea y en vivo), la establecemos porque creemos que se debe fomentar la presencia y libertad del alumno. Muchos alumnos se acercan a nosotros con una postura acomodada, cómo quien cree que recibirá todo de parte del profesor, sin tener que hacer esfuerzos cognitivos. Su presencia en clase, entonces, es pequeña, en el sentido de ponerse a disposición de cualquiera que se le presente. Esta ha sido a menudo la postura alentada por la escuela, incluso en el siglo XXI. En este sentido, consideramos de suma importancia establecer una relación horizontal con los estudiantes para fomentar su presencia, creación y percepción. Este sesgo pedagógico micropolítico nos parece muy importante para que, cada vez más, la presencia del alumno sea mayor en su espacio de aprendizaje para que se estimule su autonomía.

La otra experiencia que analizaremos es la del foro de debate *Pintura Fora Da Pintura* (Pintura Fuera de la Pintura) creado por nosotros, instalado en la antigua red social Orkut. Este foro fue creado a partir de la experiencia de la exposición colectiva del mismo nombre, que tuvo lugar en la *Galeria do Poste* (Niterói, RJ) en 2005. Curada por João Wesley de Souza, esta exposición abordó una cuestión del arte contemporáneo recurrente en el sistema de las artes, pero que hasta entonces era poco debatida entre la comunidad artística no académica: la pintura en el campo expandido. Este concepto fué formulado por la crítica estadounidense Rosalind Krauss. En el artículo *La Escultura en el Campo Expandido* (1979), la autora reflexiona sobre los recientes experimentos artísticos en escultura que, según ella, se habían desbordado del campo tradicional (la condición del monumento), a lo que ella designó como un “campo expandido”. La gran repercusión del artículo hizo que posteriormente este concepto fuera asimilado más allá de la modalidad artística en la que originalmente se centró el autor. Se aplicó no solo a la escultura, sino también al dibujo, la pintura, el cine, el teatro, la danza, la fotografía, la literatura, etc. En este sentido, el texto curatorial de la exposición *Pintura Fora Da Pintura* señaló:

> Rodear las relaciones implícitas en la cuestión de expandir configuraciones planas, más allá de sus límites habituales, es el pretexto que usamos para reunir a seis artistas cuyas obras llegan, de una forma u otra, a desbordar los límites impuestos por el soporte tradicional de la pintura. Los diferentes lenguajes que podemos ver en este "Poste conmemorativo y colectivo", ejemplifican de manera ejemplar la diversificación de los medios que utilizan los artistas actuales para expresar sus conceptos y poéticas. Tales procedimientos, a la vez particulares y expansivos en términos experimentales, terminan generando configuraciones híbridas que, en este caso concreto, gravitan en torno a la duración de la experiencia pictórica y la transposición de sus antiguas delimitaciones, instituidas por los rígidos territorios lingüísticos, provenientes de la concepción del arte moderna. Objetos, fotografías, planos esculpidos, trazos dibujados, trozos de tela con madera y ocupaciones relacionales, a pesar de la evidente diferencia, siempre terminan dando lugar a algunas huellas de pintura que aún impregnan el fondo de nuestra mirada. Curiosamente, estos gestos se basan en los medios que extrañan el hecho del pigmento sobre el lienzo estirado de manera bien portada. (SOUZA, 2008, nuestra traducción[12])

Visando una futura exposición y bajo la supervisión del curador, creamos un foro de debate aprovechando la plataforma de la red social Orkut. La "comunidad" *Pintura Fora Da Pintura* fue creada el 10 de junio de 2006. Inicialmente la configuramos en modo "abierto", es decir, permitiendo la participación de cualquier persona registrada en la red social. Como hubo "ataques" de perfiles con comportamiento violento o que insistieron en pautar el debate en términos retrógrados, es decir, anti-arte contemporáneo, adoptamos la práctica de permitir que solo ingresasen a la comunidad miembros pre-aprobados. Y excluimos a los perfiles falsos que, desde entonces, ya eran una plaga de las redes sociales:

> (...) la comunidad evita el acceso a perfiles que no estén suficientemente identificados o sean falsos ("fakes"). En un universo (Orkut) que permite el uso de máscaras, fomentamos otra de sus enriquecedoras posibilidades, que es la aproximación de identidades. La experiencia nos ha demostrado que el debate es más coherente, productivo y amigable cuando las personas con las que debatimos se identifican mejor. Por supuesto, no

[12] En el original: "*Circundar as relações implícitas na questão da expansão das configurações planares, para além das suas fronteiras habituais, é o pretexto que utilizamos para reunir seis artistas cujos trabalhos vem, de um modo ou de outro, transbordando os limites impostos pelo suporte tradicional da pintura. As diferentes linguagens que podemos constatar neste "Poste comemorativo e coletivo", espelham de modo exemplar a diversificação dos meios que os artistas atuais lançam mão para exprimir seus conceitos e poéticas. Tais procedimentos, simultaneamente particulares e expansivos em termos experimentais, terminam gerando configurações híbridas que, neste caso específico, gravitam em torno da duração da experiência pictórica e da transposição das suas antigas delimitações, instituídas pelos territórios linguísticos rígidos, oriundos da concepção moderna de arte. Objetos, fotografias, planos esculpidos, linhas desenhadas, bagaços de tecido com madeira e ocupações relacionais, apesar da evidente diferença, acabam sempre suscitando alguns vestígios de pintura que ainda se encontram impregnando as profundezas do nosso olhar. Curiosamente, estes gestos repousam em mídias que estranham o fato do pigmento sobre a tela comportadamente esticada.*"

> tenemos una garantía absoluta de que las personas de nuestra comunidad sean realmente como dicen ser, pero hemos demostrado que este incentivo no solo califica el debate, sino que también acerca a las personas y ofrece oportunidades para otras iniciativas muy interesantes. (RAUBER, 2008[13])

Con una participación que osciló en torno a los 300 perfiles, la *Pintura Fora Da Pintura* fue considerada pequeña para los parámetros de esta red social. Los objetivos de esta comunidad fueron: 1) estimular el debate crítico en artes visuales relacionado con el campo expandido; 2) a partir de una profundización crítica y teórica, articular, en mediano plazo, una nueva exposición sobre el tema; y 3) generar conocimiento sobre los mecanismos de debates, los procesos creativos y curadurías colectivas en un entorno internáutico (RAUBER, 2015).

En los primeros nueve meses de la *Pintura Fora Da Pintura*, los debates tuvieron lugar solo en el entorno "virtual". A partir de marzo de 2007, empezamos a realizar reuniones presenciales. La primera fué un encuentro de conocimiento y confraternización de los miembros, en el taller de la ceramista Cris Cabus (Jardim Botânico, Rio de Janeiro). En este encuentro, todos hablamos y expusimos fotos y hablamos de nuestra poética y recorridos artísticos. El segundo encuentro fué en la Galeria do Poste, dónde se hizo la primera exposición y lugar probable de la siguiente. A estos dos primeros encuentros asistió el curador João Wesley de Souza, quien señaló la necesidad de no poner el carro delante del caballo, pues algunos participantes querían organizar una exposición en poco tiempo. Sin embargo, João señaló la posibilidad de hacer primero un circuito de visitas a los talleres, para conocer mejor las poéticas de los demás y poder madurar una propuesta conjunta basada en nuestras poéticas. El primer taller visitado fue el nuestro (Rogério Rauber), en Botafogo, Río de Janeiro. Luego, visitamos los otros estudios de aquellos participantes interesados en desarrollar una investigación conjunta. En total, se visitaron cuatro talleres en Río de Janeiro (RJ), uno en Nova Friburgo (RJ), uno en Campinas (SP) y dos en São Paulo (SP), investigando los procesos creativos

---

[13] En el original: "*(...) a comunidade evita o acesso de perfis não suficientemente identificados ou falsos ("fakes"). Num universo (o Orkut) que permite o uso de máscaras, incentivamos outra de suas enriquecedoras possibilidades que é a aproximação de identidades. A experiência nos demonstrou que o debate é mais consistente, produtivo e camarada quando as pessoas com quem debatemos se identificam melhor. É claro que não temos garantia absoluta de que as pessoas da nossa comunidade são realmente como dizem ser, mas temos comprovado que este incentivo não só qualifica o debate como aproxima mais as pessoas e oportuniza outras iniciativas bem legais.*"

y inclinaciones poéticas de cada artista. Estas reuniones se grabaron en archivos de audio, fotográficos y apuntes escritos. El contenido fue publicado y debatido en otra comunidad, especialmente creada para tal fin. Se la denominó *Pinturaforadapinturanaberlinda*, y tenía acceso restringido a aquellos participantes comprometidos con el intercambio de experiencias a un nivel más intenso. En cada encuentro presencial organizamos una pequeña "subasta benéfica" de nuestros propios trabajos, que generó un modesto aporte económico para colaborar con aquellos miembros que tenían dificultades para viajar para participar en los encuentros.

Desde que se creó el foro, han participado cientos de orkutianos. Aprovechamos las oportunidades de la plataforma, pero con actividades integradas al sistema de artes "no virtuales". Durante las visitas a los estudios, algunos se sintieron incómodos con el análisis crítico de sus poéticas y procesos creativos. En la etapa final, otros no estuvieron dispuestos a la curaduría colaborativa, ya que esto exigía la revisión y reajuste de sus propuestas al eje curatorial, aunque este eje, desde el inicio se lo propuso como tal, fué una construcción colectiva. Para la exposición, solo tres artistas completaron todas las etapas. Esto, como se refleja en el texto del curador, fue una parte importante del proceso:

> Cris Cabus, Lucila Tragtenberg y Rogério Rauber son los artistas que sobrevivieron a un maratón de cuestionamientos de naturaleza conceptual y técnica (...) la flexibilidad en el rediseño de los proyectos, siempre que fuera necesario, así como una clara adaptación a la horizontalización relacional, fueron los criterios que más contribuyeron a alienar, durante el proceso, a otros participantes que no completaron el camino (...). Una exposición que se presenta o una obra de arte que se termina es, en sí misma, una edición. (SOUZA, 2009, nuestra traducción[14])

En el ámbito de la comunidad *Pinturaforadapinturanaberlinda*, cuando investigamos los procesos creativos de los participantes, la sintonía que se desarrolló al investigar las obras de los demás nos llevó a lo que Gibson reflexiona sobre la evolución del conocimiento. Ella ocurre:

---

[14] En el original: "*Cris Cabus, Lucila Tragtenberg e Rogério Rauber são os artistas que sobreviveram a uma maratona de questionamentos de natureza conceitual e técnica (...) a flexibilidade em redesenhar os projetos, sempre que necessário, assim como uma clara adaptação à horizontalização relacional, foram os critérios que mais contribuíram para afastar, durante o processo, outros participantes que não concluíram o caminho (...). Uma exposição que se apresenta ou uma obra de arte que se finaliza é, em si, uma edição.*"

> (…) de lo indefinido a lo definido, no de la sensación a la percepción. No aprendemos a tener percepciones, sino a diferenciarlas. Es en este sentido que estudiamos para ver. (GIBSON apud Davidson, 1991, p. 37, nuestra traducción[15])

En este sentido de estudiar para ver, para hacer diferenciaciones perceptivas, durante el período en el que la comunidad estuvo activa en línea y en el período presencial, la percepción de los participantes estuvo se desarrollando de acuerdo con lo que el autor denominó *estudio de atención*. Este estudio se refiere a una optimización relativa a todo el entorno que nos rodea: a sus estructuras invariantes y variantes presentes en las propiedades que nos ofrecen los *affordances*. Esta palabra, acuñada por Gibson de la palabra *afford*, indica que el entorno también ofrece información dirigida al "observador mismo, su cuerpo: piernas, manos y boca. Esto es solo para volver a enfatizar que la exterocepción va acompañada de la propiocepción, que percibir el mundo es co-percibirse a sí mismo". (GIBSON, 1979, pg. 141, nuestra traducción). Así, tanto durante las reuniones en línea como en las presenciales, los participantes hicieron una inmersión perceptiva en las posibilidades de las obras, refinando su *estudio de la atención* de las invariantes y variantes junto con sus propiedades y su conocimiento sobre sí mismos. En las reuniones colectivas se estudiaba todo para ser mejor visto, como indica Gibson. Las reflexiones y críticas apuntaban a posibilidades para el trabajo de los participantes que, hasta entonces, estos no habían estado en contacto. Incluso siendo posibilidades inminentes o latentes. Como dice el refrán, "hay cosas que no vemos porque son demasiado pequeñas, otras porque son demasiado grandes; hay cosas que no vemos porque están demasiado lejos, otras porque están demasiado cerca".

La horizontalización relacional indicada por João Wesley de Souza en la cita anterior, fue realmente un punto en el que quisimos trabajar en este grupo de investigación. Reanudando la aplicación de la micropolítica pedagógica y artística en esta experiencia, traemos de nuevo el apartado en el que indicamos acima, nuestros objetivos micropolíticos pedagógicos y artísticos: 1) una tendencia a la horizontalidad, al paso que los bagajes culturales de los participantes suelen tener fuertes sesgos de relaciones jerárquicas; 2) mucha disponibilidad y versatilidad

[15] En el original: "*(...) from indefinite to definite, not from sensation to perception. We do not learn to have percepts, but to differentiate them. It is in this sense that we learn to see.*"

tecnológica para compartir conocimientos, al paso que la individualidad y la competencia son vectores predominantes en una sociedad bajo constantes doctrinaciones mediáticas de la ideología neoliberal. Y fue precisamente la práctica de la colaboración pedagógica y artística lo que buscamos fomentar en el grupo de estudio. Algunos de los artistas dejaron la comunidad porque no estaban dispuestos a los cambios implicados en una horizontalización relacional. Los que se quedaron realizaron trabajos para la muestra final (en 2009) y se desarrollaron de manera colaborativa, enriqueciendo el repertorio poético individual y colectivo.

En la etapa final, desarrollamos una curaduría colaborativa, con revisión y reajuste de proyectos al eje curatorial. La exposición *Pinturaforadapinturanaberlinda* (2009), con los artistas que cumplieron todas las etapas fue una parte importante del proceso. Todos los disparadores, desarrollos y afectos de este recorrido son partes de igual importancia en esta experiencia.

Consideraciones finales

Las cuestiones de percepción ligadas a la *Percepción Ecológica* de Gibson se mostraron presentes en la práctica docente en el canto en línea / en vivo y son tenidas en cuenta por nosotros en nuestras clases, tal como estaban en el grupo de estudio de artes visuales. La *educación de atención* y los *affordances* han intensificado ambas experiencias, también en cuanto a la dimensión micropolítica pedagógica y artística implicadas en ambas experiencias.

Referencias

DAVIDSON, Jane. **The perception of expressive movement in music performance**. Londres, 1991. Vol 1. Tese de Doutorado. Department of City University, London, 1991.

GIBSON, James Jerome. **The ecological approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1979.

GUATTARI, Félix y ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografías del deseo**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.

KRAUSS, Rosalind. **Sculpture in the Expanded Field**. October, Vol. 8. (Spring, 1979), pp. 30-44. Disponible en <www.onedaysculpture.org.nz/assets/images/reading/Krauss.pdf> acceso en 20 mar. 2021.

KUSHNER, Kenneth. **O arqueiro zen e a arte de viver**. São Paulo: Pensamento, 1988.

RAUBER, Rogério. **A comunidade "Pintura Fora Da Pintura" no Orkut**. Blog Pintura Fora Da Pintura. Publicado en 11 de enero de 2008. Disponible en <pinturaforadapintura.blogspot.com/2008/01/comunidade-pintura-fora-da-pintura-no.html> acceso en 24 mar. 2021.

RAUBER, Rogério. **Do Bagaço da Pintura às Pictocartografias**. São Paulo, 2015. 118f. Trabajo de Fin de Máster en Processos e Procedimentos Artísticos. Programa de Pós-Graduação em Artes. Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2015. https://doi.org/10.29327/msc/000852999

SOUZA, João Wesley de. **Pintura Fora Da Pintura** (texto curatorial para la exposición homónima). Publicado como “texto mural” en la Galería do Poste en enero de 2005. Disponible en <http://pinturaforadapintura.blogspot.com/2008/01/primeira-exposio-pintura-fora-da.html> acceso en 26 mar. 2021.

SOUZA, João Wesley de. Convite: Exposição Pinturaforadapinturanaberlinda. Correo eletrónico enviado por pinturaforadapintura@gmail.com en 15 abr. 2009.

TRAGTENBERG, Lucila. **Processos de criação em redes de comunicação na interpretação vocal**. São Paulo, 2012. 205f. Doctorado en Processos Criativos nas Mídias. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. São Paulo, 2012.

A TECNOLOGIA COMO MEIO EDUCACIONAL EM ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DE PANDEMIA

TECHNOLOGY AS AN EDUCATIONAL MEDIUM IN VISUAL ARTS IN THE CONTEXT OF PANDEMIC

Manoela de Barros Barbosa Furtado Ribeiro [1]

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir as implicações, os impactos e as contribuições da utilização do meio virtual no ensino de artes visuais dentro da realidade ocasionada pelo Covid-19. Tendo como mote meu projeto em arte/educação concebido durante o período da quarentena - desenvolvido na pretensão de aproximar estudantes[2] para os quais leciono de artistas do Rio Grande do Sul -, apresentarei relatos de experiências compreendendo investigações sobre mudanças consideráveis na educação originadas por este novo formato. Tal contexto é propulsor para a discussão acerca das tecnologias envoltas no processo educacional, analisando como os encontros gerados podem ser apreendidos enquanto táticas pedagógicas não apenas durante o período de crise, mas também em outras instâncias para além da comunicação.

Palavras-chave: Arte. Educação. Tecnologia. Pandemia.

Abstract

This article aims to debate the implications, impacts and contributions of utilizing the virtual medium in the teaching of Visual Arts within the reality brought about by COVID-19. Having as a theme a personal project on Arts/Education that was conceived during the social distancing period - with the intention of bringing together students I teach with Rio Grande do Sul artists - I shall present accounts of experiences regarding the considerable changes in Education stemming from this new format. Such context is a propeller for the debate on the technologies shrouded by the educational process, and analysing how the meetings generated by such can be seized as pedagogical tactics not only during this crisis, but also in other instances beyond communication.

Keywords: Arts. Education. Technology. Pandemic.

[1] Doutoranda em Poéticas Visuais no Programa de Pós-Graduação de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAV/UFRGS). furtadomr@gmail.com

[2] Para facilitar a leitura e considerando as inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê pronomes masculinos (como "os estudantes"), entenda-se também no feminino e na linguagem não-binária.

Introdução

O ano de 2020 foi cenário de transformações em todo sistema educacional, por conta da pandemia ocasionada pelo Covid-19. Não apenas relações sociais, políticas e econômicas sofreram mudanças radicais, mas escolas e universidades tiveram que remodelar suas estruturas de ensino, passando a adotar a tecnologia como espaço de comunicação e docência.

Este novo contexto, gerador de uma urgência na ressignificação dos modos de convivência adotados até então, nos fez repensar práticas docentes que eram estabelecidas em salas de aula. Não apenas aulas, mas outros eventos e encontros foram mobilizados por estratégias não mais fracionadas pela habitação física, uma vez que surgiram no meio digital. Neste artigo, compartilharei algumas experiências de percursos e metodologias adotadas num projeto que criei de arte/educação para estudantes que leciono, envolvendo o ciberespaço.

Atuo como professora de Artes Visuais da Rede Municipal de Canoas desde 2015. Sou graduada (Licenciatura e Bacharelado) em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre e doutoranda em Poéticas Visuais no PPGAV/UFRGS[3]. Atualmente, leciono em todas as turmas dos anos finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, localizada no Bairro Niterói, em Canoas/RS.

Estes jovens situam-se num contexto de exclusão da área cultural por possuírem baixo nível de renda e carências de oferta e infraestrutura. Portanto, levando em conta a diversidade da comunidade escolar, as desigualdades de acesso ao consumo da cultura e a multiplicidade de interesses e necessidades, concebi um projeto que envolvia a realização de três passeios a instituições de artes, onde seriam ministradas três oficinas com artistas visuais ao longo de cada trimestre do ano letivo de 2020. Contudo, em função do isolamento social, foi necessário modificar o plano inicial dado que surgiram diversas dificuldades para sua execução.

[3] Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Como fazer um passeio por trimestre se já não há mais tal divisão, devido à quarentena? Como reorganizar a implementação de um projeto que envolvia o contato presencial, uma vez que isso já não é mais possível?

Estagnados por tal conjuntura de indefinições, colégios começaram a propor atividades remotas, mediadas por tecnologias digitais. Percebi, à vista disso, uma oportunidade trazida por tais recursos como solução, procurando entender o ciberespaço como potencialidade para a construção coletiva e colaborativa de conhecimentos no processo educacional.

Para tanto, busquei soluções facilitadas por este meio para adaptar as oficinas que eu havia planejado, expandindo-as para vídeos em vez de encontros presenciais entre os participantes. Contatei dez artistas atuantes na área da criação no Rio Grande do Sul e solicitei que gravassem vídeos, em suas residências, relatando suas trajetórias e seus ofícios. Sem a necessidade de estarem no mesmo local, ao mesmo tempo, a ferramenta viabiliza o acesso do material a muitas outras turmas, posto que a gravação pode ser repassada inúmeras vezes.

Os assuntos explanados nos vídeos refletem sobre carreira, trajetória e metas particulares, explicitando quais as razões das atuações serem significativas (social e individualmente), propondo aproximações que têm como objetivo:

- Ampliar o conhecimento sobre territórios de operação na área criativa;
- Criar outros modos de reflexão sobre nossa existência;
- Obter consciência cultural e social;
- Potencializar a experimentação artística através de vivências cotidianas;
- Reforçar que todos os seres humanos têm a capacidade de produzir arte;
- Não restringir a arte à técnica;
- Incentivar a confiança individual nas práticas criativas.

Ao dialogarem sobre o universo da criação, estes agentes contribuem com que a arte seja explorada como mecanismo potencializador de novos aprendizados. Estas conversas, entre especialistas da cultura e estudantes, também são

necessárias para a compreensão do que é apontado como arte, pois a educadora Ana Mae Barbosa enfatiza que há certa incompreensão ao tratar-se desta área:

Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer com sua obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora, em nosso contexto, e o que disse em outros contextos, a outros leitores. (BARBOSA, 2002, p. 18-19).

Mais do que fazer com que educandos entendam uma obra, busco conceber oportunidades para que a convivência com a arte não seja distanciada de suas vidas; produzindo sentido em cada contexto individual ao sugerir que todos têm a capacidade de serem artistas.

A NECESSIDADE DO DIÁLOGO E DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E ARTISTAS

O estudo em Arte não se restringe apenas às biografias de artistas, aos procedimentos técnicos ou aos aspectos formais, pois essa é uma visão reducionista da disciplina. Há uma distinção entre transmitir informações e construir significados. Como a pedagoga Miriam Celeste Martins declara, o conhecimento é produto das ações de "reconstrução, interpretação e associação, relacionadas às nossas experiências anteriores, ao repertório cultural e social" (MARTINS, 2005, p. 45).

O desenvolvimento cultural do ser humano não acontece de maneira isolada, mas através da interação social no ambiente em que vive. O historiador Michel de Certeau aponta que nosso desenvolvimento próprio é instaurado por um grupo social (CERTEAU, 1995, p. 168), pois vivemos num mundo onde há uma miscelânea e uma multiplicidade de culturas.

Tendo em vista o próprio conceito de cultura, que leva em conta o indivíduo e, portanto, a complexidade humana na sua totalidade e pluralidade, entendemos que a proximidade e o convívio com outros sujeitos efetuam trocas de informações definitivas para a construção de saberes. Minha metodologia adotada converge com a proposta metodológica do filósofo e pedagogo John Dewey (2010), que conduz sua análise partindo da vida coletiva como lugar de crescimento e amadurecimento, onde o interesse pela exploração do cotidiano irá afetar a experiência estética.

Para se perpetuar, a vida social não exige somente esse ensinar e aprender que constituem a educação, mas o próprio modo de ser de cada pessoa. Através do

meio social que nos desenvolvemos e amadurecemos: é um processo de crescimento operado por uma constante reorganização e reconstrução nascida do ambiente em que o vivemos. E a arte, para Dewey, proporciona novos modos de percepção, construção e desconstrução:

No fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência. (DEWEY, 2010, p. 213).

Articulado ao pensamento de Dewey, o professor e pesquisador Jorge Larrosa (2018) propõe pensar-se a educação a partir da experiência. Para o autor, a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2018, p. 24), compreendendo, portanto, a importância dos sentidos individuais, da subjetividade e da percepção de cada um.

Proporcionar que educandos tenham contato com artistas e se aproximem deste circuito, gerando trocas e criando novas redes de convivência, sugere valorizar as experiências cotidianas como estímulo para novas compreensões acerca do mundo. Nesse aspecto, o momento de quarentena reforçou minha atenção para a alteridade: como afetar, individualmente, cada estudante a se envolver em processos criativos nesta situação adversa?

Ao refletir sobre o ambiente e o contexto em que eles estão inseridos, junto às dificuldades que teriam para estudar durante o afastamento da escola, ofertar uma aula meramente expositiva não me parecia coerente. Então, criei este projeto partindo do pressuposto que o conhecimento é algo a ser construído na experiência, nas trocas e aprendizados de situações diárias.

Na teoria da aprendizagem significativa do psicólogo David Ausubel (1980), a aprendizagem só ocorre na interação entre o que se sabe e o que se está aprendendo:

O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva. (AUSUBEL, 1980, p. 159).

Isto significa que, para o estudante obter novas ideias, o discente há de relacioná-las a seus conhecimentos prévios, ampliando e atualizando a informação anterior para atribuir novos significados.

Os artistas convidados para meu projeto, ao ressaltarem e transpassarem suas trajetórias e vivências numa conversa acolhedora e informal, incentivam os discentes a priorizarem suas capacidades e entendimentos intrínsecos e, assim, serem capazes de relacionar e acessar novos conteúdos.

SOBRE O CONTEÚDO DOS VÍDEOS DISPONIBILIZADOS

O projeto encontra-se em andamento, pois até o momento, continuamos com o ensino remoto e não pude colocar o planejamento em prática de sala de aula. No entanto, planejo sua continuidade logo que for possível operacionalizá-lo. À vista disso, abordarei aqui o conteúdo do material que me foi entregue, ponderando sobre como irei utilizá-lo ao voltarmos às aulas presenciais.

No total, recebi dez vídeos, feitos por: Anderson Astor, Cristiane Marçal, Cristiano Sant'Anna, Catharina Conte, Gabriela Gonzalez, Lívia Auler, Demetrius Ribeiro, Annie Casali, Richer Rodrigues e Sérgio Rodrigues. Para não tornar o artigo muito extenso, descreverei somente cinco exemplos dos relatos, situando a importância das atuações e das reflexões transmitidas:

- Anderson Astor

Anderson tem 44 anos e é fotógrafo. Inicia o vídeo contando sobre sua adolescência: vivia em Gravataí com seus pais, e se interessava por histórias em quadrinhos, cinema, música e computadores. Tinha muito pouca influência externa porque seus amigos de bairro não compartilhavam dos mesmos interesses, fazendo com que se isolasse ao redor do que gostava.

Nessa época, sonhava em ser programador de computadores. Estudou, fez vestibular para Ciências da Computação e entrou na universidade. Seus horizontes ampliaram-se ao ter acesso à biblioteca da faculdade e aos colegas de curso. Certa vez, um deles apareceu com uma câmera fotográfica e fotos que havia tirado, fazendo com que Anderson se fascinasse. Isso o estimulou a pesquisar, ler e, aos poucos, a fotografar como hobby.

Perdeu um pouco do interesse pela computação, contudo, se formou e conseguiu um emprego no ramo, com um salário razoável. Conta que havia chegado onde sempre sonhou antes, porém, sentia que o lugar que queria alcançar era outro;

seus interesses mudaram com o passar dos anos e percebeu que estava muito interessado na fotografia.

Resolveu fazer outro vestibular, em Artes Visuais, e entrou na faculdade novamente. Relata que ali encontrou sua turma, pois compartilhava suas predileções com colegas e professores que o entendiam.

Embora continuasse no ramo da programação, desejava trabalhar no âmbito das artes, apesar de não saber como. Foi um longo processo em que pensou, juntou dinheiro e, finalmente, conseguiu demitir-se para se dedicar somente à fotografia.

Fotografou para jornais, revistas, casamentos, aniversários e hoje tem se concentrado no audiovisual. Frisa que, financeiramente, é um pouco complicado comparado à computação; conquanto, mesmo nas fases de maior dificuldade, nunca se arrependeu da decisão de fazer o que ama e de poder desenvolver seus próprios projetos.

Um deles é “O Caminho da Praia”, feito em conjunto com seu amigo Marcelo Curia. Ambos viajaram para fotografar e explorar o litoral do Rio Grande do Sul, na intenção de gerar imagens de detalhes pouco percebidos. Percorreram 500 km ao todo, saindo de Torres e indo até a divisa com o Uruguai, no Chuí. O ponto importante é que fizeram tudo a pé, foram trinta e cinco dias percorrendo e registrando todo o litoral. Voltaram com oito mil fotos (aproximadamente) e calculam que cada um andou um milhão de passos.

Anderson explica que essa ação não se resume apenas às imagens geradas, e sim aos encontros com novas pessoas e situações durante sua deriva pela areia. Finaliza o vídeo falando das oportunidades que o ofício de fotógrafo amplia, salientando a importância das influências - no seu caso, de docentes e discentes do curso de Artes Visuais, e destacando que é muito importante manter olhos e ouvidos abertos para o que nos apresentam.

- Lívia Auler

Lívia Auler tem 31 anos, é artista visual e historiadora da arte. Nasceu em Santo Ângelo/RS e veio para Porto Alegre com 19 anos para estudar jornalismo. Trabalhou no jornal da universidade e ali e aprendeu muito sobre fotografia. Sempre se interessou pelo âmbito da cultura e, ao se envolver com esta área, decidiu ingressar na graduação de Artes Visuais.

Conta que, no jornalismo, sempre via fotógrafos homens como referência e questionava: “onde estão as mulheres nessa História?”. No final de 2015, conheceu

outras artistas que se perguntavam a mesma coisa e, então, fundaram um coletivo de fotografia chamado *NÍTIDA*, cuja proposta é de compartilhar nomes de artistas mulheres e investigar estas fotógrafas na História e na atualidade. Esse coletivo foi importante para Lívia pensar no feminismo como todo e no feminismo dentro das artes visuais. Resolveu, junto à graduação, fazer mestrado e pesquisar sobre artistas lésbicas e fotógrafas na História da Arte.

Foi necessário muito estudo e persistência para correr atrás destes nomes e destes trabalhos, mas no final da pós-graduação obteve muito material. Para ela, é extremamente importante compartilhar o que descobriu durante seu estudo e na trajetória do mestrado.

Além de historiadora, é também artista. Se inspira no tema do feminismo e da lesbianidade ao produzir seus trabalhos poéticos. Um deles está no Instagram *@lesbicafeminista*, criado a partir de sua pesquisa teórica em conjunto de sua prática artística pessoal. Nesta página, há uma série de cartões postais que fez utilizando imagens de pinturas antigas que encontrou durante os anos, quase todas feitas por homens. Decidiu se apropriar destas pinturas, fazendo colagens digitais com fotografias de casais de lésbicas, trazendo as relações dessas mulheres para discussão e visibilidade.

Por fim, completa que nas artes visuais não é saber desenhar que importa, o principal é a vontade de falar sobre coisas e de se expressar, seja com uma foto, um desenho, uma pintura, um vídeo, etc., pois essa é uma área muito diversa com inúmeras possibilidades.

- Catharina Conte

Catharina tem 29 anos e gosta de se definir como uma artista das artes performativas, pois é atriz, performer, editora de vídeo, *filmmaker* e produtora. Durante a infância, obteve grande influência de seu pai, diretor de teatro, e de sua mãe, atriz.

Sua carreira iniciou ao entrar na faculdade de Artes Cênicas, onde conheceu novas influências e enxergou o teatro por um viés mais teórico, crítico e reflexivo, fazendo com que sua concepção se modificasse ao compreender que essa linguagem tem o potencial de influenciar um grande público. Ao dramatizar, representa-se uma ideia, um conceito para afetar quem está assistindo e, entre quem assiste e quem atua acontece uma troca. Para ela, aí está o mais especial do teatro: o instante em que todos estão vendo e vivendo a mesma coisa.

Também fez curso de Produção Audiovisual, aprendendo a gravar e editar filmes, fotografar e ter uma noção estética. Enfatiza que isso está sendo importante no tempo de pandemia, uma vez que estamos utilizando abundantemente esse meio para nos comunicarmos.

Teve muitos empregos não associados ao campo artístico: foi garçonete, barista, recepcionista, entre tantos outros. Diversas vezes fez comerciais, vendendo produtos em que não acreditava para conseguir pagar seu aluguel, assim como fez diversos projetos para os quais a convidaram "no amor", ou seja, porque ama e não por dinheiro. Isso a ensinou bastante coisa e, se pudesse voltar no tempo, diria para si: "Catha, vai fazer o que ama, vai atrás, vai ser artista, mas faz um cursinho de empreendedorismo também"; e aponta que a profissão permite pensar, expressar e questionar sobre o mundo, entretanto, há a necessidade de sobrevivência (que envolve capital financeiro). Por isso enfatiza a importância de ter uma estratégia de conhecimento para conseguir mostrar ao mundo quem somos.

Há pouco tempo, viajou para o exterior, e pôde perceber-se como latino-americana, uma identidade sobre a qual nunca havia ponderado direito. Analisa: o que nos torna latino-americanos? O que nos une como indivíduos dentro da América do Sul? Como pensamos sobre nossa identidade?

Esclarece a diferença entre atriz e performer: a atriz dramatiza a realidade, enquanto que a performer trata de um acontecimento, uma ação ocorrida - podendo ser feita em público ou registrada por foto ou vídeo. Exemplifica o que é performance com a obra *Rhythm 0*[4]*,* da artista Marina Abramović.

Recentemente, está envolvida com duas personagens que criou relacionadas à performance Drag - sigla que significa "*dressed resembling as a girl" -* surgida com o teatro elisabetano, de William Shakespeare. Explica que nessa época, mulheres não podiam atuar, então atores vestiam-se como elas para essa representação. Após séculos, em Nova Iorque durante os anos 1980/90, surgiram bailes do movimento LGBTQIA+ onde havia concursos e desfiles de Drag Queens. Isso fez o Drag ressurgir como uma celebração de que não deveríamos precisar nos encaixar em nenhum gênero específico. Hoje há a Drag Queen bem como o Drag

[4] *Rhythm 0* foi uma performance feita em 1974. A artista permaneceu imóvel em frente a uma mesa contendo 72 objetos (como perfume, rosa, comida, vinho, correntes, tesoura, lâminas, e até uma arma carregada), enquanto a plateia era convidada interagir com eles sobre seu corpo. A ação finalizou-se após seis horas, quando seu dedo foi colocado no gatilho da arma. A proposição reflete sobre os limites de poder: o que aconteceria ao deixar o público fazer o que quiser com o corpo de outrem?

King, ambos envolvendo a performatividade exagerada da feminilidade e da masculinidade para questionar tais padrões. Reforça que o Drag reflete sobre expressão da liberdade, sendo uma celebração irônica e crítica para romper estruturas estabelecidas na sociedade.

Por fim, esclarece que o estudo e as diferentes visões que conheceu a fez encontrar sua voz e desenvolver-se como ser humano, tornando sua expressão artística mais apurada e consciente. Acredita que o que a nutre na profissão é a experiência: fazer, errar, acertar e evoluir cada vez mais, e crê que ao nos empenharmos, o aprendizado é constante.

- Cristiano Sant'Anna

Cristiano tem 47 anos, é fotógrafo e artista visual. Se formou em jornalismo, e até o início dos anos 2000 laborou como fotojornalista. Então, saiu do jornal para ser *freelancer*.

Em 2010, passou a trabalhar com projetos que demandavam um tempo maior, como "Arquipélago", que teve duração de dois anos. Surgiu a partir da convivência com as comunidades de pesca do Rio Jacuí (cerca de Porto Alegre), em que fotografou os pescadores, culminando na publicação de um livro. Em seguida, produziu "Quase Paisagem" (2015): passou doze meses fotografando e filmando a reserva do Taim, região cercada por banhados no sul do RS. Ambos foram feitos por meio da inscrição em concursos; o primeiro pelo Fumproarte (via secretaria da cultura de Porto Alegre), e o segundo pelo fundo de apoio à cultura do governo do estado.

Em 2017 fez seleção para o mestrado no Instituto de Artes da UFRGS. Quando entrou no curso, tudo mudou. Ao invés de sair para a rua simplesmente fotografando, começou a produzir trabalhos que dependiam de outras pessoas. O "outro" deixou de ser um personagem fotografado para ser aquele que participa ativamente do processo.

Na metade do mestrado (2018), conheceu Jacson Carboneiro e seu pai, Antônio Carboneiro, recicladores e membros da AREVIPA (Associação dos Recicladores da Vila dos Papeleiros), e iniciou um trabalho a partir desse contato. Durante um ano e meio trocaram experiências ao transitar pela cidade. Cristiano aprendeu os segredos da condição de papeleiro (como conduzir o carrinho, o que selecionar e recolher dos containers, como separar o lixo, etc.), e Jacson aprendeu a

fotografar. Em 2019, se inscreveram na Virada Sustentável[5] com o "Manual de Carrinho de Papeleiro". Propuseram um manual fotográfico das posturas e regras de condução do carrinho, adesivadas numa escultura hexagonal. Por cima dessas imagens, estavam fixadas miniaturas de carrinho de papeleiro feitas com descartes coletados por Seu Antônio, e o público era convidado a trocar seu lixo reciclável pelas esculturas.

Esse trabalho mudou a perspectiva de Cristiano para uma colaboração coletiva em arte. Não era mais ele fotografando como autor único, e sim uma construção dos três, partindo da experiência de estarem juntos na rua, produzindo e vivendo[6]. Finaliza o vídeo resumindo que de fotógrafo do jornal parte para uma trajetória de trabalhos que levam mais tempo, e o caminho que tem adotado é da colaboração.

- Sérgio Rodrigues

Sérgio tem 43 anos e é artista visual. Faz pinturas, desenhos, gravuras, histórias em quadrinhos e, eventualmente, pixações. Não tem formação acadêmica, mas sempre absorveu a arte e esse interesse levou ao conhecimento na área. Sua intensa produção o ensinou muito, e sua experimentação o permitiu trabalhar com diferentes procedimentos e técnicas.

Relata que sempre tenta manter outros trabalhos em paralelo, de maneira fixa ou informal, para manter certa estabilidade econômica. Eventualmente, faz dinheiro com sua arte, mas frisa que produziria mesmo se não fosse artista profissional. Acredita que todos somos artistas, porém alguns produzem e outros não.

Reflete sobre o COVID-19 e a situação isolamento; conta que sua poética tem relação com a rua e este é um momento em que estamos questionando e repensando sobre nossa experiência com a cidade, com o meio em que vivemos e como podemos explorar isso. Por fim, exprime que é artista porque a arte ajudou a fazer uma coisa fundamental em sua vida: quebrar suas noções prontas de mundo, o que considera extremamente libertador.

---

[5] A Virada Sustentável é um movimento de mobilização para a sustentabilidade que organiza o maior festival sobre o tema no Brasil. Começou em 2011 em São Paulo e já realizou edições no Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador e Manaus, entre outras cidades

[6] Esse convívio reverberou também no filme “Do Lixo ao Luxo”, na exposição na Planta Baja (centro cultural de POA), numa exposição coletiva ““Zona VIP”, além de palestras e entrevistas.

Considerações

Estes depoimentos culminaram por evidenciar a intenção do projeto, que ao meu ver, abarca diversas questões fundamentais não só para o desenvolvimento particular dos estudantes, mas também para o coletivo, na intenção de formar cidadãos que possam reverberar posicionamentos artísticos, críticos e conscientes na sociedade.

Creio que a proposição - que intento colocar em prática ao voltarmos às aulas presenciais - irá oportunizar, de maneira ampliadora, o fortalecimento e a formação de conhecimentos apontados pelo Referencial Curricular de Canoas (RCC) ao propiciar o desenvolvimento, a autonomia e a colaboração ao "explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social" (CANOAS, 2019, pg. 120).

A metodologia aqui utilizada valoriza a compreensão de outros pontos de vista, despertando, mediante os relatos oferecidos, que os educandos reflitam sobre si e o mundo através da linguagem da arte. A tentativa de introduzir um intercâmbio com agentes culturais impulsiona a atenção para a experiência artística, como destaca a pedagoga Miriam Celeste Martins:

A experiência estética pode ampliar o contato com o contexto social e cultural e acervo imaginário de tal modo que obras e artistas passem a integrar o patrimônio pessoal como um bem simbólico interno, um repertório conectado à vida para a leitura do mundo, das coisas do mundo, e da própria Arte. (MARTINS, 2008, p. 134).

Dentre os diálogos conferidos, podemos encontrar diversos conteúdos passíveis de serem trabalhados em sala de aula, entre eles, destaco a possibilidade de:

- Explorar a linguagem da fotografia e do vídeo, da performance, da identidade latino-americana, da literatura e da música;
- Conhecer artistas e agentes culturais locais;
- Salientar a importância das influências de professores e das trocas com sujeitos atuantes no campo da criação;

● Valorizar o estudo como necessário para o conhecimento individual, profissional e coletivo;

● Ampliar o conhecimento sobre perspectivas de ofícios dentro do meio cultural;

● Incentivar a pesquisa, a reflexão, a atenção ao espaço que habitamos e realçar a importância de se envolver profissionalmente com algo que se preza;

● Abordar a necessidade do esforço e do empenho pessoal para atingir metas e ambições;

● Ressaltar a importância da expressão própria como produtora de conhecimento;

● Despertar o ato de se posicionar criticamente e ativamente em relação ao meio social em que vivemos;

● Exemplificar que o aprendizado é constante quando seguimos estudando e procurando informações;

● Tratar do fazer artístico como consciência social;

● Refletir sobre o momento da pandemia atual a partir do olhar sensível para as vivências próprias;

● Investigar temas transversais, como a igualdade de gênero e os direitos LGBTQIA+, enfatizando as diversidades e diferentes contextos;

● Resgatar o cotidiano como mote de exploração artística;

● Valorizar diferentes percepções do espaço;

- Problematizar questões sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais.

Sobretudo, creio que esta proposição - por mais que esteja em andamento - destaca a importância de um ensino híbrido que naturalize a presença nos meios digitais na escola. Ao considerar os reflexos das adversidades do momento vigente, questiono: quais outras estratégias são passíveis de serem usadas - para além de livros didáticos ou da participação física – na propagação das práticas educacionais?

Tendo em vista o potencial de desenvolvimento promovido pela tecnologia, este artigo tem como objetivo destacar a importância de um ensino que naturalize a presença nos meios digitais nas escolas, nas universidades e na formação de docentes e discentes. Junto a esse novo acontecimento corrente, imbrica-se uma revolução de hábitos nas formas de ser e estar no mundo, que transbordam comunhões agora pluriversais.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional.** Ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 2ª ed., 1980.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 5ª edição. São Paulo: Cortez. 2002.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC).** Canoas: Secretaria Municipal da Educação. 2019. Disponível em <https://pt.calameo.com/read/0046933424a30911ee09c?page=1>. Acesso em 20/03/2021.

DE CERTEAU, Michel. de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação:** provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo: v. 1, n. 1, 2005.

_____; PSICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura.** Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

ENSINO DE ARTE: PROFESSORES BRANCOS E O DEBATE A RESPEITO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ART TEACHING: WHITE TEACHERS AND THE DEBATE ABOUT AN ANTI-RACIST EDUCATION

Rafael Dantas de Oliveira[1]
Simone Rocha de Abreu[2]

Resumo:
Tendo em vista como opera o racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) no Brasil, e como este estrutura e é estruturado dentro das instituições de educação formal (DÁVILA, 2006), privilegiando sistematicamente professores e alunos brancos em detrimento de alunos não brancos, este artigo versa a respeito da identidade dos professores brancos, sua branquitude (SCHUCMAN, 2020), e como podem atuar em um ensino de arte com caráter antirracista, desde que rompam com o pacto narcísico (BENTO, 2002), a fim de oportunizar aos alunos negros a desalienação (FANON, 2020), aos alunos brancos a desbrutalização (CARDOSO, 2020; CÉSAIRE, 2020), e assim construir uma sociedade que quebre as correntes da modernidade/colonialidade (ALMEIDA, 2020).

Palavras-chave: Ensino de arte. Educação. Antirracismo. Branquitude. Docência.

Abstract:
In view of how structural racism operates (ALMEIDA, 2020) in Brazil and how this structure and it's structured inside formal education institutions (DÁVILA, 2006), systematically privileging white teachers and students at the expense of non-white students, this article verse on about white teachers identity, their whiteness (SCHUMAN, 2020), and how could they act in favor of an anti-racist art teaching, as long as they break off with the narcissisctic pact (BENTO, 2002), in order to give opportunity to the dealienation of black students (FANON, 2020), to the de-brutalization of white students (CARDOSO, 2020; CÉSAIRE, 2020), and so build a society that breaks modernity/coloniality chains (ALMEIDA, 2020).

Keyword: Art teaching. Education. Anti-racism. Whiteness. Teaching.

Introdução

Para que se possa pensar a respeito da educação formal brasileira, sua historicidade, políticas públicas, projetos políticos pedagógicos, práticas pedagógicas, currículos e intervenções significativas, é preciso levar em consideração os marcadores sociais das diferenças (BRAH, 2006), pois estes

[1]Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais PPGCult/CPAQ- UFMS, licenciado em Artes Visuais (FAALC/UFMS) e membro colaborador do projeto de Pesquisa "Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte (PROPP/UFMS)". E-mail: rafarte26@gmail.com
[2]Pós-doutora em Artes pelo Instituto de Artes (UNESP), docente do Curso de Artes Visuais e do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES/FAALC/UFMS) e coordenadora do Projeto de Pesquisa "Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte (PROPP/UFMS)". E-mail; simone.rocha.abreu@ufms.br

interferem direta e indiretamente na vida dos alunos e em seus processos de ensino-aprendizagem. Nesta pesquisa, destacamos a questão da raça, pois desde a sua elaboração, estruturação e institucionalização, a educação brasileira foi pensada em paralelo e em conjunto com as questões raciais no Brasil (DÁVILA, 2006). Qualquer pesquisa que se proponha a pensar e refletir sobre a educação brasileira e que não leve em consideração as desigualdades raciais, fruto do racismo estrutural, papéis de gênero e as demais relações de poder oriundas da colonialidade (ALMEIDA, 2020), tende a negligenciar a realidade concreta da vida de pessoas negras, em especial, a vida de mulheres negras que experienciam um ensino formal discriminatório, estruturalmente racista, heteronormativo e patriarcal. Segundo Carla Akotirene “Quando ausentes os letramentos interseccionais para as abordagens feministas e antirracistas, ambos reforçam a opressão combatida pelo outro, prejudicando a cobertura dos direitos humanos” (2019, p. 38).

Frente a necessidade de enfrentamento ao racismo estrutural, que forja as relações de poder e são reproduzidos pelas instituições (ALMEIDA, 2020), inclusive instituições educacionais, faz-se necessário a elaboração de propostas e abordagens pedagógicas a serem utilizadas no ensino de arte. Para tal, não podemos agregar as discussões sobre o racismo apenas no campo da moralidade, devemos fazê-las também em seu caráter estrutural, não cabendo a ela ficar restrita a alguns professores que têm proximidades/afinidades com as demandas da negritude, e aos currículos. É preciso que este debate seja feito de forma honesta no campo da educação, especialmente nas práticas pedagógicas, na relação professor e aluno, e por todos os indivíduos que atuam direta e indiretamente na educação.

É importante destacar que a inclusão de referências negras, da história, arte e cultura africana e afro-brasileira nos currículos em instituições educacionais públicas e privadas propostas pela Lei nº 10.639/03, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004)[3], e o Plano Nacional de Implementação da mesma (BRASIL, 2009) são conquistas históricas do movimento negro brasileiro, resultando em possibilidades de mudanças expressivas

[3]Posteriormente, foi alterada pela Lei nº 11.645/08 que inclui a história e saberes indígenas. Embora compreendamos que o racismo também afeta diretamente as populações indígenas, por questões metodológicas e suas especificidades, nós nos restringimos ao pensamento duo-racial (CARDOSO, 2020) e afirmamos a necessidade de investigações futuras sobre a relação e atuação de professores brancos e alunos indígenas.

no dia a dia das salas de aula no Brasil. Porém, ao analisarmos estes documentos cabe a compreensão de que a representatividade, no sentido de apenas incluir um currículo negro, não significa necessariamente poder aos negros e compromisso efetivo dos profissionais da educação no combate ao racismo.

Para Silvio Almeida, representatividade, pode ser compreendida como "...a participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia." (2020, p. 109), mas a ascensão de indivíduos isolados a esses espaços de poder não é sinônimo de inversão ou subversão das relações de poder oriundas do racismo estrutural e da colonialidade. Outro ponto, é que tamanha a perversidade do capitalismo em diálogo com o racismo, possibilita às instituições incorporem demandas sociais, por exemplo, a presença de negros em espaços de poder, e arrecadar capital político e financeiro dos mesmos, mas sem mudar as suas estruturas racistas e sem incorporar práticas e valores antirracistas. Como aponta bell hooks[4]

> Nesta cultura capitalista, o feminismo e a teoria feminista [as pautas e teorias da negritude] rapidamente se transformam numa mercadoria que só os privilegiados podem comprar" (2017, p. 98).

E o que isso diz respeito à educação? Por mais que haja a adesão de referências afro-brasileiras e africanas nos currículos, somente esta ferramenta não dá conta de combater todo o racismo que permeia e estrutura as instituições educacionais. Lia Vainer Schucman (2020) aponta que mesmo que em sala de aula sejam apresentadas referências negras, isso não necessariamente abala as estruturas, tendo em vista que o corpo docente, a direção, e as secretarias são compostos majoritariamente por pessoas lidas socialmente enquanto brancas e estes são apresentados aos alunos, enquanto os cargos de agente de merenda e segurança, socialmente tidos como cargos subalternos, são ocupados em sua maioria por pessoas negras, e não são apresentados aos alunos, ou seja, há um "diferencial" entre os que "importam" e os que "não importam", e assim, os alunos os assimilam[5].

---

[4]bell hooks (Glória Jean Watkins) grava seu pseudônimo com letras minúsculas para que não sobreponha ao pensamento que propõe, em concordância com o seu desejo esse trabalho também o faz.

[5]A fonte desta informação é a palestra e diálogo entre as pesquisadoras Sueli Carneiro e Lia Vainer Schucman com mediação de Ana Paula Lisboa, intitulada "Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade racial" ocorrida no dia 27.10.2020 ao longo do evento

Portanto, os processos de ensino-aprendizagem dos alunos não se dão somente diante do currículo apresentado em salas de aula, mas sim em todo o espaço das instituições educacionais. Os mandos e desmandos autoritários, as relações hierárquicas de poder, o sexismo, o racismo etc., também são aprendidos e incorporados pelos alunos ao observarem o funcionamento das instituições e suas distribuições de funções e relações entre os próprios funcionários. Outro ponto, é que quando questionados, ou quando tais opressões sofridas dentro das instituições educacionais são apontadas por alunos, familiares dos alunos, pesquisadores e ativistas do movimento negro, é comum a alegação dos gestores dessas instituições de que eles não são racistas, já que há alunos negros, funcionários negros, e ensinam sobre a história dos negros em suas instituições.

No campo das artes, ao abordarem artistas negros e suas produções em sala de aula, é preciso que os professores de arte se atentem em não as ler ou analisá-las sob uma ótica eurocêntrica e branca. Esse olhar não eurocêntrico e antirracista, requer um giro decolonial (BALLESTRIN, 2013), desde a formação dos futuros docentes, às formações continuadas dos professores já em exercício, e principalmente a disposição do mesmo em reconhecer as mazelas causadas pelo racismo estrutural em diálogo com a arte, entender-se enquanto indivíduo também racializado e o que isso implica, pois só assim serão instituídos os valores e posturas antirracistas propostos pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Professores brancos e o rompimento com o pacto narcísico

Primeiramente, é preciso compreender que a educação formal, sozinha, não salvará o mundo e tampouco acabará com o racismo estrutural, o sexismo e demais relações hierárquicas de poder. Argumentar o contrário é acreditar ingenuamente, e depositar sobre os ombros da educação a responsabilidade para a resolução de questões sociais complexas que precisariam do engajamento da sociedade como um todo e não somente da educação e de seus agentes. Ter clareza disso não é desacreditar ou desmerecer o poder transformador da educação, mas sim, não tirar

---

"Branquitude: racismo e antirracismo" promovido pelo Instituto Ibirapitanga no *YouTube*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=o8PtifaYBrY> Acesso:31.10.2020.

a responsabilidade dos outros âmbitos da sociedade e chamá-los à responsabilidade.

Para que ocorram mudanças, é preciso a articulação de uma série de setores e instituições públicas e privadas, políticas públicas e interesse político, visando solucionar os problemas sociais. É claro que a educação possibilita a ascensão de indivíduos negros e não negros aos espaços de poder, empregos e produções de conhecimentos sistematizados nas universidades, ainda mais que na sociedade brasileira os negros aprendem que "...a devoção ao estudo, à vida do intelecto, [é] um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista" (HOOKS 2017, p.10), porém, se o nosso objetivo é alcançarmos a humanidade proposta por Fanon (2020), tendo em vista que o processo de colonização e da modernidade/colonialidade influiu na estruturação das sociedades e na subjetividades dos sujeitos, estas mudanças têm que se dar coletivamente, com negros e não negros.

Também é necessário assumirmos que a educação é um espaço de poder, onde reside constantes disputas para obtê-lo. Argumentar que a educação sempre é um processo de emancipação é uma falácia, pois nem sempre a educação foi e é utilizada com este propósito (DÁVILA, 2006). Negar esta realidade é uma forma de acobertar a branquitude e mascarar suas ações e intenções para com a educação.

Os currículos escolares que privilegiam histórias, epistemologias e a arte europeia, formulados majoritariamente pela branquitude, que segundo Lia Vainer Schucman pode ser

> [...] entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (2020, p. 60-61)

Portanto, na contemporaneidade, fez-se necessário a criação e atuação de leis reparatórias ao povo negro para que houvesse mudanças significativas. Tais mudanças não são resultados de um espontaneísmo ou acaso. Estes currículos, embranquecidos e coloniais, seguem um propósito, conforme argumenta Lourenço Cardoso

> Numa hipótese, poderia dizer que, existe uma pedagogia de ocultamento da história opressora do branco, uma Educação que nos leva quando enxergar o branco ao mesmo tempo não o enxergar. O que equivale dizer, quando observamos a cultura ocidental, quiçá, nem notarmos a hegemonia da branquitude dissimulada como universal. Logo, o branco não se veria como

> branco. Isto é, o branco Drácula[6], ou somente se veria como único sinônimo de ser humano, o branco Narciso. (CARDOSO, 2020, p.174)

Para além do currículo, Maria Aparecida Silva Bento afirma que já nos anos iniciais, com menos de seis anos de idade, as crianças "[...] já percebem a diferença, interpretam a diferença, e estabelecem hierarquias"[7], tais percepções são apropriadas por elas conforme o meio social no qual estão inseridas, no consumo de imagens e valores sociais, que em nossa sociedade, de modo geral, depreciam a figura de pessoas negras e lhes empregam valores negativos.

Um dos primeiros espaços onde estas crianças experienciam as diferenças de gênero, raça, classe social e sexualidades diversas, são as escolas. Infelizmente, para muitas crianças negras que são oriundas de um seio familiar afrocentrado, famílias compostas apenas ou majoritariamente por pessoas negras, este às vezes pode ser o primeiro contato com o racismo de forma direta, sendo alvo de frases e comentários racistas que estigmatizam seus fenótipos e os inferiorizam. A partir destas experiências enquanto vítimas do racismo, algumas crianças negras começam a questionar-se sobre a sua própria existência de forma depreciativa, ou seja, o ambiente escolar nem sempre é um espaço de liberdade para todas e todos, por isso, falas como a de Dona Jacira[8] mulher preta e moradora de favela, se fazem tão significativas e atuais. Em suas palavras:

> Eu acho que todos nós, principalmente gente preta de periferia, é subestimado demais. É encorajado a desistir e não acreditar. É louco isso. Te encorajam a não ter coragem, então você sente que seu cabelo é feio, que a sua pele é feia, que a sua família é feia, que a sua casa é feia, e fica com uma vergonha enorme de tudo. Chega no primeiro dia de aula e faz um esforço inimaginável para se tornar invisível, com medo da humilhação e das agressões que você vai sofrer. É muito cruel fazer isto com uma criança, mas é isso que a sociedade faz, desde muito cedo. (DONA JACIRA, 2019, n.p.).

---

[6] O teórico Lourenço Cardoso propõe o conceito Branco Drácula, segundo o autor "O branco é como Drácula. Vive nas sombras. A sua imagem não aparece no espelho [não se vê] ... O branco Drácula é diferente do Narciso, por, não enamorar ninguém nem por si mesmo... O branco o Drácula, na verdade, mal fala de si para além da sedução. A sedução é sua estética e a História na sua perspectiva, age dessa forma para satisfazer seus próprios interesses." (2020, p. 161- 162)

[7] A fonte desta informação é um vídeo informal de uma palestra realizada pela Maria Aparecida Silva Bento na Câmara Municipal de São Paulo- SP, publicado no canal Memória Democracia, na plataforma digital YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zjlGtBbkXiU&t=2s. Publicado:26.11.2015. Acesso: 14.11.2020.

[8] A fala em questão, encontra-se disponível em vídeo publicado pelo rapper Emicida (Leandro Roque Oliveira 1985-) em seu perfil na rede social Instagram. O vídeo foi produzido em comemoração aos 10 anos de existência da produtora Laboratório Fantasma, idealizada pelo mesmo, e é narrado pela Dona Jacira, mãe de Emicida. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/B11UCS9nBQ0/. Publicado em: 31.08.2019. Acesso: 10.11.2020.

No Brasil, o ato de subestimar um aluno, não lhe oferecer oportunidades ou referências que lhes apresentem possibilidades de existências, está intrinsecamente atrelado à cor/raça deste aluno e ao seu gênero. Infelizmente, a raça dos alunos ainda importa, e é a partir dela que professores com inclinações racistas determinam o quão vão se dedicar no processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Professores não negros, com concepções racistas, reforçam estereótipos e inferiorizam alunos negros, por isso, é uma enorme ironia quando educadores, políticos e pessoas reacionárias argumentam que as crianças, alunos do ensino básico, ainda são muito novas para compreender as discussões sobre raça e gênero, e que quando abordados, estes temas devem ser “suavizados”. Ora, estas crianças já experienciam o racismo e suas intersecções das formas mais perversas desde muito novas, não sofreram e sofrem de forma “suavizada”. Compreendemos que a forma como é abordado em sala tem que seguir a linguagem adequada à média de idade dos alunos e as devidas séries, mas isso não é sinônimo de um debate raso ou “suavizado”.

Frente a essas complexidades do racismo estrutural, e tendo em vista que muitos professores brasileiros à frente das salas de aulas são brancos, é possível questionarmos; qual o papel dos professores brancos frente aos alunos negros? Como os professores brancos podem atuar em uma educação antirracista? Para que se possa iniciar esta discussão, é necessário levantar outra questão que a antecede; estes professores brancos, se percebem e entendem-se enquanto brancos?

Enquanto educadores, mesmo que o processo de ensino-aprendizagem seja uma via de mão dupla (HOOKS, 2017), nós só ensinamos aquilo que temos conhecimento e domínio, ou através da teoria e/ou da vivência (desde que esteja contextualizada dentro de uma reflexão crítica). Portanto, como é possível alguns professores brancos ensinarem sobre identidade negra, negritude, pautas raciais etc. se eles mesmos ainda não compreenderam o que é ser uma pessoa branca na sociedade brasileira? Ou será que compreenderam? O que estamos querendo dizer é que é urgente aos professores entenderem os mecanismos coloniais que levam ao racismo, entender o papel dos brancos e de seus privilégios dentro da estrutura social brasileira e também entender o papel dos negros. É somente partindo desses conhecimentos e reconhecimentos que a postura antirracista poderá ser efetiva na escola.

Seja através das graduações em licenciatura, das formações continuadas propostas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2009) ou por estudos independentes, os professores brancos precisam se pensar enquanto brancos. Precisam compreender, analisar e tecer críticas sobre o que é ser branco no Brasil e o que é branquitude. Eles carecem de compreensão sobre sua brancura, e para tal, é necessário primeiramente que estejam dispostos a reconhecer que seu fenótipo branco lhes conferem uma série de privilégios sociais, políticos e econômicos, e que suas trajetórias de vida e possíveis mobilidades sociais não são resultado apenas de seus esforços pessoais, mas também do fato de serem brancos. Dificilmente um professor branco que não passou por esse processo de compreensão de si, conseguirá mediar aulas que proporcionem aos seus alunos a compreensão de suas identidades e subjetividades, negras e não negras, e quando se propõem a fazê-las, mesmo que com “boas intenções”, tendem a reforçar estereótipos racistas.

Aos professores brancos que não estão dispostos a reconhecer seu *locus* social, que não reconhecem tais temáticas como imprescindíveis na construção da autonomia de seus alunos, e quando as abordam devido a obrigatoriedade da Lei. nº 10.639.2003 (BRASIL 2003), tratam-nas com desdenho, o que é possível acontecer, pois alguns brancos racistas ainda têm “...medo de que qualquer descentralização das civilizações ocidentais, do cânone do homem branco, seja na realidade um ato de genocídio cultural” (HOOKS, 2017, p.49), cabem outras perguntas; Como podem alegar que as discussões sobre racismo, história e cultura afro-brasileira e africana não são relevantes nos currículos das aulas de arte, quando há a possibilidade de que seus alunos sejam mortos em investidas policiais dentro das favelas brasileiras, ou acabarem sendo cooptados pelo tráfico de drogas a fim de poderem se sustentar?

Se um professor, em especial, branco, não se sensibiliza com o assassinato de seus alunos e suas realidades, principalmente de alunos negros, é preciso que lhes informem que enquanto professor, a sala de aula não é um espaço para ele e que está fazendo um desserviço, pois as salas de aula precisam ser espaços de humanização, e não espaços de violência. Educar e aprender são processos humanos e requerem amor (LUCKESI, 1995). Educar, além de ser um ato político (FREIRE, 2020), precisa ser, e é um ato de amor.

Outro ponto a ser observado ao se tratar de ensino de arte a partir de uma perspectiva antirracista, é a situação na qual são tratadas as aulas de arte em várias escolas brasileiras de ensino básico e formal. Em algumas destas escolas o ensino de arte, especificamente a disciplina “arte”, ainda é tratada de forma depreciativa, como ‘bibelô’, ‘decoração’ ou um momento de relaxamento e descontração dos alunos entre as disciplinas tidas como “sérias”. Esta realidade é sintomática de um problema histórico de desmerecimento da arte e de seu ensino, sobre o qual inúmeros professores e arte-educadores vêm se debruçando para reverter, porém, é possível identificarmos outro motivo que acarreta tal tratamento. É perceptível que alguns profissionais que atuam na função de gestão das instituições educacionais têm “medo” da arte. Medo não no sentido maniqueísta da arte ser algo ruim, mas medo da potencialidade que a arte abrange. A arte, e o ensino de arte são imprescindíveis na construção do pensamento crítico e da autonomia (FREIRE, 2020), e é aí que reside o medo muitas vezes transformado em negligência, pois, a partir da autonomia e do pensamento crítico é possível que os alunos subvertam as relações de poder que estruturam e são estruturadas nas escolas.

Ao tornarem-se subversivos, os alunos questionam e desafiam as regras e normas impostas, tencionam a ‘normalidade’, e por fim, muitas delas acabam não se sustentando em razões lógicas, a não ser na manutenção das hierarquias de poder. Muitas vezes, na educação, o pensamento crítico é visto como uma ameaça à autoridade (HOOKS, 2017), não é à toa que em regimes autoritários e ditaduras, um dos primeiros setores a ser censurado são as artes. Compreendendo que no Brasil, onde a “norma” imposta é ser branco (SCHUCMAN, 2020; CARDOSO, 2020; FANON, 2020), e muitas vezes tal “normalidade”, o embranquecimento, é reproduzida dentro das instituições educacionais, o que aconteceria/acontecerá quando a maioria dos alunos negros construírem seus pensamentos críticos e reivindicarem suas autonomias? Por isso a pergunta retórica; a partir de quais referenciais e teorias os profissionais brancos da educação conceituam a ideia de autonomia?

É preciso que os professores se atentem que a ideia de autonomia não pode ser genérica e universal, pois nem mesmo os alunos o são. O conceito de autonomia e o processo para a construção dela não podem ser concebidos apenas a partir da realidade dos alunos brancos, ou dos professores brancos. Os alunos negros e indígenas vivem outras realidades, mesmo quando se sentam na carteira ao lado de

um aluno branco em sala de aula. As demandas são diferentes. Embora brancos e não brancos possam viver em espaços em comum, podendo dividir cargos, funções, vizinhanças etc., o modo como são percebidos e consequentemente se percebem, e como compreendem a realidade perpassa a racialização de seus corpos (FANON, 2020), “Ser branco numa sociedade racializada, na qual a supremacia é branca, conforma uma visão de mundo muito diferente daquela que têm os que não são brancos” (BENTO, 2002, p, 3).

Assim como apresenta Fanon (2020), pessoas negras, neste caso alunos negros, em países que passaram pelo processo de colonização e escravização, apresentam uma enorme complexidade quanto a sua própria existência, onde por vezes, tentam aproximar-se da figura do homem branco europeu, se não pelo fenótipo, que seja através roupas, linguagens e relacionamentos inter-raciais, e pela erudição na educação. Obviamente essa negação de si não é fruto de um racismo contra si mesmo, mas consequência de toda uma estrutura social que constrói no imaginário coletivo a suposta inferioridade do povo negro e superioridade dos brancos. Portanto, a autonomia que se pretende na educação, tem que possibilitar aos alunos negros não só a libertação das amarras sociais, mas também oportunizar que estes alunos se libertem da cruel pretensão de se tornarem, e/ou os tornarem brancos ao almejarem inserem-se no “Mundo branco” (FANON, 2020; BENTO, 2002), algo frequente em nossa sociedade em consequência da colonialidade branca, pois:

> Quanto mais próximo à cópia do modelo, menos repugnante torna- se...Se não podemos ser Narciso e desejamos sê-lo, seremos, “podemos ser”, imitação. Será nessa direção que destinaremos as nossas forças, o nosso empenho. Na construção de uma imagem que se aproxime daquele que nos ignora, subalterniza-nos. (CARDOSO, 2020, p. 168-169)

Essa educação antirracista, dentro do nosso campo do ensino de arte, tem que proporcionar a desalienação dos alunos negros (FANON, 2020). Vale ressaltar que ao tecermos críticas às tentativas de embranquecimento da população brasileira que seguem a lógica da colonialidade (CARDOSO, 2020) não significa que compactuamos com concepções essencialista sobre os negros, ao contrário, é através dessas críticas e proposições que buscamos romper com ideias racistas de superioridade e universalismo da raça branca, tanto biologicamente quanto culturalmente.

Mas e os alunos brancos? Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD/MEC “Já foi dito, com razão, que as lutas de libertação libertam também os opressores” (BRASIL, 2009, p.17), ou seja, estariam os brancos também presos à arquétipos? Segundo Aimé Césaire (2020), a colonização brutalizou os colonizadores, as pessoas brancas, fazendo-se necessário desbrutalizá-las (CARDOSO, 2020). Ou seja, é preciso humanizar os alunos brancos, sensibilizá-los quanto às demandas da negritude e oportunizar que estes alunos se reconheçam enquanto brancos, seus papéis e possibilidades de atuação na luta antirracista, função que vem sendo negligenciada (CARDOSO, 2020), de modo geral, na educação brasileira.

Não é por acaso que o debate sobre branquitude ainda seja negligenciado nas instituições de educação básica, ou mesmo nas graduações em licenciatura quando são abordadas temáticas relacionadas às “questões étnico-raciais” na educação. Por vezes, parecem reproduzir o discurso de que o racismo é um problema apenas dos negros, enquanto os brancos, beneficiários e signatários do racismo, nem são inclusos no debate. Para Bento “Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio... Não reconhecer-se como participe dessa história é não assumir um legado que acentua o lugar do privilegiado...” (2020, p. 28), em diálogo Lourenço Cardoso ao analisar a fala de uma de suas entrevistas em sua tese, aponta que

> Nesse “ponto” a Educação deixa de exercer um papel importante. Para ela, o espaço escolar também se coloca como um lugar para a glorificação do branco, ocultamento de possíveis “falhas”, sacramentando-o como pessoa e grupo referencial. Enfim, a escola acaba por ensinar o branco não se enxergar. (CARDOSO, 2020, p.165)

Com base na compreensão de como opera o racismo estrutural e sua interseccionalidade com os demais sistemas opressivos, resta aos brancos, tanto aos alunos quanto aos professores, a escolha entre dois caminhos; ou compreendem sua responsabilidade na perpetuação do racismo e assumem posturas e valores antirracistas, ou seguem sendo signatários do racismo estrutural.

Não é benéfico para as lutas e educação antirracistas quando brancos dizem coisas do tipo; “Sou solidário a questão dos negros, ao problema dos negros. Eu apoio a causa de vocês”. Falas como essas distanciam os brancos do debate racial, os isentam de suas ações e coloca os negros no centro do problema. É quase

como dizer; “Sou solidário a questão do Outro, aos problemas do Outro”, e o que isso significa? O que está oculto? É como dizer; “O problema não é Meu, e sim do Outro”. Isso beneficia os próprios brancos que dizem tais coisas, pois subentende-se que eles se solidarizaram com uma questão que lhes é alheia, e assim se percebem e são vistos como benevolentes (BENTO, 2002). O bom branco. É preciso que os brancos se insiram neste debate e assumam as suas próprias responsabilidades. O racismo é um problema a ser enfrentado por todas e todos.

Vale ressaltar, que mesmo quando os brancos assumem para si uma postura antirracista e em algum momento testemunharam uma discriminação e tenham se colocado em defesa das pessoas negras, isso não exime a possibilidade de que em outros momentos, até mesmo em pensamento, eles tenham uma atitude racista, além de que

> […] por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos. (RIBEIRO, 2017, p.68)

Também é preciso frisar que não cabe aos brancos se auto intitularem antirracistas ou aliados do movimento negro conforme argumenta pesquisadora Robin DiAngelo, que não cabe a ela enquanto branca se dizer aliada, pois quem determinará isso são os movimentos negros[9]. É preciso que os brancos entendam que nem tudo é apenas sobre eles e nem tudo lhes cabe assumir o protagonismo. Para os brancos que se aproximam deste debate, a afirmação acima pode causar certo desconforto perante uma possível ‘imposição de limites’ de suas ações e atuações. Isso é sintomático da branquitude brasileira, pois tudo lhes é permitido, não sofreram limitações historicamente impostas sob o pressuposto de sua raça, pelo simples fato de serem brancos.

Também argumentamos isso, pois, é comum nos dias de hoje presenciarmos pessoas brancas se autointitularem antirracistas e aliados do movimento negro como se esses “títulos” as isentassem de serem racistas. Utilizam esses termos como escudos para se auto protegerem de serem identificados/

[9]A fonte desta informação é a palestra e diálogo entre as pesquisadoras Maria Aparecida Silva Bento e Robin DiAngelo com mediação de Thiago Amparo, intitulada “O branco na luta antirracista: limites e possibilidades” ocorrida no dia 26.10.2020 ao longo do evento “Branquitude: racismo e antirracismo” promovido pelo Instituto Ibirapitanga, no *YouTube*. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ZeoL8KW8J7M.> Acesso: 31.10.2020.

“rotulados” como racistas, algo moralmente “errado” na vida pública da sociedade atual. Além disso, muitas vezes alegam não serem racistas por não proferirem ofensas discriminatórias, mas ‘ironicamente’, perpetuam o “pacto narcísico” entre seus pares, conceito esse elaborado por Bento (2002) ao observar que brancos se alinham e articulam-se entre si com propósitos de perpetuação dos privilégios econômicos, políticos e morais, portanto, o branco seria como Narciso. Segundo Loureço Cardoso

> O branco Narciso ou narcísico é aquele que enxerga, porém, com um detalhe, enxerga somente a si. O seu espelho é a uma fotografia. Uma imagem congelada. Ele é a expressão do divino, do belo, da inteligência. Com efeito, o branco Narciso somente tem olhos para si, ele é enamorado por si. (CARDOSO, 2020, p.168)

E aqui cabem outros questionamentos, será que pessoas brancas que se autointitulam antirracistas, de fato são antirracistas quando não estão em público, quando não estão sendo filmados e/ou televisionados, e em redes sociais, ou seja, na sua vida privada? Será que os professores brancos são antirracistas apenas na presença de pessoas negras? Entre brancos, o branco antirracista se mantém antirracista?

Observarmos que nem sempre esse processo de libertação, mudança, desbrutalização, humanização é sinônimo de imediata felicidade. bell hooks (2017) aponta que esse processo de transformação dos brancos e a tomada de consciência podem ser processos dolorosos, pois ao fazer essa mudança de perspectiva, olhar para o mundo a partir da raça, gênero e classe social, os alunos e os professores brancos, começam a olhar seus semelhantes de outra forma, podendo

> [...] reconhecer neles um pensamento retrógrado, racista e assim por diante, e podem se magoar pelo fato de a nova maneira de conhecer ter criado um distanciamento onde antes não havia nenhum.” (HOOKS, 2017, 61)

Quanto ao ensino de arte a partir de uma perspectiva antirracista, é preciso evidenciar que ele não se resume ao ato de ensinar sobre artistas negros e suas produções em sala de aula. O ensino de arte antirracista está para além disso, trata-se de uma perspectiva de mundo que proporciona o entendimento de como operam os sistemas opressivos, como se articulam, além de combatê-los, e apresentar aos alunos negros referências negras que lhes proporcionem

possibilidades múltiplas de existência e aos alunos brancos a positivação dos negros e o rompimento com uma pretensa superioridade branca. Para bell hooks

> Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais…" (2017, p.36)

A mudança requer que os professores, especialmente professores brancos, tomem uma posição de enfrentamento e rompam com o pacto narcísico da branquitude. O ensino antirracista requer também que professores homens, brancos e não brancos, reconheçam seus privilégios sociais enquanto homens, e compreendam que suas masculinidades são constructos sociais, os quais lhes conferem poder (RIBEIRO, 2017). Embora as pautas da negritude e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana sejam relevantes para alguns professores homens, se estes não desconstruírem os arquétipos de suas masculinidades e compreenderem a importância do debate interseccional sobre raça e gênero (AKOTIRENE, 2019), suas aulas seguirão sendo autoritárias e opressivas, oprimindo assim as alunas mulheres, principalmente as mulheres negras.

Ora, diante de tamanha potencialidade do ambiente escolar e de profissionais da educação enquanto possíveis opressores de alunos negros, é preciso questionarmos: a escola pode ser um espaço de construção do pensamento crítico, autonomia e emancipação de pessoas negras? Como já foi mencionado, as instituições educacionais são espaços de disputa de poder, e consequentemente, todo poder pode ser subvertido, mas atentando-nos que a subversão do poder não pode seguir uma lógica colonial, na qual os grupos subalternizados ao alcançarem o poder reproduzam a colonialidade, é preciso ter em mente que "As ferramentas do senhor nunca destruirão a casa-grande"[10] (LORDE, 2018). Para tal, é preciso que os profissionais da educação dispostos a fazer o enfrentamento ao racismo se articulem coletivamente, tracem estratégias e utilizem as brechas das hierarquias de poder, inclusive a Lei. nº 10.639/2003 e demais documentos oficiais sobre o desdobramento desta lei.

[10]Esta citação refere-se a um artigo intitulado com o mesmo nome, no qual a teórica Audre Lorde argumenta que "Sobreviver é aprender como assumir nossas diferenças e torná-las uma força. Pois, as ferramentas do senhor nunca destruirão a casa-grande. Elas podem permitir superá-lo temporariamente em seu próprio jogo, mas nunca nos permitirão trazer à tona a transformação genuína." (2018, p.46)

Não há receitas prontas ou um guia universal de como construir junto aos alunos uma educação antirracista dada as dimensões continentais do território brasileiro e suas especificidades regionais e locais que apresentam dificuldades outras, porém, há eixos centrais da educação antirracista que precisam ser abordados; identidade, pertencimento, memória, protagonismo, modernidade/colonialidade, autonomia e atuação no mundo.

Em sala de aula, e nas instituições educacionais como um todo, é preciso que os professores oportunizem aos alunos se olharem no "espelho", questionarem-se sobre a sua própria existência e a razão de ser, e assim, a partir do pensamento crítico construam de forma autônoma sua identidade tendo em vista suas individualidades. Maria Aparecida Silva Bento afirma que do mesmo modo que a imagem negra é negativada já na infância, o contrário também é possível[11]. Para os professores, um dos maiores desafios é fazer com que a negritude, o sentido positivo de ser negro, alcance os alunos antes do racismo. A negação e o silenciamento perante esses assuntos, não agregam em uma educação antirracista, ao contrário, a ausência de debate reforça as discriminações e as normalizam, para bell hooks

> A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito. (2017, p. 55-56)

As salas de aulas precisam ser espaços de conflitos, mas não confundamos conflito com ausência de segurança, "...em vez de ter medo do conflito, temos que encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento" (HOOKS, 2017, p.154). Em ambientes educacionais onde a maioria dos alunos são brancos, ou em espaços onde mesmo que maioria dos alunos são negros, mas que ainda impera uma lógica de educação que privilegia as epistemologias brancas (DÁVILA, 2006), os alunos negros não se sentirão seguros. E "É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o

[11]A fonte desta informação é um vídeo informal de uma palestra realizada pela Maria Aparecida Silva Bento na Câmara Municipal de São Paulo- SP, publicado no canal Memória Democracia, na plataforma digital YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zjlGtBbkXiU&t=2s. Publicado:26.11.2015. Acesso: 14.11.2020.

silenciamento prolongado ou a falta do desenvolvimento dos alunos" (HOOKS, 2017, p. 56).

Sala de aula precisa ser um espaço de segurança, e também um espaço de desconforto, os alunos e os professores não podem estar confortáveis, e se estão, há um problema. O pensamento crítico requer o desconforto, precisa estar em constante elaboração e reelaboração, precisa não ter certezas (FREIRE, 2020), e estar sempre questionando o ser e o mundo, e a relação entre ambos. Se não há desconforto, é sinal de que as normas estão postas, é sinal de que o racismo e o sexismo foram normalizados naquele ambiente.

Enquanto cidadãos e professores, negros e brancos, precisamos compreender que temos uma missão (HOOKS, 2017), não há como ser meio racista ou parcialmente antirracista. Tanto Paulo Freire (2020) quanto bell hooks (2017) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem se dá na troca entre o professor e o aluno, ambos ensinam e ambos aprendem, mas será que professores brancos estão dispostos a aprender com alunos negros? Com base em Giroux, Bento aponta que

> Os brancos tem que aprender a conviver com a branquitude deles, não tem que negá-la ou tentar ser preto, mas assumi-la fazer um auto-crítica e buscar mudanças. Eles têm que desaprender ideologias, estórias que os ensinaram a colocar o outro em lugar estético onde os valores morais não estão vigendo (2002, p. 163).

Dificilmente haverá a possibilidade de pensamento crítico e construção de autonomia em espaços fortemente opressivos. Essa é uma das funções do ensino de arte, o refletir sobre o mundo e sobre si, é possibilitar que imaginemos novas possibilidades de composição e atuação no mundo, de variações de cores, nuances… Ensino de arte não é, e não pode ser a reprodução de informações, ou somente a aprendizagem das técnicas artísticas. O ensino de arte precisa ser um espaço de interdisciplinaridade, de pensamento crítico, lugar de conflitos e lugar de saberes.

Considerações finais

Iniciamos este artigo afirmando que a educação formal não acabará com o racismo, e a reafirmamos, mas assumimos também que a educação tem um caráter

transformador e pode ser ferramenta de construção de uma sociedade menos racista. Fanon argumenta que “A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo...ou tarde demais” (2008, p. 25) e de fato, talvez seja. Para algumas pessoas, o entendimento da educação enquanto prática de liberdade e transformação é um pensamento otimista frente às inúmeras dificuldades do dia a dia em sala de aula. Para estes, é preciso lembrar que a vida de pessoas negras nunca foi fácil neste país e que diante os dilemas do dia a dia é preciso que não se perca a perspectiva histórica.

Para as pessoas negras que estão a ler este artigo e diante das complexidades do racismo estrutural e da branquitude, desacreditam da autenticidade da atuação de pessoas brancas em uma educação antirracista, e aos brancos que estão se questionando sobre o que fazer a partir de então, gostaria de relatar que esta pesquisa é a confirmação da possibilidade de uma relação frutífera entre uma professora branca e um aluno negro. Este artigo foi possível e tem como base a relação horizontal entre ambos os autores. Frente ao aluno negro, a professora, uma mulher branca, foi convidada a olhar-se, refletir-se e ao humanizar o aluno, humanizou-se, desbrutalizou-se. Tal atitude requer dos professores brancos disposição e humildade, examinar seus privilégios sociais perante seus alunos negros, compreendendo que humildade não significa perda da autoridade, ao contrário, é reconhecer-se no outro, conectar-se, compreender as especificidades de seus alunos sem assumir posturas paternalistas. Portanto, para que se possa efetivar um ensino de arte antirracista, é preciso que os professores brancos deixem de ser Narciso, e se tornem ‘professores’ de fato.

Referências Bibliográficas

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2019.

ALMEIDA, Silvio L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11.Brasília,2013, pp.89-117.

Bento, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, SP. 2002.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. **Cadernos Pagu. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu**, 2006. n.26 p.329-376

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf

_____LEI 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira*", e dá outras providências***. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

_____Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2009.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. **O branco ante a rebeldia do desejo: um desejo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. A branquitude acadêmica: Volume 2**.1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

DÁVILA, Jerry. **Diploma da brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945.** Tradução. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.**63ªed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. As ferramentas do senhor nunca destruirão a casa-grande. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **Histórias afro-atlânticas. [Vol.2] antologia**. São Paulo: MASP,2018, p.45-47.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: Lugar de fala?** Belo Horizonte- MG: Letramento; Justificando, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, branco e branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2ªed. São Paulo: Veneta, 2020.

DES/OBEDIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE ARTE FRENTE À MODERNIDADE/COLONIALIDADE

TEACHER DIS/OBEDIENCE IN TEACHING ART AGAINST MODERNITY/COLONIALITY

Amanda Mamede[1]
Simone Rocha de Abreu[2]

Resumo:
Este artigo busca tecer reflexões críticas acerca de como a des/obediência docente (MOURA, 2018) aliada à formação política e cultural dos professores pode configurar-se como uma poderosa ferramenta de enfrentamento à colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que está profundamente atravessada na esfera das políticas educacionais em países condicionados à periferia do capitalismo. Esses reflexos encontram-se nos processos de construção, elaboração e divulgação dos referenciais curriculares que orientam a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas políticas deliberativas e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS, sobretudo através de manipulações e desvios conceituais homogeneizantes e ausência de orientações afirmativas voltadas ao respeito às epistemo-diversidades e em relação ao ensino de arte e cultura latino-americana sob o viés decolonial de educação.

Palavras-chave: Ensino de arte. Políticas educacionais. Desobediência. Colonialismo.

Abstract:
This article pursuit to generate critical reflections about how teacher's dis/obedience (MOURA, 2018) underlined by a political and cultural formation could configure as a powerful weapon against the coloniality of power (QUIJANO, 2005), which is deeply crossed through the educacional policies in countries conditioned to the capitalism periphery. These reflexes are found in the processes of construction, elaboration and dissemination of the curricular references used as normatized guides to basic education, as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and its deliberative policies and the Referencial Curricular Municipal da Rede Municipal de Ensino (REME) of Campo Grande-MS, especially with conceptual deviation and homogenizing manipulation, in addition to the absense of affirmative orientation focalized on promote respect to epistemo-diversities and in relation to teaching latin-american arts and culture under decolonial perspective education.

Keywords: Art Teaching. Educational policies. Disobedience. Colonialism.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Culturais (PPGCult/CPAQ/UFMS), licenciada e bacharel pelo Curso de Artes Visuais (FAALC/UFMS) e membro colaboradora do Projeto de Pesquisa "Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte" (PROPP/UFMS). E-mail: amanda.mamede@ufms.br

[2] Pós-doutora pelo Instituto de Artes (UNESP), docente do Curso de Artes Visuais e do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES/FAALC/UFMS) e coordenadora do Projeto de Pesquisa "Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte" (PROPP/UFMS). Email: simone.rocha.abreu@ufms.br

Introdução

No decorrer de nossas experiências vivenciadas em contato com os processos de ensino-aprendizagem em artes visuais e com as realidades em sala de aula do ensino básico formal, identificamos certa invisibilidade no que diz respeito aos referenciais latino-americanos. Além de pouco ou nenhum incentivo ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, à promoção do ato de refletir, questionar e posicionar-se de forma crítica frente aos acontecimentos que permeiam a realidade e o local em que vivem. Tais percepções convergem para a necessidade de desvelar as relações existentes entre a construção sócio-histórica do Brasil e os processos políticos que sublinham essa invisibilidade observada nas aulas de arte.

Portanto, o foco de nossa discussão parte da invisibilidade dos referenciais latino-americanos em sala de aula e caminha ao encontro de documentos curriculares: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS, que orientam as práticas pedagógicas dos professores, bem como os conteúdos utilizados para a construção de seus processos de ensino. Através de uma pesquisa qualitativa a respeito de orientações contidas em ambos os documentos, identifica-se que as percepções oriundas das vivências durante os estágios obrigatórios e extracurriculares são reflexos de processos políticos e institucionais mais profundos e complexos – que precisam ser considerados para além da esfera da educação. Percebe-se, nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula e em orientações presentes nos documentos curriculares analisados que os conteúdos em arte produzidos pela Europa e pelos Estados Unidos da América são constantemente privilegiados enquanto os conteúdos produzidos pela América Latina são deslegitimados e subalternizados ou simplesmente inviabilizados.

As reflexões realizadas a partir da análise dos documentos supracitados partem de uma perspectiva crítica à modernidade, com a compreensão dos conceitos acerca da colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005), da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) e da des/obediência docente (MOURA, 2018). Nossa intenção com os caminhos percorridos por essa pesquisa é de, principalmente, fomentar meios para a compreensão dos mecanismos sob os quais a colonialidade do poder opera atualmente, sobretudo no ensino de artes visuais, focando nas desobediências possíveis dentro lógica moderna/colonial. Salientamos

que a des/obediência docente não prediz uma perspectiva binária e dicotômica entre obediência e desobediência. Endossamos essa concepção ao buscar compreender as contradições entre ambas, produzidas pelo colonialismo e perpetuadas pela colonialidade. Nesse cenário, a formação docente pode contribuir para a manutenção da colonialidade ou, através da desobediência, pode despertar a criticidade sobre as realidades artístico-sócio-histórico-culturais comuns à América Latina, objetivando transformá-las pela arte/educação (MOURA, 2018, p. 116).

Buscamos nos distanciar de uma narrativa romantizada acerca dos alcances da desobediência docente frente à lógica moderna/colonial. Não deixamos de reconhecer os diversos limites encontrados no momento de transpor a produção acadêmica às micro-realidades presentes na educação básica – alguns deles impossíveis de superar dentro da lógica capitalista. Assumir essa posição crítica acerca dos limites da desobediência docente de modo algum significa um aceite à colonialidade ou a adoção de uma postura passiva e fatalista em relação aos seus males. Mas sim, compreender que embora possam ser enfrentadas, as problemáticas que envolvem a colonialidade e suas especificidades não podem ser resolvidas e superadas *somente* na esfera da educação *dentro do contexto capitalista.* Neste contexto, os processos envoltos à desobediência docente são relativamente lentos, antagônicos e permeados por contradições e complexidades. Trataremos de algumas no presente trabalho.

A colonialidade do poder e a des/obediência docente

Desvelar os conceitos acerca da colonialidade do poder e da des/obediência docente é fundamental para a compreensão dos processos que envolvem essa pesquisa. A colonialidade do poder, do ser e do saber exerce seu domínio em quase todo o território latino-americano contra a democracia, a nação e o estado-nação moderno (QUIJANO, 2005, p. 135). Significa, em síntese, a colonização do imaginário, das relações intersubjetivas do mundo, “[...]dos modos de produzir outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva[...] em suma, da cultura” (QUIJANO, 2005, p. 21).

O que entendemos como colonialismo em termos político-administrativos se finda no século XIX, no caso do Brasil, com a proclamação da independência. Entretanto, a cultura, o saber, o tempo, a arte, os costumes, a relação com a

natureza, o trabalho, os padrões de gênero e estética, dentre todos os outros aspectos sócio-político-culturais ainda são condicionados pelos padrões impostos através colonialidade, que desempenha papel fundamental nas relações hierarquizadas de poder e na manutenção da hegemonia europeia/norte-americana.

A nossa existência é atravessada por padrões criados, difundidos e impostos por um Estado que funciona, em todos os seus poderes, para a manutenção do sistema de produção e da ordem de poder mundial capitalista. Essa ordem de poder mundial capitalista, que encontrou sua expansão ao cravar seus dentes na garganta do pedaço de terra que veio se chamar América Latina[3], isto é, a partir da erroneamente chamada "chegada da civilização", é baseada na exploração de uma classe por outra e seu "desenvolvimento ocorre em uma constante contradição. Cada progresso na produção, ao mesmo tempo, representa um retrocesso na condição da classe oprimida, que é a imensa maioria" (ENGELS, 1984, p. 200); Galeano endossa esse cenário destacado por Engels ao posicionar a América Latina diante do capitalismo mundial: "Nossa derrota sempre esteve implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia[...]" (GALEANO, 2020a, ´p. 19)

Os cruéis mecanismos operados pela colonialidade, que é o lado mais obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2017), operam nas camadas mais profundas do imaginário da população colonizada. Somos ensinados na escola, no seio familiar, nos noticiários da TV, nas relações cotidianas e de poder que este foi o curso natural das coisas e permanece sendo. Existe uma equivocada "naturalização" dos processos despóticos, hediondos e desumanos em que as populações originárias e as populações traficadas do continente africano foram submetidos em nome do progresso científico e enriquecimento exógenos à suas condições de vida.

A principal marca da marginalização do nosso campo epistemológico, o da arte, é justamente nossa ausência na História da Arte dita como universal, desde os tempos da colonização europeia, conforme apontado por Morais; e estaríamos, de acordo com o autor ao citar a crítica de arte chilena Nelly Richard, diante da perspectiva metropolitana, "fatalizados a ser eternamente uma 'cultura de repetição',

[3] A referência à colonização européia como a operação onde a Europa crava dentes nas terras da América Latina foi cunhada por Eduardo Galeano na Introdução de seu livro "As veias abertas da América Latina", sendo esta a citação: "Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta." (GALEANO, 2020a, p. 17)

reprodutora de modelos, não nos cabendo fundar ou inaugurar estéticas ou movimentos que poderiam ser incorporados à arte universal" (1997, p. 12). Existe, ainda hoje, uma dicotomia entre o que é produzido na Europa e nos Estados Unidos, tidos como centros universais do campo artístico e o que é produzido à margem destes centros. Essa dicotomia encontra-se traduzida em poesia por Galeano:

> Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e malpagos:
> Que não são, embora sejam.
> Que não falam idiomas, falam dialetos.
> Que não praticam religiões, praticam superstições.
> Que não fazem arte, fazem artesanato.
> Que não são seres humanos, são recursos humanos.
> Que não têm cultura, e sim folclore.
> Que não têm cara, têm braços.
> Que não têm nome, têm número.
> Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
> Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.
> (GALEANO, 2020b p. 71)

Os "ninguéns" à quem Galeano se refere somos nós, sujeitos pertencentes ao eixo Sul global cujos processos coloniais deixaram rastros de morte e destruição em absolutamente todas as especificidades da nossa sociabilidade. Enfrentar e combater essas sequelas configura-se, conceitualmente, como uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). Isto é, desobedecer a uma ordem de poder hegemônica que é, estruturalmente racista, classista e patriarcal e deslegitima nossas epistemes latino-americanas através mecanismos profundamente perversos.

Moura (2018), em sua tese, realiza densas análises em dois programas de formação docente em arte, um no Brasil e outro na Colômbia, refletindo criticamente sobre questões envolvendo a colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005) e a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). As pesquisas de Moura apontam para caminhos que (re)pensem "criticamente a colonialidade intelectual que opera sobre as epistemes latino-americanas." (MOURA, 2018, p. 316). O autor introduz o conceito de des/obediência docente, cujo significado compreende o conceito estabelecido por Mignolo, inserido no campo da educação. A grafia da palavra, separada por uma barra, prediz os possíveis caminhos a serem percorridos pelo professor: a obediência, ou a desobediência.

A opção decolonial de ensino pressupõe uma postura desobediente de forma mais radical, voltada à compreensão de seu contexto desde conjuntos

epistemológicos próprios e a mediação dos processos de ensino-aprendizagem para um sentido emancipatório, libertador. Entretanto, sabemos que a prática de uma pedagogia decolonial, traduzida em uma prática docente desobediente possui diversos limites que estão condicionados à lógica da colonialidade. E enquanto a sociabilidade latino-americana encontrar-se sob o domínio dessa lógica, alguns limites serão intransponíveis. Nossa intenção com o reconhecimento destes limites é alertar para a necessidade de se pensar e (re)pensar criticamente os modos de construção e desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, para que realmente consigam desviar da colonialidade que nos atravessa.

Afirmamos, portanto, que a desobediência docente somente é possível através de brechas e fissuras que podemos encontrar dentro dos processos políticos e educacionais. Precisamos caminhar através dessas brechas, considerando que dentro da educação básica, não seria possível formar indivíduos completamente destituídos dos males causados pela colonialidade, como o racismo e o machismo. Menos ainda solucionar a problemática da desigualdade socioeconômica – visto que essa desigualdade, sob a ótica colonial/capitalista não é somente um problema e sim um eixo estruturante. Isso significa que não existe acúmulo de capital sem acentuação das desigualdades socioeconômicas. Novamente, salientamos que nossa intenção com a apresentação destes exemplos não é em um sentido resiliente, nem significa que devamos sucumbir à lógica do atual padrão de poder. Conforme Tonet (2016, p. 39), “é melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada”.

Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada no ano de 2018 (após o golpe político-institucional que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rouseff, primeira mulher eleita democraticamente no Brasil), é um documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Apesar de não ser um currículo, questiona-se até que ponto esse pressuposto teórico aplica-se, na prática, às micro-realidades das salas de aula em escolas da educação básica. Para exemplificar essa questão, evidenciamos o prazo estipulado pelo Ministério da

Educação para que as secretarias municipais e estaduais formulassem ou reformulassem seus respectivos referenciais curriculares para a educação básica conforme os preceitos da BNCC, que foi de apenas dois anos a partir de sua homologação. Outra questão a ser pontuada é o fato da homologação do documento ocorrer em meio a uma instabilidade político-administrativa que ameaçava (e ainda ameaça) a democracia e os direitos sociais da sociedade brasileira.

Refletir criticamente acerca dessas questões que estão escritas nas entrelinhas da BNCC é necessário para a compreensão dos caminhos percorridos e das considerações realizadas através dessa pesquisa. Considerando o contexto histórico, social, e político do Brasil, clamamos pela necessidade de constantes questionamentos sobre *como são* e *por quem são* erigidas as políticas públicas e educacionais que normatizam nossa educação. Essas políticas não são articuladas em resposta aos interesses da maioria da população. Pelo contrário, são articuladas aos interesses mercadológicos do capitalismo. E o capitalismo mundial é colonial/moderno (QUIJANO, 2005, p. 120), ou seja, são políticas atravessadas, de forma indissociável, pela colonialidade do poder. E uma vez que a colonialidade impera diretamente contra a democracia (QUIJANO, 2005, p. 135), afirmamos que é urgente e necessário enfrentá-la. Um dos caminhos possíveis para seu enfrentamento é a desobediência docente.

Afirmar que a educação está condicionada à lógica do mercado capitalista e da colonialidade, significa compreender a concepção mecanicista e economicista presente nas políticas educacionais, que são traduzidas em documentos curriculares como a BNCC. A escola, dentro dessa perspectiva, atua como formadora de capital humano, subordinada às necessidades do capitalismo em prol do desenvolvimento econômico. Para exemplificar essas concepções, analisemos o seguinte trecho contido nas orientações da BNCC:

> No *novo cenário mundial*, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, *colaborativo, resiliente, produtivo e responsável* requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o *desenvolvimento de competências para aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, *ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades*. (BRASIL, 2018, p. 14, grifos das autoras)

O novo cenário mundial que o documento cita se refere ao que Morato (2005) chama de sistema de acumulação flexível. Esse sistema foi disseminado pelo mundo capitalista após a década de oitenta e caracteriza-se pela flexibilidade e polivalência do trabalhador, que privilegia o trabalho em equipe e a rotatividade de tarefas entre postos diferentes dentro do processo produtivo, além da exigência de qualificação profissional desse trabalhador, que resultaria em uma maior capacidade produtiva. (MORATO, 2005, p. 46) Deste modo, o modelo de competência surge no cenário da educação através de uma profunda reforma, para atender as demandas do sistema de acumulação flexível – reduzir gastos com a força de trabalho através de uma racionalização produtiva – como estratégia para superação da crise do modelo de produção taylorista-fordista, onde o papel do trabalhador era inflexível, parcializado, desqualificado e alienante. Contudo, ressaltamos que não podemos afirmar que em um sistema de acumulação flexível, como o atual, o trabalhador seja humanizado e emancipado. Isso não é possível sob a lógica do capitalismo.

O termo “competência” surge no âmbito empresarial, nos anos setenta, e está relacionado aos meios e formas de se realizar determinada tarefa da forma mais eficiente possível, gerando maior rendimento e produtividade. Ou seja, reduzir os custos do trabalho através da racionalização produtiva que resulta em maior acúmulo de capital. Deste modo, conclui-se que as políticas educacionais em nosso contexto não operam em favor do desenvolvimento humano integral dos indivíduos conforme algumas orientações encontradas nas dez Competências Gerais da BNCC. Elas operam até o ponto necessário para a manutenção do acúmulo do capital, que consequentemente acentua as desigualdades sociais e a destruição inconsequente da natureza. Ou seja, outro exemplo de como educação está subordinada à lógica do capital.

Ainda sobre o mesmo trecho da BNCC, voltemos nossa atenção para a orientação de que o aluno deve “ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável [...] ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções [...] conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). Essas “qualidades” poderiam ser encontradas, exatamente da mesma forma, em um anúncio para vaga de emprego cujo salário e direitos trabalhistas não seriam suficientes para uma existência digna ou livre.

Gostaríamos de aprofundar o debate acerca dos desvios conceituais presentes em alguns termos da BNCC, como a *resiliência* e a *autonomia*. A resiliência, conforme o dicionário online do *Google* significa a "propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica" quando aplicada à área da física e, e em seu sentido figurado significa a "capacidade de se redobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças". Equiparamos a "deformação elástica" e a "má sorte" às próprias condições estruturantes do capitalismo, que por via de regra, são completamente antagônicas à igualdade socioeconômica.

Ou seja, nas entrelinhas das orientações curriculares da BNCC encontramos uma transferência da responsabilização desses problemas estruturais do sistema de poder vigente para os alunos, traduzidas na lógica da educação empreendedora, da *resiliência*, que promove o individualismo, além de destituir à responsabilidade do Estado pelos altos índices de desemprego e pela desigualdade social. Como se o capitalismo não tivesse no desemprego, uma de suas bases estruturais e não houvesse um constante sucateamento de direitos trabalhistas e demais políticas sociais dentro da lógica neoliberal. Considerando, principalmente, o papel da educação frente às relações de sociabilidade pautadas pela desigualdade racial, de gênero e de classe.

Acreditamos que o problema maior não resida nos conceitos em si, tampouco no modelo de educação por competências, mas sim em sua manipulação desviante e seus esvaziamentos para o enfraquecimento da arte como área de conhecimento. Não podemos afirmar que o conceito de *autonomia* presente na BNCC é utilizado da mesma forma que a *autonomia* do educando que Paulo Freire buscava. Neste sentido, questionamos também os motivos pelos quais Freire, patrono da educação brasileira, é constantemente atacado e rechaçado na atual conjuntura política e social brasileira, sobretudo por partes representantes do governo federal. Lembremos que diante do golpe militar de 1964 o educador pernambucano, que defendia a educação para a liberdade, foi preso e acusado subversão.

Ou seja, dentro da lógica capitalista, uma educação humanizadora e emancipatória é subversiva. E considerando que a esfera da educação tem, na reprodução do capital, a tônica de seu desenvolvimento (TONET, 2016, p. 17), o capital irá direcionar seus esforços para suprimir toda e qualquer iniciativa contrária

à sua lógica. Assim como dentro da lógica da colonialidade, uma educação antirracista, antipatriarcal e antiimperialista é subversiva. Para exemplificar tal questão, refletimos junto à Djamila Ribeiro em relação à necessidade de se *nomear* as realidades que vem sendo condicionadas à invisibilidade em nossa sociedade, exemplificadas em uma perspectiva de interseccionalidade entre raça, classe e gênero no que diz respeito a políticas públicas. “Se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível.” (RIBEIRO, 2019, p. 41) Ou seja, é preciso *nomear*.

Parece-nos bastante óbvio que o racismo e o sexismo, bem como as diversas camadas de violência que ambos os conceitos carregam sejam *desumanizadoras* e *danosas*. Mas não parece ser óbvio quando lançamos um olhar mais atento às entrelinhas na BNCC, cuja estrutura parece convergir para o esvaziamento de conceitos que precisariam ser diretivos e afirmativos. A palavra “racismo” aparece seis vezes ao longo de seiscentas páginas e nenhuma delas é na seção das orientações para o ensino da disciplina Arte, tampouco estão dentro das Dez Competências Gerais. As palavras “sexismo”, “machismo”, “patriarcado”, “homofobia” e “feminismo” não aparecem de modo algum, estão ausentes. Existem 499 menções à palavra “gênero” e nenhuma delas acompanha qualquer tipo de orientação voltada às discussões acerca da identificação, compreensão e crítica das relações de gênero e sexualidade sob perspectivas feministas.

Quando mencionamos estas questões, somos “acusados” de forma pejorativa de “doutrinação ideológica”. Existe um equívoco entre o que as pessoas entendem por política, partidarismo e doutrinação. No entanto, é bastante possível que não se trate de uma confusão e sim de um projeto de desmonte dos direitos sociais e humanizadores que colocam em risco à lógica do capitalismo e da colonialidade. Sobretudo porque “não há maior doutrinação ideológica do que a doutrina do mercado.” (CATINI, 2019, p. 37). Ou seja, a doutrinação circunscrita na lógica do capitalismo e da colonialidade vem sendo a ordem imposta na modernidade. Ordem que a formação política traduzida em práticas educativas desobedientes busca enfrentar.

De acordo com as orientações da BNCC, (BRASIL, 2018, p. 193), o componente curricular Arte contribui “para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.”

Essa afirmativa contribui para a *possibilidade* de construção de processos de ensino-aprendizagem desobedientes. A arte abre inúmeras portas para a troca intercultural e para o reconhecimento da diferença de forma lateral, e não hierarquizada – mas para tal, outros fatores são balizadores, como a *formação política* do professor. Ou seja, aliado à orientação de que "as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia" (ibid), é necessária a crítica à colonialidade por parte do professor, que nada conseguirá fazer em relação a essa orientação se ele mesmo encontra-se (de)formado por uma visão de arte eurocentrada.

Falamos aqui da necessidade de pensar nos processos artístico-culturais sem o equívoco da linearidade e da homogeneidade; sem legitimar uma só história como verdadeira e universal, sem a manutenção de cânones eurocêntricos e estadunidenses. Como o documento orienta: diálogo pluriétnico e plurilíngue. Devemos nos questionar: quem são os autores e artistas que utilizamos como referência em nossas aulas? Eles são, constantemente, homens, brancos, europeus e/ou norte-americanos? Caso sejam, é urgente que revisemos essas referências.

A necessidade de problematizar questões sócio-políticas, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais circunscritas em nossa realidade é o mote de nosso trabalho, que busca ser desobediente. Contudo, as Competências sete e oito da BNCC, que trazem tais orientações não podem alcançar níveis significativos de profundidade de outro modo que não seja a desobediência, devido às fragilidades conceituais já mencionadas. Isso porque ao mesmo tempo em que as Competências nos apresentam brechas para a desobediência, também podem encontrar dificuldades em seu pleno desenvolvimento de acordo com a sistematização dos conteúdos e a abordagem político-pedagógica do professor.

Essas dificuldades também podem ser encontradas para o pleno desenvolvimento da terceira Competência, que compreende "pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira" (BRASIL, 2018, p. 198) Embora essa Competência possua um viés desobediente ao propor a pesquisa e conhecimento de *diversas* matrizes estéticas e culturais, percebemos que, na realidade, algumas matrizes estéticas são privilegiadas em detrimento de outras. bell

hooks[4] (2017, p. 55) aponta que dentro do seu campo de atuação, o da literatura, professores universitários tratam mulheres de cor no final do semestre ou juntam em um único período do curso tudo o que está relacionado à raça e às diferenças. Isso não necessariamente configura uma desobediência. Tratar artistas não-brancos/europeus/estadunidenses como mero apêndices da História da Arte (essa história uni-versal, com H maiúsculo) não é o que buscamos para uma educação de viés decolonial.

Acreditamos que fenômenos como o supracitado ocorram devido à omissão do documento em nomear e propor um equilíbrio justo na valorização das matrizes que constituem as identidades brasileiras no ensino de artes visuais, bem como suas inter-relações com as identidades latino-americanas. Compreendemos que a partir da lógica colonial, imperante na formação docente no Brasil, são necessárias afirmações das matrizes latino-americanas, indígenas e africanas em posição de linearidade em relação à matriz europeia, e não em posição hierarquizada, pois se o documento deixa margem para a interpretação, ao seguir a lógica da colonialidade presente nos cursos de formação, o professor ensinará artes visuais sob uma ótica eurocêntrica.

O enfrentamento da colonialidade implica em negar os modos de produção, compreensão e circulação de arte disseminados pelos colonizadores europeus como verdades absolutas, herméticas e imutáveis; jamais em negar a *existência* destes modos, como eles fizeram com nossas sociedades originárias. Não se trata da criação de novos centros e novas periferias. Trata-se de reconhecer as subjetividades e os limites das identidades, pois deste modo, “rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação.” (HOOKS, 2017, p. 186)

As Habilidades a serem desenvolvidas dentro dos Objetos do Conhecimento “Elementos da linguagem”, “Materialidades” e “Processos de criação” (BRASIL, 2018) também estão completamente condicionadas aos processos formativos do professor. Por exemplo, em relação à escolha dos referenciais imagéticos para trabalhar ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc. Esses modos de se produzir e se conceituar arte são eurocentrados. Logo, de qual lugar partirá, provavelmente, o referencial escolhido pelo professor que não é desobediente? Quais as chances desse professor utilizar uma obra dos

[4] bell hooks é o pseudônimo da autora Glória Jean Watkins e a grafia em letras minúsculas prediz o enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

espanhóis Pablo Picasso (1881-1973) e/ou Joan Miró (1893-1983) como referenciais visuais para construir uma aula sobre elementos pictóricos e quais as chances de utilizar obras do argentino Xul Solar (1887-1963), e/ou da cubana Amelia Peláez (1896-1968)?

Com esse questionamento, queremos afirmar que o viés desobediente da valorização e afirmação da arte latino-americana não somente se concretiza em referenciais utilizados para ensinar sobre a arte da América Latina, pois, deste modo, pode-se cair no que seria utilizar alguns referenciais como mero apêndice sob uma ideia maquiada de inclusão. Como uma cota a ser preenchida. É preciso formação e consciência dos processos da modernidade/colonialidade pelos professores, somente assim é possível enfrentar a lógica excludente da colonialidade.

Não podemos afirmar que a utilização de um artista latino-americano ou outro mergulhado em um mar de artistas europeus seja uma postura desobediente. É equivocado dizer que encontramos orientações realmente desobedientes dentro dos parâmetros propostos pelo modelo de Habilidades e Competências da BNCC em seu sentido geral. É possível, claro, exercer a desobediência docente através de algumas brechas contidas no documento. E somente é possível a partir da inquietação individual do professor diante das injustiças da modernidade. Mas não somente a inquietação individual – pois ela nada adianta se o professor não munir-se de uma sólida base teórico-metodológica para o enfrentamento dessas injustiças dentro do seu escopo, que embora seja muito pequeno, não é destituído de potencial revolucionário e libertador.

Arte no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME)

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) da cidade de Campo Grande-MS é articulado conforme o modelo orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. As orientações curriculares de Artes Visuais são apresentadas através de Objetos de Conhecimento e, destacamos nessa análise, os “Conhecimentos e Especificidades da Linguagem” e os “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em Artes Visuais” para o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental, pois nesses anos escolares encontramos brechas que podem ser exploradas pelo professor como caminhos possíveis para a desobediência à lógica da colonialidade.

Em relação ao 8º ano, os Conhecimentos e Especificidades da Linguagem compreendem: Neoclassicismo, Romantismo, Romantismo no Brasil, Realismo, Impressionismo, Impressionismo no Brasil, Pós-Impressionismo, Pontilhismo, Expressionismo, Expressionismo no Brasil, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo e Modernismo no Brasil. É bastante perceptível que os conteúdos propostos para o 8º ano são absolutamente eurocêntricos. Não é possível afirmar que por localizar o romantismo, o impressionismo, o expressionismo e o modernismo no Brasil, ocorra uma desobediência. Analisemos quantitativamente: são dezessete movimentos artísticos, sendo apenas quatro voltados, também ao Brasil. Nenhum faz referência direta a outros países da América Latina. Por qual motivo centralizar todo o semestre letivo do 8º ano na Europa? No referencial, “a divisão cronológica da História” é baseada nos acontecimentos da Europa. (CAMPO GRANDE, 2019, p. 59). Qual História é essa com H maiúsculo? A história uni-versal que Moura (2018) problematiza de forma crítica apresentada nas reflexões ao longo desse trabalho?

O documento também destaca que o modernismo no Brasil representa uma organização didática, uma vez que a arte brasileira já estaria tendo enfoque anteriormente e ”isso significa que a introdução e o conteúdo ficam a critério do professor, o momento que deva ser enfatizado com maior profundidade.” (CAMPO GRANDE, 2019, p. 59) De fato, não localizamos o *enfoque* da arte brasileira no 7º e no 6º ano ao menos, cujos conteúdos são majoritariamente eurocêntricos. Portanto, mesmo que o documento afirme (ibid, p. 60) que o professor possui liberdade para escolher qual movimento será mais evidenciado, conforme as discussões levantadas aqui, sabemos de onde são os movimentos mais evidenciados e privilegiados pela maioria dos professores. E essa mesma problemática se aplica à afirmação de que a divisão cronológica da história é baseada nos acontecimentos ocorridos na Europa (ibid, p. 60). Embora a complementação de que essa orientação não prediz reduzir o conhecimento apenas a esse contexto, sabemos que é um ponto bastante frágil para um professor cuja formação acadêmica e política não compreende profundas críticas e reflexões acerca da colonialidade.

Ressaltamos que um importante ponto de desobediência é a necessidade de “reflexões sobre as desigualdades que atuam na perpetuação de práticas sexistas, racistas, e para superação da reprodução do preconceito e discriminações” (ibid), tanto para o 8º como para o 9º ano. Embora a efetivação dessas reflexões

também seja balizada pela formação política do professor, ao menos, ao contrário da BNCC, aqui encontramos nomeações diretivas, como *sexismo* e *racismo.*

Em relação ao 9º ano, os Conhecimentos e Especificidades da Linguagem compreendem: Op-Art, Pop-Art, Expressionismo Abstrato, Hiper-Realismo, Arte Cinética, Arte Conceitual, Arte Contemporânea Brasileira, Arte Contemporânea Latino-americana, Arte e Cultura Indígena e Afro-brasileira, Arte e Cultura Regional e também compreendem "Tendências Contemporâneas e Novas Mídias" com: Grafite, Arte Povera, Land Art, Arte Conceitual, Minimalismo, Performances, Happenings, Média Art e Body Art. As análises realizadas sobre os direcionamentos pedagógicos voltados ao 8º ano também aplicam-se ao 9º, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação aos procedimentos.

Percebemos aqui a introdução da Arte Contemporânea Latino-americana, da Arte e Cultura Indígena e Afro-brasileira e da Arte e Cultura Regional. Constitui um ponto de desobediência por parte do documento essa inclusão, mas não é suficiente nomeá-las apenas ao final da etapa do Ensino Fundamental. Ainda mais considerando que o documento expressa sua organização a partir da história da arte europeia. A(s) arte(s) e cultura(s) latino-americanas, indígenas, afro-brasileiras e sul-mato-grossenses serão ensinadas através da lógica europeia? Da lógica da colonialidade? Os professores em questão iriam considerar absurda uma equiparação entre Conceição dos Bugres e Rodin, no sentido da legitimação histórica da arte? Por este motivo consideramos essas inclusões pontuais insuficientes e essas vozes a partir do Sul só serão realmente ouvidas através da desobediência docente, partindo de um professor profundamente munido de bases epistemológicas desobedientes à colonialidade do poder, do ser e do saber.

> A introdução da Arte da América Latina representa a possibilidade de desmistificar, construir e teorizar a importância de conhecer as nossas raízes, visto que a Arte-Latino-Americana dentro de um contexto universal, ainda é inexplorada e, para fazermos a diferença, necessitamos propiciar um olhar crítico, histórico, expressivo e reflexivo, já que estamos acostumados, no senso comum, às cópias estereotipadas de uma arte europeia. Nesse sentido, este estudo surge da necessidade de conhecer as produções artísticas da Arte Latino Americana e questionar certos estereótipos sobre essas manifestações artísticas, bem como conhecer a importância dos artistas que desbravaram esse espaço, lutando pela arte neste continente. (CAMPO GRANDE, 2018, p. 68)

No excerto acima é possível perceber claramente os antagonismos e as contradições encontradas quando buscamos enxergar sem a lente do eurocentrismo. Ao mesmo tempo em que o documento afirma que estamos acostumados, no senso comum, à cópias estereotipadas da arte europeia com uma conotação negativa, também afirma que segue, portanto direciona os professores a seguir, a cronologia europeia. É curioso também o tom heróico que o final da citação carrega, salientando a importância de conhecer os artistas que *desbravaram* esse espaço, *lutando* pela arte neste continente. Estariam os artistas latino-americanos desbravando esse espaço, em que nasceram, foram criados e pertencem? É complexo pensar que a resposta pode ser afirmativa, considerando a lógica da colonialidade que simplesmente nega nossos modos de existir. E também é complexo pensar que o documento posiciona artistas como “lutadores” pela arte neste continente. Acreditamos que é uma visão um pouco equivocada. Talvez um sentido mais coerente seria a concepção de que os artistas lutam pelo (re)conhecimento, pela (re)organização, pelo (re)pensar a arte do nosso continente, não pela arte. A produção da arte, em si, já é a luta.

Ao afirmar que o docente pode utilizar obras de arte do passado para provocar reflexões nos alunos sobre manifestações artísticas de seu entorno, compreendendo a Arte Regional, podemos encontrar uma brecha para atividades desobedientes. Entretanto, é preciso cuidado com os estereótipos regionais, uma das problemáticas que frequentemente presenciamos em sala de aula. A folclorização da arte regional é um problema, não é uma desobediência. Mesmo a produção artística e cultural regional é diversa e plural. Possui manifestações artísticas e culturais com influências paraguaias, bolivianas, japonesas, existem comunidades quilombolas, indígenas, além de vários artistas contemporâneos LGBTQ+, dentre diversos outros grupos heterogêneos. Não podemos fomentar a continuidade da estereotipada representação da arte sul-mato-grossense, reduzida ao boi e/ou animais do Pantanal. Não significa, de modo algum, que devemos descartá-los, mas não podemos reduzir toda a produção artística e cultural de Mato Grosso do Sul a tais exemplos.

A metodologia histórico-crítica, sugerida pelo documento, proposta por Saviani (1999) converge com suas orientações curriculares, como a importância da articulação entre arte e sociedade, onde professor e alunos são agentes sociais; e como a assimilação desse fenômeno, a partir da apropriação artística, cultural,

social, sensível, política e estética das linguagens consideradas meios de comunicação/expressão é fundamental para a compreensão e transformação da sociedade. Contudo, encontram-se dentro da abordagem metodológica sugerida, as mesmas fragilidades – os limites contidos dentro da formação individual de cada professor, tanto acadêmica quanto política. Utilizando uma lente eurocêntrica, quando se afirma que não se deve deixar de valorizar o diálogo com a "cultura acumulada historicamente" (SAVIANI, 1999, p. 79), compreende-se *cultura acumulada historicamente pela Europa*. Não podemos afirmar que será realizada uma leitura, no mínimo crítica, voltada à compreensão da "cultura acumulada historicamente pela Europa a partir de *múltiplos e diversos epistemicídios*" ou talvez da "cultura *apropriada* historicamente pela Europa através de *múltiplos e diversos epistemicídios*". Afinal, parafraseando Galeano (2020b, p. 71), em "Os Ninguéns", quem tem cultura e quem tem folclore?

.

Considerações Finais

> *Não serão a General Motors e a IBM que farão a gentileza de levantar, por nós, as velhas bandeiras da unidade e da emancipação caídas na luta[...] Os despojados, os humilhados, os amaldiçoados, eles sim têm em suas mãos a tarefa. [...] para que a América Latina possa nascer de novo, será preciso derrubar seus donos, país por país. Abrem-se tempos de rebelião e de mudança.*
> Eduardo Galeano (As veias abertas da América Latina, 2020)

Através das reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, percebemos que os processos que envolvem a des/obediência docente são bastante complexos, antagônicos e não podem ser enxergados sob uma perspectiva binária. Partindo do pressuposto que o professor é o autor em sala de aula, na seleção de conteúdos e referências, ele pode buscar uma educação para a liberdade, e embora a atividade docente não consiga transpor todos os limites impostos pela lógica da colonialidade, consegue transpor alguns – *através de práticas educativas desobedientes à colonialidade*; sobretudo com o estabelecimento de relações de identidade e compromisso com seu espaço territorial e seu tempo histórico.

Isto é, dentro do contexto capitalista, existem caminhos possíveis descolonizantes, para que enfrentemos a matriz colonial que nos atravessa. Assim como questiona Paulo Freire, "por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (2019, p. 32) É necessário que o professor busque meios para desenvolver junto ao aluno a capacidade de estabelecer relações com seu próprio

contexto. Para isso, o primeiro passo é a crítica à modernidade/colonialidade, de modo a estar apto à elaboração de estratégias efetivas para seu enfrentamento. E a efetividade dessas estratégias está condicionada ao nível de compreensão que se tem acerca dos mecanismos sob os quais a colonialidade opera.

Enxerga-se um paralelismo entre os limites que uma educação de viés decolonial encontra dentro de uma sociedade cuja condição é a colonialidade, e os limites da cidadania, da emancipação humana e da educação libertadora dentro de uma sociedade capitalista e da lógica neoliberal articulada à qualificação para o trabalho presentes nas críticas de Tonet (2016) e Morato (2005); além das questões relacionadas ao próprio controle sócio-político das relações de trabalho fomentadas pelo modelo de competência dentro destes documentos. Antagonismos como esses são balizadores da profundidade que a desobediência pode alcançar.

Reconhecemos, também, que munir os professores com um documento curricular basilar claro, sem nenhum tipo de desvio conceitual, sem nenhum tipo de ausência em nomear cada especificidade que constitui um problema a ser enfrentado em nossa sociedade, na contra-mão da BNCC (2018), seria uma contribuição enorme para o enfrentamento da colonialidade, seria como um imenso potencializador para a efetivação desobediência docente. No entanto, reflitamos sobre a epígrafe dessas considerações , de autoria de Galeano – seria ingenuidade pensar que os males **estruturantes** do Estado moderno/colonial sejam resolvidos no seio do mesmo. Deste modo, deixamos aqui nossa convocação às leitoras e aos leitores em reconhecer-se como sujeitos latino-americanos críticos à colonialidade, como *pueblos sin piernas pero que camina* [5]*,* isso é imperativo para o enfrentamento da colonialidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular** (Terceira versão). Ministério da Educação. 2018.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino** (REME). Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2019

[5] Trecho da música *Latinoamerica*, lançada em 2011 pelo trio de música urbana, rap e pop de Porto Rico, Calle 13 e conta com a participação da cantora peruana Susana Baca, da colombiana Totó la Momposina e da brasileira Maria Rita.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: MARIANO, Alessandro [et al.]. **Educação contra a barbárie**. Fernando Cássio (Org). São Paulo: Boitempo, 2019.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. L&PM: Porto Alegre, 2020a.

_____. **O Livro dos Abraços.** L&PM: Porto Alegre, 2020b.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir***:* educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MAMEDE, Amanda. **A América Latina existe?** Reflexões sobre des/obediência docente no ensino de arte. 2020. 113 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Arte, Letras e Comunicação. Campo Grande, 2020.

MIGNOLO. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324. Rio de Janeiro: 2008

MORAIS. Frederico. Reescrevendo a história da arte latino-americana. Porto Alegre, **Catálogo da I Bienal do Mercosul de Artes Visuais Mercosul**, 1997.

MORATO, Aline Nomeriano. **O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana**. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005.

MOURA, Eduardo Junio Santos. *Des***/obediência na de/colonidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia).** 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. **Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3ª ed. São Paulo: Creative Commons, 2016.

CHÃO DA SALA DA AULA/ CHÃO DO FRONT: A DIMENSÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL INDÍGENA NA DEFESA E MANUTENÇÃO DA VIDA

CLASSROOM FLOOR / FRONT FLOOR: THE DIMENSION OF THE INDIGENOUS EDUCATIONAL CONTEXT IN THE DEFENSE AND MAINTENANCE OF LIFE

Ana Paula Maciel Soukef Mendes[1]
Débora Caroline Viana Almeida[2]

Resumo:
O presente artigo tem como objetivo discutir as realidades indígenas contemporâneas em território brasileiro, em um contexto político em que os processos de demarcações territoriais experimentam um forte recuo e as políticas de garantia de direitos se veem sob ameaças. Somam-se a isso diversos outros problemas que se destacam no cenário atual, tais como o crescimento do desmatamento nas áreas protegidas e o avanço da Covid-19 em grande parte dos territórios indígenas. A pesquisa apresenta o espaço escolar como um, dentre outros, espaços de resistência para a defesa e manutenção da vida indígena.

Palavras-chave: Saúde. Demarcação. Escola indígena. Luta indígena.

Abstract:
This article aims to discuss contemporary indigenous realities in Brazilian territory within a political context in which the territorial demarcation is subjected to a strong retreat and the policies for guaranteeing rights are under threatened. Additionally, several other problems that stand out in the current scenario, such as the enlargement of deforestation in protected areas and the spread of Covid-19 in most of the indigenous territories. The research presents the educational space as one, among others, spaces of resistance for the defense and maintenance of indigenous life.

Keywords: Health. Demarcation. Indigenous school. Indigenous struggle.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as realidades contemporâneas indígenas. Para tanto, se faz necessário colocar em pauta o atual

[1] Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pós-doutoranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), anasoukef@gmail.com
[2] Mestranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. É indígena do povo Tacana, deboraviana.amazonia@gmail.com

cenário político vigente no Brasil, o avanço da pandemia da Covid-19 e os retrocessos promovidos na atualidade.

Em 2019, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) já apontava, no *Relatório anual da violência contra povos indígenas,* para uma realidade preocupante do Brasil indígena no primeiro ano do atual governo. O *Relatório* ainda afirmava: “A intensificação das expropriações de terras indígenas, forjadas na invasão, na grilagem e no loteamento, consolida-se de forma rápida e agressiva em todo o território nacional, causando uma destruição inestimável”. (CIMI, 2020, p. 06)

Chegando ao terceiro ano do mandato, o cenário em que nos inserimos é de um agravamento expressivo de todas estas situações de violência - uma realidade amplificada pelo avanço descontrolado da pandemia e por inúmeros outros retrocessos na garantia dos direitos originários.

A Articulação dos Povos Indígenas (Apib), juntamente com o *Comitê Nacional de Vida e Memória indígena*, tem trabalhado na coleta de dados sobre a Covid-19, dado o fato de que os números oficiais contabilizam somente os casos em terras indígenas homologadas, resultando em uma subnotificação. Os dados levantados pela Apib indicam um total de 163 povos já afetados pela pandemia e uma soma de 51.234 casos da doença. Com relação ao número de mortes, a Apib aponta 1.022 indígenas mortos pela Covid-19 até o presente momento (mar./2021). Estes dados contrastam bastante com as estimativas oficiais feitas pela Sesai (Secretaria Especial de Saúde Indígena), que indicam 622 mortes.

O mapa da Apib aponta que uma das regiões mais afetadas pela doença, com relação ao número de óbitos, tem sido o Mato Grosso do Sul, estado que sabemos ser marcado por fortes conflitos fundiários e disputas territoriais. Isso coloca em evidência as intrínsecas relações entre território, violência e vulnerabilidade social e sanitária.

A questão da terra, como já apontava há quase um século o pensador peruano José Carlos Mariátegui, é o ponto central para a compreensão das lutas e realidades indígenas na América Latina. As disputas fundiárias, que são parte estruturante do modelo capitalista, estão diretamente relacionadas a todos os problemas que afetam os territórios e as vidas indígenas.

Para os povos indígenas, a pandemia de Covid-19 está longe de ser a primeira crise sanitária enfrentada, tendo sido registrada já em 1554, poucos anos após a invasão portuguesa, a primeira grande epidemia. Posteriormente, entre 1560

e 1563, foi registrado o surto de varíola e sarampo que dizimou os primeiros aldeamentos na Bahia. Em 1624 em São Paulo e em 1630 na região do Rio Paraná e Paraguai, novas epidemias também levaram à morte um grande contingente de população indígena, especialmente Guarani. Em 1740, registrou-se a devastação por varíola de povos do Alto Rio Negro. Em 1861, o surto de cólera que dizimou metade da população da etnia Funil-ô. Em 1940, a extinção dos Ira´a Mrayre. Em 1954, a chegada devastadora do sarampo ao Xingu. Em 1974, a construção da rodovia no território Yanomami e, como consequência, a violenta chegada de uma série de doenças infecciosas. Em 1987, a invasão do garimpo também no território Yanomami, e uma série de novas epidemias. Isto para citar apenas algumas.

Em 2012, a redescoberta do Relatório Figueiredo, um documento de quase sete mil páginas sobre os casos de violência praticados por latifundiários e por funcionários do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), também trouxe à tona o uso das doenças como arma biológica para extinção dos povos durante o período da ditadura militar. O Relatório denunciava, dentre outros casos, a morte de 5 mil indígenas cinta-larga no estado do Mato Grosso e em Rondônia, quando aviões, deliberadamente enviados por madeireiros, mineradores e garimpeiros, deixavam cair sobre as aldeias brinquedos contaminados com vírus da gripe, varíola e sarampo, com o conhecimento e conivência dos funcionários do SPI.

Com isso queremos enfatizar que, para os povos indígenas, as epidemias não são uma novidade, trata-se de mais uma, dentre tantas outras, estratégias usadas pelo poder colonial para levar em frente o projeto da conquista territorial. Agora, novamente, os povos indígenas experimentam um declarado avanço das ofensivas.

Direitos territoriais e política do retrocesso

Um levantamento realizado pelo Instituto Socioambiental - ISA (2020) sobre as demarcações territoriais indígenas das últimas décadas, nos distintos períodos de governo, aponta para a queda das homologações e das declarações de territórios nos últimos anos. O gráfico evidencia a realidade do retrocesso que, na prática, resulta em mortes, expulsões, invasões ilegais e violações de diversos tipos.

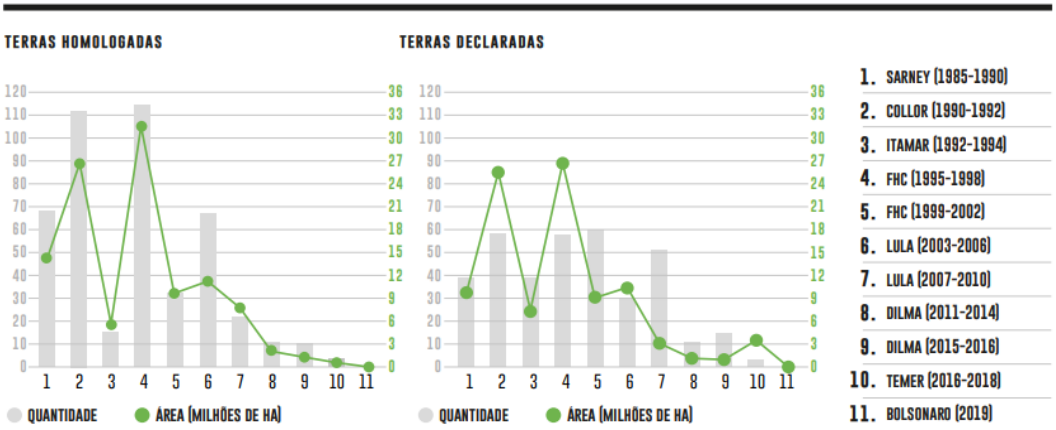


Imagem 1 - Demarcações por mandato presidencial. Fonte: Guia de Consulta - Agenda Socioambiental no Congresso. Instituto Socioambiental (ISA), 2020.

Também cabe ressaltar, no contexto governamental atual, o impacto das mudanças realizadas no âmbito da Funai e outros órgão protetivos, assim como as transformações nas políticas das instituições e seus respectivos engessamentos político e financeiro. Para Oliveira e Buzatto (2019),

> [...]a ação do governo tem sido marcada pela omissão e pelo desmonte da frágil estrutura de proteção dos povos indígenas; pela não efetivação dos direitos coletivos e diferenciados, apesar de reconhecidos formalmente na Constituição de 1988, na Convenção 169 da OIT, nas declarações dos direitos dos povos indígenas da ONU e da OEA e na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

O estudo realizado pelo ISA ainda mostra que em estados com maior conflito fundiário, as terras indígenas demarcadas representam uma fatia quase insignificante do total da extensão territorial.

É possível observar, a partir dos gráficos, que, em comparação ao espaço ocupado por propriedades rurais, o volume de terras indígenas homologadas ou em processo de demarcação não chega a 1% em vários estados, como Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, ao passo que as propriedades rurais ocupam altas cifras da extensão territorial, chegando a uma preponderância de 77% no Rio Grande do Sul e 85% no estado do Mato Grosso do Sul.

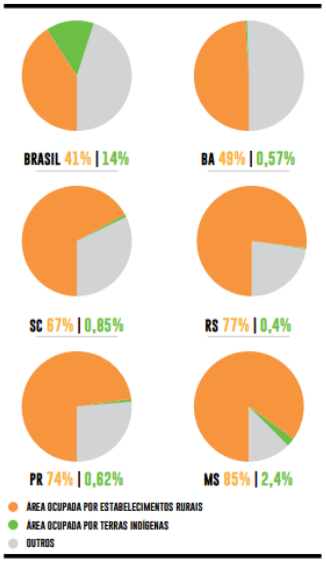


Imagem 2 - Áreas ocupadas por estabelecimentos rurais e terras indígenas. Fonte: Guia de Consulta - Agenda Socioambiental no Congresso. Instituto Socioambiental (ISA), 2020.

Neste mesmo estudo, o ISA também especifica onde está localizada a maior parte das terras indígenas (TIs) e populações indígenas no Brasil, constatando que mais de 98% da extensão das TIs está localizada na Amazônia legal, e apenas 2% fora dela. No entanto, neste 2% fora da Amazônia legal vivem cerca de 38% da população indígena[3], dado que aponta para um absoluto descompasso entre o contingente populacional e o espaço ocupado pelos territórios indígenas.

No texto *Os Guarani em Santa Catarina: uma "minoria inconveniente"?*, Darella et. al (2009) aponta que a ideia, muito presente no senso comum, de que no Brasil há "muita terra para pouco índio", trata-se de uma, dentre tantas outras, expressões criadas para gerar desconhecimento e ocultar a realidade fundiária brasileira. Segundo os autores, este tipo de frase pretende afirmar, implicitamente, que a regularização das terras indígenas levaria à redução da quantidade de terras disponíveis para a agricultura e para outras atividades econômicas.

Através de dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, os autores mostram que as terras aproveitáveis e não exploradas existentes no Brasil somam cerca de 185 milhões de hectares, o que coloca em evidência que o problema não está na extensão do território cultivável, mas sim em sua distribuição.

[3] A porcentagem refere-se à população indígena habitante das TIs e não inclui a população indígena em contexto urbano.

Em meio à política do desmonte, assiste-se também ao retorno da discussão sobre o marco temporal. A tese do marco temporal consiste em uma interpretação da Constituição Federal de 1988 segundo a qual os indígenas só poderiam reivindicar territórios que estivessem sob sua ocupação na data específica de 05 de outubro de 1988, quando foi promulgada a Constituição. Latifundiários, juntamente com a Bancada Ruralista, vem utilizando esta tese para frear processos demarcatórios, assim como para solicitar revisões de demarcações já homologadas.

Esta interpretação vai contra o conceito de tradicionalidade presente na própria Constituição, que afirma o direito originário sobre as terras tradicionalmente ocupadas. Tradicionalidade deve levar em conta a ocupação histórica, assim como a dinâmica da ocupação espacial de cada povo. A tese do marco temporal desconsidera a historicidade e o contexto político dos povos, e esconde o fato de que muitos povos estavam expulsos de seus territórios quando a Constituição entrou em vigor.

Em paralelo ao retorno da tese do marco temporal, também avança o desrespeito à legislação ambiental, com o aumento significativo do desmatamento e dos conflitos em territórios indígenas. O caso mais recente, do avanço do garimpo no território Munduruku, denunciado pelo Ministério Público Federal, acende um alerta para a necessidade de uma atuação urgente para conter a mineração ilegal, que ameaça a existência indígena na região. Também recente, o relatório produzido pelas associações Yanomami Hutukara e Wanasseduume Ye´Kwana aponta para uma explosão do garimpo ilegal no território Yanomami no ano de 2020. O estudo mostra que, de janeiro a dezembro de 2020, uma área de 500 campos de futebol foi devastada nesta TI, um total de 2.400 hectares entre os estados do Amazonas e Roraima, o que representa um aumento de 30% com relação ao ano anterior. O documento mostra ainda o aumento do conflito armado neste território, em decorrência da invasão dos garimpeiros.

Todas estas situações, referentes aos territórios, aos direitos e à saúde indígena, impactam diretamente também sobre a educação escolar, que tem seu cotidiano radicalmente transformado pelos conflitos armados, pelas mortes, pela violência e pelos consequentes lutos vividos pelas comunidades.

Caminhos abrem caminhos: chão da sala de aula, espaço de luta

Nestes contextos de vulnerabilidade e violência, observa-se que o espaço escolar também acaba se tornando um território em disputa. Existem diversos parâmetros legais que respaldam o ensino diferenciado dentro dos territórios indígenas. A Constituição Federal em conjunto com a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) garantem aos povos originários o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, que respeite os modos de vida e a organização social de cada povo, sendo dever dos Estados e municípios a execução deste direito. Entretanto, o modo como as escolas indígenas se estruturam na prática nem sempre condiz com estas garantias constitucionais.

As escolas indígenas enfrentam grandes desafios, dentre eles um dos maiores é a organização de um plano político pedagógico que seja aceito pelas secretarias de educação. Existem sempre grandes impasses políticos e administrativos frente ao estado para se chegar à concretização de uma escola com calendários e currículos próprios, pois apesar da garantia do ensino diferenciado, as estruturas educacionais foram constituídas sob uma ótica não-indígena.

Estes impasses, já estudados por pesquisadoras da educação como Kerexu Yxapyry (2015) são os mesmos impasses que acontecem no campo do direito, como apontam Brighenti (2010), Ladeira (2008) e Cunha (2012). O direito indigenista não foi criado pelos indígenas, e sim por um Estado que não conhece e não reconhece as formas de organização social e os princípios norteadores de cada etnia.

Segundo Ladeira (2008) tratam-se das incoerências inerentes ao ato de querer governar o que já tem governo próprio. A autora destaca que ainda que a Constituição de 88 tenha abolido como princípio o integracionismo e a tutela, esta ainda é a visão que prevalece no Estado.

Assim também acontece na educação, segundo Brighenti (2010): “A atuação do Estado ocorre no sentido de fazer com que essa população [...] através de programas - especialmente a educação escolar -, se integre à sociedade, transformando-a em cidadãos de determinado país” (BRIGHENTI, 2010, p. 16).

No momento atual, assistimos ao retorno do discurso integracionista, pois se trata de um pensamento conveniente e estratégico ao projeto de expropriação de terras e de aniquilação das vidas indígenas.

É por este motivo que consideramos, neste artigo, a escola também como um front de guerra no contexto indígena, pois ela é um espaço que coloca frente a frente pensamentos distintos e conflitantes. Trata-se de um espaço que surgiu, historicamente, como uma imposição política do não-indígena, mas que hoje passa a ser reivindicado por muitos povos como uma instância de resistência e de defesa da cultura.

Cada vez mais escolas indígenas lutam para que seus quadros de professores e suas direções sejam indígenas, e que a escola possa organizar-se a partir de um plano político pedagógico que respeite a cultura e o modo de vida de cada etnia.

Estas disputas que acontecem no âmbito da escola não estão desarticuladas do modo de funcionamento do capitalismo. Em seu artigo, Rodrigo Castelo (2017) discute a supremacia rentista no Brasil neoliberal e discorre sobre como a violência é uma potência econômica na organicidade e funcionamento do sistema capitalista. Segundo o autor:

> No processo de colonização da América, mediante expropriação massiva dos meios de produção e reprodução das civilizações indígenas, Pindorama se tornou Brasil para atender aos interesses das classes dominantes externas. O Estado nacional, na forma da metrópole portuguesa, foi determinante na pilhagem dos recursos naturais, na exploração de índios e africanos tornados escravos e na constituição de uma sociedade patriarcal, machista e racista que oprimiu (e ainda oprime) milhões de mulheres e negros (CASTELO, 2017, p. 51).

Aliada à essa constatação crítica da história, a compreensão da escola como um lugar de ampliação, formação e defesa de uma outra sociedade deve contemplar a presença de corpos indígenas, que neste momento estão ausentes - quando não violados e assassinados - à medida que a paisagem dos territórios indígenas desaparecem e à medida que o modelo político capitalista de produção econômica avança.

Neste contexto histórico, as práticas educacionais consolidam-se de forma a manter e legitimar as estruturas da violência impulsionadora do capitalismo. Como já pontuamos, persiste uma invisibilização e ausência dos povos originários dos espaços de tomada de decisão, ditos representativos e, incluímos também os lugares de pesquisa, o que reflete os privilégios de acesso de quem pode formular e protagonizar, com as ferramentas críticas, a superação destas realidades.

O atual cenário conjuntural, de crise orgânica do capitalismo, revelou nos últimos cinco anos sucessivos golpes de Estado, políticos e representativos, até desvelar uma gestão de inspiração neofascista no Brasil. Declaradamente uma gestão que se coloca inimiga da vida e da presença dos povos originários, com afirmações de ódio, inferiorização, marginalização, até as defesas de “incorporar” os povos indígenas com menos tempo de contato às forças produtivas capitalistas.

É, portanto, função da política neofascista retomar, a qualquer custo, as taxas de lucro declinantes no país e silenciar coercitivamente os crescentes rompantes de rebeldia popular (greves operárias e de servidores públicos, ocupações estudantis, urbanas e rurais, levantes indígenas, as lutas dos movimentos feminista, negro e LGBT).

Nota-se que as políticas institucionais de ação afirmativa para a inclusão das minorias étnicas na sociedade, por meio do âmbito educacional, demonstram maior preocupação apenas com a inserção dessas temáticas no cenário educacional, sem, muitas vezes, haver uma alteração concreta nas relações sociais. A pobreza e a exclusão social, frequentemente, são atribuídas a questões culturais. A lógica excludente do sistema de produção da sociedade de mercado não é colocada em pauta. Questões econômicas e políticas são transferidas para o campo cultural – e a própria cultura é retirada do seu contexto político –, sendo apresentado como possibilidade de superação uma educação diferenciada.

De igual maneira estão os indígenas, cujos problemas centrais, que são a manutenção de suas terras e condições de vida digna para a verdadeira reprodução cultural, continuam tratados da mesma forma como acontecia nos períodos que antecederam as mais recentes políticas da diversidade e inclusão. Para não abordar essa questão central, que é a expropriação e a posse privada da terra pela classe burguesa, institui-se uma ilusão que por meio de cotas, vagas sobressalentes e outras medidas emergenciais, os problemas foram sanados. No entanto, estas medidas não representam mudanças estruturais significativas na realidade de violência vivida cotidianamente pelos povos indígenas no Brasil.

Com isto, é claro, não se está questionando conquistas históricas importantes como as cotas, apenas lembra-se que elas são parte de uma tática e não uma solução por si só.

Em pleno século XXI, compreende-se, muitas vezes, o indígena enquadrado em distintividades físicas e culturais cristalizadas no século XVI. O relatório intitulado

“Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008” (2015) retrata essa realidade, apontando a persistência de práticas violentas em relação à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, e levanta pontos ainda não superados mesmo com a implementação da lei:

> Sinteticamente, observa-se que ainda persistem nestas ações problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, tais como:
> • reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
> • apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
> • omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
> • adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
> • generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
> • simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
> • prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
> • ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência ênfase no empobrecimento material nos estilos e modos de vida indígenas. (RELATÓRIO CNE, 2015, p. 6-7).

Apesar das análises das implicações da Lei nº 11.645 apontarem para a não superação de uma problemática ligada à representação dos povos originários, compreendendo-os cristalizados no passado, deve-se afirmar que esses povos são e sempre foram contemporâneos. A ocultação da existência dos povos originários é uma questão política articulada aos interesses de forças políticas agrárias que, neste exato momento, impulsionam políticas de extermínio, principalmente através da expansão do agronegócio.

Reflexões entre-mundos

Pensar a defesa da educação como um território tático em disputa é pensar o contexto fundiário brasileiro como um todo, em um claro cenário de impunidade para a prática de crimes ambientais, aparelhamento e desmonte sistemático da capacidade operacional dos órgãos de fiscalização em territórios originários. Trata-se de um processo histórico de enfrentamento geográfico e discursivo que se dá em diferentes âmbitos materiais e também imateriais.

A invenção do Brasil forjou uma identidade nacional e precisou construir, por meio das concepções eurocêntricas e racistas de sociedade, o seu discurso dominante.

Sobe isso, Clastres (2020) comenta:

> [...] já se percebeu que, quase sempre, as sociedades arcaicas são determinadas de maneira negativa, sob o critério da falta: sociedades sem Estado, sociedades sem escrita, sociedades sem história. Mostra-se como sendo da mesma ordem a determinação dessas sociedades no plano econômico: sociedades de economia de subsistência [...] Imagem antiga, sempre eficaz, da miséria dos selvagens. E, a fim de explicar essa incapacidade das sociedades primitivas de sair da estagnação de viver o dia a dia, invoca-se o subequipamento técnico, a inferioridade tecnológica. (CLASTRES, 2020, p.167)

A questão racial, tal qual já foi colocada pelos precursores das Ciências Sociais nas Américas e no Brasil, adquiriu um direcionamento racista. O reflexo disso está nos dados alarmantes de assassinato contra pessoas negras e também indígenas. Nesse sentido, é significativo e considerável mirar o passado em busca de compreender o momento presente, reatualizado e cheio de desconfortos, dores e perdas para os povos originários e contemporâneos.

Na obra “Peles negras e máscaras brancas”, Fanon (2008) ao tecer uma crítica à experiência da colonização em Martinica dos anos 40 e 50 do século XX, situa suas reflexões, por meio da psicanálise, acerca das relações existentes entre linguagem, cor e experiências vividas pelo negro em relação ao branco. A respeito disso comenta:

> A colonização não se satisfaz somente em manter um povo em suas garras e esvaziar o cérebro do nativo de toda forma de conteúdo. Por uma espécie de lógica pervertida, ela se volta para o passado dos povos oprimidos e o distorce, desfigura e o destrói. (FANON, 2008, p.25)

Fanon (2008) adverte que: “Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p.34). Tal constatação nos abriria camadas imensas de discussão, porém, aqui propomos partir para reflexão de como essa engrenagem fundamenta o pensamento hegemônico.

Embora Fanon esboce a experiência de negros martinicanos, num triângulo diaspórico entre Africa - América - Europa, destacamos em seu ponto de vista confluências com a experiência da população negra escravizada no Brasil, assim como a realidade das populações nativas. Apesar da negação e apagamento no palco da históriografia oficial, das rupturas e continuidades da presença nativa em terras brasílis, incorporou-se aos povos diferentes e complexas dinâmicas de assimilação compulsória de seu modelo exploratório de sociedade, entre elas: a escravidão.

Segundo Fanon (2008):

> A sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiseram sacudir as raízes do edifício [...] Só haverá uma autêntica desalienação no sentido em que as coisas, também no sentido mais materialista, tenham tomado seus devidos lugares. (FANON, p.25,2008)

As condições reais de produção e reprodução da vida não devem ser desconsideradas frente ao racismo e a como ele se estrutura na sociedade. Para Fanon, a violência é o fundamento do colonialismo. Ela se expressa no nível econômico, político, administrativo e até psíquico.

Ocorre que este fato - a escravidão de negros e também de indígenas - não deve ser considerado como único ponto de encontro. A instituição de sociedades de raízes coloniais buscou forjar uma unidade territorial, política, cultural e ideológica, sendo, para tal, necessário instituir uma hierarquia racial, de modo que fosse possível predominar a ideia de um povo, uma língua, uma cultura e uma história.

Considerações finais

Para construir e legitimar uma história de brancos a partir da realidade e presença dos povos indígenas, mais que furtá-los da compreensão de si, foi necessário tomar sua força de trabalho, energia e suas terras. Apesar das assimilações compulsórias ao longo dos últimos 521 anos, assim como dos tempos e dos destempos da atual conjuntura de pandemia e surtos de epidemias, operam também outras ocupações no chão do território indígena: existem mundos em sobreposição.

Muito embora os tempos apresentem desafios para a humanidade em se reorganizar nas condições de isolamento social, não necessariamente são as mesmas condições para os povos originários, seja em contexto aldeado, seja em contexto urbano. Existem ainda outros céus e mundos dentro de outros mais de 305 céus e 305 extra-mundos, correspondentes às mais de 305 etnias em território nacional. E todos eles são afetados.

Ocorre que tudo que afeta o mundo físico não se dissocia de outras camadas de existências possíveis acessadas pelos povos nativos: *território dos espíritos, território de encantados*. Criar resistências e dar continuidade à luta e à vida, em muitos mundos em queda, afeta sobremaneira a condição de exercer a saúde numa dimensão ainda mais ampliada que nossa compreensão possa alcançar na tríade mente, corpo e espírito.

Quando o corpo é afetado ou um membro é afetado, a comunidade toda é afetada. Assim, a escola também é afetada porque também é corpo. Em muitos territórios, o corpo é uma produção contínua, que dissolve sua materialidade num sistema de relações entre-mundos, entre-céus, entre-lugares e entre-moveres. As linhas parentais em alguns contextos também podem ser moventes, assim, a capacidade de sentir o mundo é uma vibração expandida.

Através deste artigo, buscamos trazer reflexões sobre os principais problemas enfrentados pelos povos indígenas na realidade contemporânea, frente à expansão do projeto capitalista e ao avanço do pensamento neofascista no Brasil. Buscamos evidenciar como as diferentes instâncias de saúde, educação e dos direitos políticos e territoriais estão profundamente articulados entre si e como, neste contexto, a escola é também um espaço em disputa e um potencial front de resistência.

Estas realidades são vividas e experimentadas de formas distintas pelos 305 povos indígenas que atualmente habitam o território brasileiro - não apenas porque cada povo vive e vivenciou seu próprio processo histórico, mas também porque cada uma destas etnias possui um universo cosmológico inteiro que diz respeito ao *ser*, ao *ser em comunidade* e à própria compreensão da vida e do(s) mundo(s) existentes.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n°11.645/2008**. Brasília, 2015.

_____. Lei Federal nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. 2010/2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais**. Florianópolis: Edufsc, 2010.

CASTELO, Rodrigo. **Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica**. Revista Andes/SN. #60.Universidade e Sociedade, 2017.

CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política.** São Paulo: Editora Ubu, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DARELLA, M. D. P.; NEIRE, J. C. A. FANTINI, A. C. **Os Guarani em Santa Catarina: uma "minoria inconveniente"?** Revista Tellus, ano 9, n.16, p. 127-148, jan/jun.2009. Campo Grande, MS.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

HUTUKARA ASSOCIAÇÃO YANOMAMI; ASSOCIAÇÃO WANASSEDUUME YE´KWANA. **Cicatrizes na floresta: evolução do garimpo ilegal na TI Yanomami em 2020**. Boa Vista, 2021. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/cicatrizes-na-floresta-evolucao-do-garimpo-ilegal-na-ti-yanomami-em-2020>

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso**. São Paulo: Edusp, 2008

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OLIVEIRA, A. E. C. de; BUZATTO, C. C. **2019: em contraponto ao retorno à era das trevas, a esperança na teimosia e resistência indígena**. In: Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil. Organização: Conselho Indigenista Missionário, 2020.

Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil. Dados de 2019. Organização: Conselho Indigenista Missionário, CIMI, 2020.

SANTILLI, Márcio et al. [org]. **Agenda Socioambiental no Congresso. Guia de consulta.** Brasília: Instituto Socioambiental, 2020.

YXAPYRY, Kerexu. **Sistema Nacional de Educação: Um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas Guarani da Grande Florianópolis.** Florianópolis, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina.

Sites consultados

<www.cimi.org.br>
<www.socioambiental.org>
<www.emergenciaindigena.apiboficial.org>

CULTURA E EDUCAÇÃO A PARTIR DOS INTÉRPRETES DO BRASIL: CONSIDERAÇÕES PARA A ATUALIDADE [1]

CULTURE AND EDUCATION FROM THE INTERPRETERS OF BRAZIL: CONSIDERATIONS FOR TODAY

Pedro Paulo Galdino Vitorino Dias[2]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir o não reconhecimento e acesso à cultura produzida e acumulada historicamente por aqueles que sofreram e sofrem o processo de exclusão na sociedade brasileira, ou seja, a maioria: *pobres*, *negros*, *indígenas, trabalhadores e trabalhadoras*. A construção deste texto parte do estudo brasileiro sobre cultura, proposto por Álvaro Viera Pinto, em diálogo com os clássicos intérpretes do Brasil: Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, além de Paulo Freire e o contemporâneo Jessé de Souza. Identificamos questões como a da *escravidão, miscigenação, patriarcado, homem cordial* e *patrimonialismo*, que permanecem fortes até hoje como forma de legitimar nossa identidade nacional, bem como o processo de exclusão social. Esta pesquisa aponta a importância de questionamento do pensamento dominante sobre a cultura, preso no paradigma racista culturalista, propondo mudanças positivas contrárias a esta realidade.

Palavras-chave: Cultura. Intérpretes do Brasil. Exclusão social**.** Educação.

Abstract: The purpose of this study is to discuss the non-recognition of and access to culture produced and accumulated historically by those who have suffered and suffer the process of exclusion in Brazilian society that is the majority: *poor, black, indigenous and workers*. The construction of this text starts from the Brazilian study of culture, proposed by Álvaro Vieira Pinto in dialogue with the classic interpreters of Brazil: Gilberdo Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Paulo Freire and the contemporary Jessé de Souza. We identify questions such as *slavery, miscegenation, patriarchy, cordial man and patrimonialism* wich remain strong today as a way to legitimize our national identity and the process of social exclusion. This research points to the importance of questioning the dominant about culture, trapped in the racist culturalist paradigm, proposing positive changes against this reality.

Keywords: Culture. Brazilian interpreters. Social exclusion. Education.

Introdução

Ao estudar alguns dos clássicos intérpretes do Brasil, que se debruçaram em refletir, acima de tudo, a formação do pensamento sociológico e identitário brasileiro, como Gilberto Freyre (2003) e Sérgio Buarque de Holanda (1995), percebemos em suas análises que o país foi [é] marcado por avanços, continuidades, rupturas e retrocessos. Desse modo, para compreendermos como

[1] Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena (PPGAC), pela Universidade Federal de Goiás (UFG). pedropaulogaldino2@yahoo.com.br

funciona nossa sociedade hoje, faz-se necessário um estudo crítico daqueles que vieram antes de nós e que muito contribuíram para a nossa realidade. Hoje, se podemos tecer críticas e repensar nossa constituição como povo, é porque dispomos de diferentes interpretações do Brasil, principalmente a partir do século XX.

Os dois autores citados, clássicos, levam este título por orquestrarem significativamente as três questões básicas: “de onde viemos, quem somos e para onde vamos, que respondidas representam a totalidade da realidade social” (SOUZA, 2019, p.38). Por isso, nos deteremos em suas obras, com o objetivo de refletir sobre a condição da divisão de classes brasileira, frente à cultura produzida. O conceito de cultura será analisado a partir de Álvaro Vieira Pinto (1979), com a afirmação de que à medida que o homem se humaniza está intrinsecamente criando cultura e se criando. Então, para o autor, a cultura é tanto bem de consumo, como bem de produção.

Neste sentido, o desenvolvimento teórico-metodológico, pautado na análise e no diálogo entre as obras selecionadas, tem como ponto de partida os seguintes questionamentos: a cultura produzida na sociedade de classes, como o caso brasileiro, tem sido acessada pela maioria da população: pobres, negros, indígenas, trabalhadores e trabalhadoras? Estes se reconhecem como produtores de cultura? Se sim, é dada a devida importância, como sendo uma cultura legítima do brasileiro? Quem realmente comanda e domina o acesso e o grau de importância da nossa cultura?

Para procurar possibilidades de respostas e alcançarmos um panorama, sem a pretensão de propor algo determinante, autoritário e portanto, sem a consciência da nossa realidade, mas sim, em propor outros desdobramentos e até questionamentos, dividimos este trabalho em dois momentos. O primeiro, denominado de: *Intérpretes do Brasil: aspectos históricos e culturais, crítica*, em que, brevemente, refletiremos sobre algumas questões suscitadas na obra *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* de Gilberto Freyre (2003), como: a escravidão, a miscigenação e o patriarcado. Também passaremos pelo livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1995), discutindo os conceitos de homem cordial e de patrimonialismo. Ainda nesse momento, a crítica se baseará com base na obra *A elite do Atraso, da escravidão a Bolsonaro*, de Jessé de Souza (2019), em especial no que diz respeito ao paradigma

racista culturalista e por compreender raciocínio do autor expressivo e relevante no diálogo que propomos com o conceito de cultura em Álvaro Viera Pinto (1979).

O segundo momento, *Cultura: corpo e espírito, um pouco mais sobre a atualidade brasileira,* volta-se em caracterizar a cultura e seus aspectos, por meio do referido autor: a) no entendimento do que ele fala sobre bem de consumo e bem produção; b) em divisão social do trabalho e c) no seu acesso. Para assim, desembocar diretamente nas questões levantadas no primeiro momento, em exemplos e dimensões diretas com nosso processo educacional, uma vez que este não é uma dimensão isolada de nossa sociedade, pelo contrário, ele diz bastante sobre a forma de atuação da classe dominante.

Por fim, traremos considerações finais em processo, como uma forma de arrematar o texto, deixando possibilidades de caminho para transformação da realidade. Salientamos que diferentes momentos históricos serão abordados e guardados as suas devidas proporções e especificidades. Logo, em toda a escrita, não perderemos a dimensão histórica, cultural e social do Brasil: escravocrata, racista, patriarcal e elitista.

Momento I – Intérpretes do Brasil: aspectos históricos e culturais, crítica

"Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para."
Cazuza

É necessário que retomemos o período da chegada dos portugueses ao Brasil, como bem escreve Freyre (2003), para entendermos o nosso presente. Primeiro, há de se destacar que a terra em que os lusitanos chegaram já era habitada por povos, ou seja, havia um processo cultural em produção. Tais povos, hoje, denominados de indígenas, possuíam uma complexa organização não entendida e desprezada pelos europeus que tinham acabado de chegar. Como forma de expansão de seu poderio, sob a prerrogativa de civilizar e catequizar os povos que aqui viviam, os portugueses iniciaram o processo de colonização, marcado pela escravidão.

Com a escravidão, iniciada na subjugação dos indígenas, em terras brasileiras, paulatinamente esses povos foram sendo dizimados, bem como a sua identidade cultural. Nesse período, encontra-se: "[...] no aspecto econômico, a

agricultura de monocultura baseada no trabalho escravo e, no aspecto social, a família patriarcal fundada na união do português com a mulher índia" (SOUZA, 2019, p. 44). O patriarcado é caraterizado pelo exercício do poder da família rural, isto é, do homem branco, dono de terras, líder político, autoridade moral com privilégio, dono e morador da casa-grande. Este exerceu domínio não só na sociedade colonial brasileira, contemporaneamente, exerce o poder através de alguma instituição, como a igreja ou o Estado.

Como se já não bastasse, nossos colonizadores, procurando um domínio imperial, compraram e trouxeram para o Brasil negros africanos para serem explorados em trabalho escravo. Da mesma forma, vemos tentativas e execuções de extinção da identidade cultural africana, bem como a brutalidade física. Ao mesmo tempo, encontramos nos registros de Freyre (2003) a escravidão sexual exercida sobre muitas mulheres, indígenas e negras, na satisfação dos desejos portugueses:

> Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas [...] a miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da eficiência em massa ou volume humano, para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo preparara-os a íntima convivência, o intercurso social e sexual com raças, cor, invasoras ou vizinhas da Península [...]. (FREYRE, 2003, p.46 e 47).

É evidente o quanto o autor se debruça e privilegia a questão da miscigenação entre o que ele chama de *raças* para afirmar a formação social brasileira. Percebemos a mulher como objeto sexual, numa possibilidade de dominação masculina branca, em que "o dado familiar e sexual é o mais interessante, por engendrar uma forma de sociabilidade entre desiguais que mistura cordialidade, sedução, inveja, ódio reprimido e praticamente todas as nuances da emoção humana (SOUZA, 2019, p.45). Não só isto, diz-se também do *apetite sexual* dos/pelos corpos negros, tanto feminino, quanto do falo masculino. Assim, é proposta uma continuidade com Portugal, que Souza (2019), rebate, principalmente no que diz respeito à escravidão: "no Brasil, desde o ano zero, a instituição que engloba todas as outras era a escravidão, *que não existia em Portugal*, a não ser de modo muito tópico e passageiro" (SOUZA, 2019, p.42, grifo nosso).

Seguindo esse raciocínio, vemos o patriarca, dono dos escravos e também pai de diversos filhos *mestiços*, concebidos nas relações com as negras e indígenas, privilegiar de maneira pessoal e íntima as relações, a partir de suas emoções. Desse modo, Souza (2019), salienta que não houve um encontro pacífico e uma relação amigável entre as *raças* e culturas, como Gilberto Freyre indica no coletivo de sua obra, pelo contrário, a tensão era presente, principalmente pela influência do patriarca sobre os sujeitos, aumentado por meio da poligamia.

Com isso, por mais que Gilberto Freyre tenha se colocado contra o racismo clássico, encontrava-se envolto no racismo culturalista. Neste racismo, "não seria mais simplesmente habitar um corpo com certa cor da pele ou outras características fenotípicas, mas, sim, o estoque cultural que elas herdam" (SOUZA, 2019, p.16). Desta forma, Freyre (2003), procura, até certo ponto, criticar a ideia do Brasil como sociedade inferior, colonizada por povos superiores que ajudaram a construir uma identidade nacional, mesmo que preso no paradigma racista culturalista. É claro que, não é certo manter esse pensamento de sociedades superiores e inferiores, pois enaltece o pensamento hegemônico e eurocêntrico, que até mesmo conduziu a situações extremas como foi o caso do nazismo.

Porém, no caso brasileiro, percebemos o contrário. Encontramos ao longo dos estudos sociológicos nacionais diferentes conceitos, apresentados por outros intérpretes do Brasil, que legitimam nossa identidade e permanecem engendrados no senso comum e no meio científico, mesmo com a mudança do modo de produção, que "aceita a vira-latice do brasileiro como lixo histórico de bom grado e degrada e distorce a percepção de todo um povo como intrinsecamente inferior" (SOUZA, 2019, p.32). Neste sentido, falamos de Holanda (1995), que se debruçou em seu estudo historicista, nas questões do momento oligárquico, onde teoricamente estava sendo *superada* a escravidão, devido a formal abolição em 1888; tratando da industrialização e dos binômios: campo – cidade e público – privado. Nesse momento, o autor apresenta o *homem cordial*:

> Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o "homem cordial". A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar "boas maneiras", civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um

> fundo emotivo extremamente rico e transbordante. Na civilidade há qualquer coisa de coercitivo – ela pode exprimir-se em mandamentos e em sentenças [...]. (HOLANDA, 1995, p.147).

A partir disso, observamos que o *homem cordial*, não condiz diretamente com a questão de cordialidade, mas sim com a negatividade de tal homem, pois é "potencialmente corrupto, que dividiria o mundo entre amigos e inimigos e não de modo "impessoal"" (SOUZA, 2019, p. 32). Assim, encontramos a noção de patrimonialismo, que novamente reafirma o racismo culturalista, o Brasil, o brasileiro, sendo de fato um povo inferior.

> O patrimonialismo defende que o Estado no Brasil é uma alongamento institucionalizado do homem cordial e é tão vira-lata quanto ele, abrigando elites que roubam o povo e privatizam o bem público [...] o Estado patrimonialista seria a principal herança do homem cordial e o maior problema nacional. Está criada a ideologia do vira-lata brasileiro. Inferior, posto que percebido como afeto e, portanto, como corpo, em oposição ao espírito do americano e europeu idealizado. (SOUZA, 2019, p.32 e 33).

Desse modo, para o autor citado, ao nos basearmos nessa explicação patrimonialista, o real foco, que deveria estar em criticamente entender que quem comanda a nossa sociedade é uma ínfima e superpoderosa elite, é perdido. A elite, firmada no passado, no atraso de nossa constituição social, consegue articular forças para colocar o Estado como sempre corrupto, uma vez que quem o constitui é corrupto de berço. Neste sentido, conseguimos expandir nossos horizontes para o conceito de cultura, trabalhado sob a luz de Vieira Pinto (1979), com base numa sociedade dividia em classes, bem como numa divisão social do trabalho, que será melhor exemplificado no segundo momento desta escrita.

Seguindo o curso da história, após ter sido assinada a lei áurea, os negros escravizados foram *jogados a própria sorte*, sem preparo e sem oportunidades de trabalho livre. Ademais, a mão-de-obra estrangeira chega nesse momento, estes trabalhadores, já familiarizados com o tipo de trabalho e mais qualificados, passam a tomar o lugar dos ex-escravos. Os estrangeiros também munidos de uma estrutura familiar se contrapõem com os negros, que devido às condições precárias eram animalizados, como *trabalhador manual desqualificado*, sem estrutura material e simbólica (SOUZA, 2019).

> Ao perderem a posição de principal agente do trabalho, os negros perderam também qualquer possibilidade de classificação social [...] mais abaixo ainda, dá-se a constituição histórica daquilo que chamo de “ralé brasileira”: composta pelos negros recém-libertos e por mulatos e mestiços de toda ordem para quem a nova condição era apenas outra forma de degradação. (SOUZA, 2019, p. 82).

Diante disso, a exclusão social está posta diretamente e por consequência, mais uma vez, as expressões culturais negras são inferiorizadas e caçadas. Suas moradias passam a cortiços, divididos entre os seus, com grande número de moradores. Não obstante, alguns cortiços são demolidos e a população negra ocupa os morros, estabelecendo suas novas habitações. Com isso, a violência da polícia é legitimada como forma de controle, reforçando o processo estrutural de modernização brasileiro.

O negro é visto como um *inimigo da ordem*, ou seja, que causa uma desordem na sociedade, levando a insegurança das pessoas, do público e do privado, até mesmo no direito de ir e vir. Deste modo, a polícia é um meio de reprimir e de manter a ordem, “vem daí, portanto, o uso sistemático da polícia como forma de intimidação, repressão e humilhação dos setores mais pobres da população. *Matar preto e pobre não é crime já desde essa época"* (SOUZA, 2019, p. 83, grifo nosso). Como mencionado, estamos falando de um país que desde o seu processo de colonização até os dias de hoje é racista, escravocrata e patriarcal, mesmo que o modo de produção vigente seja o capitalista, intensificando ainda mais tais fenômenos.

Para encerrar este primeiro momento, é preciso retomar que passamos ligeiramente por diferentes períodos históricos e sociais, numa perspectiva de entender como funciona as relações sociais em nossa sociedade. Para isso, não desmerecemos os autores clássicos, porque, novamente, eles são fundamentais para o nosso processo tanto da formação teórico-prática da identidade e das relações sociais, como em nossa formação enquanto, por exemplo, sujeitos, professores e artistas.

Momento II – Cultura: corpo e espírito, um pouco mais sobre a atualidade brasileira

> “A mãe assume, o pai some de costume
> No máximo é um sobrenome
> Sou o terror dos clone

Esses boy conhece Marx
Nós conhece a fome
Então serra os punho sorria
E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazias.”
Emicida

Após a discussão crítica, histórica e social brasileira, cabe-nos articular mais diretamente esse pensamento com o vasto tema da cultura. Nosso recorte, já introduzido, parte das contribuições de Vieira Pinto (1979), que entende a criação da cultura e a criação do homem como “duas fases de um só e mesmo processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase e principalmente social na segunda” (VIERA PINTO, 1979, p.122). Desse modo, à medida que o ser humano age intencionalmente sobre a natureza, esta se modifica, bem como quem a transformou. Nesse processo, são desenvolvidas técnicas, a partir de objetos que instrumentalizam o agir do homem, propiciando ideias e experiências acumulativas.

> A cultura constitui-se por efeito da relação produtiva que o homem em surgimento exerce sobre a realidade ambiente. Com este conceito apreendemos a noção culminante de teoria da cultura: a que nos mostra a cultura indissociável do *processo de produção*, entendido este, sem sentido supremo, como produção da existência geral. E em dois sentidos: produção do homem por si mesmo, mediante a ação exercida sobre a natureza para se perpetuar como espécie que evolui e adquire progressivamente a capacidade ideativa; e produção dos meios de sustentação da vida para o indivíduo e prole. (VIERA PINTO, 1979, p. 124, grifo do autor).

Assim, compreendemos que a cultura possui dois aspectos, o primeiro: bem de consumo, “enquanto resultado, simultaneamente materializado em coisas e artefatos e subjetivado em ideias gerais, da ação produtiva eficaz do homem na natureza” (VIERA PINTO, 1979, p. 124), por exemplo, objetos e produtos materiais. O segundo, bem de produção, que da “subjugação da realidade pelas ideias que a representam, constitui a origem de nova capacidade humana, [...] a criar ideias que signifiquem finalidades para ações a empreender” (VIERA PINTO, 1979, p. 124), ou seja, engloba a imaginação artística, e o conhecimento dos fenômenos.

Portanto, para o autor, esses dois aspectos são fundantes do ser humano e coexistentes. Mas, como percebido historicamente, por conta das distintas formas do sujeito ocupar-se dos aspectos supracitados no processo de produção de bens na sociedade, acarreta-se a divisão de classes. Destarte, entendemos o ser humano como um bem de produção, que deveria produzir para si mesmo e em comunidade, uns com os outros. Só que há uma modificação nessa configuração pela divisão

social do trabalho, onde os papeis, na sociedade capitalista, ficam divididos entre: a) os donos dos meios de produção, dos instrumentos e das ideias (espírito) e b) os que manejam os instrumentos, sem os possuir, utilizando a força física (corpo). Porém, sabemos que, nós, sujeitos, somos complexos e nossa constituição engloba o *corpo* e o *espírito* sem separação.

Deste modo, "o saber aumenta a produção de manufaturas e objetos de consumo, e começa a ter lugar então um processo de especialização na criação e apropriação da cultura, concomitantemente à divisão social do trabalho" (VIERA PINTO, 1979, p. 127). Assim, está posta a desigualdade entre a apropriação do conhecimento e os bens materiais produzidos, que não são apropriados pelas mãos de quem trabalha exaustivamente, mas sim pelo outro grupo, detentor do bem de produção, privilegiado, acumulando-o. Este grupo, por ter a posse não só dos instrumentos, como das ideias e seus produtos, chamados também de letrados, julgam-se *cultos*. Por isso, há a divisão entre as camadas sociais no que diz respeito ao trabalho intelectual e manual:

> Uma delas, por direito e posição, reserva para si o trabalho intelectual, caracteriza-se a si mesmo como culta, a única culta. E naturalmente forja os valores que entronizam este privilégio, e o defende cercando-o do máximo prestígio. O trabalho manual, pelo qual a imensa maioria dos homens toma contato com a natureza, fica votado a um plano inferior em dignidade. Se os produtos que a classe trabalhadora elabora são consumidos pela outra, torna-se compreensível que esta valorize soberanamente sua qualidade de *consumidora,* depreciando as massas, que permanecem estigmatizadas pela obrigação de produzir. (VIERA PINTO, 1979, p. 131, grifo do autor).

Neste sentido, quem possui os instrumentos possui o poder e as finalidades de como e o porquê exercê-lo. Aqui, fica claro o ponto constitutivo da escravidão, perpassando a história e permanecendo até os dias de hoje, ainda que velado. Assim, dada a realidade brasileira, a maioria dos excluídos ficam privados de indagar as questões que os rodeiam. Primeiro, porque as ideias no campo do espírito podem ser críticas e fazem parte da classe ociosa, que não se julga assim. Segundo, porque sobreviver ao dia é o único objetivo. Terceiro, porque: "as classes efetivamente trabalhadoras ficam privadas não do direito de pensar, que esse, o exercem constantemente, mas do direito de ver reconhecidas como expressão da cultura as ideias que elaboram" (VIERA PINTO, 1979, p. 131).

Entramos no ponto central desta escrita, pois conseguimos vir assimilando a gênese da exclusão dos pobres, negros, indígenas, trabalhadores e trabalhadoras, relegados a um único fim: servir aos interesses da *elite do atraso* (SOUZA, 2019) e continuar a ser subserviente. No nosso caso, a elite, utiliza-se tanto da classe média, que se vê como detentora do poder, em grande parte servidos do cientificismo, quanto da mídia[3], para cada vez mais desviar o foco, centrando os problemas do Brasil no Estado corrupto quando "se repassam, a baixo custo, empresas estatais e nossas riquezas do subsolo para nacionais e estrangeiros que se apropriam privadamente da riqueza que deveria ser de todos, essa é a corrupção real" (SOUZA, 2019, p.13).

Não podemos deixar de ressaltar que a classe média, incluído a *maioria de pesquisadores e intelectuais*[4], age, mais uma vez, como quem acredita ter o poder nas mãos, pois minimamente tem acesso a alguns recursos, através da "exploração da ralé brasileira, para poupar tempo de tarefas domésticas, sujas e pesadas, que lhes permite utilizar o tempo "roubado" a preço vil em atividades mais produtivas e bem-remuneradas [...]" (SOUZA, 2019, p. 85). É notório que os sujeitos não possuem as mesmas oportunidades, os excluídos são humilhados e injustiçados, enquanto os *dominantes*, através da opressão, permanecem galgando e consumindo os recursos materiais e culturais.

Com isso, o espaço das maiorias é reduzido, para não dizer inexistente. Seus produtos culturais são desprezados, classificados como "pitorescos, artesanato, folclore, e somente despertam transitória e divertida curiosidade, enquanto os dos grupos dirigentes revestem suas obras da qualidade de sérias e eruditas" (VIERA PINTO, 1979, p. 131). Mas, devido ao modo de produção capitalista e suas contradições, conseguimos visualizar um outro ponto de vista, que corrobora na conceituação de Viera Pinto.

---

[3] 90 % do que se passa por ciência e que vai ser a substância do (falso) debate midiático é, na verdade, justificação social e política, sob o uso legitimador do prestígio científico, de relações fáticas de dominação, para que não se compreenda como o mundo social funciona, dando a impressão de que sabemos tudo e que somos adequadamente informados. Infelizmente, a leitura de esquerda, influenciada pelo marxismo vulgarizado, não é muito melhor que a leitura liberal da renda como fator determinante (SOUZA, 2019, p. 93).

[4] Ainda que, contraditoriamente, neste exato momento, eu esteja debruçado em estudos críticos e você, leitor, debruçado nessas palavras, também somos explorados e talvez, infimamente, participantes da "universalização do padrão de comportamento da classe média para todas as outras classes" (SOUZA, 2019, p.92). Porém, tenhamos consciência, por exemplo, de que para chegarmos até aqui, muitos morreram, outros não tiveram oportunidade e tantos outros, prepararam o caminho, marcado por avanços suados e retrocessos humilhantes.

Por exemplo, tomemos as escolas de samba, durante a festa do carnaval no contexto das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, seus grandes desfiles, que hoje é um espetáculo, têm sua força nos negros e nos barracões das periferias. Neste exemplo, podemos aplicar os interesses da elite, suas ideias dominantes, em determinado momento atravessando/modelando as ideias populares. E, claro, a própria classe média, deleitando-se em participar do festejo histórico. Porém, não há como negar o retrato da formação da identidade brasileira: negros escravizados e a crítica social, que as escolas de samba vêm realizando.

Seguindo o raciocínio, outra dimensão que perpassa os temas até aqui trabalhados é o da educação. De maneira indireta, em tudo o que foi falado, tratamos também do nosso processo educativo, pois discorremos sobre aspectos que, a título de exemplo, *levaram-nos a procurar compreender o nosso papel no mundo, sem deixar de lado os conteúdos*. E não deveria ser este o objetivo da educação? Com a instituição escola? Mas ao invés disso, vemos autoritarismo e disseminação de visões eurocêntricas, principalmente na compreensão da nossa identidade. Observamos no *chão da escola* o racismo culturalista, a falácia da democracia racial e os preconceitos, as comemorações de *dia do índio* e *semana da consciência negra*, algumas vezes diminuindo a cultura. Não adianta esses dias específicos, se nos outros não há respeito com a religião, à cultura e a sexualidade do outro, que intimamente é a do coletivo.

Por mais que avançamos em relação às condições de formação e trabalho dos professores; em oferta de creches e escolas; acesso a universidades; a cotas; a cursos de pós-graduação; a bolsas de estudo e tantas outras políticas públicas, permanecemos presos à *elite do atraso*, demonizando o Estado, legitimando sua incapacidade e terceirizando suas ações, porque assim o Brasil *melhorará.* Outra vez, retrocedemos e seguimos presos ao não tão velho patriarcado, ao atraso. Sem contar a precarização do trabalho, a reforma da previdência, que continua a oprimir como nunca os trabalhadores/trabalhadoras e aqueles que nem acesso a isso tem, o caso dos sujeitos em situação de rua, que não têm nada a perder, pois até mesmo a sua dignidade já lhes foi retirada.

Nestes exemplos, com certeza todos estão em produção de cultura. Assim como os indígenas e os negros escravizados possuíam suas culturas e foram paulatinamente dizimados, ainda que tendo resistido, é lhes tirado o direito de pensar e tomar consciência de seu lugar. São relegados a colocar o corpo em

movimento, em trabalho físico, pois *é assim que tem que ser*. É cruel escrever isso. Parece que o Brasil está preso em ciclo sem fim, fornecer matéria-prima, mão-de-obra barata e, quem sabe, mercado consumidor. Os intérpretes do Brasil aqui estudados buscaram sempre propor um caminho, um projeto, um pacto social. Eles foram brilhantes e importantes para chegarmos até aqui. Mas, algumas de suas contribuições discutidas, serviram e ainda servem para legitimar a subserviência brasileira. Resta-nos, tomar ou continuar tomando consciência e fôlego. No início da obra *Educação como prática da liberdade*, é sintetizado que:

> O aprendizado ou a discussão das noções de "trabalho" e "cultura" jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de *consciência*. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta. (FREIRE, 1967, p.8, grifo nosso).

Desse modo, é necessário que a escola proponha a ampliação crítica da capacidade de visão de mundo do estudante, daquilo que foi acumulado historicamente, do que é produzido atualmente, sem deixar de lado a realidade circundante do sujeito. A liberdade não é dada, é conquistada, construída. Nesse movimento, é imprescindível que se conheça a sociedade brasileira e a posição que a maioria ocupa. Pois, pode ser estabelecida uma posição de luta, de alteridade. Ao contrário do que é fomentado diariamente, mesmo que *sem o objetivo*: a barbárie.

Então, fará sentido a intencionalidade dos currículos e dos conteúdos trabalhados na escola, pois a base estará propensa a tomada de consciência e passível de transformação pelos próprios estudantes. Sem idealizar ou romantizar o processo educativo, não são só os professores ou quem atua diretamente nele é responsável por sua qualidade, todos somos. Porém, precisamos nos reconhecermos como parte desse processo.

Considerações finais

"Que carrega a dor de um povo sofrido
Que faz soar os batuques em seus ouvidos
O sangue e suor derramado meu corpo sente
O silêncio dos tambores ecoa suavemente
Filhos do sol realeza africana
Luzem teus olhos reacende as chamas

Que foram apagadas por chicotadas
500 anos e será que foram libertadas?”
Sil Kaiala

A escravidão existiu no Brasil. Povos indígenas que aqui viviam e povos negros escravizados compõem nossa identidade nacional. Em pleno século XXI, no modo de produção capitalista, a escravidão ainda resiste. A *elite do atraso*, patriarcal, toma conta do corpo (físico, ideias) dos pobres, negros, indígenas, trabalhadores e trabalhadoras. O racismo, culturalista, permanece vivo. O homem cria a cultura e se cria. A elite toma para si a consciência dessa criação, comanda o Estado e a mídia, legitimam a cultura dos “cultos”, erudita, eurocêntrica, branca, de quem manda, aumentando o poder do mercado. Porém, todo sujeito cria a cultura e se cria, mesmo sem essa consciência. Quando esta aparece, novamente, a *quadrilha* da elite já está em ação, renega, diz ser: *pitoresco, artesanato, folclore*. Podem até se apossar destas expressões, mas sempre para servir aos seus interesses.

Neste sentido, encontramos: o samba, o maracatu, o afoxé, a capoeira, a congada, os ritos e mitos indígenas, a moda de viola, a música sertaneja, o frevo, a quadrilha, o maracatu, o carimbo; os jogos; os rappers, Emicida, Mano Brown, Criolo, Negra Li; o teatro com autores como Aldri Anunciação, Cristiane Sobral – primeira mulher negra a se formar em interpretação teatral pela Universidade de Brasília – Ariano Suassuna, Dias Gomes, Nelson Rodrigues; grupos de teatro, como: Teatro Experimental Negro/RJ, Grupo galpão/BH, Oficina/SP e a literatura, com suas autoras: Carolina Maria de Jesus, Maria Firmino dos Reis e Conceição Evaristo como exemplos de produtores e produtos culturais brasileiros, com valor legítimo, que compõem o nosso rico patrimônio material e imaterial, nossa identidade. Ainda quando a maioria dos referidos sejam conhecidos e que de alguma forma são tratados na mídia, é importante deixá-los registrados, entendendo que não são inferiores, mas que há uma amplitude maior e mais profunda suscitada neste trabalho.

A classe trabalhadora, negra, os indígenas e aqueles que moram à margem da sociedade, mesmo que em processo de exclusão, sem trabalho, são produtoras de cultura, têm o direito de se reconheceram como tal, participarem e se manifestarem livremente. O agir na natureza também é cultura. Infelizmente há negação de tudo isso quando vemos a tentativa e a retira de demarcações de terras

indígenas; o preconceito com as diferentes manifestações religiosas, como o candomblé e a umbanda; preconceito racial e sexual, que ceifam a vida de sujeitos; à legitimação da escravidão do trabalho corporal, como sendo esta a única contribuição do povo à cultura, quer dizer, é um *privilégio ser explorado*.

Em relação a isso, nós, enquanto sujeitos, professores e artistas, submissos a essa ordem, ainda que em um patamar privilegiado, precisamos diariamente lutar contra esses problemas e ajudar na instrução e no diálogo, no alcance do outro. Por isso, a universidade e a escola, como esse local privilegiado de propor o acesso, por exemplo, a cultura popular, negra e indígena, para além de datas específicas, precisam se manifestar na tomada de consciência, de classe; da escravidão, de como ela se da hoje, em articulação com o nosso passado. Na cultura, há diferentes manifestações, há tanto conhecimento acumulado no *passado (de onde viemos)*, quanto produzido ou reproduzido no *presente (quem somos)*, que permanece e alcança as próximas gerações, o *futuro (para onde vamos)*.

Atualmente, ao tomarmos consciência de classe, podemos constatar o retrocesso, o atraso, que nos é imposto, mas passível de mudança. É necessário, não olharmos nossa realidade ingenuamente, sem levar em conta o macro, que nos afeta, em que a *elite do atraso* paira como um *ser todo poderoso* no comando e no direcionamento dos rumos da sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

CAZUZA. **O tempo não para.** Rio de Janeiro: Universal Music, 1989. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5lTetP186yQ. Acesso em jun. 2020.

EMICIDA. **Levanta e anda.** São Paulo: Sony Music, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5Ocuh8. Acesso em 25 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.

HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SIL KAIALA. **Somos pretos.** Salvador: Bahia Music Export, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QyMG9_a0TME. Acesso em 25 jun. 2020.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Teoria da cultura.* In.: **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.119-138.

CORPOS MARGINAIS, CORPOS INVISÍVEIS: POR UMA PINTURA QUE FAÇA VISÍVEL

MARGINAL BODIES, INVISIBLE BODIES: FOR A PAINTING THAT MAKES VISIBLE

Matheus Guilherme de Oliveira[1]

Resumo:
Esse artigo visa tecer comentários acerca do corpo invisibilizado pela sociedade, aquele que deixado às margens, padece e fica à mercê da miséria. O texto busca apontar de que maneira o corpo invisibilizado foi representado ao longo dos anos, procurando entender conceitos, poética e a sociedade da época. Isso será feito através da apresentação de trabalhos de artistas, que em sua maioria trabalharam com pintura e ao longo da história da arte, ousaram estabelecer conexões com o tema, tais como: Goya, Millet, Pablo Picasso dentre outros que ao longo do texto serão apresentados. Como escopo teórico, o texto se ancora em escritos de Viviane Matesco no que diz respeito ao corpo e E.H. Gombrich para pensar sobre a história da arte.

Palavras-chave: Corpo. Pintura. Arte.

Abstract:
This article aims to comment on the body made invisible by society, the one that left on the margins, suffers and is at the mercy of misery. The text seeks to point out how the invisible body was represented over the years, seeking to understand concepts, poetics and the society of the time. This will be done through the presentation of works by artists, who mostly worked with painting and throughout the history of art, they dared to establish connections with the theme, such as: Goya, Millet, Pablo Picasso among others that throughout the text will be presented. As a theoretical scope, the text is anchored in the writings of Viviane Matesco with regard to the body and E.H. Gombrich to think about the history of art.

Keywords: Body. Painting. Art.

Introdução

O interesse pelo tema proposto nesse breve artigo, se dá em discussões nas aulas de “O corpo que desenha, o desenho do corpo” ofertada no programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, tal qual sou mestrando. Desde 2019 venho desenvolvendo pesquisas acerca de retratos, autorretratos e suas mais diversas variações. Para tal, utilizo a pintura a óleo para a

[1] Mestrando no programa de Pós Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas, na linha de processos de criação e poéticas do cotidiano. Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019).

realização, partindo na maioria das vezes de referenciais fotográficos, compreende-se então que se torna necessário conhecer sobre a história do retrato e do corpo, para que então, seja possível uma melhor compreensão do tema, fazendo com que a poética se torne mais densa. Porém, em dado momento a pesquisa inclinou-se a verificação de como corpos invisibilizados pela sociedade, são representados ao longo da arte.

A arte está intrinsecamente ligada às questões sociais e culturais de uma dada época, tempo ou grupo. Ao longo da história da arte muitos foram os temas representados pelos artistas, mas, o retrato do corpo ainda é muito tratado, da pré história aos egípcios, dos gregos aos renascentistas, a arte e principalmente a escultura e a pintura, eternizaram diversas visões do mundo e do corpo humano. O que vemos nessas representações não são um todo, mas recortes, uma vez que muito pouco foram as aparições de corpos *marginalizados – aqueles que estão à margem* – na arte.

A história da pintura é marcada por diversos movimentos, escolas e transições/tradições, nesse texto serão apontadas breves considerações sobre artistas que tatearam o campo da pintura de retrato, elevando o corpo à condição de arte, aqui procurei corpos que até então permaneciam invisíveis na história da arte e também na sociedade. O professor Ernst Gombrich, menciona que

> De fato, aquilo a que chamamos Arte não existe. Existem apenas artistas. No passado, eram homens que usavam terra colorida para esboçar silhuetas de bisões em paredes de cavernas; hoje, alguns compram suas tintas e criam cartazes para colar em tapumes. (GOMBRICH, 2013, p. 21).

Sendo assim, o artista tem fundamental importância na construção imagética de uma sociedade, sendo ele capaz de eternizar em seus trabalhos costumes, ações, vestimentas, personalidades e a natureza de determinados locais e tempos. Porém, o que vemos em muitas artes são figuras muitas vezes populares, de grande influência, mas então, onde estão as outras classes da sociedade? Onde é que estão representadas? Busca-se com esse texto, trazer à luz, uma visão diferente do retrato desses corpos invisíveis.

O retrato dos corpos, os corpos retratados: breves apontamentos sobre uma pintura de corpos invisíveis

A vasta gama de artistas que perpassaram a história da arte, não permite que os aponte nesse texto, por isso, o recorte se fez necessário, elegendo apenas alguns artistas que trabalham com a pintura de retrato para tal reflexão. Sabe-se que desde os primórdios, o artista esteve interessado em representações corpóreas. Na pré história, eram os xamãs que ficavam responsáveis por inscrever nas cavernas as figuras de seu tempo, na arte egípcia, os poucos artesãos retratavam os deuses e reis que habitavam aquele plano. Já, a partir da arte grega, o artista sentiu necessidade de explorar o limite do corpo, chegando a composições antes nunca imaginadas na arte (Figura 1).



Figura 1.
Agesandro, Atenodoro e Polídoro. Laocoonte e seus filhos. 27 a.C – 68 d.C. Escultura em mármore. 208 x 163 cm.

O corpo grego, buscava uma perfeição exagerada do corpo humano, músculos definidos, proporções simétricas e expressões diversas. O Laocoonte e seus filhos é um exemplo desse trabalho escultórico que procurava aproximar as pessoas que viviam na época dos deuses cultuados. Os trabalhos podiam variar, esculturas de deuses a esculturas de seres comuns. Os anos passaram-se e o

apogeu da arte de retratar corpos acontece com o Renascimento, período marcado pelo humanismo, antropocentrismo, racionalismo, cientificismo e claro, pela arte de Da Vinci e Michelangelo (Figura 2).



Figura 2.
Michelangelo (a esquerda. David. Escultura em mármore, 1501-1504. Leonardo Da Vinci (a Direita). Dama com arminho, Óleo sobre madeira, 1489-1490.

Com novas descobertas acontecendo no mundo, a ciência passou a ter forte influência na sociedade. O aprimoramento artístico foi possível graças à essa evolução. Com isso, Leonardo Da Vinci pode colaborar fazendo diversos estudos da anatomia humana (dentre tantas outras contribuições), podendo compreender cada vez mais o funcionamento do corpo, para então, retratá-lo da melhor forma possível, com a ajuda da técnica desenvolvida de *sfumato.* Michelangelo também aproveita esses estudos e os coloca em prática nas suas pinturas e esculturas, revigorando a busca que um dia os gregos tiveram, de um corpo harmônico. Para Viviane Matesco no Renascimento,

> A novidade está em observar o corpo e já não dissertar a seu respeito, como era hábito dos teólogos medievais. A arte e a ciência renascentista nos mostram corpo e natureza dessacralizados, convertidos em coisa humana, considerados a partir da finitude de nosso olhar. (2009, p. 19)

É a partir dessa finitude do olhar sobre a arte, que se torna possível que ela nos aproxime, se torne parte de nós e da vida. Salteando rapidamente sobre a história da arte, o que vemos até então é a representação de uma classe mais favorecida socialmente ou então, contos, mas onde é que estão as outras camadas? Onde é que ficam essas representações?

O corpo representado na sociedade passou a ser compreendido como uma forma de contato com o mundo, uma descoberta, fazendo dele um campo de pesquisa. A partir de certo ponto, segundo Nóbrega:

> Para a cultura do consumo, o corpo é veículo de prazer, estando associado a imagens idealizadas de juventude, saúde, aptidão e beleza, que favorecem a expansão da indústria da moda, cosméticos, academias de ginástica e afins. (...) A percepção do corpo é dominada pelas imagens da cultura de consumo. (NÓBREGA, 2010, p. 23)

Sendo então, o corpo entendido também como político, uma vez que sendo sujeitado a idealizações, é passível de ser questionado sobre padrões e novas formas de vê-lo, ignorar a existência de diferentes corpos, é também ignorar uma cultura e pessoas, só por essas, não estarem incluídas em um padrão estético.

El Greco foi um pintor, escultor que desenvolveu seu trabalho durante o período do Renascimento e Maneirismo. No trabalho proposto para essa pesquisa, ele nos apresenta uma cena da vida de São Martinho (Figura 3), retratando o em cima de seu cavalo branco, com uma armadura reluzente ao lado de um mendigo.



Figura 3
El Greco. São Martinho e mendigo. Óleo sobre tela. 193 x 103 cm. 1597-99

O cavalo parece impaciente com a pausa, quer continuar a sua jornada. A pintura mostra São Martin jovem, com um olhar tristonho, enquanto corta um pedaço de sua capa para cobrir o corpo seminu do mendigo, que se apresenta com um ferimento envolto em uma atadura, esse que nada possui. O santo o encara com compaixão.

É possível perceber em Caravaggio outros modelos que não os da alta classe, a exemplo de prostitutas, comerciantes e marinheiros. Mas trago para o texto, a pintura 03 de maio de 1808 do pintor Francisco de Goya (Figura 4), onde é representado o fuzilamento de rebeldes e inocentes pelo exército francês, durante a invasão de Napoleão.



Figura 4.
Francisco de Goya. 03 de maio de 1808 em Madri: Os fuzilamentos na montanha do Príncipe Pio. Óleo sobre tela. 268 x 347 cm. 1814.

A pintura em questão, como vários outros trabalhos do artista, tende a denunciar os malefícios da guerra. A figura central de camisa branca e braços abertos converte-se em um estandarte de denúncia contra essa atrocidade, logo estará ao lado dos outros cadáveres que estão no chão. Para além dessa denúncia, Goya também faz reverberar em sua tela diferentes cores de pele e o abuso de força

militar sobre uma minoria, como ainda acontece até os tempos de hoje. Sobre o artista e suas gravuras que versavam o tema, Gombrich comenta que “Algumas tencionam ser acusações contra os poderes da estupidez e da reação, da crueldade e opressão, de que Goya foi testemunha na Espanha” (pg. 371, 2013)

Retratar o outro, é estar diante do espelho de si e tencionar aproximações ou dessemelhanças, a pintura, menciona Matesco:

> Mimando sua própria capacidade de representar, longe de redobrar sua potência, a pintura descobre a verdade última de sua vaidade não através da confrontação da realidade das coisas, mas pela conversão ao olho, ao olhar, ao sujeito, ao eu. O quadro torna-se autônomo e fixa o efêmero em sua realidade e seu conceito. A instabilidade das coisas mede de certa maneira aquela do eu. (2009, p. 22)

É através do olhar que se aprende sobre o mundo, que se confronta a realidade, o pintor opera entre o visível e o invisível, o dito e o não dito, faz isso através das pinceladas, faz isso ao buscar nas imagens uma resposta para as muitas diferenças sociais que permeiam nosso mundo. O artista, como coloca Giulio Carlo Argan (1996) é a testemunha de seu tempo.

O pintor Edouard Manet, conhecido por junto a outros artistas dar início ao impressionismo, trabalhou retratando as impressões de onde vivia, em The Ragpicker (Figura 5) é possível observar algumas de suas técnicas e indagações.



Figura 5.
Edouard Manet. The Ragpicker. Óleo sobre tela. 1865, 194 x 130 cm.

A pintura nos mostra um morador de rua, de roupas batidas, com uma bengala. O olhar confronta o horizonte, que parece ser duro com ele. Em pinceladas soltas, como era de costume na pintura de Manet, a pintura se faz, a presença deste homem é eterna na tela. Manet parece encontrá-lo em meio à algumas de suas paisagens e retratos e trazer para dentro de seu ateliê, é uma representação do que antes não se representava. Esse quadro reflete, como sugere Shira Gottlieb (2019) a velhice e a exclusão das camadas vulneráveis da sociedade, essa que o estado falha ao tentar lidar.

O realismo dos artistas François Millet e Gustave Coubert (Figura 6) representa na arte uma grande passagem, a partir desse momento, os artistas começam a interessar-se por temas que estão mais próximos a eles: trabalhadores, o cotidiano, as invenções da época e assim, passam a ser representados cada vez mais, essas minorias na arte.





Figura 6.
François Millet (acima). As Respigadoras. Óleo sobre tela. 84 x 1,12 cm. 1857. Gustave Coubert (abaixo). Os quebradores de pedra. Óleo sobre tela. 165 x 257 cm. 1849.

Ambos os trabalhos versam sobre o mesmo tema, o trabalho exercido pelas classes mais pobres da sociedade de sua época, aqueles que não eram vistos como os mais grandiosos e como escreve Gombrich sobre as Respigadoras de Millet:

> Não temos aí representado qualquer incidente dramático; nada no estilo de um episódio digno de ser assinalado. Apenas três pessoas labutando num campo raso onde a colheita está em andamento. Não são figuras belas nem graciosas. Não há qualquer sugestão de idílio campestre em toda a cena. Essas camponesas movem-se lenta e pesadamente. Estão inteiramente absorvidas em seu trabalho. (2013, p. 390)

Tanto em Millet quanto em Coubert, os retratados olham para o chão, como se estivessem apagados do seu contexto social, tendo unicamente que fazer o seu trabalho para sobreviver.

Ainda sobre o corpo, Pallasmaa cita:

> Eu confronto a cidade com meu corpo; minhas pernas medem o comprimento da arcada e a largura da praça; meus olhos fixos inconscientemente projetam meu corpo na fachada da catedral, onde ele perambula sobre molduras e curvas, sentindo o tamanho de recuos e projeções; meu peso encontra a massa da porta da catedral e minha mão agarra a maçaneta enquanto mergulho na escuridão do interior. Eu me experimento na cidade; a cidade existe por meio de minha experiência corporal. A cidade e meu corpo se complementam e se definem. Eu moro na cidade, e a cidade mora em mim. (2011, p. 37-38)

O confronto da cidade com o corpo por vezes não é da mesma forma para todos, alguns a confrontam com seus pés descalços sobre o chão que ferve, a

enfrentam sob tempestades, com fome e feridos. Muitas vezes fazem do seu corpo um lar, enrolando-se nele para se aquecer durante as noites frias.

O artista Almeida Junior, expressa através de suas telas o cotidiano pacato das cidades interioranas e seus moradores, estes que pouco, ou quase nada tinham da burguesia. Pessoas de feições simples, roupas batidas e que vivem de maneira confortável como vemos na pintura “O Violeiro” (Figura 7) Almeida foi contra o que se fazia na época ao retratar esses esquecidos.



Figura 7
Almeida Junior. O violeiro. Óleo sobre tela. 1899. Pinacoteca do Estado de São Paulo

Na pintura de Almeida Junior frequentemente são retratados interiores rurais, distante de uma cidade que cada vez se expandia mais, na tela em questão vemos o Violeiro e uma cantora, que o acompanha. Com vestes simples, sujas, os personagens estão dispostos sobre uma casa que tem seu interior à mostra. O cotidiano, para Michel de Certeau (1996) é aquilo que nos prende intimamente a partir do interior, um caminho de nós.

Ao tratar da cidade, Pablo Picasso com muitas de suas figuras representou-a de diversas maneiras. E, principalmente através de pinturas desses corpos que por muito tempo permaneceram ignorados, como acrobatas, andarilhos, arlequins, prostitutas (Figura 8 e 9).

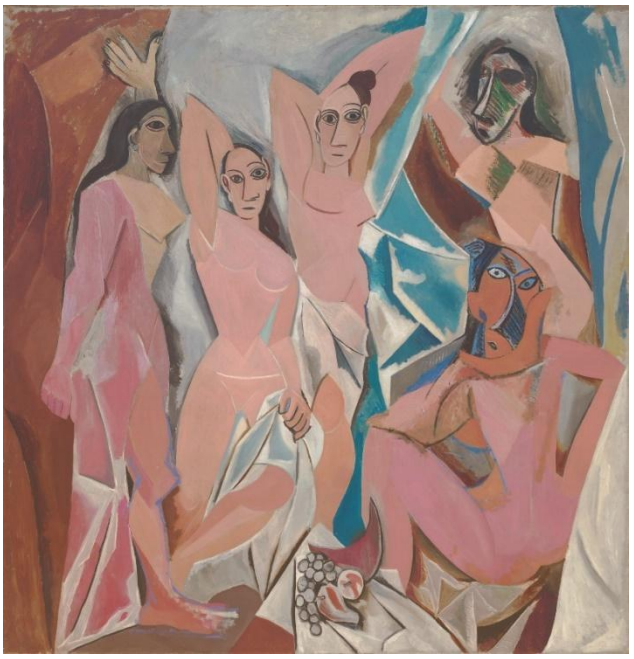


Figura 8
Pablo Picasso. *Les Demoiselles d'Avignon.* Óleo sobre tela. 243 x 233 cm. 1907.

Picasso rompe de vez com os padrões clássicos da pintura e expande o cubismo, corpos vistos em diferentes planos, cores chapadas e rostos distorcidos, com *Les demoiselles d'Avignon*, consegue fazer com que a arte dê um passo à frente. Coloca nessa pintura, algumas de suas maiores influências, como a pintura de Cézanne e a influências das máscaras africanas.



Figura 9
Pablo Picasso. Arlequim sentado. Têmpera sobre tela. 130 x 98 cm. 1923

Para Giulio Carlo Argan, com a pintura de *Les Demoiselles d'Avignon* Picasso acaba:

> Mostrando como uma pintura, como qualquer evento humano ou empresa, pode ser perturbada e mudar o significado no próprio ato de sua criação. Se pintura é existência, está exposta a todos os riscos, as eventualidades da existência. (1996, p. 422)

E Picasso ao estar mostrando a pintura de uma forma diferente, não só pela abordagem do tema, mas pela própria pintura, molda o futuro da arte, abrindo caminhos e possibilitando novas experiências a novos artistas. O artista demonstrou que ao longo dos anos o trabalho tende a passar por mudanças até tornar-se maduro.

É possível observar então que ao longo dos anos – fazendo um breve, muito breve recorte, em pontos da história da pintura e em especial do retrato – que os artistas cada vez mais preocuparam-se com as classes desfavorecidas da sociedade, aquelas que esquecidas, padecem e ficam a mercê.

Considerações finais

A partir da observação de um conjunto de obras de arte, foi possível constatar que ao longo dos anos, os artistas – em especial aqueles que trabalham com pintura – passaram a dialogar mais sobre temas das classes desfavorecidas economicamente da sociedade, trazendo à luz da arte, na forma de retrato essas pessoas, fazendo com que sejam vistas.

Com a escrita deste texto, foi possível compreender mais acerca do corpo e da arte, em Matesco constata-se que ambas andam lado a lado, uma vez que o artista se propõe a estabelecer novos limites para a arte e o corpo, em Nobrega, é possível entender que a cultura de consumo cada vez cresce mais desde tempos remotos, fazendo com que padrões cruéis sejam criados. Pallasma, escreve que confrontamos o mundo com nossos corpos e é possível ver isso tanto na pintura apresentada de Manet, quanto na de Millet e Courbet, corpos que trabalham, que cansam, que trazem consigo marcas de um tempo.

Não coloco esse último tópico como considerações finais pois há muito mais o que estudar, realizar um apanhado maior e de períodos maiores na história da arte seria um próximo passo, para um próximo artigo. Assim, será possível dar apoio

àqueles que versam sobre o mesmo tema e sobre a mesma indagação que a minha, sendo maiores as pesquisas sobre e então, pudesse haver uma história da arte em que as invisibilidades e corpos não padronizados aparecessem.

Referências Bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna.** Editora Companhia das Letras, São Paulo, 1996.

CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce; MAYOL, **Pierre. A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar.** Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

GOMBRICH, Ernst.H. **A História da Arte.** Editora LTC, São Paulo, 2013.

GOTTLIEB, Shira. **Aging and Urban Refuse in Édouard Manet's The Ragpicker.** Nineteenth-Century Art Worldwide 18, no. 2 (Autumn 2019). 2019. Acesso em 29 de março de 2021, disponível em: <https://www.academia.edu/41046912/Aging_and_Urban_Refuse_in_%C3%89douard_Manet_s_The_Ragpicker>

MATESCO, Viviane. **Corpo, imagem e representação.** Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo.** Editora Livraria da Fisica, São Paulo, 2010.

PALLASMAA, JUHANI. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos.** Editora Bookman, Porto Alegre, 2011.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BREVE ANÁLISE

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: BRIEF ANALYSIS

Ageniana Espíndola[1]

Resumo:
O objetivo desta pesquisa qualitativa é apresentar os resultados da primeira fase do estudo que consiste em um levantamento bibliográfico acerca de como a socialização pode contribuir na aprendizagem do indivíduo autista. Nos resultados da análise, verificou-se que por meio da observação e de estudos sistemáticos fica viável propor uma abordagem com perspectiva inclusiva, que colabore com o desenvolvimento de uma prática transformadora, que garanta ao estudante autista uma melhor acessibilidade à sua escolarização, trabalhando e valorizando a sua socialização. Conclui-se por meio de estudos bibliográficos que há despreparo na formação dos professores para atuar com indivíduos autistas, pois não consegue adentrar/entender a sua realidade, enfrentando dificuldades no planejamento, no ensino e na avaliação (SCHMIDT, 2017).

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inclusão. Prática transformadora.

Abstract:
The objective of this qualitative research is to present the results of the first phase of the study, which consists of a bibliographic survey about how socialization can contribute to the learning of the autistic individual. In the results of the analysis, it was found that through observation and systematic studies it is feasible to propose an approach with an inclusive perspective, which collaborates with the development of a transformative practice, which guarantees the autistic student a better accessibility to his schooling, working and valuing their socialization. It is concluded through bibliographic studies that there is unpreparedness in the training of teachers to work with autistic individuals, as they are unable to enter / understand their reality, facing difficulties in planning, teaching and evaluation (SCHMIDT, 2017).

Keywords: Autistic Spectrum Disorder (ASD). Inclusion. Transformative practice.

Introdução

A educação inclusiva é uma área de estudo de extrema relevância que vem ganhando destaque, devido às novas abordagens e políticas públicas que se preocupam com a ampliação da acessibilidade e direitos a todos em diferentes áreas, ambientes e modalidades e condições de acesso (SILVA et al, 2019). Para

[1] Graduada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em educação física licenciatura. Especialista em Educação Especial pela UNIASSELVI. Professora atuante na área de educação física na Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). E-mail: ageniana@hotmail.com.

ampliar as condições de acessibilidade na escola, é necessário que o professor conheça as políticas públicas e embase seus estudos e propostas nos documentos institucionais escolares como, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que guia a ação pedagógica, e também nos documentos e diretrizes que norteiam as propostas inclusivas.

Devido a atuação docente permitir a observação e a interação com crianças com deficiência, o olhar apurado do professor (a) é uma conduta de suma importância nas instituições e práticas escolares, pois, através da análise da realidade e do conhecimento teórico, pode-se contemplar os princípios da educação inclusiva e propor inovações pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos e da unidade escolar.

O docente precisa de apoio institucional de sua rede de ensino para atualizar seus conhecimentos e adequar suas práticas pedagógicas, fornecendo um ensino justo e de qualidade a todos. Proporcionar uma formação humanizada e integral para o aluno como cidadão, colaborando para um desenvolvimento pleno do indivíduo, em sua constituição intelectual, afetiva, social, lúdica e valorizando seus conhecimentos já adquiridos culturalmente e promovendo novos desafios e aprendizagens.

Como professora atuante de educação física, em minhas práticas escolares, o aluno autista sempre me chamou a atenção, como uma “caixa de surpresas”. Todas as atividades em que não conseguia incluí-lo acabava resultando em frustração e, ao mesmo tempo, em motivação para sempre tentar algo novo, diferente, fato que estimulou minha formação continuada. Mesmo assim, ficava em busca de um porquê para a ausência de participação ou negação: será que a explicação não foi compreendida por conta da forma adotada? Será que foi falta de adaptação? Será que não é algo do interesse dele? Ou será que naquele momento ele não estaria interessado? Essas e outras perguntas surgiram várias vezes e em muitas delas não obtive respostas.

As pessoas autistas geralmente interagem pouco com outras, pois o autismo é descrito como uma condição que afeta as principais áreas do desenvolvimento, incluindo a interação social e a comunicação, além de o autista apresentar comportamentos estereotipados, como abordado por Sanini, Sifuentes e Bosa (2013). A problemática da educação de crianças autistas agrega muitas lacunas, em vista disso o tema de pesquisa: o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um campo

de estudo que possibilita adquirir novos conhecimentos sobre o indivíduo, a escola, a educação e o autismo, do ponto de vista tanto do aprofundamento teórico-profissional, quanto da ampliação das práticas de ensino na escola.

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, se trata de um estudo qualitativo, pois se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo ou organização social, explicando o porquê das coisas, logo não se preocupa com representação numérica, nem quantifica valores (CÓRDOVA, SILVEIRA, 2009). Deste modo a sistematização do estudo aborda a forma descritiva a partir da sistematização de estudos bibliográficos.

Segundo Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012) o levantamento bibliográfico como método de investigação proporciona um aprendizado profundo sobre uma determinada área do conhecimento. Assim pretendo apresentar os resultados da primeira fase que este estudo se encontra, que consiste em um levantamento bibliográfico acerca do autismo e dos aspectos interativos no contexto escolar. Viabilizando nas próximas fases entrelaçar a pesquisa e a ação prática transformadora, contribuindo com uma abordagem e formação profunda na educação especial e inclusiva, adentrando a realidade de forma mais crítica. A segunda fase do estudo pretende realizar uma observação direta não intrusiva para acompanhamento, análise e pesquisa (CHIZZOTTI, 2015). Posteriormente, será realizada uma aproximação com o indivíduo autista, auxiliando-o nas práticas escolares, sugerindo adequações de materiais a partir das observações feitas no primeiro momento. Como terceira fase, com um laço afetivo já construído, proporcionarei novas propostas e experiências que serão descritas a partir das ferramentas investigativas.

A escolha da metodologia para o estudo final será a pesquisa-ação, pois atua como estratégia para aprimorar o ensino em decorrência do aprendizado do aluno (TRIPP, 2005).

Desta forma meu interesse em desenvolver essa pesquisa está vinculado às contribuições que este estudo tem a oferecer para a prática pedagógica e por consequência a melhoria da educação pública básica brasileira, sendo ela um direito garantido à sociedade.

Revisão de literatura/estado da arte

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno neurológico que compromete em diferentes níveis os processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado. Segundo Schmidt (2017), essas características podem variar de forma quase imperceptível até quadros graves, que são acompanhados por dificuldades importantes. Nos casos mais severos, podem ocorrer isolamento, ausência de comunicação e agressividade (KLIN, 2006).

O autismo é considerado um dos transtornos invasivos de desenvolvimento (TID) mais conhecidos. Como apresenta anormalidades em algumas áreas comportamentais, geralmente, os indivíduos acometidos costumam interagir pouco com outras pessoas, não compartilhando interesses, emoções ou afetos (KLIN, 2006). Sua convivência social pode ocorrer de forma peculiar na interação ou conversação, o que acaba interferindo no seu desenvolvimento, pois não há compartilhamento de experiências, vivências e afetividade, não há relação interpessoal, ou há pouca, ficando empobrecidas as interações e os conhecimentos que dessas resultam (SCHMIDT, 2017).

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência através da Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que estabelece:

> § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixo (BRASIL, 2012).

Conforme aponta Schmidt (2017), o autismo foi descrito pela primeira vez em 1980 e passou por muitas atualizações, já sendo até considerado como uma forma de psicose esquizofrênica infantil. Hoje em dia, é considerado um espectro que resultou na adoção da terminologia Transtornos do Espectro Autista.

> O Termo Transtorno do Espectro Autista é recente e foi instaurado pelo DSM-5. Diferentemente das versões anteriores deste manual, a versão datada de 2013 acabou com todas as subdivisões usadas para classificar o autismo, como por exemplo no DSM-IV, onde existia uma classificação chamada Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e dentre eles estavam: Autismo, Asperger, Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE). No DSM-5 não existe mais a terminologia TGD, mas sim a categoria intitulada Transtornos do Neurodesenvolvimento, que engloba: Deficiências Intelectuais, Transtorno da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores do Neurodesenvolvimento, Outros Transtornos do Desenvolvimento (específico e não específico) (SILVA *et al.*, 2019, p.32).

O diagnóstico dos indivíduos com TEA é feito através do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que analisa suas características envolvendo a comunicação social (o modo como se desenvolve a interação) e os comportamentos que variam em grau de acometimento e sintomatologia (KLIN, 2006). Apesar de muitos estudos na área, ainda não se sabe a causa do autismo. Antigamente, havia uma crença conhecida como “mãe geladeira”, a qual sugeria que o autismo era causado devido à indiferença emocional das mães, o que ficou comprovado ser um grande equívoco.

Há ainda diversas hipóteses para explicar o autismo, como sendo uma condição genética ligada ao cromossomo X, devido ser mais suscetível em meninos, ou sendo relacionado a fatores ambientais, mas nada ainda está concluído.

Os primeiros sinais do autismo podem estar presentes na infância, por tanto a escola e os docentes exercem um papel importante nessa etapa e precisam estar atentos a possíveis aparições de características, pois quanto antes for realizado o diagnóstico, maiores as chances de intervenção para diminuir as dificuldades na vida adulta (SCHMIDT, 2017).

A proposta de Vygotsky (1987) está baseada nas potencialidades das crianças, com vistas a modificar a forma limitadora de compreensão da deficiência, entendendo que a aprendizagem da criança com deficiência está relacionada aos estímulos oferecidos pelo meio social, e que pode o sujeito, na escola, ter maior desenvolvimento por meio de interações com professores e colegas, pois a aprendizagem ocorre com e pelo outro, sendo a interação social um elemento essencial para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013). Desse modo a mediação do professor (a) nas

interações e trocas de experiências do aluno autista com outras crianças e docentes possibilitam e contribuem para uma aprendizagem mais efetiva.

Segundo Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), a escola como ambiente facilitador/natural de interações sociais, deve, por meio da inclusão escolar, proporcioná-las à criança autista o mais cedo possível, ampliando seu repertório de habilidades sociais e de aceitação pelos pares.

Deve-se evitar que essa troca de experiência e interação seja escassa, pois isso acaba impedindo o refinamento, a experiência e a expansão dos repertórios sociais dessas crianças. E isso contribui com a inadequação comportamental, que é uma consequência dessa lacuna (BATISTA; ENUMO, 2004). Os estudos defectológicos de Vygotsky (1987) falam da necessidade do convívio da criança com outras da mesma faixa etária, deficientes e não deficientes, caso contrário, poderá ocorrer prejuízo tanto no seu desenvolvimento social quanto psicológico (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013).

O professor deve estar atento aos acontecimentos em sala de aula, propor estratégias que envolvam todos os alunos nas atividades/brincadeiras apresentadas e, se houver qualquer descriminação, seja pelo autismo, seja por diferença social, cultural, étnica, religiosa, de classe, o que for, o docente deverá intervir pedagogicamente (BONETI, 2010).

O capacitismo ainda é um termo pouco conhecido, porém é uma ação muito frequente em nosso dia-a-dia. Segundo Mello (2016) capacitismo são todas as atitudes e expressões preconceituosas que se referem às pessoas com deficiência como “incapazes” de fazer algo. “O capacitismo, que está para as pessoas com deficiência assim como o racismo está para os negros e o sexismo para as mulheres, pode ser associado com a produção de poder e se relaciona com a temática do corpo e por uma ideia de padrão corporal/funcional perfeito” (MELLO, 2016, p.8).

Além das ações práticas capacitistas como, por exemplo, não propor determinada atividade para um indivíduo devido supor que ele não conseguirá realizar por ter uma deficiência X, também se faz necessário cuidar com as palavras e expressões que muitas vezes falamos sem perceber/refletir (devido ser algo enraizado), por exemplo: “Nossa! Como ele (a) é inteligente!”, “Ele (a) é deficiente, mas até que é bem ativo (o)!”, “Você tem um filho especial porque você é especial!” e entre outras (SIMIEMA, 2020). É fundamental que o coletivo de profissionais que

compõem uma instituição educacional, esteja ciente das atitudes capacitistas para poder observar-se e principalmente combatê-las.

O ritmo e interesse dos alunos precisam ser levados em consideração e ser respeitados no processo educativo, portanto é fundamental entender até onde se pode realizar a mediação pedagógica para que o indivíduo participe do que está sendo proposto, sem desrespeitar a sua individualidade. Em contrapartida não devemos deixá-los em sua zona de conforto. Faz-se necessário propor alguns desafios, apresentando ao aluno novas descobertas.

A atuação da docência e o autismo

O ciclo pedagógico vai além do planejar, executar, registrar e avaliar. É necessário estudo e compreensão, análise e, principalmente, atenção ao observar.

Segundo os autores Pinazza, Fochi (2018) e Ostetto (2008) a observação e o registro são cruciais neste processo de qualificação do processo pedagógico. Os professores devem estar cientes dos objetivos que foram traçados no planejamento e estar atentos aos acontecimentos que permearão todo o processo pedagógico. Esses objetivos darão suporte e serão guias para as observações e registros, para que posteriormente esse processo possa contribuir com a avaliação e com o replanejamento das propostas.

Não existe uma regra para que os docentes efetuem as observações (OSTETTO, 2008), pois é impossível captar todas as informações que ocorrem no dia-a-dia de uma sala de aula, porém o professor deve registrar aquilo que identificou e considerou adequado, podendo relatar a proposta do dia, os conflitos, encaminhamentos, além de realizar observações específicas das crianças que são os indivíduos centrais do processo educativo, anotando suas facilidades/dificuldades, modificações e entre outras ações (PINAZZA, FOCHI, 2018).

Pinazza e Fochi (2018) em seu estudo “Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados” consideram que todo registro deve ter uma "potência informativa” independente de quantas páginas ou parágrafos ele for composto. O que define um bom registro é a sua potência enquanto informante do processo. Logo o docente deve registrar o que observou para que posteriormente ele reflita sobre.

A periodicidade dessas anotações e análises devem ser feitas preferencialmente todos os dias, para evitar possíveis esquecimentos. Pinazza e Fochi (2018) ainda afirmam que as observações necessitam de acompanhamento e investigação, pois sofrem diversas interpretações, principalmente quando se é atuante no processo, sendo um problema comum em toda pesquisa-participante, não se envolver ao ponto de deixar de avaliar a realidade devido os significados construídos durante o processo.

O registro deve ser analisado com calma em outro momento para complementação dos dados e como forma de reviver e refletir o dia, acontecimentos e proposta apresentada. A complementação desses registros observados pelo docente pode ser feita também por meio de vídeos, fotos, falas das crianças, produções feitas pelas crianças, sistematizando com os demais profissionais (FLORIANÓPOLIS, 2012). Inclusive esses registros devem ser explorados ao máximo no processo educativo, sempre respeitando a natureza dos acontecimentos, ou seja, sem forjar cenas ou poses “ideais” (no caso das mídias visuais).

A autora Ostetto (2008) comenta que esses registros não são uma forma de comprovar serviço e que é fundamental a troca dos registros com todos os profissionais envolvidos neste processo, porém não é uma obrigação. Se cada profissional fizer e compartilhar suas anotações e sua visão, o coletivo terá uma visão mais ampla das propostas, dos acontecimentos, elementos e dos indivíduos que permeiam o processo.

A observação e o registro são compostos por informações importantes para propor uma formação adequada às crianças e adolescentes envolvidos no processo, além de que podem contribuir com a avaliação, com o replanejamento das propostas, com a formação do próprio profissional e para documentos qualitativos para a instituição.

Segundo Tripp (2005), para solucionar uma problemática, deve-se começar identificando o problema de investigação e, posteriormente, planejar uma solução, colocando-a em prática e monitorando-a para avaliar sua aplicação. Por esse motivo que é preciso observar a criança e acompanhar sua trajetória, seus trejeitos, suas preferências e negações, entendê-la melhor para poder propor adequações e variações necessárias para que ela possa participar, proporcionando novas propostas, adaptações e experiências que promovam um contato maior com outras pessoas, conhecimentos, objetos, e que colaborem para uma aprendizagem

significativa, proporcionando benefícios não só à criança com autismo, que tem sua dificuldade na interação social, mas também às crianças com desenvolvimento típico (DT), pois que todas compartilharão essa troca de experiência e aprenderão com as diferenças (SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013).

Por isso que através da observação e estudo, é possível desenvolver uma prática mais inclusiva devido ao olhar crítico e atento do docente para promover e adequar materiais, espaços, didáticas, práticas, entre outras questões que contemplem cada indivíduo, seja qual for sua especificidade (ZERBATO, MENDES, 2018). A pesquisa dialoga/atua com a observação, com o registro e a experiência na escola, auxiliando na compreensão da realidade que cerca a criança autista.

Assim, as instituições educativas devem cumprir sua função, garantindo um ensino inclusivo por meio das políticas de inclusão, acolhendo todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, assim como determina a Declaração de Salamanca.

Silveira e Neves (2006) afirmam que é necessário haver profundas transformações no sistema de ensino vigente e na política social. É dever da instituição de ensino se adequar e adaptar ao estudante e não o contrário. E é através das práticas e ações escolares que se deve valorizar a diversidade, pois é isso o que torna cada indivíduo um ser singular (ZERBATO; MENDES, 2018).

Nas considerações da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), afirmam que o indivíduo deve ser contemplado por suas diferenças, o que o torna único. É essencial a instituição educativa e os funcionários que a compõem comprometerem-se em fazer um trabalho de excelência, colaborando com o conhecimento e respeito pelo diferente, investindo no desenvolvimento da criança e na atualização dos estudos e pesquisas, trazendo reflexões para a área da inclusão e do autismo (SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2015). Esse comprometimento precisa ser de toda a sociedade, da rede de ensino, dos governantes e do profissional, pois se uma das pontas negligenciar suas responsabilidades, todo o trabalho é afetado.

Colaborando desta forma para a melhoria da educação pública básica brasileira e cooperando na formação de outros professores que compõem o corpo docente do ensino público, visto que, para muitos, atuar com alunos autistas é um desafio, como aborda Schmidt (2017). E, entre os desafios, há a frustração do professor que não consegue adentrar/entender a realidade do autista, que sente

medo ao se deparar com determinados comportamentos do indivíduo ou dificuldade no planejamento, no ensino e na avaliação. Conforme consta na literatura nacional, há uma carência na formação inicial e continuada dos professores, sendo necessários investimentos neste quesito para os docentes e a difusão de práticas de intervenção (SCHMIDT et.al, 2016).

No entanto, para que os princípios da educação inclusiva sejam efetivos, além das formações docentes serem fundamentais, são necessários neste processo investimentos estruturais e de recursos humanos para a que ocorra a inclusão nas escolas públicas, pois, como apontado por Mendes e Vilaronga (2014), além da formação docente debilitada, há a falta dessa visão apurada voltada para o ensino, podendo gerar o enfraquecimento pedagógico, tornando distante a política real da inclusão nas escolas públicas.

Considerações finais

As ações abordadas neste estudo não têm o intuito de apresentar uma “receita de bolo”, pois é algo inviável devido à realidade e a individualidade de cada aluno e instituição.

Com base no estudo bibliográfico feito, através da observação e registro dos modos de interação de um aluno autista, aliados aos estudos sistemáticos que contribuam para o tema, é possível propor uma abordagem com perspectiva inclusiva, que colabore com o desenvolvimento de uma prática transformadora, que garanta ao estudante autista uma melhor acessibilidade à sua escolarização, trabalhando e valorizando a sua socialização.

Segundo Pinazza e Fochi (2018) no Brasil ainda são poucos os estudos sobre a importância dos registros e documentações pedagógicas, porém o tema vem ganhando destaque no meio acadêmico através de pesquisas, e também se inserindo no cotidiano educativo. É fundamental que todo o ciclo pedagógico seja feito com dedicação e atenção aos detalhes pelos docentes, para que assim o processo educativo seja de excelência e não de forma mecânica.

Faz-se necessário analisar e contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, sob uma perspectiva inclusiva que colabore com o currículo da escola e com o desenvolvimento da prática pedagógica, contribuindo desta forma para a melhoria da educação pública básica brasileira. Para isso também são

necessários investimentos estruturais e de recursos humanos para que ocorra a inclusão nas escolas públicas.

O levantamento bibliográfico realizado nesta primeira fase da pesquisa, auxiliará o aprofundamento sobre os conhecimentos específicos sobre o autismo, preparando para o diálogo/atuação com a observação da experiência na escola, para compreender a realidade que cerca a criança autista.

Este estudo é uma oportunidade para ampliar a análise e compreender o mundo do autismo, assim como contribuir para a formação de educadores no âmbito da educação inclusiva dos demais profissionais que atuam na escola e que também buscam auxílio para suas práticas, e que muitas vezes não têm condições estruturais e de base para ampliar a aprendizagem dos alunos com deficiência devido à falta desse olhar em sua formação (SCHMIDT et al, 2016).

O estudo na íntegra, em todas as suas fases, pretende atuar desde a teoria à prática, observando dentro da realidade escolar e das práticas educacionais, contribuindo para uma maior socialização/participação da criança autista na instituição, com colegas de classe e docentes, e agregar ainda mais com novas práticas o seu ensino, valorizando o indivíduo e os conhecimentos que já têm adquiridos, respeitando seu ritmo e interesse, mas também o desafiando e apresentando-o a possibilidades de novas descobertas.

Referências Bibliográficas

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, p. 101-111, 2004.

BONETI, Lindomar Wessler. A igualdade na diferença – vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. *In:* FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J-R. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRASIL. **LEI No 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 24 Jan. 2021.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. **Práxis Educativa**, v. 10, p. 1-14, 2015.

FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Estratégia da ação pedagógica**. 2010

MELLO, AG. Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: Do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.

Ciência & Saúde Coletiva [periódico na internet], jan/2018. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/deficiencia-incapacidade-e-vulnerabilidade-do-capacitismo-ou-a-preeminencia-capacitista-e-biomedica-do-comite-de-etica-em-pesquisa-da-ufsc/16546>

ONU. **Declaração de Salamanca**: princípios, política e prática em educação especial. 1994. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 1º set. 2020.

OSTETTO, L. E. (org). **Educação infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinhas, SP. Papiros – (Coleção Agere)., 2008

PINAZZA, M. A., & FOCHI, P. S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas,** *19*(40), 184 - 199. Disponível em:<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238194020181 84>

PREFEITURA de Florianópolis. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino – 2016**. ZANELA; Claudia Cristina; BARCELOS, Ana Regina Ferreira de; MACHADO; Rosângela. Florianópolis: PMF, 2016.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Rio Grande do Sul, v. 29, n. 1, p. 99-105, fev. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. Inclusão em educação: uma visão geral. *In*: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo,** 22(2), p. 221-230. 2017.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016.

SILVA, Fabrícia G. da; MENEZES, Helena C. S.; OLIVEIRA, Daiana A. de. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. *In:* Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Curitiba: Champagnat, jun. 2013. p. 1-14.

SILVA, Solange Cristina da *et al*. Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-32, 2019.

SILVA, Solange Cristina. GESSER, Marivete. NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. Revista trimestral do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão (GPEAI/UDESC). V. 15, n. 2 de 2019 – Abril/Junho.

SILVA, Solange Cristina da *et al*. Compreensão do Transtorno do Espectro Autista: um campo em disputa. In: GATTINO, Gustavo Schulz *et al* (org.). **Musicoterapia e autismo: campos de comunicação e afeto**. S/l: Forma e Conteúdo Comunicação Integrada, 2019. p. 30-60.

SILVEIRA, F.; NEVES, M. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: Concepções de pais e professores. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, v. 22, p. 79-86, 2006.

SIMIEMA, Carolina. **Capacitismo: situações em que somos preconceituosos – veja o que é**. 2020. Disponível em: <https://cottolengo.org.br/capacitismo-saiba-o-que-e/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de lãs funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico-Técnica, 1987.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2):147-155, Unisinos, abril-junho 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O ENSINO DA ARTE

CONTINUING TEACHERS EDUCATION IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC: CONTRIBUTIONS FOR THINKING ABOUT ART EDUCATION

Vanessa Aparecida de Oliveira[1]
Maria Angélica Vago-Soares[2]
Gerda Margit Schütz-Foerste[3]

Resumo:
Relata uma experiência formativa e docente de uma professora de Arte que, devido à pandemia da Covid-19, desenvolveu suas aulas de forma remota durante o ano letivo de 2020. À luz de teóricos como Barbosa (2005), Schütz-Foerste (2015), Schlichta (2009), Fonseca da Silva e Schlichta (2015), analisa a formação continuada enquanto processo datado e localizado. A partir de Moran (2015), dialoga sobre a inclusão digital e sobre a desigualdade de direitos de acesso de qualidade a bens materiais e materiais de ensino. Pelo viés das teorias de Brandão (2003) e de Benjamin (2012), discute sobre educação e analisa as narrativas dos sujeitos envolvidos neste estudo. Reconhece a importância de formações continuadas que interpelem um ensino significativo tanto para estudantes quanto para professores, que aprendem enquanto ensinam, principalmente no que diz respeito às tecnologias ativas.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Pandemia da Covid-19. Tecnologias digitais. Narrativas. Formação de professores.

Abstract:
It reports a formative experience of an art teacher who, due to the Covid- 19 pandemic, developed her classes remotely during the 2020 school year. In the light of theorists such as Barbosa (2005), Schütz-Foerste (2015), Schlichta (2009), Fonseca da Silva e Schlichta (2015), it analyzes the continuing education as a dated and localized process. Based on Moran (2015), it discusses digital inclusion and the inequality of rights to quality access to material and immaterial goods of education. Through the theory of Brandão (2003) and Benjamin (2012), discusses education and analyses the narratives of the subjects involved in this study. It recognizes the importance of continuous formations that intersperses meaningful teaching for both students and teachers, who learn while they teach, especially with regard to active technologies.

Keywords: Art Teaching. Pandemic COVID-19. Digital Technologies. Narratives. Teacher education.

[1] Especialista em Mediação EAD e Licenciada em Educação Artística - Arte Plásticas/Ufes. Secretaria de Educação do Espírito Santo (Sedu) e Secretaria Municipal de Educação (Seme) da Prefeitura de Vitória (PMV). E-mail: vanessaenest@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Universidade Federal do espírito Santo (Ufes). E-mail: angelicavago@gmail.com
[3] Doutora em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: gerdamsf@gmail.com

Introdução

A crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de maio de 2020, alterou, em muitos aspectos, a dinâmica da educação, do ensino e da aprendizagem. A OMS e o Ministério da Saúde decretaram, então, medidas de distanciamento e de isolamento social como formas de diminuir a propagação do vírus. Com isso, as secretarias de educação também precisaram alterar a rotina escolar, o que levou professoras(es) a buscarem novas metodologias de ensino, elevando a palavra “reinvenção” ao pódio das mais empregadas no vocabulário do ensino remoto.

As pessoas tiveram que reorganizar seus modos de ser e estar no mundo, um processo muito doloroso que subtraiu da vida ordinária o calor humano dos apertos de mãos, abraços e beijos e impôs uma rotina circunscrita às relações e espaços virtuais. Benjamin (2012) defendeu outrora que uma das vertentes da pobreza de experiências é a utilização de vidros nas construções das casas do início do século XX, explicando que “[...] o vidro é um material tão duro e liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio [...]” (p. 126), um arquétipo que pode ser comparado a esse distanciamento entre as pessoas, separadas por telas de computadores, celulares e/ou tablets, privadas de experiências presenciais. E, por que não, relacionado a um estado de barbárie, “[...] pois, o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita, nem para a esquerda [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 125).

Nesse contexto, docentes adaptaram forçosamente seus modos de trabalho presencial a um modelo remoto, sem saber se este resultaria na aprendizagem. Paralelo a isso, as formações continuadas promovidas pelas secretarias de Educação e instituições de ensino superior também aconteceram de forma remota e nelas, muitas vezes, foi discutida a falta de inclusão digital, maximizada pela desigualdade de acesso a bens materiais e imateriais de ensino. Esta, porém, não constitui a base de análise deste texto, que aqui se propõe a discutir a reorganização metodológica docente nesse novo contexto, buscando analisar peculiaridades do ensinar e do aprender, em especial no campo do Ensino da Arte, no que denominamos ensino remoto.

Esta discussão está amparada no tripé: formação continuada, Ensino da Arte e imagens, à luz do pensamento contemporâneo de autores como Brandão (2003) e Benjamin (2012), para os diálogos sobre educação e narrativas dos sujeitos da escola; Barbosa (2005), Schütz-Foerste (2015), Schlichta (2009), Moran (2015), Rosa da Fonseca e Schlichta (2015), que subsidiam os estudos sobre formação de professoras(es) de Arte e os modos de ensiná-la com as novas tecnologias. Como eixo condutor, relatamos experiências da professora de Arte Vanessa Aparecida de Oliveira ao longo do ensino remoto e também analisamos momentos formativos promovidos pelas secretarias de Educação por meio de plataformas de aprendizagem, lives, textos e vídeos, no ano de 2020, buscando compreender como essas formações contribuíram para a reorganização metodológica do Ensino da Arte nas práticas dessa professora, em contexto capixaba.

Sobre as formações continuadas em serviço

Segundo Libâneo (2004), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial e visa qualificar o trabalho docente frente às condições urgentes colocadas no cotidiano escolar, uma vez que agrega situações práticas, por vezes emergenciais, a serem discutidas no coletivo. Para o autor, “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e competências para ensinar, mediante um processo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p. 35), defendendo, portanto, a escola como *lócus* de formação.

Notadamente em tempos de crise sanitária, a formação continuada também se volta às alternativas ao trabalho remoto e a outras formas de amenizar os impactos da falta do ensino presencial. No contexto deste estudo, citamos as seguintes formações: encontros promovidos pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu), realizados no Google Sala de Aula; jornada de construção do e-book “Distantes, mas presentes”, ação da Equipe de Gestão escolar - Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (Apoie); formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória (Seme-PMV) - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) em parceria com Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e com o Instituto Federal do

Espírito Santo (Ifes), como por exemplo a formação intitulada “O Mundo do Trabalho na Contemporaneidade e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos (Eja)”, proposta pelo Grupo de Pesquisa trabalho e Práxis/Ufes, que discutiu outros temas, como “Trabalho e Gênero”, “Trabalho, Geração e Pessoa com Deficiência”, “Trabalho, Tecnologia e Questão Racial (Uberização, Pejotização e Trabalho Plataformizado)”; “Metodologias Ativas e Cultura Digital: Introdução aos conceitos da cultura digital”; “Educação 4.0 e o uso das metodologias ativas”; “Aprendizagem baseada em ensino híbrido”; “Aprendizagem baseada em problemas”; “Aprendizagem baseada em projetos: usos do Tablet”; “Uso da Gamificação: Oficina com Kahoot”, “Educação Ambiental em tempos de Covid-19: compartilhando saberes”. Essas formações foram importantes para que as(os) docentes pudessem lidar com os novos dimensionamentos impostos pela pandemia. O intuito era de que as aulas remotas não fossem uma mera reprodução à distância das práticas do ensino presencial, porém sem a mediação presencial das(os) professoras(es). Era, então, necessário redesenhar um currículo junto com os estudantes e com o corpo docente para que as aulas pudessem ser diversificadas, atraentes e promovessem autonomia de estudos, com uma abordagem que considerasse as condições de acesso à internet do estudante e o conhecimento digital que ele tinha. Para Moran:

> A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (2018, p. 1).

Nesse sentido, a pedagogia de projetos foi a orientação para a composição do projeto interdisciplinar. Sobre as tecnologias, Moran defende que elas:

> [...] facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas, próximos e distantes. Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens (2018, p. 6).
>
> .

Assim, compreendemos que cada vez mais o ensinar e o aprender se horizontalizam e são espaços de trocas de papéis, nos quais os sujeitos aprendem e ensinam em comunhão, como já dizia Paulo Freire. Segundo Bacich e Holanda (2018), os projetos tornam as práticas mais criativas e críticas, levando em

consideração que são "[...] propostas que envolvem colaboração, criatividade, pensamento crítico, comunicação. Aspectos que nem sempre são levados em consideração em um desenho curricular" (p. 3). Também cabe destacar a relevância do processo avaliativo que, sempre que possível, deve ser formativo: "[...] um espaço onde os pares, ou mesmo o professor, possa realizar um feedback efetivo para o desenvolvimento das etapas ao longo do projeto" (BACICH; HOLANDA, 2018, p. 5), etapas que são dinâmicas e flexíveis.

Nessa perspectiva, professores utilizaram recursos de novas tecnologias: gravação de videoaulas por meio de programas específicos; uso de redes sociais; telefonemas (busca ativa), e-mails e plataformas de aprendizagem para uma mediação mais próxima com os estudantes, criação de uma Metodologia da Escuta por meio de vídeos confeccionados pelos estudantes, projeto interdisciplinar por área de conhecimento (Linguagens e Códigos), sarau virtual com apresentações artísticas; além do emprego de ferramentas educativas e aplicativos, como *Canva* e *Kahoot*. É fato que "[...] quanto mais tecnologias móveis, maior é a necessidade de que o professor planeje quais atividades fazem sentido para a classe, para cada grupo e para cada aluno. As atividades exigem o apoio de materiais bem elaborados [...]" (MORAN, 2018, p. 1).

Quanto às formações, tomamos como objeto de estudo a intitulada Metodologias Ativas e Cultura Digital, que influenciou as reelaborações do Ensino da Arte com o auxílio das novas tecnologias. A formação apresentou duas propostas: um exercício de intervenção e o sarau “Como vai você?”. Sobre essas, desenvolvemos algumas percepções e analisamos processos criativos nos quais percebemos a utilização de ferramentas e de elementos digitais na produção imagética. Em relação à leitura de imagem, convém citar que essa prática:

> [...] pressupõe um movimento de aproximação que, em alguma medida, é um inventário de indagações colocadas às imagens. Contudo, não se trata de buscar verdades absolutas e certezas normativas, mas sim de ver nas imagens a vida, os sentimentos, as razões e os valores de outra época (FONSECA DA SILVA; SCHLICHTA, 2015, p. 14).

É fato que a reprodução imagética transita em constante transformação na história da humanidade. Surgiram novos suportes, tecnologias avançadas “[...] através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 180). Com o advento da internet, esses avanços

acontecem num piscar de olhos, originando maneiras de reproduzir, de fazer arte e de propagá-la.

Experiências formativas docentes e discentes com a Arte: narrativas afetivas em contexto de pandemia de Covid-19

Conforme exposto, a formação continuada em Metodologias Ativas e Cultura Digital foi base para pensarmos a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem em Arte, remotamente, por meio da experiência interdisciplinar. De modo coletivo, foi construído um projeto de trabalho na área de Linguagens, em que a prática artística foi o eixo motivador para todas as atividades e componentes curriculares: a vida antes, durante e depois da pandemia, desenvolvido no Colégio Estadual do Espírito Santo, com as turmas do Ensino Médio, do turno matutino.

O objetivo geral foi estabelecer uma reaproximação afetiva com os estudantes por meio da escuta de narrativas deles, oferecendo-lhes espaços de expressão e de liberdade criativa, além de problematizar coletivamente o momento pandêmico. Um projeto inspirado pela Arte, com o intuito de ampliar a produção de conhecimento dos estudantes, junto às ferramentas tecnológicas e às redes de conectividade, que contribuem com a formação docente e discente, na formação de sentidos, em especial da sensibilidade estética, possibilitando-nos refletir sobre as imagens e seu poder de associação às percepções, como modo de redefinirmos pensamentos (SCHLICHTA, 2009). A produção e a difusão de imagens são práticas relacionadas ao humano-social, envolvendo contexto, expressão, intenção e interlocução com a sociedade, tendo em vista que a Arte é:

> [...] aguçadora dos sentidos [e] transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como nos sentimos (BARBOSA, 2005, p. 99).

Nesse contexto de expressão de sentimentos, alguns elementos são fundamentais para o sucesso da aprendizagem, como a criação de desafios a partir de exercícios artísticos, que de modo lúdico contribuem para o desenvolvimento de competências e combinam percursos pessoais com a participação em grupos. Esses grupos se inserem em plataformas adaptativas e reconhecem cada estudante como

protagonista, aprendendo e ensinando, interativamente, por meio de tecnologias adequadas (MORAN, 2015).

Além disso, as(os) professoras(es) criaram a revista eletrônica CapixaBrasil, que deu visibilidade às produções artísticas dos estudantes. O objetivo desse canal foi inspirar e encorajar os jovens a criar em espaços virtuais e de “influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui potencialização da recepção crítica e a produção” (BARBOSA, 2005, p. 98).

A formação continuada em Metodologia Ativas e Cultura Digital foi ofertada a todos professores das redes Estadual e Municipal de Vitória. Na ocasião, as turmas foram classificadas por componentes curriculares e as atividades foram feitas em grupos de professoras(es) de Arte e pensadas interdisciplinarmente com as áreas de Ciências e Matemática. Houve dois encontros formativos, via aplicativo *Meet*, com a supervisão de um(a) tutor(a) e de um(a) docente de Arte, em que foram debatidos temas pertinentes às formações e as(os) professoras(es) aprenderam a escrever textos coletivos no *Google Drive*, descobrindo possibilidades de ensinar e aprender por meio das tecnologias, "[...] incentivando os alunos a serem produtores e não só receptores" (MORAN, 2018, p. 4).

Percebemos que as secretarias tentaram proporcionar condições de trabalho aos docentes a partir da formação, que teve início em abril de 2020, e que houve dificuldades por parte de alguns docentes para acessar a plataforma devido à falta de equipamentos, apesar de a plataforma VixEduca já ser utilizada desde 2015 para formações. Convém citar, também, que os momentos formativos contabilizaram na carga horária de trabalho das(os) professoras(es).

Usar internet e aplicativos possibilitou muitas criações no ensino da Arte devido às infinitas fontes de informação advindas desses meios. Os estudantes produziram com liberdade e criatividade, em tempos e espaços diferentes da escola e sem os olhares, muitas vezes ansiosos, das(os) professoras(es). Esse tipo de intervenção ativa uma pesquisa potente sobre as imagens da história da arte, pois a partir do momento em que o estudante é autônomo para escolher e se apropriar de uma imagem, ele se depara como o desafio de lidar com essa liberdade e com um número infinito de imagens, tendo que fazer as próprias seleções para se expressar.

Contribuição dos momentos formativos para revisão da criação das aulas de Arte

Muitas foram as reelaborações feitas pelas(os) professoras(es) a partir dos conhecimentos construídos durante as formações. Elas(es) compreenderam que "[...] a construção de propostas de ensino fundamentadas e contextualizadas é possível na participação efetiva dos profissionais do ensino da arte, como sujeitos e investigadores de sua realidade" (SCHÜTZ-FOERSTE, 2015, p. 3030).

A primeira prática metodológica produzida para pensar as aulas de Arte com recursos digitais foi um vídeo com explicação/mediação para uma intervenção artística, termo próprio para conceituar o procedimento de promover interferências em imagens, fotografias, objetos ou obras de arte que já existem. A intervenção, nesse caso, tem sentido análogo à apropriação, contribuição, manipulação e interferência por meio de ferramentas de edição de imagens. Uma professora elaborou um vídeo, com base nas metodologias ativas, apresentando a proposta para que os estudantes assistissem e produzissem seus exercícios (Figura 1). O fato de utilizar metodologias foi um reflexo da formação.

Figura 1: Intervenção Artística e pandemia - Aula - Vangoogando



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v= dK0DCP1VgZc & feature=emb_logo>

O produto audiovisual continha uma narrativa com linguagem informal e descontraída para reaproximar estudantes da escola. Em relação a isso, Bacich e Holanda explicam que:

> Para etapas criativas, conhecer metodologias ativas pode ser um grande diferencial. Metodologias como a sala de aula invertida e a instrução por pares podem ajudar o professor a criar etapas engajadoras e oferecer o espaço para o papel inovador e autoral dos estudantes (BACICH; HOLANDA, 2018, p. 6).

Então, a intenção das(os) professoras(es) foi aplicar ideias contemporâneas, destacando o artista, a priori, como um interventor. Convém mencionar que o conceito de intervenção, por se tratar de uma linguagem contemporânea, está em construção. As intervenções estão presentes, por exemplo, nos memes das redes sociais e em imagens produzidas com o tema da pandemia. Nesse viés, as(os) professoras(es) foram instigadas(os) a criar, com as imagens, textos em prosa e em verso, usando os recursos digitais e outras possibilidades de criação. Sobre isso, conforme Schlichta (2009), precisamos estar atentos:

> [...] à pesquisa, ao trabalho de investigação contínuo e sistemático da arte, com uma finalidade clara: instrumentalizar o aluno para saber ver e levá-lo à compreensão do mundo não como um amontoado de objetos, mas sim, como um conjunto de relações assimétricas, ampliando assim a sua capacidade de conservar, ajustar-se a novas condições impostas pelo contexto econômico, social, cultural que nos rodeia, ou de a ele se contrapor (SCHLICHTA, 2009, p. 73-74).

No vídeo em questão, também houve intervenções da arte urbana com seus engajamentos criativos e sociais. A mediação foi pensada como forma de provocar os estudantes para que, de modo criativo, se expressassem a partir da Arte e dos elementos que as tecnologias digitais oferecem. Afinal, é importante compreender que "[...] o profissional do ensino da arte tem como desafio colocar-se no movimento e participar de seu processo de formação, articulando qualitativamente as dimensões técnica, científica e política de trabalho [...]" (SCHÜTZ-FOERSTE, 2015, p. 3031).

Nesse sentido, o contexto dinâmico do espaço virtual possibilitou aos estudantes revisitarem o vídeo explicativo do exercício quantas vezes precisassem, o que favorece o atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem. Também puderam tirar dúvidas na plataforma Google sala de aula. As(Os) professoras(es) lançaram mão desse recurso audiovisual para explicar o conteúdo e os objetivos da atividade de intervenção artística. O vídeo apresentava o conceito de intervenção, exemplos de como a apropriação e intervenção de imagens têm feito parte do cotidiano dos estudantes nas redes sociais, na linguagem dos memes, transformando imagens de pinturas populares e parte do repertório imagético dos usuários das redes.

A proposta da intervenção artística abordou o tema da pandemia e seus ícones: a imagem esférica e espiculosa do vírus, a máscara, o álcool em gel e as

luvas, porque criar, a partir das experiências do cotidiano alterado, desloca a imagem icônica da pandemia para o contexto da arte, possibilitando reorganizar e produzir outros significados a esses ícones.

Os estudantes, nos exercícios artísticos, mostraram suas experiências e vivências em âmbito social, fizeram registros e reflexões sobre elas, aliando questões da leitura, da produção e da compreensão textual da arte, da educação e da sociedade. Nos casos em que havia dificuldade de acesso à internet e a aplicativos, os estudantes desenvolveram a tarefa de modo tradicional no papel, fotografaram suas produções e as encaminharam às(aos) professoras(es).

A atividade foi desenvolvida em consonância com o projeto interdisciplinar que integra as linguagens visual e verbal, o que levou os jovens a apresentarem colagens, montagens, fotografias e desenhos. Houve incentivo à pesquisa, à criação e à fruição, com o intuito de valorizar as expressões dos estudantes, incentivar a produção e fruição artística visual (fotografia, pintura, colagem, desenho, artesanato) e provocar neles o desejo de exibirem suas criações. Como defendem Fonseca da Silva e Schlichta,

> [...] o professor, como interlocutor do aluno e das imagens que circulam nas aulas, compromete-se com outra mudança, a da mediação do aluno sujeito-produtor-leitor e/ou apreciador de imagens. Ou seja, contribuir para uma participação efetiva do aluno no próprio processo de aprendizagem de forma ativa, devolvendo-lhe a palavra, o que significa escutá-lo e ensiná-lo a ver não só imagens, mas ver o outro, suas intenções, enfim, suas visões [...] (FONSECA DA SILVA; SCHLICHTA, 2015, p. 12).

A escuta e a possibilidade de interlocução no compartilhamento de experiências são modos de nos reconhecermos enquanto sujeitos sociais, protagonistas da produção de conhecimento da humanidade. Barbosa (2005, p. 110) explica que as tecnologias digitais eram estudadas com foco no princípio operacional delas. Interessava "[...] principalmente como funciona a máquina, gerando uma relação de consumo em que o indivíduo é dominado pela dinâmica instrumental" (BARBOSA, 2005, p. 110). Mesmo sabendo que ainda há "[...] um longo percurso para fazer as tecnologias contemporâneas trabalharem mais eficientemente em favor da educação [...]" (p. 110), podemos afirmar que há uma desconstrução desse entendimento, uma vez que computadores e smartphones estão sendo utilizados para estimularmos a afetividade e as reconexões com os sujeitos em isolamento social.

Percebemos, diante das intervenções dos estudantes, que há questões relevantes para pensarmos sobre o Ensino da Arte, como o desafio que professores e professoras têm quanto ao problema do plágio, o que envolve uma discussão sobre ética, assunto para uma outra oportunidade de discussão e análise.

Para as produções dos alunos, foi proposto o prazo de uma semana, quando eles puderam escolher livremente uma imagem. Em uma turma do 3º ano, composta por 30 estudantes, 4 deles escolheram a imagem da obra de arte “O grito”, 1893, do pintor expressionista Edvard Munch. Um deles utilizou uma cópia colorida da obra e nela sobrepôs palavras relacionadas à pandemia; enquanto os outros três utilizaram a técnica do desenho em papel sulfite, cuja fotografia foi enviada aos professores pela internet. Outros sete jovens fizeram uso de aplicativos de smartphone para criar as próprias versões das obras: “Moça com brinco de pérola, 1665, de Vermeer; “Operários”, 1933 e “Abaporu”, 1928, ambas de Tarsila do Amaral; “Auto-retrato”, 1889, de Van Gogh; “O desespero”, 1845, de Gustave Coubert; “Retrato de Anna Sarkisova-Burnazyan”, 1885, do pintor Aivazovsky; além de um mosaico criativo, uma colagem digital com imagens da web, textos e imagens de desenhos autorais com aplicativo de edição de imagens do google fotos. Houve, ainda, 4 apresentações de exercícios em que a apropriação de elementos digitais foi mais expressiva. O fato é que "[...] as imagens são fontes de conhecimento que mais e mais enriquecem a formação dos alunos quando acompanhadas de conhecimentos" (FONSECA DA SILVA; SCHLICHTA, 2015, p. 15).

Na produção de um mosaico imagético (Figura 2), foram utilizados elementos da internet e desenhos do próprio do estudante, além de textos verbais, como uma colcha de retalhos, uma composição com agrupamento de imagens que o estudante relacionou com a pandemia.

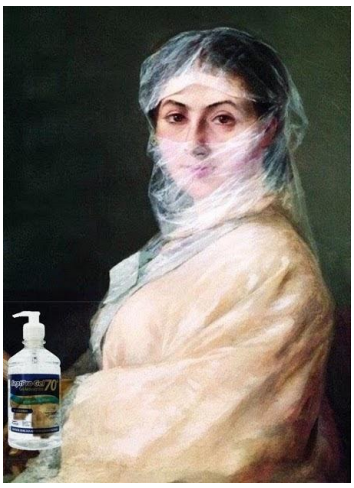
Figura 2 - Colcha de retalhos, mosaico imagético



Fonte: acervo das autoras

Uma outra intervenção foi produzida com a imagem do retrato da esposa Anna Sarkisova-Burnazyan (1885), do artista Ivan Aivazovsky, obra que apresenta o rosto da mulher coberto por um véu transparente. Na atividade, um estudante usou a imagem de um recipiente de álcool em gel, sugerindo que o véu seja a máscara e a touca (Figura 3). Sobre isso, em consonância com Brandão, "[...] a educação deve formar pessoas livres e criativas, o bastante para se reconhecerem co-responsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas escolhas que, fruto do diálogo com educadores, sejam diversas ou mesmo opostas às deles" (BRANDÃO, 2003, p. 22). Assim, essa produção sugere preferências que vão além da sensibilidade estética, pois a interlocução com os elementos digitais evidencia um contexto vivido, um determinado tempo e espaço.

Figura 3: Recriação a partir da imagem da obra: o retrato da esposa Anna Sarkisova-Burnazyan



Fonte: acervo das autoras

A terceira produção, da estudante Eduarda, foi uma composição da própria imagem dela (Figura 4) vestida como a personagem da pintura do Barroco Holandês “Moça com brinco de pérola” de Johannes Vermeer, 1665. Por meio da maquiagem, ela simula o desgaste físico e emocional da mulher em tempos de pandemia, devido às tarefas do lar, aos cuidados com os filhos, ao trabalho remoto e à vulnerabilidade dela à violência doméstica. De acordo com Schütz-Foerste (2004), as imagens podem dar visibilidade a problemas invisibilizados socialmente; nesse sentido, os espaços virtuais de divulgação imagética são lugares potentes para críticas sociais da atualidade.

Sabemos que a construção de conhecimentos parte de informações culturalmente acumuladas; por isso, o intuito dessa atividade foi problematizar aquilo que já se conhece, quando professores e estudantes fazem perguntas e “[...] buscam, juntos, as respostas, saindo da transferência de conhecimentos conhecidos para uma procura ativa e recíproca de conhecimentos a conhecer [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 166), representados pelas experiências de ambos na produção de novos saberes.

Figura 4 - Recriação a partir da imagem da obra: Moça com brinco de pérola



Fonte: acervo das autoras

A quarta produção (Figura 5) eleita para esta discussão foi a do estudante Kevin Lucas, que interferiu na imagem da obra Operários, 1933, da pintora modernista brasileira Tarsila do Amaral, com placas de proibição e avisos pertinentes ao momento pandêmico. Também sobrepôs o ícone do ônibus para

localizar nosso olhar sobre o ambiente onde estariam as pessoas na imagem, tecendo uma crítica à aglomeração nos terminais de transporte coletivos e ironizando a impossibilidade da não aglomeração nesses veículos. Assim, ele se aproxima do discurso social de Tarsila nessa obra tão popular que destaca a diversidade étnica e o trabalho.

Figura 5 - Recriação a partir da imagem da obra: Operários



Fonte: acervo das autoras

A sala de aula fica evidenciada, nessa atividade, como lugar de interação, de diálogo e de manifestações estéticas, políticas e sociais entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade e, imbricados às próprias experiências, se apresentam como uma nova composição. Uma imagem contextualizada a partir de um momento específico em que estamos vivendo, com a utilização de elementos digitais, uma vez que “o processo criador põe o homem em diálogo com a sua condição de ser social. Ao produzir artisticamente, o homem estabelece uma intensa relação com a produção cultural do seu tempo” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 52).

Uma outra prática desenvolvida com os estudantes foi o Sarau Virtual[4] a partir da questão instigadora “Como vai você?”. O evento integrou o projeto interdisciplinar de Linguagens e foi intimamente ligado ao campo da Arte, com

[4] Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nTlfbMwgJAYHbRUQYBOyhtkO6KiABy9_/view?usp=drivesdk>. Acesso em 8 de jan. de 2021.

apresentações de vídeos, poesias, músicas, além de produções visuais e performances feitas pelos próprios estudantes. Teve como objetivos: valorizar as escritas criativas dos estudantes; incentivar a produção e a fruição artística visual (fotografia, pintura, colagem, desenho, artesanato) e provocar, nos estudantes, o desejo de exibirem suas criações. A atividade não teve cunho avaliativo, de modo que os estudantes tiveram a liberdade de participarem ou não.

Figura 6 - Cartaz de divulgação



Fonte: acervo das autoras

A metodologia ativa de solução de problemas foi evidenciada na medida em que percebemos a busca por criações, problematizando as expressões criativas a partir do tema proposto. Para a divulgação do evento, produzimos um cartaz (Figura 6) para as redes sociais do Colégio Estadual: Instagram, Facebook e o mural da plataforma de aprendizagem Google Sala.

O convite (Figura 7) criado e divulgado por um dos estudantes, foi confeccionado por meio do aplicativo Canvas. Tinha cores fortes e o contraste em branco nos textos verbais. Junto ao título, uma frase convidativa e acolhedora: “Mostre o aconchego da arte em sua vida!” Além disso, as informações complementares como data, horário do evento e a plataforma em que aconteceria também estavam disponíveis. A imagem mescla elementos digitalizados com desenhos produzidos pelo estudante. O convite provocou a participação dos sujeitos com a representação figurativa de uma mulher e um homem nas telas de

computadores e de smartphones. As cores do fundo remetiam às cores símbolos do Colégio Estadual, referência à bandeira do estado do Espírito Santo.

Figura 7- Convite criado por um estudante



Fonte: acervo das autoras

O envolvimento dos estudantes possibilitou as produções autorais, ou seja, exercícios

> [...] que se abrem à passagem de uma docência baseada na transferência de saberes prontos e pré-definidos em um currículo disciplinar, para uma co-docência, fundada no exercício de construção de saberes, de currículos e de situações interativas de vivência e partilha de conhecimentos entre alunos e professores (BRANDÃO, 2003, p. 166).

De fato, compartilhar a produção de conhecimentos torna o ensino mais significativo para docentes e discentes, levando-os a se sentirem pertencentes à escola. Além do convite, outro estudante criou o link de inscrição para o evento utilizando o *Google Forms*; o formulário solicitava o nome e a linguagem artística escolhida para a apresentação no Sarau.

Convém mencionar que, apesar de não se tratar de uma tarefa avaliativa, o evento contou com 72 inscrições e reuniu apresentações com vídeos, poesias, declamação de letras de música e videoclipe da música “Como vai você?”, reelaborada. As(Os) professoras(es) da área de linguagens mediaram as apresentações e teceram comentários sobre a estética dos trabalhos artísticos, um diálogo compreendido “[...] como o fundamento de qualquer interação humana. Qualquer uma, seja ela vivida como relação amorosa, docente, científica ou mesmo política” (BRANDÃO, 2003, p. 55).

O momento foi descontraído, prazeroso e muito emocionante, pois os estudantes se expressaram de forma autônoma, tocando violão, cantando músicas e declamando poesias autorais e/ou reelaboradas e apropriadas de outros autores. Mostraram suas vivências em âmbito social e refletiram sobre elas, aliando aspectos da leitura, da produção, da compreensão textual, da arte, da educação e da sociedade, entendida como um espaço de fala, de liberdade criativa e de presença da escola. Mesmo distantes fisicamente, eles experienciaram momentos de coletividade, aconchego e afetividade, afinal, cada indivíduo “[...] é uma mente humana que pensa, mas um coração que a dirige [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 37).

Os estudantes destacaram a importância do sarau para reconexão com as próprias famílias, que também participaram do evento. Foi emocionante rever os estudantes e poder estar com eles, mesmo de modo virtual, vivendo esse reencontro e essa partilha. Foi possível perceber a importância da Arte nesta fase de pandemia, pois:

> [...] por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2009, p. 21).

No contexto do Sarau, os participantes apreciaram diferentes formas de expressão. Benjamin (2012, p. 219) já antecipava algumas reflexões sobre a pouca escuta das narrativas orais, quando afirmava que "[...] a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes". Então, o sarau reverberou essas histórias inspiradas nas linguagens artísticas.

Cabe destacar, também, a apresentação do texto poético do estudante Welerson (Figura 8), que declamou a poesia que compusera:

Figura 8 - Estudante em momento de leitura de seu texto



Fonte: acervo das autoras

Trarei para o momento atual
Nossa realidade sinistra e sufocante
Vemos ao nosso redor apenas nossas mentes
Estamos vinte e quatro horas
Rodeados com nossos pensamentos
E, na maioria das vezes, somos levados por eles.

A cada momento, uma memória
Uma recordação do que vivemos
Ou que poderíamos ter vivido
E volto a dizer: estamos rodeados
De memória e lembranças.
Mas é o seguinte: o que faremos
Para onde poderemos fugir?
Se o único lugar, por proteção
É a nossa casa.

O tédio se tornou a minha rotina.
Do quarto para sala me vejo em cada esquina.
Pensando e recordando, assim
Vou esperando
O tempo em que não mais viva
Prisioneiro desse caos sem fim.
Li uma frase que dizia:
“Já passamos por tanta coisa em 2020
nada mais nos afeta”.
Eu me perguntei: “será mesmo?”

Nos versos delineados, o autor narra suas angústias e percepções, retratando inquietações por se sentir prisioneiro no momento de pandemia. Para Benjamin (2012), a história está sempre em processo de acabamento e de transformação; cada narrativa desencadeia outras. Assim, a memória e o imaginário são ilimitados e estão em constante refazimento.

É notório que os recursos digitais usados no encontro afetivo do sarau proporcionaram conforto visual e sonoro, aproximando esse evento do verdadeiro sentido da escola: um espaço e tempo de interlocuções e interações entre os sujeitos, para “[...] recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, aberta ao diálogo” (BRANDÃO, 2003, p. 18). Simular a escola, nesse sentido, compreende levar para o espaço virtual não somente a aula, mas a perspectiva do diálogo e da troca de saberes diversos, envolvidos pela linguagem universal da Arte.

Considerações Finais

As práticas relatadas evidenciaram a necessidade de formações continuadas que interpelem um ensino significativo tanto para estudantes quanto para professores, que aprendem enquanto ensinam, principalmente no que diz respeito às tecnologias ativas. Em situações emergenciais, como a de pandemia, é necessário ensejar ações alternativas e coletivas. Nos casos citados, as propostas intensificaram o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Com a criação de objetos de aprendizagem digitais, aproximamo-nos dos interesses dos estudantes de se expressarem por meio da cultura e da linguagem digital, o que foi importante também para professoras(es). Uma docente expressou sua experiência pessoal com as seguintes palavras:

> O diálogo entre a minha formação durante a pandemia e a criação das aulas traz uma reflexão importante sobre minhas práticas e algumas inquietações para o ensino da arte. Vejo-me uma professora em desconstrução, que observa e revisa o sentido do saber e do não saber, disposta a entender os desejos, o sofrimento desses jovens. Seus saberes diversos, a paixão pela vida, a invasão do acaso, entre outras contingências presentes nas falas dos educandos confirmam a relevância social e sensível do ensino da Arte. As considerações que destaquei no momento do encerramento do sarau foram: a importância das criações e dos estudantes buscarem esses espaços de fala e expressão artística dentro e fora da escola, que eles valorizem sempre esses momentos que destacamos, por meio da arte, a potência juvenil que traz o frescor e esperança a nós professores. O conhecimento desses recursos tecnológicos: plataformas de aprendizagem, recursos para reuniões virtuais, entre outros, nos possibilita promover esses momentos do ensino remoto com caloroso afeto e respeito aos estudantes e a nosso percurso de formação docente (Professora participante).

Ver o empenho, a dedicação e o entusiasmo dos estudantes na realização das intervenções e do sarau descortina a dimensão do sentido do Ensino da Arte. Lançando mão das tecnologias, os conhecimentos docentes e discentes foram ampliados e reelaborados, tendo em vista que "[...] a tecnologia não apenas transformou as práticas cotidianas, mas também os modos de produção intelectual e diluiu os limites entre compreensão e certeza" (BARBOSA, 2005, p. 111).

Assim, o processo de reflexão sobre o Ensino da Arte em tempos de pandemia transcendeu a vivência individual do professor em formação continuada, configurando-se como exercício coletivo de enfrentamento de problemas da contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

BACICH, L; HOLANDA, L. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: desafios da sala de aula em tempos de BNCC. Revista Educatrix, ano 8, n. 14, 2018.

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias. BARBOSA, A. M. In: **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005 (pp. 98-112). Disponível em: <file:///C:/Users/vanes/Desktop/Aprendizagem%20Baseada%20em%20Projetos_LilianBacich.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BARBOSA, A M. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, A. M..; COUTINHO, R. G. [Orgs.]. **Arte/educação com mediação cultural e social.** 2ª reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura, 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta à várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA DA SILVA; M. C. SCHLICHTA, C. A. B. D. Laptop na escola: das tecnologias às imagens na sala de aula. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4619.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** - Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas**.** In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Lilian Bacich, José Moran. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed., 2018, v. 1, p. 1-25.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **Leitura de imagens**: um desafio à educação contemporânea. Vitória: Edufes, 2004.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Formação de professores de arte em tempos de "Pátria educadora": da competência à autonomia. In: **24ª Encontro da ANPAP**: Compartilhamentos na Arte: redes e conexões – 22 a 26 de setembro de 2015, – Santa Maria - RS. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s6/gerda_margit_schutz_foerste.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.


núcleo de estudos em fotografia e arte
NEFA

AAESC

GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO

LiFe
LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Observatório
Formação na América Latina

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

UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

CEART
CENTRO DE ARTES • UDESC