

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEARTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES- PROF-ARTES**

MARCOS ANTONIO DOS SANTOS

**À DERIVA E À ESPREITA - AS INCONSISTÊNCIAS CURRICULARES
NA ÁREA DE ARTE E SUA CORRELAÇÃO COM A FORMAÇÃO
DAS JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO**

**FLORIANÓPOLIS
2025**

MARCOS ANTONIO DOS SANTOS

**À DERIVA E À ESPREITA:
AS INCONSISTÊNCIAS CURRICULARES NA ÁREA DE ARTE
E SUA CORRELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-Artes) Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC como requisito para qualificação de Mestre em Artes na linha de pesquisa Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes. Orientadora: Professora Doutora Giovana Bianca Darolt Hillesheim.

**FLORIANÓPOLIS
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

ERRATA

SANTOS, Marcos Antonio dos. **À deriva e à espreita:** as inconsistências curriculares na área de Arte e sua correlação com a formação das juventudes no Ensino Médio. 2025. Dissertação. Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes/UDESC - Mestre em Artes na linha de pesquisa Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes. Florianópolis, 24/09/2025.

Página	Linha	Onde se lê	Leia-se

MARCOS ANTONIO DOS SANTOS

**À DERIVA E À ESPREITA:
AS INCONSISTÊNCIAS CURRICULARES NA ÁREA DE ARTE
E SUA CORRELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-Artes) Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC como requisito para qualificação de Mestre em Artes na linha de pesquisa Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes. Orientadora: Professora Doutora Giovana Bianca Darolt Hillesheim.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giovana Bianca Darolt Hillesheim
(CEART/UDESC)

Membros:

Prof^a. Dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
(CEART/UDESC)

Prof^a. Dr^a Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
(UFPR)

Prof. Dr^a Valéria Metroski de Alvarenga
(IFC)

Prof^a. Dr^a Priscila Anversa
(Rede Municipal de Ensino de Florianópolis)

Florianópolis, 24 de Setembro de 2025.

*Para minha esposa **Elisangela Cristina Nogueira**,
companheira de vida;
Elis, ‘estranho seria se eu não
me apaixonasse por você’;
Ao meu filho **Thiago Nogueira**,
ser pai foi um sonho realizado em ti;
À **MeI**, pela incansável companhia.*

*Às famílias **Rodrigues da Costa, Santos e Guedes**
pela vida e o amor à educação;*

*“Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
[...] passar fazendo caminhos
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.”*

(Trecho de Cantares - Antonio Machado)

AGRADECIMENTOS

Agradeço às instituições e sujeitos que tornaram possível este percurso: ao Prof-Artes e à universidade pública, patrimônio do povo brasileiro, que, mesmo atravessada por cortes e precarizações, segue sendo espaço de resistência, ciência e criação.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Giovana Bianca Darolt Hillesheim que desde a entrevista deixou nítido que não seria fácil, mas, valeria a pena! Pelo rigor na pesquisa, a generosidade em compartilhar da sua trajetória, bagagem e a sensibilidade própria dos clássicos nas artes. À Prof^a. Dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e à Prof^a. Dr^a Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta, membros da banca examinadora, juntamente com a Prof. Dr^a Valéria Metroski de Alvarenga e a Prof^a. Dr^a Priscila Anversa, pela firmeza crítica, pela cuidadosa mediação e o compromisso da luta coletiva para que a Arte não seja diluída nas águas rasas do pragmatismo e dos inconsistentes modismos que servem à manutenção do capital.

Aos colegas de mestrado pelas conversas nos corredores e as companheiras de café nos intervalos, das intervenções poéticas no campus ou em outros lugares e, também dos trabalhos acadêmicos: professoras Ma. Cleide Mara Bittencourt, Ma. Margarete Gasperin e Raquel Manica, mulheres de luta.

Aos colegas de jornada nas escolas de atuação, o incentivo e a presença atenta que fazem a diferença: diretoras Patrícia Ronchi, Juliana Carminatti, Elis Mendonça, Alessandra Vilpert, Cláudia Regina Salvaro e Bruna Colonetti. À prof^a Érica Jorge, pela fé inabalável e pelo incentivo corajoso. Aos companheiros que tornam o café na sala dos professores um momento leve e contagiante — professores Arthur Paulo Videira, Alceu Oliveira, Patrícia Arns, Jú Zilli e Fabiana Pinheiro — pela partilha solidária, o debate fecundo e as inquietações que nos movem em torno do processo de ensino-aprendizagem (tratei de citar alguns nomes pela representatividade, pois haveriam tantos outros). Entre dores e paixões, atravessados pela luta de classes, foi na convivência com vocês que este trabalho encontrou densidade e sentido.

À presidente da AAESC, Prof^a Dr^a Janaína Enck, pelo trabalho que recolocou em pauta questões indispesáveis para os professores e professoras de Arte: a luta em defesa de um ensino consistente, condições dignas de trabalho e o aprimoramento

profissional sustentado pelo estudo, pela pesquisa e pela produção científica *da* e *na* prática educativa em Arte. Esse movimento fortalece o enfrentamento das contradições que atravessam a escola e tentam enclausurar uma categoria que insiste em esboçar sua luta — luta que precisa avançar e florescer em Primaveras transformadoras, pela conquista das condições materiais dos trabalhadores da educação pública. Caminhar ao lado de quem enfrenta, sem recuo, os tentáculos do capital nos encoraja a seguir nos desenvolvendo e avançando no *front*.

À minha família, alicerce e abrigo, agradeço pela compreensão nos momentos de estrada, pela paciência diante das urgências da pesquisa e pelo sustento afetivo que permitiu atravessar as distâncias, as noites em claro e os dias de exaustão.

Um salve aos estudantes do Ensino Médio! Destinatários e partícipes desta investigação, agradeço por emprestarem suas vozes, olhares e criações – foram eles que, em meio à dureza das condições materiais e ao cansaço das suas jornadas, revelaram a potência das juventudes que, apesar das condições alienantes, resistem e seguem afirmando-se pelo gesto criador.

Por fim, agradeço à vida e à própria condição de professor - estudante trabalhador, diria a minha orientadora - que me colocou diante da realidade concreta da escola pública, com suas contradições e precariedades, mas também com sua força de reinvenção cotidiana. Se esta dissertação foi alinhavada sob camadas de dificuldades — tempo escasso, estruturas limitadas, direitos negados — ela também se fez sob as veladuras da esperança, metáfora que, como na obra de Robin Eley, revela nas suas camadas não apenas a opacidade da dor e da luta, mas também a transparência do possível e a inscrição de um porvir.

É nesse entremeio, entre estar à *deriva* nas marés adversas e manter-se à *espreita* de brechas de transformação, que este trabalho encontra seu sentido na escola concreta para os alunos concretos, na maioria, filhos e filhas dos trabalhadores. A todos e todas, professores e professoras de Arte no Ensino Médio que, em meio à maré contrária, insistem em remar contra as correntes da precarização e da invisibilidade curricular, dedico este texto — fruto coletivo de resistência, de consciência histórica na potência do humano e na transformação que a educação pode operar.

Como chegamos até aqui? Nada do que vivemos surgiu de um dia para o outro; há um processo histórico que conformou a conjuntura empírica presente. Olhar o hoje exige não perder de vista as memórias do passado. [...] A grande questão é: quem é esse sujeito que ‘descobre’? Esse olhar autorizado que, diante da obra de alguém desconhecido, sentencia “é bom”, enquanto o professor — mesmo munido de sólida formação conceitual — não se percebe legitimado a fazê-lo? Apenas uma consciência histórica permite compreender e superar as determinações naturais e sociais que moldam nossas necessidades culturais, oferecendo a chave teórica para perguntar: **como se produzem as necessidades culturais de nosso tempo? E, sobretudo, que tipo de sujeito a escola tem formado ao aderir a uma pedagogia da sensação, e não do conhecimento?**

(Hillesheim, 2018).

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e crítica-dialética, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes/UDESC), que investigou o ensino da Arte no Ensino Médio brasileiro, adotou como referenciais teóricos a PHC, a Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético (Marx, Saviani, Kosik, Lukács, Vázquez, Duarte, Hillesheim, Fonseca da Silva, Leitão). O objetivo central foi analisar em que medida a disciplina, diante das contradições entre sua função humanizadora e crítica e o esvaziamento promovido desde a implementação da BNCC, pode afirmar-se por meio de práticas pedagógicas emancipatórias orientadas pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O método adotado combinou análise documental da BNCC, dissertações, artigos e outras fontes, observação participante e implementação de uma experiência artístico-pedagógica com turmas do Ensino Médio, articulando conteúdos clássicos e contemporâneos, mediação docente intencional e problematização da historicidade das obras de arte. O estudo considerou ainda a concepção de juventudes como sujeitos históricos e sociais, o contexto da implementação do Ensino Médio e a precarização estrutural e curricular das escolas públicas. Os resultados indicaram que, mesmo em condições adversas, a experiência pedagógica possibilitou aos estudantes apropriação crítica dos conteúdos artísticos, vivências estéticas significativas e desenvolvimento da percepção cultural e, em certa medida, da consciência crítica. Observou-se que a mediação docente fundamentada na PHC favorece a ressignificação das obras de arte e fortalece o potencial emancipador da disciplina. Conclui-se que o ensino da Arte no Ensino Médio, quando orientado por fundamentos teórico-metodológicos consistentes, oferece contribuição relevante à formação integral das juventudes, resistindo à lógica mercadológica e reafirmando-se como prática educativa humanizadora e crítica.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Ensino Médio. Juventudes. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação humanizadora. BNCC.

ABSTRACT

This study is a qualitative, critical-dialectical research conducted within the scope of the Professional Master's in Arts (Prof-Artes/UDESC), which investigated Art education in Brazilian high schools. It adopted as theoretical frameworks Historical-Critical Pedagogy (PHC), Historical-Cultural Psychology, and Historical-Dialectical Materialism (Marx, Saviani, Kosik, Lukács, Vázquez, Duarte, Hillesheim, Fonseca da Silva, Leitão). The central aim was to analyze the extent to which the subject, faced with the contradictions between its humanizing and critical function and the curricular impoverishment promoted since the implementation of the BNCC, can assert itself through emancipatory pedagogical practices guided by the principles of PHC.

The method combined documentary analysis of the BNCC, theses, articles, and other sources, participant observation, and the implementation of an artistic-pedagogical experience with high school students, articulating classical and contemporary contents, intentional teacher mediation, and problematization of the historicity of artworks. The study also considered the conception of youth as historical and social subjects, the historical implementation of high school, and the structural and curricular precariousness of public schools.

Results indicated that, even under adverse conditions, the pedagogical experience enabled students' critical appropriation of artistic content, meaningful aesthetic experiences, and development of cultural perception and, to some extent, critical consciousness. It was observed that teacher mediation based on PHC favors the re-signification of artworks and strengthens the emancipatory potential of the subject.

It is concluded that Art education in high school, when guided by consistent theoretical and methodological foundations, offers relevant contributions to the integral formation of youth, resisting the market logic and reaffirming itself as a humanizing and critical educational practice.

Keywords: Art Education. High School. Youth. Historical-Critical Pedagogy. Humanizing Education. BNCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mona Lisa; série ‘obras-primas embrulhadas’ (detalhes).....	15
Figura 2 - Mona Lisa; série ‘obras-primas embrulhadas’	57
Figura 3 - Mona Lisa; série ‘obras-primas embrulhadas’ (detalhes).....	74
Figura 4 - Competências e habilidades da área de Linguagens e suasTecnologias.....	77
Figura 5 - O filho do homem; série ‘obras-primas embrulhadas’.....	90
Figura 6 - Diagrama da aula nos pressupostos da PHC;.....	104
Figura 7 - Floração do Ipê.....	119
Figura 8 - Atividade com os estudantes; ‘nuvem de palavras’.....	122
Figura 9 - Atividade com os estudantes; ‘clássico - aproximações’	125
Figura 10 - Atividade com os estudantes; ‘painel das artes’.....	126
Figura 11 - Atividade com os estudantes; ‘clássicos pelos estudantes’.....	128
Figura 12 - ‘Fragmento da aula conceito de arte’.....	130
Figura 13 - <i>Frames</i> do curta metragem ‘O que é um clássico?’	131
Figura 14 - Arte da colagem em grupo; ‘O que é um clássico?’	133
Figura 15 - Trabalho da estudante Abigail; ‘A Primavera Clássica’	134
Figura 16 - Materiais das aulas; ‘A arte de Hanna Höck’	135
Figura 17 - Materiais das aulas (detalhe); ‘Linguagens artísticas’	136
Figura 18 - Varal digital - <i>frames</i> do curta metragem; ‘O que é um clássico?’	138
Figura 19 - Prática artística ‘processo de criação’	139
Figura 20 - Trabalhos dos estudantes; ‘Fanzine - a revista do fã’	144
Figura 21 - Trabalhos dos estudantes; ‘Fanzine - a revista do fã’	144
Figura 22 - Trabalhos e registros das aulas; ‘Pesquisa de estudante e mapa do percurso artístico-pedagógico’.....	146
Figura 23 -Trabalhos dos estudantes; ‘Fanzine - a revista do fã’	148
Figura 24 - Arissana Pataxó; ‘Indígenas em Foco’	151
Figura 25 - Trabalhos dos estudantes; ‘Artistas Indígenas’	154
Figura 26 - Trabalhos dos estudantes; ‘Artistas Indígenas’	155
Figura 27 - Trabalhos dos estudantes; ‘Fotomontagens’	156
Figura 28 - Trabalhos dos estudantes; ‘Cartazes lambe-lambe’	157
Figura 29 - Trabalhos dos estudantes; ‘Cartazes lambe-lambe’	158
Figura 30 - Síntese visual da pesquisa; ‘Metamorfose’	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise dos descritores da BNCC: competências da Arte no EM.....	79
Quadro 2 - Análise dos descritores da BNCC: objetivos da Arte no EM.....	81
Quadro 3 - Análise dos descritores da BNCC: prática educativa em Arte no EM....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
BNCC	BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
NBR	Normas Técnicas Brasileiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PNE	Plano Nacional de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
CEART	Centro de Artes Design e Moda
AAESC	Associação de Arte Educadores de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação
LGG	Linguagens
ABL	Academia Brasileira de Letras

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO: UMA FORMAÇÃO PARA ALÉM DA FORMATAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO.....	29
2.1 Sobre a especificidade do conhecimento artístico na BNCC: o trabalho criador balizado na concretude da vida.....	34
2.2 O clássico na aula de Arte: a chave para entender objetivamente o sensível.....	41
2.3 A superação do senso comum e a centralidade dos clássicos na formação estética.....	47
2.4 Arte-Educação: formação omnilateral em oposição à distração e ao entretenimento na escola.....	54
3. PANORAMA DA ORIGEM E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: PRINCIPAIS INCONSISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS.....	57
3.1 A BNCC: um déjà vu nas políticas educacionais do nosso país?.....	60
3.2 Anos 1990: caos e estabilização - parâmetros para a implementação da Base.....	63
3.3 A BNCC: diretrizes de uma educação para o povo?.....	67
3.4 Base Nacional Comum Curricular: ‘uma carta de intenções’.....	70
3.4.1 <i>As dualidades e inconsistências na Base Nacional Comum Curricular: qual o lugar da Arte no Ensino Médio?</i>	73
3.4.1.1 Análise dos descritores da BNCC: competências da Arte no Ensino Médio - quadro 1.....	78
3.4.1.2 Análise dos descritores da BNCC: objetivos da Arte no Ensino Médio - quadro 2.....	80
3.4.1.3 Análise dos descritores da BNCC: prática educativa em Arte no Ensino Médio - quadro 3.....	82
3.4.2 <i>Dialética da condição juvenil - sobre o conceito de juventudes</i>	84
3.4.3 <i>Magritte, mistério e as ilusões da BNCC</i>	90
4. UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO CONCEITO DE CLÁSSICO.....	94
4.1 Pressupostos da aula de Arte na PHC - Professora Giovana Bianca Darolt Hillesheim.....	98
4.1.1 <i>Uma didática do ensino da Arte - Momentos da aula de Arte na PHC</i>	100
4.1.2 <i>Análise do quadro - aula de Arte centrada nos pressupostos da PHC</i>	104
4.2 Sobre a importância do papel do professor na escola - e além dos muros escolares.....	110
4.3 ‘dEsdobrando a arte pelas juventudes’ - a experiência artístico-pedagógica no Ensino Médio.....	114
4.3.1 <i>Entre Contradições e Possibilidades: as juventudes da experiência artístico-pedagógica</i>	119
4.3.2 <i>Generalizações do conceito de arte e o clássico no ensino da Arte - 1º momento da experiência artístico-pedagógica</i>	122
4.3.3 <i>Aproximações do conceito de clássico na aula de Arte no Ensino Médio - 2º momento da experiência artístico-pedagógica</i>	130

<i>4.3.4 Instrumentalização na aula de Arte no Ensino Médio - 3º momento da experiência artístico-pedagógica.....</i>	<i>138</i>
<i>4.3.5 Arte: síntese de múltiplas relações - 4º momento da experiência artístico-pedagógica.....</i>	<i>146</i>
4.3.5.1 Indígenas em Foco - um ‘desvio-crítico’ na experiência artístico-pedagógica...	151
4.3.5.2 Apresentações dos trabalhos - Seminário Arte Contemporânea Indígenas em Foco.....	154
4.3.5.3 Síntese visual da pesquisa - o processo criador na docência.....	160
5. CONSIDERAÇÕES.....	163
6. REFERÊNCIAS.....	170
Anexo - Material Pedagógico: ‘dobras - dEsdobrando a arte pelas juventudes’	176
Estrutura do Material Educativo (Dobra).....	183
1. Leonilson - Intervenção poética em suportes inusitados.....	185
Referência Artística:.....	185
Proposição:.....	185
Detonante:.....	185
Obra sugerida:.....	185
2. Rosana Paulino – Memória, corpo e reparação.....	186
Referência Artística:.....	186
Proposição:.....	186
Detonante:.....	186
Obra sugerida:.....	186
3. Sônia Gomes – Memória, matéria e reinvenção do cotidiano.....	186
Referência Artística:.....	186
Proposição:.....	187
Detonante:.....	187
Obra sugerida:.....	187
4. Lygia Clark – Corpo, ação e experiência.....	187
Referência Artística:.....	187
Proposição:.....	187
Detonante:.....	188
Obra Sugerida:.....	188
5. Mais referências de artistas contemporâneos que podem compor os fanzines:.....	188
6. Outras formas de expressão artística para as oficinas:.....	188
7. Orientações Práticas e Cronograma de Oficinas.....	189
 8. Cronograma de aulas e oficinas - sugestão.....	190
Exemplo de Fanzine Inspirado na Poética de Sônia Gomes.....	193

1. INTRODUÇÃO



Imagen/painel 1: artista Robin Eley; ***Mona Lisa***; série ‘obras-primas embrulhadas’; 2018-19.
Fonte: página do artista <https://www.instagram.com/p/B1Y1Bk5hxZh/>

A tarefa não é ver o que ninguém viu ainda,
 mas pensar aquilo que ninguém pensou
 a respeito daquilo que todo mundo vê.
 - Schopenhauer, 2010, p. 156-157 -

A sequência de imagens apresentada evoca, de modo inusitado, uma das produções artísticas mais difundidas e, ao mesmo tempo, mais banalizadas pela cultura de massas: a *Mona Lisa*, obra artística reconhecida socialmente e frequentemente trazida para as aulas de Arte da Educação Básica. Transformada em mercadoria e reiteradamente reproduzida em diferentes suportes, essa obra alcançou uma visibilidade que, em grande medida, a desloca de sua densidade estética e histórica, convertendo-a em ícone de consumo da cultura global. Tal processo de popularização faz com que grande parte dos estudantes que ingressam no Ensino Médio já possua algum conhecimento prévio sobre esta obra ou sobre seu autor, o artista renascentista Leonardo da Vinci. No entanto, esse conhecimento frequentemente se limita a informações fragmentadas ou estereotipadas, revelando como a circulação massiva de imagens pode reduzir obras clássicas a signos superficiais, destituídos de sua potência formativa e crítica na escola.

À semelhança do que ocorre com a obra citada, as contradições que atravessam o ensino da Arte na contemporaneidade configuram o contexto da questão central desta pesquisa: de um lado, reconhece-se a Arte como campo de conhecimento dotado de potencial formativo capaz de favorecer uma educação humanizadora, crítica e emancipadora, orientada à superação das condições alienantes que marcam a vida social dos indivíduos. De outro, constata-se a presença de documentos normativos que, em vez de ampliar e instaurar tais possibilidades, acabam por restringi-las, ao reorganizar a escola de acordo com as demandas da lógica do capital e de seus interesses hegemônicos.

Embora possua potencial para contribuir de forma decisiva na formação crítica e humanizadora dos estudantes, o ensino da Arte no Ensino Médio encontra-se atravessado por contradições que comprometem sua efetividade. Se, por um lado, a Arte constitui um campo privilegiado para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora e da consciência histórica, por outro, sua presença no currículo escolar tem sido marcada por prescrições imprecisas e pela ausência de um projeto pedagógico consistente.

As orientações oficiais, notadamente expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esvaziam a disciplina de sua densidade formativa, reduzindo-a a um conjunto de competências superficiais e a práticas desvinculadas da função social e cultural do conhecimento artístico. Nesse cenário, a Arte corre o risco de ser relegada a um papel meramente ornamental ou recreativo, perdendo de vista sua contribuição histórica para a elevação estético-cultural na formação escolar das juventudes¹.

O problema que se coloca, portanto, é compreender em que medida o ensino da Arte, no contexto atual do Ensino Médio brasileiro, tem sido capturado por engodos curriculares ao invés de afirmar-se pelas suas especificidades e por uma prática pedagógica crítica e emancipadora dos indivíduos. Ao não ofertar-se para os estudantes um processo de

¹ O termo ‘juventudes’ nesta pesquisa concebe os jovens enquanto sujeitos sociais, reconhecendo as contribuições das teorias críticas em se ouvir, entender e considerar as vozes juvenis na sociedade, pela capacidade e necessidade de se renovar o projeto societário. Ao que o capitalismo neo-liberal tende a invisibilizar tais indivíduos nos rótulos de “mero desvio” ou “anormalidade” nas concepções tradicionais da preeminente e recente categoria social adolescência-juventude com a qual trabalhamos no Ensino Médio. Trataremos de aprofundar melhor tal contexto no decorrer da pesquisa. (Groppo, 2017).

ensino-aprendizagem artístico com conteúdo, repertório amplo e instrumentalização ao enfrentamento das desigualdades, reduzem-se o papel do ensino e as contribuições no processo de humanização na escola.

O ensino da Arte no Ensino Médio brasileiro encontra-se atravessado por uma contradição fundamental: de um lado, a disciplina carrega em si o potencial de constituir-se por uma prática educativa emancipadora, capaz de ampliar a sensibilidade, favorecer a apropriação crítica da cultura e contribuir para a formação omnilateral das juventudes; de outro, vê-se frequentemente reduzida, na rotina escolar, a um espaço periférico, atrelado a prescrições curriculares imprecisas e esvaziadas de densidade formativa. Essa situação expressa, em grande medida, os limites das reformas educacionais recentes, que, ao priorizarem uma lógica pragmática e imediatista, seguem deixando em segundo plano a função crítica e emancipadora da educação na escola pública brasileira.

Em consequência, as artes e seu ensino, em vez de cumprir sua função histórica de introduzir os estudantes às grandes criações culturais da humanidade e possibilitar a formação de uma consciência estética e social crítica, tende a ser direcionada no espaço escolar como recurso lúdico², decorativo ou ilustrativo, desvinculado da totalidade da formação escolar. Tal esvaziamento não é neutro: responde a um projeto de educação alinhado a demandas do mercado e à contenção social, que subtrai da escola pública a possibilidade de atuar como espaço de elevação cultural e formação humana o mais plena possível.

Apesar de frequentemente se justificarem em supostas boas intenções pedagógicas, muitas atividades acabam por desconfigurar o ensino da Arte de seu universo próprio, pela exaustão com que determinadas imagens, como a *Mona Lisa*, são continuamente reproduzidas. Essa repetição recorrente não apenas banaliza a obra, mas também impede que suas inerentes contradições, o contexto histórico em que emergiu e as transformações que a tornaram

² Durante estes quase 25 anos lecionando Arte, com experiência profissional em todas as etapas da Educação Básica, não foram poucas as vezes em que ouvi referências às aulas de Arte em um sentido pejorativo do termo lúdico, entendido como ‘aquele momento para os estudantes relaxarem das matérias sérias na escola’. Relato não distinto ao vivenciado por colegas professoras/es de Arte que encontrei em grupos de estudo, formações, seminários ou outros locais de compartilhamento, resistência, construção de possibilidades de enfrentamento à olhares reducionistas e equivocados sobre o ensino da Arte na escola pública brasileira.

referência universal deixem de ser efetivamente problematizados e ensinados em sala de aula.

Com isso, perde-se a oportunidade de desenvolver um trabalho pedagógico que ultrapasse a superficialidade e que, em lugar da repetição vazia, possa criar condições que possibilitem a análise crítica, a compreensão estética, a apropriação e o diálogo histórico-cultural. Tal perspectiva seria condizente com o que se espera de um processo de ensino-aprendizagem em Arte no Ensino Médio, voltado à formação humanizadora e à apropriação crítica dos conteúdos clássicos como defende Saviani (2003), em contraposição às práticas esvaziadas e reducionistas ainda predominantes no espaço escolar e que seguem reforçadas pelas últimas reformas educacionais ainda vigentes.

Nesse intrincado cenário, impõe-se a necessidade desta pesquisa de problematizar a seguinte questão: **em que medida o ensino da Arte no Ensino Médio brasileiro, condicionado por prescrições curriculares frágeis expressas nas inconsistências da BNCC, a tendência de superficialização dos conteúdos e da disciplina Arte, tem se afastado de sua função humanizadora e crítica dos estudantes? Como o ensino da Arte poderia afirmar-se em uma didática e prática pedagógica emancipadora, capaz de contribuir para a elevação da aprendizagem e a formação artístico-estética das juventudes?**

O objetivo central desta pesquisa consiste em analisar em que medida o ensino da Arte no Ensino Médio, diante das contradições entre sua função humanizadora e crítica e o esvaziamento promovido pela BNCC, pode afirmar-se pelos seus conteúdos, sustentada em uma prática pedagógica emancipadora orientada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Logo de início, faz-se necessário lançar um olhar para além dos estereótipos e dos ‘embrulhos’ disfarçados de sugestões pedagógicas presentes em muitos materiais didáticos derivados das prescrições da Base, os quais, em grande parte, não passam das repetições de especulações frágeis e de equívocos pedagógicos de mudanças marcadas por inconsistências e incoerências. Tal situação decorre tanto dos desafios conceituais relacionados às estruturas curriculares da Educação, somando-se ao quadro das mazelas

sociais enfrentadas pelos estudantes da escola pública em sua cotidiana luta pela sobrevivência.

Fatores que acabam por incidir diretamente na formulação do contexto geral das aulas de Arte, em que a *Mona Lisa* — assim como tantas outras produções artísticas — têm sido frequentemente reduzidas a mero recurso, apoio para estudos de outras disciplinas, exercícios de desenho ou para práticas expressivas. Não superando ações desprovidas de consistência conceitual em atividades estereotipadas, tais como a cópia pela cópia, as chamadas “releituras” desprovidas de rigor formativo, ou ainda a produção de memes destituídos de densidade crítica e de conteúdo artístico-estético enriquecido.

Em contrapartida, como enfatiza Saviani (2003), o ensino da Arte precisa se fundamentar na transmissão sistemática e intencional dos conteúdos clássicos e mais elevados da cultura, de modo a garantir aos estudantes o acesso a produções que catalisem a formação de conceitos, ampliem o repertório cultural e contribuam para uma educação humanizadora e crítica fundamentada na prática social.

Movimento realizado por este professor de Arte ao deslocar-se de seu cotidiano nas escolas para desenvolver a presente pesquisa no mestrado profissional em Artes (Prof-Artes/UDESC), na busca de desvelar as camadas de incongruências que inquietam-no há certo tempo, mais precisamente a última década entre a concepção e a implementação da Base no Ensino Médio.

Pesquisa que inscreve-se no campo da educação, mais especificamente na linha de investigação Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes, adotando como referencial teórico os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez alicerçadas nos preceitos do Materialismo Histórico-Dialético na obra de Karl Marx. Compreendido como método capaz de apreender o movimento real da realidade educativa em seu caráter social, em suas inerentes contradições, partindo dessa compreensão, as ideias são determinadas pelas condições materiais. Conforme ressaltam Kosik (1978) e Marx (2011), apreender a essência do fenômeno implica superar a pseudoconcreticidade, desvelando a dinâmica que articula o aparente e o essencial, o imediato e o mediado.

Nessa perspectiva, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter crítico-dialético, visto que busca interpretar o ensino da Arte no Ensino Médio não apenas em sua manifestação empírica, mas na relação com as determinações históricas, sociais e políticas que configuram sua condição atual expressas na BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias. O objetivo geral não se restringe à descrição, mas orienta-se para a realização de uma análise crítica da Base e a explicitação de possibilidades formativas emancipatórias para os estudantes do Ensino Médio. Ao organizar e desenvolver práticas educativas que compõem uma experiência artístico-pedagógica junto às turmas com as quais trabalho, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e que serão descritas mais adiante.

Para tanto, o percurso investigativo organizou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Evidenciar, no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, as contribuições para o ensino da Arte no Ensino Médio, compreendido no materialismo histórico-dialético como método capaz de apreender o movimento real da realidade educativa em seu caráter social.
- Analisar criticamente as prescrições da BNCC para o ensino da Arte no Ensino Médio, identificando suas fragilidades quanto à formação humanizadora, a precarização das condições de trabalho docente, a insuficiência estrutural das escolas e a subordinação dos conteúdos escolares à lógica do capital.
- Organizar e implementar uma experiência artístico-pedagógica no Ensino Médio fundamentada no conceito de clássico defendido por Saviani, de modo a investigar suas potencialidades para a formação estético-artística, humanizadora e crítica das juventudes.
- Avaliar os processos de apropriação cultural e estética dos estudantes diante da experiência realizada, observando em que medida a mediação pedagógica pela Arte favorece a elevação cultural, estética e o desenvolvimento da consciência crítica.

- Apontar contribuições para a formulação de práticas pedagógicas contra-hegemônicas em Arte-Educação no Ensino Médio, tomando como referência a experiência artístico-pedagógica, pela capacidade docente em tensionar a lógica neoliberal que rege a escola e afirmar a Arte como prática educativa emancipadora com possíveis contribuições para a formação humana.

Partindo do problema de pesquisa e objetivos delineados, levantam-se as seguintes hipóteses orientadoras:

1. O ensino da Arte no Ensino Médio, ao ser submetido às prescrições imprecisas da BNCC e à práticas pedagógicas reducionistas, tende a ser capturado pela lógica pragmática e mercadológica da escola contemporânea, esvaziando-se de sua função formativa, emancipatória e humanizadora.
2. A apropriação crítica da Arte, quando fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, pode constituir-se por meio de práticas pedagógicas emancipadoras, capazes de ampliar a sensibilidade, o repertório cultural e a consciência crítica da realidade das juventudes.
3. A organização de experiências artístico-pedagógicas mediadas pelo conceito de clássico, conforme defendido por Saviani, possibilita tensionar as contradições entre a função social da Arte e seu esvaziamento curricular, revelando a potência humanizadora da disciplina.
4. A mediação docente, quando orientada por fundamentos teórico-metodológicos contra-hegemônicos, com densidade formativa, é capaz de resistir ao esvaziamento promovido pelas reformas educacionais recentes e afirmar a Arte como campo de conhecimento indispensável à formação omnilateral dos estudantes.

5. A materialização de práticas pedagógicas críticas no Ensino de Arte depende da articulação entre a elevação cultural dos conteúdos, a intencionalidade educativa e a superação da pseudoconcreticidade que recobre a realidade escolar, em consonância com a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Como pano de fundo para a problemática em análise, a pesquisa toma a obra *Mona Lisa*, do artista contemporâneo Robin Eley, cuja série de pinturas hiper-realistas intitulada *obras-primas embrulhadas* recria a ilusão de clássicos da história da arte encobertos por uma pseudo-camada de plástico. Tal recurso estético, para além de um efeito visual, constitui conceito central no trabalho do artista, ao sugerir o distanciamento entre a obra e o espectador, como se o acesso ao conteúdo estivesse mediado por barreiras artificiais.

Esta imagem serve de metáfora potente para pensar os “embrulhos” mercadológicos que têm invadido o sistema público de educação na contemporaneidade, em especial no que se refere ao ensino da Arte no Ensino Médio. Assim como as obras representadas por Eley aparecem veladas, também o ensino da Arte se vê obscurecido por prescrições curriculares superficiais, esvaziadas de densidade formativa, que acabam por restringir o acesso dos estudantes à riqueza cultural e estética produzida historicamente pela humanidade.

No caso da metáfora que atribuiu-se à *Mona Lisa embrulhada* de Robin Eley, o recurso poético não rompe com a objetividade, pelo contrário: amplia a potência da dialeticidade ao tornar visível, pela arte, a realidade que se deseja investigar — a obstrução do acesso ao conhecimento e à formação o mais plena possível das juventudes.

Dessa forma, para aproximar-se de cada objetivo delineado, articulou-se a pesquisa da seguinte forma:

No primeiro capítulo, **a contribuição da Arte no Ensino Médio: uma formação para além da formatação da força de trabalho**, ergue o alicerce teórico que sustenta esta pesquisa, convocando os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, ambos enraizados no

materialismo histórico-dialético, para iluminar a compreensão do ensino da Arte no Ensino Médio. A categoria de atividade-guia, formulada por Vigotski (2001) e aprofundada por Davýdov (1988), ponto central nesse debate, uma vez que indica que, na adolescência, o desenvolvimento do pensamento por conceitos constitui-se como eixo fundamental do processo formativo. Nesse movimento, delineia-se o ensino da Arte articulado em uma prática pedagógica emancipadora, humanizadora, capaz de tensionar a escola que se pretende apenas formadora de mão de obra e abrir caminho para a formação omnilateral das juventudes.

A análise sustenta a hipótese de que o esvaziamento curricular da Arte, promovido pelas reformas e prescrições oficiais, não se supera com paliativos metodológicos ou soluções imediatistas. Ao contrário, exige a apropriação crítica e consciente dos conteúdos clássicos da cultura, tomados em sua densidade histórica e social, como condição para que a disciplina cumpra sua função de elevação estética, histórico-social, crítica e emancipadora.

Assim, ao afirmar a centralidade da Arte para uma formação crítica e emancipadora, abre-se o caminho para problematizar as armadilhas curriculares que a BNCC impõe ao Ensino Médio.

No segundo capítulo **a BNCC: um *déjà vu* nas políticas educacionais do nosso país?** Buscou-se realizar uma leitura crítico-dialética das prescrições da BNCC para o ensino da Arte no Ensino Médio. A sensação de *déjà vu* serve de chave interpretativa diretamente relacionada ao objetivo central desta pesquisa, pois sob a embalagem reluzente da “inovação”, reaparecem velhas matrizes gerencialistas que deslocam o sentido público da escola e do seu público. Reeditam-se a precarização do trabalho docente e com novos nomes, os mesmos impasses na escola brasileira. Entre promessas de flexibilização e itinerários “personalizados”, multiplicam-se embrulhos que, ao final, empobrecem a contribuição da Arte, a formação estético-cultural, esvaziando-se a densidade formativa da disciplina.

A análise evidencia fragilidades teóricas e lacunas conceituais: a linguagem de competências que, ao orientar o currículo, converte o conhecimento artístico em habilidades operacionais, fragmenta conteúdos e, o

maior prejuízo, acaba diluindo a especificidade da Arte ao interior de rubricas genéricas.

Nessa operação, a totalidade social é encoberta por um pragmatismo imediato — aquilo que Kosik (1978) chamaria de pseudoconcreticidade — e o professor é reconduzido à função de executor de tarefas, “instrutor”, entre metas, indicadores e projetos episódicos, em contextos marcados por falta de tempo, infraestrutura e condições reais de trabalho veementemente precarizadas.

A hipótese norteadora do capítulo afirma que, ao subordinar o conteúdo à lógica do capital, a BNCC rebaixa o ensino da Arte à práticas superficiais, comprometendo sua função humanizadora e crítica. Em contraponto, buscou-se sustentar uma orientação histórico-crítica: centralidade dos conteúdos clássicos como referência formativa (Saviani), mediação docente intencional, articulando a prática educativa de modo sistematizado, educação histórico-social e estética, formação por conceitos (Psicologia Histórico-Cultural). O argumento culmina na defesa de um currículo que socialize o patrimônio artístico mais elevado da humanidade e reponha a escola como espaço de formação omnilateral — preparando o terreno para a experiência artístico-pedagógica apresentada e discutida nos capítulos seguintes.

No terceiro capítulo, **uma experiência artístico-pedagógica no Ensino Médio a partir do conceito de clássico**, delineia-se a tessitura de uma prática pedagógica enraizada no pensamento de Saviani. Amparada nas pesquisas de Hillesheim (2018), a compreensão de clássico não se refere à busca por sacralizar obras de arte, mas de fazê-las vibrar em sala de aula como portadoras de sentidos históricos e sociais capazes de desvelar contradições inerentes ao seu tempo e ao tempo em que são abordadas, “clássicas” porque tais obras seguem provocando deslocamentos na prática social. Articulando teoria e prática na escola de Ensino Médio, a professora Giovana Bianca Darolt nos propõem uma didática para o ensino da Arte com pressupostos na Pedagogia Histórico-Crítica (Hillesheim, 2024). Didática que sustentou a organização e implementação de uma experiência artístico-pedagógica na proposição de investigar em que medida o trabalho pedagógico da professora e

da professor de Arte, organizado em uma pedagogia de caráter crítico e contra-hegemônico, pode articular conhecimentos artísticos em saberes escolares de densidade formativa aos estudantes do Ensino Médio.

De modo oposto, assimilar discursos que reduzem o ensino da Arte à expressão espontânea, à vivência cotidiana ou à autorreferência sensorial, a escola passa a reproduzir — ainda que de modo não declarado — a lógica cultural pós-moderna: substitui-se uma pedagogia do conhecimento por uma pedagogia da sensação. E a escola converte-se em solo fértil de ‘pseudoescolhas’ do professorado que simulam autonomia, mas respondem às determinações da indústria cultural, ao mercado de arte e à visibilidade midiática de artistas-celebridades (Hillesheim, 2018).

Contrapondo-se à fragilização na formação cultural dos estudantes e da própria função social da escola pública, buscou-se provocar o tensionamento dos limites impostos pela superficialidade curricular e, assim, abrir frestas para uma formação humanizadora, crítica e emancipadora em oposição à fragmentação e superficialidade delineadas na Base. Sustentando-se na hipótese de que tais práticas artístico-pedagógicas, quando enraizadas no conceito de clássico na organização dos conteúdos, podem instaurar rupturas significativas no ensino da Arte.

Possibilitando aos estudantes não apenas ampliar o repertório artístico-cultural, mas também desenvolver a sensibilidade estética e fortalecer a consciência crítica diante da realidade social. Reforça-se a defesa do ensino da Arte que contribui na formação estudantil e no seu processo de humanização.

Para além da sacralização da obra de arte, a noção de clássico é retomada na presente pesquisa não como relíquia a ser reverenciada, mas como obra que, ao seu tempo, instaurou rupturas e deslocamentos decisivos no campo da arte e no seu ensino na escola. O clássico não é, portanto, um objeto de inerte contemplação, mas uma produção histórico-social que, ao atravessar o tempo, mantém viva sua potência de provocar, desestabilizar e abrir novos percursos interpretativos. Trazê-lo à sala de aula significa reinscrever tais obras em seu caráter de potentes signos postos em uma prática educativa, capaz de suscitar sentidos inéditos e de ampliar o horizonte

cultural das juventudes. Assim, em vez de sacralizar, busca-se problematizar, explorando sua força de ruptura para que a Arte cumpra seu papel de humanização e formação crítica no Ensino Médio.

No quarto e último capítulo, dedicado às **considerações finais, o ensino da Arte é tratado como prática educativa de resistência e emancipação**, concentrando-se na análise dos desdobramentos da experiência artístico-pedagógica realizada. Trata-se de uma reflexão crítica sobre os processos de apropriação cultural e estética vivenciados pelos estudantes do Ensino Médio, momento em que se evidenciam frestas de resistência diante do premente esvaziamento curricular imposto pela Base. Interroga-se, portanto, em que medida a prática docente, quando intencional e fundamentada teoricamente, pode instaurar possibilidades de formação humanizadora e crítico-superadora, mesmo sob as restrições estruturais e ideológicas impostas pelas políticas neoliberais. Tal perspectiva converge com Saviani (2011), ao defender que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, e com Duarte (2016), ao afirmar que somente uma formação cultural ampla permite superar a lógica adaptativa que marca as atuais reformas educacionais.

Confirmado-se, nesse movimento, a hipótese de que a ação pedagógica, ao confrontar práticas hegemônicas e reducionistas, descortinando brechas pelas quais a Arte pode ressurgir como campo de conhecimento indispensável à formação dos sentidos e à emancipação humana - a luta contra a alienação. Ao sistematizar as contribuições da pesquisa, projetam-se horizontes para práticas contra-hegemônicas no ensino da Arte, práticas que reafirmam a disciplina não como ornamento ou recreação, mas como prática docente essencial à formação omnilateral das juventudes e à afirmação da escola pública como espaço de formação crítica, humanizadora e emancipadora dos filhos e filhas dos trabalhadores (público majoritário da escola pública, lugar onde desenvolve-se esta pesquisa).

Assim, ao retomar a imagem da *Mona Lisa* – ao mesmo tempo embrulhada, plastificada e consumida pela lógica mercadológica contemporânea – o que se projeta não é a sua sacralização, mas o desvelamento de suas camadas, metáfora das próprias contradições do ensino

da Arte na escola pública na contemporaneidade. Como na pintura renascentista, cuja materialidade exigia disciplina, rigor e trabalho coletivo na preparação dos pigmentos e no aprendizado com mestres, também o ensino da Arte demanda mais do que improviso ou espontaneísmo: exige fundamentos teóricos, consciência histórica e intencionalidade pedagógica, à maneira do que Marx (2013) já apontava ao compreender o trabalho como categoria fundante do ser social.

Eis o convite desta pesquisa: entre o véu do ilusório plástico que encobre a obra de Robin Eley e o imaginário popular que banaliza a obra de Leonardo, inscreve-se a urgência de rasgar os embrulhos que sufocam o ensino da Arte no Ensino Médio. Trata-se, aqui, de tomar a sério o alerta de Lukács (1979), para quem a arte não pode ser reduzida a ornamento, mas se constitui como forma privilegiada de objetivação da vida social. Nessa direção, a investigação busca tensionar os limites do que foi reduzido a adorno curricular, afirmando a potência do ensino da Arte como prática humanizadora, crítica e emancipadora, em consonância com uma Pedagogia que reconhece no conhecimento clássico e nos conteúdos artísticos de elevada densidade cultural a potência essencial para a formação das juventudes na escola pública (SAVIANI, 2019).

Em última instância, reivindica-se o ofício de ensinar Arte como trabalho consciente, consistente, capaz de instaurar rupturas na lógica do capital e, ao mesmo tempo, abrir brechas para a formação omnilateral das juventudes. Afinal, toda pedagogia é também ato político, e a formação das novas gerações só poderá afirmar-se contra-hegemônica quando for capaz de articular conhecimento, estética, crítica e cultura (GRAMSCI, 2001).

É nesse horizonte que o ensino da Arte, na sala de aula, pode assumir a função de prática emancipatória, corroborando a perspectiva de Mészáros (2008): não existe neutralidade na educação; ela ou se deixa levar pela lógica reproduutora do capital, permanecendo à deriva, ou se posiciona como uma

força ativa de transformação social, sempre à espreita³ das possibilidades de mudança.

³ A expressão poética presente no título desta pesquisa foi inspirada na exposição *À deriva À espreita*, do artista multimídia contemporâneo Edi Balod. Suas obras emergem de aproximações de cunho lírico-poético-crítico com questões relativas à extração de carvão no sul catarinense, a ferrovia, os movimentos sindicais e o imaginário dos pescadores, articulando-se em um fazer artístico que transita por instalações, assemblages, criações híbridas e a autoral ‘memorabilha’. Balod também atuou como docente, produtor cultural e pesquisador nos campos da Literatura e das Artes Plásticas. Atualmente, reside, cria e expõe no Atelier Casa Arte Ana Frida, em Criciúma/SC (Miziescki, 2023).

2. A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO: UMA FORMAÇÃO PARA ALÉM DA FORMATAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Antes de abordarmos uma concepção de arte propriamente dita, no contexto das dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, faz-se necessário refletir sobre a categoria fundante do ser humano enquanto gênero e enquanto indivíduo: o trabalho. A discussão do conceito de trabalho, distinguindo-o da expressão amplamente utilizada atualmente no Ensino Médio — “mundo do trabalho” — implica compreender que, sob uma perspectiva materialista dialética, o trabalho constitui a ação que inaugura o caráter social da humanidade. É por meio do trabalho que os seres humanos, de forma coletiva, produzem as condições materiais e imateriais indispensáveis à vida.

Além disso, o trabalho possibilitou os saltos qualitativos expressos nas atividades mais complexas da história da humanidade (LEITÃO, 2019). Entre essas atividades, destaca-se a arte — objeto de estudo deste trabalho — que representa um desses saltos qualitativos, na medida em que a vida humana deixa de depender apenas da adaptação natural ao meio e passa a ser mediada pela transformação consciente da realidade. Tal transformação contínua do meio natural, que ultrapassa a satisfação das necessidades imediatas de subsistência, torna-se viável pelo desenvolvimento articulado das habilidades manuais e da atividade cerebral, culminando em avanços mediados pela consciência (MARTINS, 2013).

É justamente nessa capacidade de elaborar o mundo objetivo — pela qual o ser humano transforma não apenas a natureza exterior, mas também a si mesmo — que se encontra a principal característica distintiva em relação às demais espécies animais. Ao criar, elaborar e reelaborar a realidade social, o ser humano insere-se em uma dinâmica que envolve o desenvolvimento de sua totalidade, tanto como ser social quanto como indivíduo. Tal processo ocorre, de modo fundamental, por meio do trabalho, concebido no marxismo como categoria ontológica fundante do humano. Compreendido em sua dialeticidade, o trabalho inaugura o ser humano enquanto ser histórico e social, permitindo

apreender a forma pela qual a história se objetiva na atividade humana mais primordial e elementar,:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2013, p. 326-327).

A capacidade humana de antecipar intencionalmente aquilo que imagina e, posteriormente, realizar — a teleologia — manifesta-se nas objetivações materiais do trabalho. Tais objetivações não se restringem aos produtos necessários à sobrevivência, mas abrangem igualmente inquietações, sensações, ideias e sentimentos que, convertidos em bens imateriais, compõem parte essencial da riqueza social, expressa na filosofia, na ciência e, de modo particular, nas artes, campo central da presente investigação (LEITÃO, 2019).

As objetivações advindas dessa atividade consciente configuram o legado cultural transmitido às novas gerações, que, ao apropriarem-se das sínteses históricas, encontram nelas tanto o já produzido quanto aquilo que permanece em aberto para a transformação. Nesse sentido, a cultura, acumulada quantitativa e qualitativamente ao longo da história, perpassa a constituição da subjetividade humana desde os períodos mais remotos, encontrando nas artes uma de suas formas de expressão mais privilegiadas e densas.

Compreendida como forma específica de trabalho, mas distinta da produção que resulta em criações de uso imediato e utilitário, a arte inaugura uma realidade enriquecida de sentidos. Diferentemente das objetivações voltadas às funções cotidianas, a obra artística não se limita ao pragmatismo;

ela institui uma dimensão qualitativa que amplia e aprofunda a experiência humana (LEITÃO, 2019).

Nesse horizonte, a reflexão de Vázquez (1978) torna-se central, uma vez que o autor concebe a arte como uma “nova realidade”, marcada por sua “utilidade espiritual”. Essa utilidade não se relaciona a necessidades materiais específicas, mas à exigência universal de humanizar o mundo, de afirmar a essência humana e de reconhecer-se no mundo objetivo criado pelo próprio ser humano. A obra de arte, nesse sentido, cumpre a função de expressar a humanidade em sua plenitude, ultrapassando os limites das demais objetivações do trabalho (VÁZQUEZ, 1978, p. 71).

Vázquez defendia a não diferenciação entre trabalho e arte enquanto atividades humanas. Entretanto, faz-se necessário destacar as distorções ainda recorrentes em nossos dias, que obscurecem as especificidades dessas práticas. Com frequência, o trabalho continua sendo reduzido, no senso comum, a uma “atividade interessada”, orientada pela busca da “utilidade”, enquanto à arte ainda se atribuem adjetivações como “atividade gratuita”, “puro prazer” ou “jogo”.

Nesse sentido, é pertinente retomar a conceituação de Vázquez (1978), que estabelece a distinção entre trabalho e arte a partir do tipo de utilidade que cada um promove: estreita e unilateral no trabalho, geral e espiritual na arte. Esse aspecto revela-se fundamental para a defesa da presença das artes no Ensino Médio, uma vez que, na experiência artística, “a natureza torna-se ainda mais humana, pois perdeu sua mera utilidade, quando esta se converteu em utilidade humana” (VÁZQUEZ, 1978, p. 71). Trata-se, portanto, de compreender a arte como espaço privilegiado de elevação, transformação e aprimoramento do ser humano, sempre mediados pelas condições materiais e pelo nível de apreensão da realidade.

Vázquez (1978) enfatiza que a utilidade espiritual — ação exclusivamente humana — manifesta-se também na utilidade material dos produtos do trabalho. Nesse ponto, trabalho e arte se tangenciam em seu fundamento comum, uma vez que ambos constituem expressões humanas criadoras. Todavia, em última instância, a criação artística distingue-se por expressar, em plenitude e liberdade, o conteúdo espiritual que, nos produtos

cotidianos voltados às necessidades imediatas, permanece circunscrito e limitado (VÁZQUEZ, 1978, p. 71-72).

Contudo, no caso da arte, sua especificidade manifesta-se justamente no fato de transcender a materialidade que a constitui. A obra artística expressa uma qualidade singular, presente tanto “na consciência da relação e na consciência do objeto” quanto na forma que comunica, de modo indissociável, “o conteúdo de experiência social” e as capacidades humanas historicamente desenvolvidas. Nesse processo, a arte impõe exigências que ultrapassam o mero domínio da natureza e apontam, sobretudo, para o domínio mais pleno da subjetividade, compreendida em sua historicidade e sociabilidade (LEITÃO, 2019, p. 34-35).

As capacidades e potencialidades humanas não são dadas de modo inato. Ao contrário, desenvolvem-se na relação com os objetos sociais, que se tornam metas em função dos usos nos quais se inserem, tanto em sua criação quanto em sua reprodução. Esse processo exige apropriação, desenvolvimento e permanente ampliação das capacidades humanas, em conformidade com as mudanças históricas. Tal dinâmica se evidencia de modo particular na relação entre trabalho e arte, que, como aponta Vázquez, partilham um fundamento comum na natureza criadora do homem. Assim, estabelecem-se entre ambas relações de semelhança — por serem expressões da atividade humana criadora — e de diferença — pelo predomínio da utilidade prático-material no trabalho e da utilidade espiritual na arte. Contudo, tais “relações não esgotam as conexões essenciais entre as duas atividades” (VÁZQUEZ, 1978, p. 72).

A dialeticidade dessa relação é evidenciada nos escritos de Vázquez (1978), para quem o trabalho constitui o desencadeador do mundo objetivo e, simultaneamente, cria as condições para sua transposição pelas necessidades subjetivas — entre elas, as de natureza estética. Tais necessidades encontram expressão privilegiada nas obras artísticas, que conferem sentido humano a determinadas criações. A arte, nesse horizonte, caracteriza-se pela “criação de objetos que satisfazem essencialmente uma necessidade meramente espiritual, isto é, objetos afastados não apenas da mera necessidade física, imediata, mas da necessidade prática satisfeita pelos produtos do trabalho”. Tratam-se de objetos de outra ordem, nos quais a apropriação da cultura mais

elevada, fundada na materialidade histórica, resulta em produções que “se libertam completamente desta função prática para ser, antes de mais nada, obras de arte” (VÁZQUEZ, 1978, p. 72-73).

Assim, sendo o trabalho a condição histórica e social indispensável ao surgimento do humano, da arte e da própria relação estética da humanidade com suas criações, comprehende-se que às novas gerações deve ser assegurado o direito inalienável a uma formação educacional alicerçada nesse princípio. Trata-se da defesa do trabalho como princípio formativo, capaz de atravessar o currículo escolar e promover efetivos saltos qualitativos às juventudes da escola brasileira contemporânea. Em outros termos, uma formação que, ao tomar a arte como objeto de estudo, conceba o trabalho como categoria ontológica fundante do processo educativo, possibilitando o desenvolvimento de uma formação integral, inclusive em sua dimensão “espiritual”.

2.1 SOBRE A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO NA BNCC: o TRABALHO CRIADOR BALIZADO NA CONCRETUDE DA VIDA

*O povo escreve a história
nas paredes!*

[...] *Não existem linotipos?*

Não existem rotativas?

Que importa, meu companheiro?

*Há sempre uma mão altiva
pegando um giz ou pincel.*

*E há muros pela cidade
se nos negarem papel.*

[...] *Isso é história, companheiro,*

*História de uma campanha
que o povo escreveu nos muros
e os muros foram levando
pra consciência nacional.*

*História que tu escreveste
fazendo daquele muro
o teu imenso jornal.*

[...] *Há muros onde escrevemos
a história de nossas fomes,
a história de nossas sedes.*

Para a frente! Para a frente!

*O povo escreve a história
nas paredes!*

- Mário Lago, In:1948 -

Se anteriormente destacou-se que a arte, embora fundada no mesmo princípio criador do trabalho, distingue-se pela sua utilidade espiritual, torna-se necessário aprofundar a análise dessa relação dialética, tal como formulada por Vázquez (1978), e refletir sobre suas implicações para a formação humana. Dando continuidade à reflexão, observa-se que, ao recorrer aos fundamentos estéticos presentes na concepção materialista de Marx e Engels, o autor enfatiza que o instante inaugural do pensamento objetivo, enraizado na

realidade, manifesta-se na produção enquanto forma de trabalho criador, aspecto fundamental para a compreensão ontológica do humano. Conforme já discutido, a humanidade constitui-se em movimento, transformando-se ao mesmo tempo em que transforma a natureza, em um processo dialético de produção e reprodução da vida. Nesse movimento histórico, o ser humano apropria-se das experiências herdadas e as reelabora continuamente, instaurando, assim, a possibilidade de novas objetivações que ultrapassam a mera reprodução do existente.

Ao extrapolar a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, o ser humano afirma sua singularidade em relação aos demais animais: a capacidade de criar e produzir para além da mera utilidade. Esse processo não se configurou de forma instantânea, mas consolidou-se ao longo de milhares de anos, a partir da transformação da natureza mediada pelo trabalho, contexto no qual emergiu o que se denomina arte. Em um ambiente hostil, as primeiras manifestações estéticas estiveram vinculadas às necessidades elementares de moradia, alimento e proteção; contudo, simultaneamente, ultrapassaram tais finalidades imediatas ao inaugurar uma dimensão simbólica e espiritual. Nesse sentido, Vázquez (1978) observa que a técnica material, insuficiente diante das forças da natureza, foi complementada pela técnica estética: “com a representação pictórica, o pintor caçador pretende antecipar ou facilitar o que materialmente, com suas armas e instrumentos reais, não pode obter” (p. 79).

Tratar dos conhecimentos legados pelo universo artístico — em especial aqueles das artes visuais, que compõem o currículo do Ensino Médio — requer um olhar distanciado sobre o processo histórico que os constituiu. O que se desenvolveu ao longo de milhares de anos converteu-se em figuração, expressão que possibilitou ao ser humano pré-histórico criar instrumentos simbólicos de poder, compensando sua debilidade material diante das forças da natureza (VÁZQUEZ, 1978, p. 78). Esse percurso evidencia a capacidade humana de associar elementos do meio natural a representações simbólicas, ainda que de modo aparentemente fortuito — como quando fragmentos rochosos eram percebidos como cabeças de animais, ou quando marcas de mãos eram identificadas com a própria mão. Tais experiências foram decisivas para a constituição de saberes estéticos fundamentais à humanidade, entre os

quais se destacam o desenho, a pintura, a escultura e as primeiras noções de bidimensionalidade e tridimensionalidade.

Trata-se de um longo processo no qual a mente humana se desenvolveu, conquistando gradativamente capacidades de abstração, síntese e generalização. Conforme Vázquez (1978), a arte “não surge pronta nem acabada, mas como resultado de um processo histórico no qual o homem vai adquirindo pouco a pouco a faculdade de reproduzir a realidade exterior, transformando-a e recriando-a simbolicamente” (p. 80). Esse movimento evidencia que a criação estética não constitui um dado natural, mas uma conquista social e histórica, vinculada ao desenvolvimento da consciência e ao avanço das forças produtivas. Como Vázquez esmiúça que

[...] depois de passar pela conquista das noções de unidade, semelhança e diferença, bem como por uma elevação de sua capacidade de abstração, de separar num objeto o essencial e o inessencial, o homem pré-histórico chega a traçar figuras que reproduzem animais vivos. O desenho de um bisonte expressa o conhecimento que o assustado caçador pré-histórico tem deste animal. Se o pintor de Altamira modela as formas e desenha o contorno com uma grande exatidão, é porque já se elevou consideravelmente sua capacidade de sintetizar, de abstrair e generalizar. (*Ibidem*, 1978, p. 78).

Esses conceitos estéticos, fundamentais para a humanidade, não se constituem como capacidades inatas, mas como aprendizagens mediadas por aqueles que já dominavam tais saberes. Trata-se, portanto, de produtos da vida social que reafirmam a condição humana enquanto ser histórico. O valor dos objetos artísticos não reside em sua materialidade imediata, mas na significação histórica e social que adquirem nos contextos específicos de produção. Esses conhecimentos, ao longo dos séculos, extrapolaram fronteiras geográficas, sociais e econômicas, permanecendo como parte constitutiva do campo das artes até a contemporaneidade, em suas múltiplas linguagens e nas novas formas de expressão mediadas pela tecnologia.

Retomando o período rupestre, Vázquez (1978) evidencia que o ser humano já era capaz de traçar figuras que reproduziam ou duplicavam a realidade, adquirindo, por meio dessa habilidade, certo poder sobre a própria

realidade (p. 78). A arte, nesse sentido, configura-se como ato criador de uma nova realidade, cuja origem se encontra no social e que a este retorna em forma sensível. Tal compreensão afasta a ideia de arte como mero espelhamento do real, na medida em que sua potência consiste em desvelar dimensões ocultas da existência. Como destaca Kosik (2002), trata-se da possibilidade de revelar “a coisa em si” (p. 20), isto é, a essência que subjaz às aparências imediatas.

Essa concepção de arte como desvelamento do real adquire relevância singular quando articulada à formação escolar, em especial no Ensino Médio. Ao ultrapassar a mera reprodução formal da realidade, a arte possibilita aos estudantes o acesso a dimensões mais profundas da experiência humana, ampliando a consciência crítica diante do mundo objetivo. Nesse processo, a produção artística não se restringe a um exercício técnico ou estético, mas assume função formativa, na medida em que desafia os sujeitos a decifrarem as mediações históricas e sociais presentes nas obras.

Assim, ao ser incorporada ao currículo escolar, a arte não deve ser compreendida como adorno ou como prática periférica, mas como mediação indispensável para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora e da consciência histórica. Tal perspectiva rompe com o pragmatismo reducionista que, muitas vezes, se restringe a instrumentalizar a educação para atender demandas imediatas do mercado de trabalho. Em contrapartida, afirma-se a potência do ensino da Arte em proporcionar experiências estéticas que revelam as contradições da realidade e projetam possibilidades de transformação.

Dessa forma, a defesa da disciplina Arte no Ensino Médio inscreve-se em um projeto pedagógico omnilateral, voltado à formação integral dos estudantes, articulando objetividade e subjetividade, razão e sensibilidade. Trata-se, portanto, de reconhecer na Arte não apenas um campo de conhecimento, mas uma dimensão constitutiva do processo de humanização.

Entretanto, no contexto do Ensino Médio, observa-se que tais potenciais formativos da arte enfrentam tensionamentos históricos. Esses tensionamentos, frequentemente condicionados a interesses externos à escola e às demandas da classe trabalhadora, precarizam as condições docentes e

dissolvem possíveis avanços curriculares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando analisada criticamente, insere-nos em uma espécie de “universo paralelo”, uma pseudoconcreticidade, no sentido de Kosik (1978), invertendo a realidade, obscurecendo os sujeitos concretos do processo educativo: estudantes do Ensino Médio, em sua maioria oriundos das classes trabalhadoras, cuja permanência escolar se dá muito mais por exigência legal do que pela percepção de um sentido integral em sua formação.

À luz do que foi exposto — de que a humanidade é resultado do próprio homem em constante transformação, mediada pelo trabalho e pela arte —, coloca-se às gerações atuais e futuras uma questão decisiva: como produzir e reproduzir tal humanidade *nas artes, pelas artes* e em seu ensino na escola pública? Quais conceitos estruturantes do campo artístico podem contribuir para a formação dos estudantes na compreensão da realidade pelo ensino da Arte? Quais obras de arte poderiam favorecer a formulação do pensamento por conceitos, auxiliando na construção de um ensino das artes consistente no Ensino Médio?

No contexto de um tempo curricular cada vez mais reduzido destinado ao ensino das artes às juventudes, torna-se inviável sustentar concepções burguesas de vida que fragilizam a dimensão formativa desse campo. A limitação progressiva do espaço pedagógico restringe a possibilidade de explorar desafios intelectuais nas proposições didáticas, dificultando a aproximação dos estudantes de uma concepção de realidade mais íntegra e totalizante. Diante desse cenário, impõe-se ao docente uma atuação cada vez mais precisa, orientada no sentido de extrair conteúdos intelectuais das obras de arte trabalhadas em sala de aula, dialogando com os repertórios apresentados pelas turmas e, dentro das condições concretas, ampliando a compreensão crítica acerca das artes.

Assim, para que a humanidade continue a “escrever sua história nas paredes”, à semelhança dos primeiros artistas pré-históricos, torna-se necessário lutar por condições que viabilizem a humanização por meio da arte, em contraposição à lógica do capital. Tal perspectiva implica a defesa da escola pública como espaço privilegiado de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando que os estudantes superem a

pseudoconcreticidade e alcancem a “coisa em si”. Nesse sentido, como adverte Kosik (2002), a superação da pseudoconcreticidade exige um pensamento capaz de distinguir a realidade natural da realidade humano-social e, sobretudo, de transformá-la, uma vez que esta é resultado da própria atividade humana (p. 22-23).

Assumindo-se que tal perspectiva se aproxima de uma idealização, ainda assim mostra-se possível — e necessário — avançar, ainda que de forma gradual, na construção de uma prática educativa em Arte que possibilite aos estudantes a apropriação dos conteúdos culturais e o desenvolvimento de uma formação humanizadora e integral. Trata-se de enfrentar a realidade concreta da escola e dos sujeitos reais que nela se encontram, contrapondo-se aos ideais abstratos e desumanizadores das prescrições oficiais, e buscando, mesmo em tempos curriculares reduzidos, promover a humanização por meio da arte.

Ante o que foi exposto a respeito da humanidade ser resultado dos próprios homens, em permanente processo e condição de inacabada, passível de modificar-se e ser modificada pela dialeticidade intrínseca à relação homem e natureza pelo trabalho enquanto ação que modifica os indivíduos e a sociedade, uma questão coloca-se às gerações atuais e às que estão por vir: como produzir e reproduzir tal humanidade *nas artes, pelas artes e o ensino da Arte na escola pública?* Quais os conceitos da nossa área que poderiam contribuir na formação dos estudantes pela compreensão da realidade? E quais seriam as obras de arte que poderiam possibilitar a formulação do pensar por conceitos, auxiliando na construção de tais conceitos estruturantes de um ensino da Arte mais consistente no Ensino Médio?

É justamente nesse ponto que se revela a pertinência de trazer à cena não apenas os fundamentos teóricos de Vázquez e Kosik, mas também a potência crítica da produção artística de autores como Mário Lago, cuja poesia inscreve-se no movimento histórico de resistência e humanização. Ao afirmar: “Fiz um acordo de convivência pacífica com o tempo. Nem ele me persegue, nem eu fujo dele. Um dia a gente se encontra”, Lago expressa, de forma sensível, a dialética entre sujeito e história, entre condicionamento social e possibilidade de transformação. A arte, nesse sentido, não se configura como

simples fuga ou jogo desinteressado, mas como forma de elaborar o real, de projetar sentidos e de humanizar-se na contradição concreta da vida.

Assim como o trabalho funda a objetividade do humano e a arte potencializa sua dimensão espiritual, o ensino das artes no Ensino Médio deve assumir a tarefa de possibilitar aos estudantes não apenas a fruição da cultura já constituída, mas também a inscrição ativa nessa mesma cultura, de modo a produzir sentidos e vislumbrar horizontes para além da pseudoconcreticidade imposta pelo capital.

2.2 O CLÁSSICO NA AULA DE ARTE: A CHAVE PARA ENTENDER OBJETIVAMENTE O SENSÍVEL

Na escola, impõe-se a questão acerca de quais obras artísticas produzidas pela humanidade deveriam compor uma “galeria pedagógica” e ser apresentadas aos estudantes por se revelarem indispensáveis ao seu percurso formativo na Educação Básica. No processo de apropriação da arte historicamente produzida, quais criações seriam inadiáveis para a constituição de um repertório artístico-cultural fundamental? Considerando-se a premissa de que toda área do conhecimento se sustenta em um rol de conteúdos, torna-se necessário indagar: quais conhecimentos compõem os conteúdos curriculares que, no campo da Arte, podem fundamentar um ensino consistente? Um ensino que, em vez de se diluir em fragmentos imediatistas, possibilite ao estudante construir uma concepção de imagem e de sociedade em consonância com uma concepção de realidade em sua concretude, o mais íntegra possível. Tal exigência adquire ainda maior relevância diante do cenário devastado, empobrecido e precarizado da sala de aula contemporânea, em que o acesso ao essencial é frequentemente substituído por uma avalanche de estímulos superficiais.

É nesse horizonte que se comprehende a interrogação de Saviani:

Que outra maneira nós teríamos de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do ‘clássico’, lhes permitir vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana no tempo? (Saviani, 2011, p. 133).

O termo “clássico”, nessa perspectiva, não se reduz a uma noção elitista ou restritiva, mas exprime o princípio pedagógico do mais desenvolvido como referência para o ensino. Ao considerar o trabalho como princípio formativo, comprehende-se que as relações entre trabalho e educação, enquanto atividades constitutivas da humanidade, requerem uma via de acesso às expressões mais elevadas da cultura. Apenas quando transpostas em

atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, tais objetivações podem tornar-se efetivamente transformadoras. Nesse sentido, Sandra Soares Della Fonte explicita essa dimensão ao destacar que:

Ao operar sobre a natureza, o ser humano engendra um mundo de objetivações externas a ele próprio, apesar de ser dele dependente. Pelo trabalho, o ser humano produz não só a si mesmo, mas se autoproduz como universalidade, como ser genérico [...] Somente com a apropriação desse universo de objetivações produzidas histórica e socialmente que o indivíduo pode se formar. (Della Fonte, 2020).

Assim, o trabalho educativo encontra sua justificativa na mediação entre as produções humanas mais complexas e os indivíduos em formação. Tal mediação, entretanto, realiza-se em um terreno permeado por contradições: a escola contemporânea encontra-se atravessada por interesses empresariais e governamentais que reduzem o conhecimento à condição de mercadoria e o currículo a uma vitrine de competências imediatistas. Dessa lógica decorrem a fragmentação curricular, a superficialidade dos conteúdos e a submissão do calendário escolar à agenda comercial. Como consequência, a experiência escolar tende a reproduzir a cultura de massa, reforçando a manutenção dos interesses econômicos dominantes e a formação de sujeitos conformados.

À luz de Mészáros (2008), torna-se evidente que uma prática pedagógica humanizadora no Ensino Médio só pode se concretizar na medida em que se rompa com a lógica de subordinação da educação à agenda do capital. Para o autor, enquanto a escola permanecer reduzida a uma instância de adestramento funcional, voltada prioritariamente à formação de mão de obra adaptada ao mercado, suas possibilidades formativas estarão profundamente limitadas. Em contraposição, uma educação que se pretenda emancipadora deve assumir como horizonte a superação da alienação, promovendo o acesso das juventudes ao patrimônio cultural historicamente produzido e, por meio dele, à consciência crítica acerca das contradições sociais que estruturam o mundo em que vivem.

Ora, se na relação com os objetos do mundo o sujeito se constitui, a predominância de apelos consumistas e de padrões de vida fetichizados, alimentados pelo capitalismo neoliberal, conforma uma subjetividade voltada mais à adesão do que à crítica. A pseudoconcreticidade, apontada por Kosik, apresenta-se como metáfora pertinente: um viver aparente, regido por imagens e telas, no qual o distanciamento da realidade concreta abre espaço para a banalização das contradições sociais.

Nesse cenário, Della Fonte (2020) adverte que negar o conhecimento como forma de aproximação da realidade objetiva tende a transformar as ações revolucionárias em meras práticas fetichizadas, desvinculadas tanto do conhecimento quanto das leis tendenciais que as fundamentam, o que é reforçado pelo arcabouço político-ideológico do capitalismo, que busca desacreditar tais esforços.

Diante disso, reafirma-se que a transposição do conhecimento em saber escolar constitui o núcleo do trabalho pedagógico. Compete ao professor — sujeito mais experiente na relação educativa — a responsabilidade de sistematizar, selecionar e transmitir os conhecimentos capazes de ultrapassar o senso comum e abrir perspectivas de transformação. É nesse ponto que a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como instrumental teórico e prático, ao articular a defesa de fins educativos emancipadores à exigência de competência técnico-política. Como assinala Saviani:

A identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediatamente competência política. (Saviani, 2011, p. 55).

O desafio pedagógico, então, apresenta-se de forma clara: que destino terá a escolarização se não oferecer aos estudantes modelos mais desenvolvidos de humanidade, de conhecimento e de mundo? No caso do Ensino Médio, etapa marcada pela transição da adolescência, a escola assume a tarefa de favorecer o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

A experiência social da juventude só pode adquirir caráter transformador quando ultrapassa o plano do imediato. Nesse sentido, a tradição marxista, reelaborada pela Pedagogia Histórico-Crítica, delineia uma pedagogia crítico-superadora ancorada na ideia de formação omnilateral, concebida como processo que integra sensibilidade e razão. Tal perspectiva reafirma o compromisso com uma constituição humana ampla e complexa, na qual a dimensão sensível é reconhecida em articulação com a racionalidade, e o conhecimento é compreendido em sua totalidade, envolvendo tanto o conceitual quanto o estético-artístico (DELLA FONTE, 2020).

Desse modo, evita-se tanto o risco de um ensino estetizante, restrito às emoções e biografias individuais, quanto o perigo de um racionalismo árido e descolado da dimensão estético-cultural de conteúdo mais enriquecido. No campo da Arte, isso implica a superação de práticas que permanecem no nível das singularidades empíricas dos artistas, abrindo espaço para compreensões conceituais e histórico-sociais mais amplas. Tal movimento revela-se decisivo na adolescência, fase em que, conforme Anjos e Duarte (2017), o indivíduo encontra-se particularmente predisposto a internalizar concepções de mundo coletivas e universais. Os autores discutem a teoria da “individualidade para si” como chave para a análise da educação escolar de adolescentes, ressaltando a centralidade da internalização das produções humanas mais elaboradas — ciência, arte e filosofia — no processo de formação do indivíduo.

É nesse horizonte que o contato com o “clássico” se torna estruturante: os adolescentes encontram nos heróis das obras literárias e artísticas imagens concretas de imitação e projeção de si, ampliando suas possibilidades de existência e abrindo caminho para a formação de uma consciência mais elevada e crítica (LAZARETTI, 2011).

A respeito dos clássicos, são reconhecidos como obras inesgotáveis, que a cada leitura ou fruição revelam novos sentidos e, justamente por isso, tornam-se imprescindíveis no processo educativo como mediação para a humanização que,

[...] quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos [...] os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na

escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os seus clássicos. (Calvino, 2007, p. 12 e 13).

Portanto, se o amor aos clássicos somente pode emergir a partir do conhecimento, cabe à escola promover o primeiro contato sistemático com essas produções, cultivando um gosto que, posteriormente, cada indivíduo reconhecerá como próprio. O trabalho educativo, quando orientado por uma criteriosa curadoria de obras artísticas, é capaz de oferecer esse repertório, rompendo com o espontaneísmo e a aleatoriedade que frequentemente fragilizam o ensino da Arte subserviente aos modismos que se achegam à escola sob o rótulo de “inovação”.

Nesse sentido, Mészáros defende que a educação, para além do capital, precisa constituir-se como mediação fundamental no processo de emancipação humana, o que significa romper com as formas alienadas de escolarização que privilegiam a utilidade imediata em detrimento da formação integral (MÉSZÁROS, 2008). Para o Ensino Médio, isso implica compreender a Arte não como ornamento curricular, mas como espaço privilegiado para o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e da capacidade de objetivação. Ao favorecer a articulação entre razão e sensibilidade, a Arte contribui para a formação omnilateral do estudante, objetivo que se opõe frontalmente à unilateralidade imposta pela lógica capitalista, que tende a fragmentar e instrumentalizar o processo educativo.

Assim, a Arte, enquanto objetivação dos sentimentos e da subjetividade humana, ao ser transposta em conteúdo escolar, não apenas desenvolve a sensibilidade e a experiência estética, mas também possibilita a superação da alienação cotidiana. Duarte (2016) ressalta que a vida cotidiana, quando restrita à imediaticidade e desvinculada do acesso às formas mais elaboradas do conhecimento, tende a favorecer a alienação; daí a centralidade do clássico como mediação formativa.

A apropriação de conteúdos escolares, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamenta uma prática educativa que visa superar a realidade imediata. A formação de uma concepção de mundo, envolvendo

conhecimentos e valores sobre a vida, a sociedade e a natureza, é condição para a liberdade do indivíduo (2016). Nesse contexto, a educação transformadora atua de forma a realizar, no plano pedagógico, avanços que antecipam mudanças sociais mais amplas (VYGOTSKI, 1997).

Por estas prerrogativas, segue-se em defesa da resistência, de um ensino da Arte capaz de fomentar o enriquecimento artístico, científico e filosófico, pautado em saberes clássicos, constitui tarefa indeclinável da escola. Compete ao professor, como sublinha Duarte (2016), reconhecer que os conteúdos não se apresentam de forma espontânea, mas exigem sistematização consciente. Mais do que selecionar qualquer material, é necessário assegurar a curadoria de obras capazes de formar efetivamente os sentidos humanos. Quando essa tarefa é negligenciada, prevalecem superficialidades — ou, ao contrário, excessos teoricistas — que inviabilizam aprendizagens transformadoras.

Assim, a contribuição de Mészáros (2008) não se reduz a um diagnóstico das contradições da educação, mas aponta caminhos para sua transformação. O autor sublinha que a prática pedagógica, quando concebida como práxis, deve articular intencionalidade formativa e compromisso político, de modo a possibilitar às juventudes não apenas aprendizagens imediatas, mas também a projeção de si mesmas como sujeitos históricos. Dessa forma, reafirma-se a centralidade de uma concepção de ensino que, ao contrário de naturalizar os limites impostos pela ordem vigente, se assuma como prática transformadora, orientada à humanização plena e à superação das formas de alienação.

Na contramão desse projeto, a BNCC descaracteriza a disciplina de Arte ao diluí-la na área de Linguagens, reduzindo sua carga horária e esvaziando seu caráter crítico. Tal empobrecimento metodológico, ao desconsiderar a dimensão estética e sua vinculação com a realidade histórico-social, fragiliza o direito dos estudantes de apropriar-se do legado artístico da humanidade.

2.3 A SUPERAÇÃO DO SENSO COMUM E A CENTRALIDADE DOS CLÁSSICOS NA FORMAÇÃO ESTÉTICA

Compreender a categoria de atividade é ponto de partida essencial para a Psicologia Histórico-Cultural, pois ela expressa a totalidade do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 2017). A atividade configura o modo pelo qual o indivíduo se insere na realidade objetiva, de modo que todas as suas ações estão vinculadas a formas concretas de atuação. Para o ser humano, organismo complexo, as necessidades que motivam a atividade adquirem características próprias, estruturando-se e sendo satisfeitas de acordo com leis específicas da vida social, o que torna a compreensão da atividade central para analisar o desenvolvimento dos adolescentes em sua dimensão social e prática.

Nesse contexto, o traço fundamental das necessidades humanas é seu caráter objetal, ou seja, elas sempre se direcionam a um objeto concreto que estimula a ação e cujo alcance visa à sua satisfação. Desse modo, tanto necessidades materiais quanto espirituais — como as relacionadas à arte, ao conhecimento e à cultura — dependem de condições sociais e materiais para se concretizarem. A distinção entre esses dois tipos de necessidades é, portanto, relativa, uma vez que a leitura ou a apreciação estética de uma obra de arte requerem necessariamente meios materiais, como livros, escolas, acervos e instrumentos. De maneira semelhante, até mesmo necessidades biológicas, como a fome, manifestam-se de forma socialmente determinada, vinculadas a hábitos culturais, valores estéticos e contextos históricos.

Nessa perspectiva, o papel da escola e do trabalho educativo mostra-se central, pois o desenvolvimento humano não se reduz a um processo natural ou espontâneo, resultante apenas da maturação biológica. Pelo contrário, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas e a apropriação das aprendizagens mais significativas dependem da mediação intencional de processos de ensino e aprendizagem, que ocorrem tanto em contextos formais quanto informais.

No espaço escolar, cuja função essencial é ensinar algo a alguém, essa mediação exige professores de Arte com sólida formação em seu campo de

conhecimento e aptos a organizar o trabalho pedagógico de acordo com as necessidades concretas dos estudantes que chegam à sala de aula. Essa exigência se amplia diante dos atuais imperativos da educação inclusiva, que desafiam a escola a atender estudantes com deficiências, transtornos ou diferentes dificuldades de aprendizagem — sujeitos concretos de direitos que demandam uma educação equitativa, capaz de oferecer oportunidades e condições para o desenvolvimento integral.

Embora essa dimensão exija investigação específica, destaca-se que a Psicologia Histórico-Cultural oferece contribuições fundamentais para compreender a constituição da subjetividade nesses processos, evidenciando que a condição humana não é determinada apenas por fatores biológicos internos, mas se constrói por meio das relações histórico-culturais estabelecidas com o mundo.

Ao aproximar o desenvolvimento do psiquismo do desenvolvimento cultural, essa perspectiva ressalta a importância de oportunidades de aprendizagem que não sejam quaisquer, mas que se organizem como práticas educativas intencionais, orientadas pelo trabalho docente. No ensino da Arte, isso implica a oferta de repertórios artístico-culturais consistentes, capazes de se constituírem em instrumentos para a formação integral dos estudantes. No Ensino Médio, esse repertório adquire relevância ainda maior, uma vez que os adolescentes se encontram em um momento de transformações qualitativas em suas necessidades, marcado pela emergência de novos interesses, condutas e formas de subjetividade.

Vygotski (1997) ressalta que é nesse período que o pensamento conceitual atinge sua plenitude, consolidando a capacidade de resolução de problemas em nível superior. No entanto, o simples contato com situações-problema não garante, por si só, o desenvolvimento cognitivo. Torna-se necessário compreender a relação intrínseca entre as tarefas externas, a dinâmica do desenvolvimento e as condições sociais que influenciam tanto o conteúdo quanto o método do raciocínio do adolescente. Trata-se, portanto, de um crescimento cultural e social integral, que exige um

ensino estruturado e mediado, capaz de conduzir o estudante a níveis mais complexos de elaboração

A influência cultural, por si só não é suficiente para explicar o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos. É necessário que se investigue e se compreenda as relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento e se considere a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio (1997, p. 51).

Ao considerar o trabalho com obras artísticas, torna-se necessário atentar não apenas ao conteúdo, mas também à forma, uma vez que ambos carregam potencialidades para enriquecer o desenvolvimento histórico-social dos estudantes. Nesse sentido, Duarte (2016) adverte que nem toda obra apresentada como arte possui valor formativo transformador: muitas se esgotam em sua época e perdem relevância, enquanto outras permanecem como clássicos justamente porque conservam, ao longo da história, elementos universais articulados ao desenvolvimento humano. Essa distinção reforça a importância de selecionar obras capazes de contribuir para a elevação cognitiva, estética e cultural dos estudantes do Ensino Médio, oferecendo-lhes experiências estéticas que transcendam a fragmentação cotidiana e possibilitem uma síntese entre o individual e o coletivo.

Nesse horizonte, a reflexão de Lukács (1979) sobre a interconexão entre o universal, o particular e o singular mostra-se central para o ensino da Arte, pois permite compreender a realidade em sua complexidade e movimento dialético, evitando reduções simplificadoras ou dicotômicas. Como sintetizam Leitão e Duarte (2024, p. 6), “em todo autêntico trabalho de arte os aspectos individuais e coletivos estão combinados em uma unidade recriada que supera a fragmentação cotidiana”.

O que permite concluir que a atividade-guia na adolescência não se restringe a uma esfera natural ou espontânea, mas se constitui no entrelaçamento de fatores biológicos, culturais e sociais mediados pelo trabalho educativo. No âmbito da Arte, a escola assume a tarefa de criar condições para que os adolescentes se apropriem de repertórios culturais

elevados, capazes de catalisar a formação de conceitos e o desenvolvimento da subjetividade estética. Tal compreensão prepara o terreno para o tópico seguinte, no qual serão discutidas, com maior detalhamento, as contribuições de Vigotski e Davidov para a compreensão da categoria de atividade-guia na adolescência e para a análise do papel da aprendizagem escolar como mediadora do desenvolvimento humano.

No horizonte do materialismo histórico-dialético, a preconização da compreensão mais complexa da realidade, distinta do senso comum e dos saberes imediatos, constitui princípio basilar para a educação. Tal perspectiva implica assumir uma prática educativa que supere tanto a práxis utilitária imediata quanto a leitura superficial dos fenômenos, limitada ao que os sentidos captam na aparência. Nesse ponto, Kosik (2002) é referência fundamental ao destacar que a realidade não se esgota na experiência fenomênica, sendo necessário um *détour*, um esforço teórico e prático voltado à busca da “coisa em si”. Esse movimento, longe de configurar mero exercício abstrato, revela-se imprescindível tanto para a análise da práxis social quanto para o contato com as produções artísticas, as quais não se desvelam em sua inteireza ao olhar imediato do espectador.

Tal esforço, como ressalta Kosik (2002, p. 17), não ocorre de modo espontâneo, mas por meio da atividade filosófica e científica, capazes de ir além da pseudoconcreticidade, isto é, da redução do real à sua aparência imediata. Em consonância com essa perspectiva, comprehende-se que a escola pública, constantemente atravessada por distrações burocráticas e por políticas de caráter neoliberal, tende a reforçar um cotidiano alienado que fragiliza a possibilidade de apropriação crítica da realidade por parte de professores e estudantes. A pseudoconcreticidade, ao diluir a distinção entre fenômeno e essência, compromete a capacidade de discernir o real do ilusório, o que torna ainda mais urgente o papel de uma educação voltada à mediação consciente entre a experiência imediata e o conhecimento elaborado.

Quanto ao ofício docente, longe de restringir-se ao cumprimento de prescrições curriculares esvaziadas, deve orientar-se por um projeto pedagógico que assegure aos estudantes o acesso às grandes realizações artísticas da humanidade. Trata-se de uma pedagogia comprometida com a

mediação entre o singular e o universal, capaz de promover, como destaca Saviani (2011), a produção histórica e coletiva da humanidade em cada sujeito singular. No campo das artes, esse compromisso se materializa na valorização dos clássicos, não enquanto objetos de mera reprodução, mas como referenciais estéticos e intelectuais que condensam níveis elevados de elaboração cultural. Saccomani (2016, p. 17) reforça esse ponto ao afirmar que a educação deve funcionar como momento de afastamento da vida cotidiana imediata, pois apenas assim os estudantes terão condições de apropriar-se “dos modelos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu”.

A defesa dos clássicos enquanto critério de seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados em Arte, portanto, não implica a negação da criatividade e da originalidade, mas o reconhecimento de que tais processos se apoiam em quadros de referência historicamente consolidados. Como observa Calvino (2007), os clássicos permanecem atuais porque continuam a dizer algo essencial às novas gerações. O estudante que se confronta com tais obras, quando mobilizado por práticas pedagógicas intencionais, têm a possibilidade não apenas de reter e admirar, mas de transformar a cultura que lhe é oferecida, exercendo de modo ativo sua inserção na história.

A dialética entre fenômeno e essência, destacada por Kosik (1978), aplica-se igualmente ao trabalho educativo em Arte. A distinção entre representação e conceito, entre aparência e realidade, evidencia a necessidade de superar a práxis utilitária e imediata em favor de uma práxis formativa e crítica. Essa perspectiva adquire especial relevância diante das reformas curriculares recentes do Ensino Médio, que frequentemente reduzem a formação juvenil à repetição de conteúdos prévios, negligenciando o caráter formativo, criativo e crítico da educação.

Compreender a realidade em sua totalidade implica desvelar, sob a aparência, o movimento real que a sustenta, isto é, destruir a pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002), avanço que um ensino crítico e denso em Arte potencializa ao instaurar modos de ver, sentir e interpretar o mundo capazes de revelar contradições, ampliar consciências e abrir caminhos para uma leitura mais profunda e emancipada da experiência humana. No que concerne à práxis pedagógica, tal exigência remete diretamente ao problema

da atividade-guia, entendida como forma privilegiada de apropriação e objetivação da realidade. Como assinala Saccomani (2016), a atividade-guia é aquela que estabelece o acesso à “coisa em si”, permitindo que o sujeito, ao mesmo tempo em que se apropria do mundo, crie a si próprio. No âmbito da educação em Arte, a própria atividade artística, trabalhada a partir dos clássicos, cumpre essa função mediadora, pois favorece a formação do pensamento por conceitos e a ampliação da consciência estética e social.

Contudo, quando as práticas escolares permanecem pautadas nas “pedagogias do aprender a aprender”, observa-se a redução da aprendizagem à satisfação de necessidades imediatas, empobrecidas e fragmentadas. Em vez de expandir o repertório dos estudantes, tais práticas tendem a reforçar a lógica de manutenção do capital na escola pública, deslocando a função docente e enfraquecendo a transmissão intencional e sistemática do saber historicamente acumulado. Nesse horizonte, Vigotski, em diálogo com Saccomani (2016), enfatiza que é a instrução que impulsiona o desenvolvimento — e não o inverso —, o que ratifica o papel insubstituível do professor na mediação entre a herança cultural e a formação dos jovens.

A compreensão da atividade-guia na aula de Arte exige o reconhecimento de que a apropriação do mundo ocorre por meio de diferentes chaves de acesso e que não é possível transitar entre elas sem a mediação intencional e consciente. Como observa Kosik (1978), cada mundo possui uma chave própria, e o acesso à realidade da arte requer precisamente a intencionalidade estética, sustentada pela práxis educativa. Essa concepção prepara o terreno para o debate seguinte, remetendo à adolescência como etapa da formação em que a atividade-guia assume novos contornos. Nesse período, as relações com a cultura, os processos de socialização e a própria constituição da consciência crítica passam a ocupar um lugar decisivo, abrindo caminho para o aprofundamento da formação por conceitos — categoria central no desenvolvimento da adolescência.

À luz dessas considerações, comprehende-se que o ensino da Arte, para além do espontaneísmo e das pedagogias do “aprender a aprender”, necessita fundamentar-se em atividades capazes de orientar os estudantes ao encontro da essência. É justamente na adolescência, como indicam Vigotski e Davýdov,

que a atividade-guia do pensamento por conceitos se consolida como condição decisiva para a formação humana integral. O próximo tópico, portanto, dedica-se a analisar em profundidade como essa atividade-guia se manifesta no ensino da Arte, articulando trabalho, criação estética e desenvolvimento juvenil.

2.4 ARTE-EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO OMNILATERAL EM OPOSIÇÃO À DISTRAÇÃO E AO ENTRETENIMENTO NA ESCOLA

Ao relegar a Arte a um plano secundário na formação educacional — ora como mero complemento das demais disciplinas, ora como recurso estético destinado a dar visibilidade a um calendário escolar marcado por eventos frequentemente desvinculados do currículo — esvazia-se o seu potencial crítico e formativo. Sem uma prática efetivamente desenvolvente, ancorada em conteúdos próprios do universo artístico, a permanência da Arte na escola corre o risco de se reduzir a uma formalidade. Mais do que garantir sua presença, é necessário que a disciplina assuma um papel substantivo na formação das juventudes do Ensino Médio, configurando-se como mediação decisiva na elevação cultural e estética dos estudantes.

Nesse horizonte, a indagação proposta por Saviani (2011) — e posteriormente reelaborada pela professora e pesquisadora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (2019) no campo da Arte — apresenta-se como eixo central de reflexão: “Para que serve ensinar uma disciplina como [Artes] aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?”. Ao considerar o caráter criador da docência, Fonseca da Silva sublinha que responder adequadamente a essa questão amplia as possibilidades de uma formação estética e de uma atuação docente autenticamente emancipadora. O trabalho do professor de Arte, sob essa perspectiva, ultrapassa a função meramente técnica de mediação e configura-se como exercício intelectual e político, em que o docente se constitui como intelectual orgânico comprometido com a socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade.

Essa concepção contrapõe-se frontalmente ao modelo prescrito pela BNCC, cuja ênfase reducionista em competências tende a restringir a educação ao atendimento de demandas imediatistas, como a resolução de problemas cotidianos, a preparação limitada para o mercado de trabalho ou para o exercício formal da cidadania. Ao esvaziar a dimensão formativa do conhecimento, essa lógica negligencia a realidade concreta dos estudantes da

escola pública — jovens majoritariamente oriundos das classes trabalhadoras, cujas trajetórias escolares são atravessadas por desigualdades históricas e por lacunas estruturais. A naturalização dessa precariedade, em um contexto de luta de classes, converte-se em estratégia de manutenção do *status quo*, pois neutraliza a capacidade crítica da escola e bloqueia a elevação cultural e estética das novas gerações.

No cotidiano escolar, tal lógica se materializa em práticas superficiais que privilegiam a distração e o entretenimento como formas de manter os estudantes engajados. Instaura-se, assim, um pseudo-curriculum que, em lugar de socializar o conhecimento acumulado, promove atividades destituídas de densidade formativa. Essa prática, longe de ser neutra, responde a um projeto neoliberal de sociedade, que instrumentaliza a educação pública como mecanismo de contenção social, em vez de reconhecê-la como direito inalienável e como via de emancipação.

Em contrapartida, a arte, compreendida em sua dimensão histórica e ontológica, expressa a máxima realização do processo de humanização. Lukács (1979), apoiando-se nos manuscritos de Marx (2011), destaca que é pelo trabalho que a sensibilidade humana se funda, permitindo que a subjetividade se objetive e seja apropriada por outros, enriquecendo-se e desenvolvendo-se historicamente. Nesse processo, os sentidos humanos, antes meramente biológicos, transformam-se em sentidos sociais, constituídos no interior da vida em sociedade. A arte representa, assim, um dos momentos mais elevados dessa dinâmica, pois nela os sentidos se refinam, ultrapassam o utilitário e se abrem ao universal. Daí decorre a necessidade inadiável de garantir às novas gerações o acesso a esse patrimônio cultural, possibilitando-lhes a apropriação crítica dos produtos históricos da humanidade.

Como lembra Marx (2011), os sujeitos, ao criarem o novo, recorrem frequentemente ao passado, retomando suas linguagens e formas para dar materialidade às transformações históricas em curso. Essa dialética entre passado e presente evidencia que a formação estética não pode ser tratada como mero ornamento, mas como mediação essencial para a apropriação da cultura e para a constituição de uma consciência histórica transformadora.

A defesa de uma educação omnilateral inscreve-se, portanto, no horizonte de uma formação integral que articula razão e sensibilidade, objetividade e subjetividade, prática e espiritualidade. Retomando os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, Marx (2011) comprehende a omnilateralidade como a realização plena do ser humano em sua totalidade de sentidos, capacidades e relações sociais. Essa concepção exige que o trabalho, enquanto princípio educativo, seja entendido não apenas em sua dimensão produtiva, mas também como mediação fundante da vida social e cultural. Nesse quadro, a Arte se apresenta como campo privilegiado, na medida em que possibilita experiências de objetivação que ultrapassam a utilidade imediata e se abrem ao universal humano.

Nessa perspectiva, a Arte-Educação, orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, assume papel estratégico em um projeto pedagógico contra-hegemônico, capaz de tensionar as formas alienadas do capitalismo e instaurar horizontes emancipatórios. Todavia, tal concepção não pode restringir-se a um discurso abstrato: exige práticas pedagógicas intencionalmente mediadas e organizadas, capazes de garantir às juventudes o acesso às formas mais elevadas da cultura humana, promovendo sua humanização plena.

Essa compreensão permite articular, de modo consistente, a discussão sobre Arte e formação omnilateral com o próximo eixo de análise: a atividade-guia na adolescência. Se, como demonstrado, a Arte constitui mediação decisiva para o refinamento dos sentidos e para a elevação cultural, torna-se fundamental compreender como, nesse momento específico do desenvolvimento, a atividade-guia — tal como formulada por Vigotski e aprofundada por Davydov — se articula com o trabalho pedagógico e com a experiência estética. Trata-se de investigar em que medida a escola, por meio da Arte, pode favorecer não apenas aprendizagens imediatas, mas também abrir possibilidades para que as juventudes projetam-se para além de sua condição atual, orientando-se para a superação das contradições que marcam a vida social.

3. PANORAMA DA ORIGEM E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: PRINCIPAIS INCONSISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS

A “Mona contemporânea” de Robin Eley, embrulhada em véus plásticos que ocultam e, ao mesmo tempo permitem entrever, nos serve de metáfora para o olhar que buscou-se lançar sobre a Base Nacional Comum Curricular: assim como a pintura do artista australiano nos exige ver além da superfície translúcida, também se faz necessário que professoras e professores de Arte possam avançar da superfície e se coloquem a investigar além das aparências dos documentos oficiais — apresentados como referenciais, parâmetros ou ‘bases’ universais —, cuja promessa de inovação pedagógica se desfaz quando confrontada com suas intenções homogeneizadoras, unidireccionais, alinhadas ao mercado e descomprometidas com a superação da realidade imediata na escola.

O desafio que se coloca nesta pesquisa, mapear as inconsistências da Base e apontar a necessidade da busca por superar a lógica formal, denunciada por Saviani (2011), que opera pela exclusão mútua e pela padronização, construindo referenciais inatingíveis para a maioria. Ao mesmo tempo em que silencia a diversidade e nega o movimento ininterrupto da realidade concreta. Tais prescrições, ainda que envoltas em retóricas de equidade, atuam como camadas plásticas que embrulham a escola pública, restringindo seu horizonte de formação e limitando a juventude estudantil e trabalhadora à condição de força de trabalho moldada às exigências do capital.



Imagen 2: artista Robin Eley; ***Mona Lisa***; série ‘obras-primas embrulhadas’; 2018-19.
Fonte: página do artista <https://www.instagram.com/p/B1Y1Bk5hxZh/>

Na sala de aula, o que se impõe ao ensino de Arte é justamente romper esses véus - ou reproduzir a lógica dominante, como já mencionado. Vigotski (2001) nos lembra que o processo educativo pode criar novas aptidões e

funções psíquicas superiores, formando olhares capazes de ir além da imediaticidade imposta. Na prática educativa, trata-se de possibilitar que os estudantes, em sua maioria filhos e filhas das classes trabalhadoras, possam não apenas reconhecer sua condição, mas superá-la pela incorporação desta nova condição e também vislumbrar caminhos de superação da alienação. Nesse sentido, a crítica de Mészáros (2008) à educação subordinada ao capital ecoa como advertência e horizonte: somente uma prática pedagógica consciente, intencional e historicamente fundamentada poderá abrir brechas para resistir à mercantilização da vida e do conhecimento.

Duarte (2016) reforça que a formação omnilateral, pautada pela apropriação crítica da cultura e das artes, não se limita à transmissão de conteúdos, mas à possibilidade de constituição de individualidades para-si, capazes de intervir no mundo. É nesse movimento, tensionado por contradições e resistências, que o ensino da Arte na escola pode afirmar-se como prática educativa humanizadora, crítica e superadora dos cenários nada promissores às juventudes no Ensino Médio.

As inconsistências epistemológicas da BNCC, quando analisadas à luz do materialismo histórico-dialético, revelam um distanciamento entre a formulação idealizada do documento e as condições concretas no que tange à sua aplicabilidade. Isso se manifesta na tentativa de conciliar interesses distintos, muitas vezes incompatíveis, em um mesmo corpo normativo, o que compromete a coerência teórica e prática de tal proposta curricular. O texto da Base recorre a formulações que, sob o pretexto da interdisciplinaridade e da flexibilização, para dar conta do ensino propedêutico e técnico simultaneamente, esvaziam os conteúdos próprios de determinadas áreas do conhecimento, conduzindo a uma diluição que dificulta a apreensão crítica da realidade pelos estudantes.

Tal fragilidade remete ao que Saviani (2011) já indicava ao discutir a Pedagogia Histórico-Crítica: a ausência de fundamentos sólidos tende a abrir espaço para que diretrizes educacionais se convertam em meros enunciados formais, incapazes de se traduzirem em práticas que assegurem a efetivação do direito à educação de qualidade. No caso, oferecer uma educação no

mesmo nível e qualidade daquela ofertada aos estudantes filhos das classes dominantes.

Nesse mesmo sentido, observa-se que, sob o discurso de inovação e modernização, as políticas educacionais frequentemente reforçam a lógica da escola improdutiva, submetida às demandas imediatas do mercado. A BNCC, ao naturalizar desigualdades estruturais e obscurecer as contradições próprias da sociedade que se reproduzem no espaço escolar, atua mais como um mecanismo de adaptação do que de transformação. Mészáros (2008) acrescenta que a educação, quando subordinada às exigências do capital, tende a perder seu potencial emancipador, reduzindo-se a instrumento de manutenção da ordem vigente, hegemônica. A consequência é uma prática pedagógica voltada para a formação de sujeitos ajustados às demandas de produtividade, mas destituídos de uma compreensão integral do real. É nesse ponto que a crítica de Kosik (1978) torna-se incontornável: a escola, ao limitar-se a reproduzir percepções imediatas e superficiais da realidade, não alcança a dimensão do concreto pensado, ou seja, a essência das relações sociais que estruturam a vida cotidiana. A BNCC, assim, evidencia suas inconsistências epistemológicas ao propor um currículo que promete integralidade, mas opera na fragmentação e na superficialidade. Ao não apontar para uma instrumentalização dos estudantes com vistas à transformação da ordem social imediata.

Assim, o que se apresenta a seguir não é apenas a análise de um documento normativo, mas o desvelar de suas tramas ideológicas, de limitações epistemológicas e das consequências impostas para o ensino da Arte no Ensino Médio na última década, desde a organização e implementação da Base. Olhar para a BNCC com a mesma atenção exigida por uma obra de arte, buscando perceber as marcas de sua produção histórica, seus silêncios e suas contradições, superando a superficialidade imediata, mover-se como em um mergulho, constitui-se tarefa indispensável para quem comprehende que a educação na escola pública não pode seguir reduzida aos “embrulhos mercadológicos”, mas deve ser instrumento de emancipação, de resistência e de transformação individual e coletiva, histórica e socialmente.

3.1 A BNCC: UM DÉJÀ VU⁴ NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO NOSSO PAÍS?

O presente capítulo propõe uma análise crítica do contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica. Para tanto, considerou-se necessário, ainda que brevemente, alinhavar alguns fatos marcantes das políticas públicas que atravessaram a organização do Ensino Médio (EM) na escola brasileira, desde sua configuração inicial em 1837 até 2017, ano em que se institui a BNCC. Este documento, longe de representar uma ruptura, coroa um percurso de “reformas” e “mudanças” que, reiteradamente, revelaram-se subservientes às demandas do capital (ALVES, SILVA & JUCÁ, 2022).

Compreender os limites e a pertinência da educação pública na contemporaneidade exige um olhar para a transição do século XIX ao XX, momento em que a revolução industrial consolidava-se na Europa e o Brasil adentrava de forma tardia no processo de industrialização. A emergência da necessidade de mão de obra qualificada para atender os postos de trabalho na indústria, tão intensamente anunciada à época, continua ecoando em nossos dias com ares de novidade. A escola pública, nesse contexto, foi convocada a atender prioritariamente essa urgência, ao relegar para segundo plano a formação integral e emancipatória dos jovens ao objetivo imediato da preparação para o trabalho. Reitera-se, assim, o processo de alienação já presente na trajetória estudantil dos alunos do EM.

Uma lista de elementos históricos pode ajudar a compreender essa lógica: homogeneização da cultura escolar, currículo seriado, obrigatoriedade da frequência, ampliação da duração dos cursos, diretrizes administrativas e didático-pedagógicas uniformes, além da inserção de sistemas avaliativos rigorosos, voltados para o autodomínio e para o disciplinamento do estudante, moldando sujeitos aptos a se adaptar às exigências de um mercado em constante transformação (DALLABRIDA, 2009). À primeira vista, tal descrição poderia referir-se ao Ensino Médio da atualidade; contudo, trata-se das

⁴ O termo francês *déjà vu* significa “já visto” e diz respeito à sensação subjetiva mas intensa de já se ter presenciado ou vivenciado algo, apesar de sabermos que é a primeira vez que acontece; interessa-nos no presente texto o incômodo de presenciar na contemporaneidade a reedição de ações que seguem sendo as mesmas, ainda que nos sejam oferecidas em novas embalagens, com ares de novidade, de “inovação”.

características do Ensino Secundário dos anos 1930, consolidadas na Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931). Esse conjunto de decretos, sob o governo Vargas, “procurava produzir um habitus burguês nos estudantes secundaristas, a partir da educação integral e de práticas de disciplinamento e de autogoverno” (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Se a escola era forjada nesses moldes, o contexto externo tampouco deixava de ser turbulento: a crise econômica internacional da década de 1920, a Grande Depressão de 1929 e a iminência da Segunda Guerra Mundial. No Brasil daquele momento, o processo de industrialização em curso articulava-se diretamente com os rumos da educação, que se organizava em dois eixos complementares: de um lado, a escola voltada às elites, com função propedêutica e preparação para o ensino superior; de outro, a escola destinada aos filhos da classe trabalhadora, de caráter profissionalizante, ajustada às necessidades imediatas da indústria e do empresariado. Dessa forma, o Ensino Médio, desde sua origem no Ensino Secundário, revelou uma dupla finalidade: formação acadêmica para poucos e privilegiados; preparação laboral nos ditames da indústria para muitos, os filhos da classe trabalhadora.

Esse breve inventário histórico⁵ nos permite perceber como a escola pública segue marcada por uma lógica que naturaliza desigualdades, sustentando as intenções de classes distintas dentro da mesma estrutura. Como já afirmava Vigotski (1997), a formação de conceitos não pode ser compreendida apenas como resultado de influências culturais externas; trata-se de um processo que depende das relações concretas entre tarefas sociais e desenvolvimento humano, articulando-se ao crescimento cultural e histórico dos sujeitos. Ignorar esse movimento é reduzir a escola a um espaço de adaptação e treinamento, e não de emancipação. Reforça-se o caráter imprescindível do ato de ensinar e da intencionalidade implícita no ato educativo.

⁵ Os professores Sandro César Silveira Jucá, Solonildo Almeida da Silva e Paula Trajano de Araujo Alves realizaram uma ampla pesquisa documental de leis e decretos publicados no período de 1837 até 2017 que tratassem diretamente de mudanças estruturais no Ensino Médio no Brasil. Analisando-os no viés do materialismo histórico-dialético e evidenciando documentos relacionados aos conceitos do empresariamento da escola pública brasileira e da histórica luta de classes (Alves, Silva e Jucá, 2022).

Desse modo, as políticas educacionais que se sucederam — incluindo a BNCC — reforçam a manutenção histórica das desigualdades, perpetuando um modelo que distingue a educação ofertada às elites daquela destinada aos filhos dos trabalhadores. Mais do que diferenças pedagógicas, revelam-se intencionalidades políticas: manter a escola como espaço de reprodução das visões de mundo dominantes, em detrimento de uma formação que efetivamente pudesse promover a humanização e a emancipação das juventudes.

3.2 ANOS 1990: CAOS E ESTABILIZAÇÃO - PARÂMETROS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE

Com o avançar das décadas, as mudanças de regimes e governos, tão recorrentes na história brasileira do século XX, conduzem-nos aos anos de 1990. Esse período ficou marcado pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que substituiu a versão de 1971. A nova LDB trouxe a ampliação formal dos direitos educacionais, maior autonomia às redes públicas e às comunidades escolares, instituindo como dever do Estado a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica.

Entretanto, tais conquistas não se deram sem contradições. O mesmo período foi caracterizado pela intensificação de um discurso que defendia a necessidade de uma educação alinhada aos ditames empresariais, moldada por referenciais globais de caráter eurocêntrico, cristalizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses documentos buscavam legitimar as bases legais, os conhecimentos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada fase do Ensino Médio, delineando um currículo que, sob a aparência de modernização, atendia a interesses de adequação da escola pública às exigências do mercado.

A década de 1990 também foi marcada pela chegada da internet às indústrias, movimento que impulsionou a popularização da rede mundial de computadores e, por consequência, a incorporação paulatina da informatização nas escolas públicas. Contudo, essa inserção tecnológica não ocorreu de modo neutro. Desde a década de 1970, o processo de informatização no Brasil foi impulsionado por iniciativas que articularam interesses do Estado, das Forças Armadas, da burguesia nacional e de determinados setores universitários. Esse movimento, consolidado ao longo dos anos, ganhou maior consistência nos anos 1990, quando alcançou principalmente os jovens do Ensino Médio, em especial aqueles matriculados em instituições públicas voltadas à formação profissional nesse nível de ensino.

Interessa-nos, neste recorte, destacar que o Ensino Médio permaneceu marcado pela dualidade histórica que o constitui: de um lado, a promessa de acesso ao ensino superior; de outro, a ênfase imediatista na preparação

instrumental para o mercado de trabalho. Essa lógica foi posteriormente reforçada pelos PCNEM, que incorporaram de forma explícita as concepções de flexibilização e de adaptação dos sujeitos às exigências do capitalismo contemporâneo, imprimindo-as tanto nas diretrizes educacionais quanto nas práticas pedagógicas. Assim, a educação foi convocada a responder às novas formas de organização de produção, como lembra Alves, Silva e Jucá que neste contexto

Cada vez mais dos trabalhadores, na tentativa de reestruturação de um sistema em crise. Nesse período, anos de 1990, o neoliberalismo emergiu como estratégia para superar a crise do capitalismo e seu discurso se apresentava em vários espaços, dentre os quais o campo educacional. (2022, p. 145).

Dessa forma, a década de 1990 pode ser compreendida como um tempo de caos e estabilização aparente: caos, pela crise estrutural do capital que se refletia em políticas sociais e educacionais marcadas pela precarização; estabilização, pela imposição de um discurso neoliberal que, sob o véu da modernização e da globalização, passou a naturalizar a subordinação da escola pública às necessidades diretas do mercado.

Por se tratar de indivíduos que frequentam o Ensino Médio em idade próxima à idealizada para o ingresso no mercado de trabalho, a maioria dos estudantes torna-se alvo preferencial das estratégias neoliberais. Condição que intensificou-se diante das desigualdades históricas que seguem assolando a população mais pobre, precarizando o direito ao acesso e à permanência na escola, negando intencionalmente uma formação integral, crítica, de qualidade e com vistas à superação da realidade vigente.

No início do século XXI, a educação básica seguiu os realinhamentos curriculares orientados por políticas de redesenho e flexibilização, que impactaram diretamente o Ensino Médio não profissionalizante. Essas iniciativas se materializaram no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e posteriormente foram consolidadas com a implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013). Apoiado na premissa da formação docente continuada, esse movimento se fortaleceu com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, que projetava para as escolas

um cenário de inspiração empresarial, pautado em metas e processos regidos por parâmetros globais. Supunha-se que tais mecanismos garantiriam avanços significativos na formação dos estudantes para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Entretanto, tal lógica contribuiu para acentuar desigualdades, pois aproximava artificialmente realidades sociais distintas, desconsiderando os diferentes contextos de acesso, recursos, condições de permanência e possibilidades de avanço dos estudantes rumo a uma formação dita integral.

Nesse intervalo entre a formulação e a implementação da BNCC, tornou-se perceptível que seus objetivos iniciais estavam relacionados à demanda da indústria brasileira e à formação de mão de obra voltada a fins geopolíticos e científicos. Assim, uma concepção contra-hegemônica de currículo e de processo de ensino-aprendizagem exige a análise crítica das ideologias e dos interesses que atravessam a formulação e defesa do Novo Ensino Médio. Nesse processo,

Muitas instituições privadas se envolveram diretamente na elaboração e defesa do Novo Ensino Médio, várias grandes empresas se uniram e lançaram uma verdadeira campanha para aprovação dessa reforma. Fundações privadas, a exemplo do Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, dentre outras, lideram até hoje o ‘Movimento Pela Base’, um coletivo de empresas com o objetivo de apoiar e difundir a BNCC e o Novo Ensino Médio. (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 148).

A participação direta dessas entidades evidencia os interesses econômicos que se colocaram à frente das pretensas mudanças da educação pública, em especial no Ensino Médio, influenciando e acelerando a implementação da BNCC. Como resultado, aprofundaram-se a precarização e a banalização da educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora, em contraste com a educação científica historicamente reservada aos filhos das elites, sobretudo no ensino superior (KUENZER, 2000, *apud* ALVES; SILVA; JUCÁ, 2022, p. 148-149).

A racionalidade utilitária e pragmática que perpassa a BNCC nega o lugar do conhecimento objetivo e sistematizado, ao priorizar explicitamente

uma formação subordinada às demandas do mercado de trabalho. Tal orientação manifesta-se já nos últimos anos do Ensino Fundamental, em ações apoiadas diretamente pela iniciativa privada. O que se esperava, entretanto, era a construção de um processo educativo genuinamente democrático, estruturado a partir de fundamentos teóricos claros e de diretrizes capazes de orientar a elaboração de uma base nacional comum curricular. O objetivo central era garantir a toda a população brasileira acesso a uma educação de qualidade uniforme e elevada, promovendo igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem (SAVIANI, 2016).

O que restou, porém, foi a diluição da participação popular, do engajamento dos profissionais da educação e das comunidades escolares, que assistiram passivamente à efetivação de um documento provisório. Tal documento, ao invés de consolidar-se como expressão de debates amplos e reformulações necessárias, transformou-se em fonte de instabilidades curriculares, visíveis a cada final de ano letivo, quando novos arranjos são implementados de forma fragmentada no já instável universo do Ensino Médio.

3.3 A BNCC: DIRETRIZES DE UMA EDUCAÇÃO PARA O POVO?

O recente e controverso regime democrático no Brasil tem se desenvolvido em meio a turbulências e contradições, mantendo-se a busca por um governo efetivamente do povo e para o povo. Nesse contexto, persistem fatores historicamente identificados como obstáculos à qualidade da democracia, como a limitação do poder popular de acompanhar e influenciar decisões governamentais que afetam diretamente os direitos da população. Em um país marcado por práticas políticas difusas, pouco transparentes e frequentemente atravessadas por elevados índices de corrupção, a manutenção da desigualdade social limita o acesso pleno da população aos direitos essenciais, fragilizando o cumprimento do dever dos representantes eleitos democraticamente.

Nesse contexto, o processo de formulação da BNCC não fugiu à regra de tantas outras políticas públicas, caracterizando-se pela reduzida — ou quase inexistente — participação da população. Destacam-se a ausência de professores e professoras nos espaços de decisão, a falta de debates sobre a pluralidade de pedagogias, a escassa autonomia docente e a negligência em relação às diretrizes da LDB. As consultas públicas, apressadas e superficiais, atenderam mais a exigências burocráticas do que à construção efetiva de uma política pública de caráter democrático.

Assim, o documento que deveria materializar uma proposta coletiva capaz de conciliar a formação crítica com a preparação para o mundo do trabalho, acabou comprometido pela pressa e pelas pressões políticas. Apresado movimento que subverteu os processos democráticos e culminou na elevação da BNCC à condição de medida provisória em 2016, sem o tempo necessário para análises e reformulações, conforme assinalado por críticas como as da professora Maria Luiza Süsskind Veríssimo⁶, vice-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O frágil processo de construção da Base revelou, ainda, o explícito interesse de representantes da expansão empresarial, que desde o início

⁶ ‘Reforma do Ensino Médio ignorou comunidade escolar’, aponta debate; Senadonotícias; <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/17/reforma-do-ensino-medio-ignorou-comunidade-escolar-aponta-debate> acesso em 16/02/2025.

patrocinaram e influenciaram deliberadamente as discussões. Tanto que a primeira versão da BNCC foi divulgada em 2015, no governo da presidente Dilma Rousseff, processo de organização foi conduzido inicialmente sob perspectivas de abertura, pluralidade e equidade, ainda que permeado por inevitáveis disputas de interesse. Entretanto, este percurso foi abruptamente interrompido por ações políticas controversas que levaram ao impeachment da presidente em um cenário imerso em questões ainda não esclarecidas.

A segunda versão do documento, elaborada em 2016 a partir das consultas regionais, foi rapidamente transformada em texto oficial. Em um rápido intervalo de pouco mais de cinco meses, a Base foi tramitada e aprovada de forma célere e verticalizada, evidenciando mais um processo excludente do que democrático, ao negligenciar a efetiva participação de professores e professoras, estudantes e comunidades escolares.

Nesse contexto, o chamado Novo Ensino Médio foi oficialmente implementado, ainda que já estivesse funcionando de modo experimental em algumas escolas do país⁷. Sob intensa campanha publicitária do MEC e da mídia privada, as promessas de renovação foram amplamente divulgadas como soluções para os problemas da etapa final da Educação Básica. Contudo, tais promessas ocultavam as contradições de uma reforma defendida por fundações privadas⁸ e voltada a ajustar a escola às necessidades do mercado, em detrimento da construção de uma formação crítica e integral.

A BNCC, apresentada como inovação, mostrou-se, na prática, mais um verniz sobre uma estrutura antiga, mantendo traços do modelo educacional consolidado desde a década de 1930. Assim como camadas de tinta e poeira

⁷ Na regional de Criciúma/SC, a escola Heriberto Hülse, na Próspera, foi selecionada para fazer parte do então chamado ‘programa Novo Ensino Médio’ a partir do ano de 2018, em meio à turbulentas disputas da possível municipalização que mobilizou toda a comunidade. Outras escolas da região sul do estado integraram a lista de adesão ao Novo Ensino Médio. <https://engeplus.com.br/noticia/educacao/2017/ensino-medio-integral-chega-a-criciuma-em-2018> acesso em 02/09/2025.

⁸ Os atores que foram os principais ouvidos nos debates que a comissão realizava naquele momento, desde a elaboração do PL n.º 6.840, são os mesmos que atuaram no MEC após a antidemocrática aprovação da implementação do Novo Ensino Médio. E, por sinal, tratavam-se de representantes ou integrantes de movimentos como o Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, entre outros. Os quais ignoraram o democrático e pertinente movimento de pesquisadores, professores e entidades comprometidas com a educação, dos próprios estudantes secundaristas que ocuparam escolas, os quais buscaram apontar para a necessidade de se discutir melhor as propostas, participar construir o processo da sua aprovação. (Corrêa e Garcia, 2021, p. 31 e 32).

sobre uma pintura histórica, a Base encobre a essência do que deveria constituir uma educação de qualidade para todos. Sua formulação reforça um Ensino Médio voltado aos interesses do capital, que define como meta a formação do sujeito empreendedor — compreendido como aquele que identifica oportunidades, assume riscos e conduz seu negócio ao sucesso. Essa concepção, no entanto, ignora o contexto de precarização e desigualdade que historicamente atravessa a escola pública brasileira, destinada majoritariamente aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

O discurso da inovação não resiste às evidências: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e os altos índices de reprovação e abandono continuam presentes. Em vez de um processo democrático, cuidadoso e profundo — tal como um trabalho de restauração artística, que exige estudo, tempo e precisão — a BNCC e o Novo Ensino Médio foram implementados de forma apressada, resultando em arranjos curriculares instáveis que se renovam, de maneira fragmentada, ao final de cada ano letivo.

3.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ‘UMA CARTA DE INTENÇÕES’

À medida que a BNCC segue no cenário educacional brasileiro, a promessa de ser um documento democrático, plural e comprometido com a elevação da qualidade da Educação Básica transformou-se, aos olhos mais atentos, em algo que se assemelha menos a um projeto sólido e mais a uma carta de intenções. Uma carta que, ao invés de se constituir pela escuta ativa das escolas, professores e estudantes, foi redigida sob o patrocínio insistente de setores empresariais, disfarçada por consultas apressadas, suspeitas e validadas por discursos de atualização tecnológica, competência e eficiência que ecoam a racionalidade do mercado no espaço escolar.

O que chama a atenção é a sofisticação do processo: sob o verniz da inovação pedagógica e da defesa da equidade, esconde-se a continuidade de um modelo de Ensino Médio já antigo, moldado pela lógica utilitária do capital e pela busca de mão de obra adaptável às demandas instáveis da economia.

Se a Base se anuncia como documento normativo, de caráter estruturante e universal, sua efetiva implementação revela fissuras: pouco debate público, desconsideração da pluralidade de pedagogias, ausência de mecanismos reais de participação docente. Resultando em uma narrativa que se quer grandiosa, porém se sustenta mais no plano retórico do que no pedagógico onde as mudanças reais, na escola real podem acontecer decorrentes do processo ensino-aprendizagem.

Daí a imagem da “carta de intenções”: um documento que anuncia metas e ideais elevados, mas que, ao ser confrontado com as condições concretas das escolas públicas brasileiras, revela mais silêncios do que diretrizes, mais imposições do que diálogos.

Inspirando-se na expressão utilizada pela professora Consuelo Schlichta⁹ para designar um trabalho pedagógico ou pesquisa em Arte carente de fundamentos, propósitos claros e coerência metodológica, pode-se

⁹ Professora aposentada da Universidade Federal do Paraná, artista e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos (UDESC), membro da banca desta pesquisa, com ampla e reconhecida produção científica sobre a importância do alinhamento da prática dos professores de Arte aos currículos e condições de trabalho na Educação Básica voltados ao ensino e formação humanizadora em um viés materialista-dialético e crítico-superador, delineados pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural.

compreender a formulação da BNCC como um documento que se aproxima do exposto. Faltam-lhe densidade e organicidade para sustentar um ensino de qualidade que assegure a todos os indivíduos o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em seu mais alto grau de elaboração — condição indispensável para que a educação pública se equipare àquela oferecida às elites. Trata-se, portanto, de uma oportunidade que se esvazia da promessa de ampliar os horizontes da população trabalhadora em nosso país, cujos destinos e possibilidades de transformação, de superação da realidade passam diretamente pelos bancos escolares.

Desde o texto introdutório referente ao Ensino Médio, observam-se fragilidades estruturais que se agravam ainda mais no tratamento dispensado à Arte. O componente aparece diluído na área de Linguagens, reduzido a apêndice e não como campo específico do conhecimento humano, com epistemologias, materialidades, exigências e especificidades quanto à organização do trabalho educativo. Negando-se, assim, a potência da Arte enquanto saber imprescindível para a formação integral, pelo acesso ao patrimônio cultural, artístico e estético dos alunos.

É nesse contexto que esta pesquisa se propõe a investigar as inconsistências da BNCC no campo das artes e suas implicações na formação das juventudes na etapa final da Educação Básica. Para tanto, analisa-se o documento tanto em suas opções curriculares quanto nas escolhas metodológicas e didáticas, confrontando-as com os processos reais de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A análise é tensionada pelas lentes da arte contemporânea, cuja produção revela, em diálogo com os artistas do presente, uma postura crítica capaz de questionar a persistência de modelos repetitivos e anacrônicos ainda presentes nas aulas de Arte — ecos de práticas cristalizadas desde a década de 1950, quando sequer se dispunha de metodologias consistentes e específicas para este campo.

Como metáfora introdutória, evocou-se a obra do artista Robin Eley, marcada pelo hiper-realismo e pelas tensões entre aparência e essência, como contraste às práticas escolares que insistem em replicar fórmulas esvaziadas. O gesto é intencional: provocar reflexões que escapem ao *déjà-vu* de outros

momentos da educação artística brasileira e reivindiquem a centralidade de um ensino da Arte consistente, sustentado tanto nos referenciais clássicos — que permanecem atemporais e ressonantes, como lembra Calvino (2007) — quanto nas produções contemporâneas que atualizam e expandem a sensibilidade estética.

Essa defesa remete diretamente à Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo à proposição de Saviani (2011), que insiste na necessidade de articular uma proposta pedagógica comprometida com a transformação social. Nesse horizonte, a Arte não deve restringir-se ao campo da ornamentação ou do entretenimento, mas sim afirmar-se como conhecimento capaz de colocar os estudantes em contato com a universalidade da experiência humana, expressa nas obras artísticas.

Entretanto, o que se encontra na BNCC é a repetição de velhos dilemas: uma disciplina reduzida a distração das “matérias sérias”, a espaço para decorar corredores ou confeccionar murais em escolas que carecem de beleza e de investimento público — como se fosse função dos professores de Arte (ou de outras áreas) compensar tais fissuras e carências. Ações que historicamente definiram o lugar da Arte na escola pública, desde o Ensino Secundário da década de 1930, passando pelo tecnicismo utilitarista das décadas de 1970 a 1990, com programas¹⁰ voltados à preparação para o trabalho, a distração nos estudos e o atendimento imediato das demandas industriais.

O resultado, quase um século depois da implementação do Ensino Secundário, é a persistência de uma concepção empobrecida do ensino da Arte na formação estudantil. Uma disciplina desprovida da densidade epistemológica de seus conteúdos, da primordial função de contribuir na humanização dos estudantes, ampliando repertórios, desenvolvendo o senso estético e crítico, caros à vida em sociedade, tal como problematizado por Duarte (2001), ao destacar os riscos de uma formação esvaziada de conteúdos humanizadores, reduzida a finalidades pragmáticas e utilitaristas.

¹⁰ Referência ao programa popularizado como Preparação Para o Trabalho (PPT), esta sigla representou um conjunto de disciplinas com objetivos mercadológicos na formação de mão de obra em programas diferenciados dentro das próprias escolas públicas. As quais ofereciam educação profissionalizante com objetivos e práticas alinhadas às necessidades da indústria local nos currículos de EM e que teve seu auge entre as décadas de 1970, 80 e anos 90.

3.4.1 AS DUALIDADES E INCONSISTÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUAL O LUGAR DA ARTE NO ENSINO MÉDIO?

Marcas históricas persistem como sintomas de uma fragilidade epistemológica na Arte apresentada na BNCC: descriptores alheios ao campo artístico, centrados na área de linguagens (subordinados à Língua Portuguesa). Prescrições metodológicas que colocam a disciplina Arte como recurso ao conduzir estudos e atividades que servem à objetivos, percursos formativos e conteúdos ornamentados com referências artísticas, históricas ou estéticas.

Expondo fragilidades que poderiam ser reelaboradas a partir da compreensão do conceito de clássico nas artes e do conhecimento da produção artística contemporânea enquanto expressão cultural mais elaborada, conforme defende Saviani (2011) ao destacar que a escola deve assegurar o acesso ao patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade. Assim, poderiam ser oferecidas práticas educativas organizadas em uma Pedagogia de caráter desenvolvente, com potencial de contribuir à formação em Arte das juventudes do Ensino Médio.

Nesse sentido, o gesto artístico de Robin Eley na sua série '*obras-primas embrulhadas*' serve-nos como metáfora para a própria Base Nacional Comum Curricular: um documento que, apesar de pretender oferecer referenciais contemporâneos, mantém-se encapsulado em camadas que obscurecem o acesso à experiência derivada de uma formação da arte do presente. Por que o imaginário popular, quando confrontado com perguntas como “o que é arte?”, “qual imagem representaria seu ideal de arte?” ou “qual artista seria indubitavelmente a expressão do que é arte?”, ainda recorre a figuras e obras consagradas em séculos anteriores?

Evidencia-se a dificuldade em abrir espaço, no currículo escolar, para compreensões que se alimentem das produções artísticas da contemporaneidade, apreendendo seu vocabulário próprio, compreendendo os tensionamentos no contexto sócio-histórico, bem como as suas contradições e poéticas. Conforme Calvino (2007), é na juventude que ocorre o primeiro encontro com aquelas obras que, à medida que o tempo passa, seguem enriquecendo-se nos detalhes a cada novo encontro e uma nova idade, nos significados e na novidade com que se revelam pela maturidade do sujeito que

apropria-se de tal obra a cada época. Perenes, inesgotáveis, por isso, clássicas.

O desafio em sala de aula, portanto, não consiste em abandonar a tradição, mas em deslocá-la: estabelecer diálogos em que o passado seja iluminado pelas referências e produções do presente, nutrido pelo vocabulário estético contemporâneo, sem perder de vista a permanência e a ressonância das obras clássicas que constituem a cultura humana em suas produções mais elevadas.



Imagem/painel 3: artista Robin Eley; **série ‘obras-primas embrulhadas’;** 2018-19.

Fonte: página do artista <https://www.instagram.com/p/B1Y1Bk5hxZh/>

Não se trata de repetir mecanicamente modelos, nem de recorrer ao espontaneísmo, que tampouco contribui para o efetivo avanço formativo dos estudantes. Nesse paradoxo, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani aponta outro caminho: a escola deve apresentar aos estudantes o que não está dado, instigando-os à pesquisa e à busca. Compete ao professor ou à professora propor não apenas “a face visível da Lua”, mas também a investigação da “face oculta da Lua”, isto é, “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011).

Nesse sentido, o professor poderia colocar-se na condição de pesquisador e criador em sua prática educativa, contribuindo para que os estudantes avançassem de uma visão sincrética, marcada pelo senso comum

e pela experiência imediata, para uma visão sintética, fundamentada na análise crítica das contradições sociais e históricas.

Contudo, neste ponto, retoma-se uma questão fulcral a esta pesquisa: como organizar um trabalho educativo em Arte no Ensino Médio sem espaço legitimado no currículo? Sem carga horária condizente? E tantas outras situações precarizadas na docência em Arte nesta etapa da educação básica?

A fim de compreender sinteticamente as fissuras, as controvérsias que têm traspassado o ensino da Arte no espaço escolar e que nos movem a problematizar uma análise com criticidade, rigor e critérios sobre a BNCC. Na sequência, iremos discorrer em seis eixos temáticos pautados na dialeticidade do materialismo-histórico, no intuito de apontar aspectos pontuais das inconsistências curriculares da Base e que interessam à esta pesquisa:

A análise do documento expõe que a **ausência de condições materiais** adequadas para a efetivação de um ensino da Arte permanece como um dos principais entraves na escola pública brasileira. Aspecto que poderia estender-se à realidade de outras disciplinas curriculares, por conta das demandas, iremos nos deter à realidade escolar que concerne à Arte. Como lembra Saviani (2011), a educação não se realiza no vazio, mas exige infraestrutura, recursos e tempo pedagógico que garantam o pleno desenvolvimento das práticas educativas.

O documento normativo e referencial, entretanto, idealiza e pouco se ocupa dessas condições concretas, revelando-se mais como uma carta de intenções do que como um projeto estruturado para uma escola real, com estudantes concretos, reais: como uma escola com uma estrutura convencional poderia receber de um momento para outro, demandas de formação técnica profissionalizante concomitantemente à formação propedêutica? Segue-se a constatada falta de solidez na formação estudantil, a qual agrava-se por não definir-se um projeto educacional consistente e com condições de funcionar.

Entretanto, como aponta Mészáros (2008), a manutenção do sistema vigente atua no sentido de precarizar as condições objetivas do trabalho docente, dificultando que práticas críticas e emancipadoras se concretizem

plenamente. Nesse contexto, a resistência pedagógica adquire ainda maior relevância.

Articulando com a fragilidade que refere-se à **formação docente**, frequentemente confundida com formatação, ao restringir a atuação dos professores à condição de executores, enquadrando-os como instrutores de competências previamente definidas. O que deveria configurar-se como processo formativo – amplo, reflexivo e crítico – reduz-se à adequação de perfis profissionais às demandas imediatas do mercado de trabalho, esvaziando a função humanizadora da escola.

A ‘formatação docente’ tomou forma nos cursos platformizados¹¹ que geralmente têm sido oferecidos em horários incompatíveis aos horários de trabalho, dificultando a possibilidade de participação dos profissionais da educação. Além da escassa oferta de formações específicas nas suas áreas de conhecimento, no caso da Arte a quase inexistência dessas formações quando se trata do trabalho no Ensino Médio.

Nessa lógica, a autonomia docente se dilui, enquanto a BNCC assume o papel de manual normativo, ao desconsiderar que a formação de professores requer diálogo com metodologias e epistemologias, considerando contextos e realidades sociais específicas. Como adverte Mészáros (2008), trata-se de um mecanismo funcional à manutenção do sistema vigente, que, ao subordinar a educação às necessidades do capital, reforça a precarização e limita o potencial emancipador do trabalho docente.

O discurso em torno da competência como eixo estruturante da BNCC remete ao que Kosik (1978) denomina de pseudoconcreticidade: a aparência de algo sólido que, na verdade, encobre sua fragilidade. No quarto ponto desta

¹¹ A plataformação da educação é o uso de plataformas digitais para organizar, ensinar e avaliar o aprendizado dos estudantes e tem sido estendido à formação de professores. O debate em torno da plataformação da educação segue, enquanto educadores e instituições buscam equilibrar os benefícios e os desafios impostos pela tecnologia com as considerações pedagógicas e sociais. O impacto da falta de interação, ou a eficácia do modo de interação proposto, bem como a qualidade e eficácia dos cursos quanto à qualidade das aprendizagens, impactos à saúde mental estão entre os itens mais debatidos. Em casos mais pontuais, sistemas de ensino em nosso país tem trocado a educação formal nos moldes convencionais ao inserir em plataformas as aulas das áreas de conhecimento, propondo uma outra forma de desenvolver o processo ensino e aprendizagem em plataformas digitais usadas na educação como Google Classroom, Microsoft Teams, Redes sociais, Serviços de e-mail, Armazenamento digital. A substituição de professores licenciados por instrutores, ou a IA tem sido uma das formas comuns de monitoramento e acompanhamento dessas modalidades de educação.

análise, a ênfase em **desenvolver competências** sem clareza epistemológica, superficialidade em detrimento da profundidade, extensão de pseudo-conteúdos.

Curiosamente, a Arte desaparece enquanto campo do conhecimento, invisibilizada no próprio quadro de competências e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias, evidenciando a redução de seu papel formativo e crítico na escola, conforme pode ser acompanhado na imagem logo abaixo.

Competências gerais e específicas, habilidades de Linguagens e suas Tecnologias e de Língua Portuguesa da BNCC do volume					
Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10					
Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7					
Habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias					
EM13LGG101	EM13LGG203	EM13LGG305	EM13LGG503	EM13LGG702	
EM13LGG102	EM13LGG204	EM13LGG401	EM13LGG601	EM13LGG703	
EM13LGG103	EM13LGG301	EM13LGG402	EM13LGG602	EM13LGG704	
EM13LGG104	EM13LGG302	EM13LGG403	EM13LGG603		
EM13LGG201	EM13LGG303	EM13LGG501	EM13LGG604		
EM13LGG202	EM13LGG304	EM13LGG502	EM13LGG701		
Habilidades de Língua Portuguesa					
EM13LP01	EM13LP09	EM13LP17	EM13LP27	EM13LP35	EM13LP46
EM13LP02	EM13LP10	EM13LP18	EM13LP28	EM13LP36	EM13LP47
EM13LP03	EM13LP11	EM13LP19	EM13LP29	EM13LP37	EM13LP48
EM13LP04	EM13LP12	EM13LP20	EM13LP30	EM13LP38	EM13LP49
EM13LP05	EM13LP13	EM13LP21	EM13LP31	EM13LP39	EM13LP50
EM13LP06	EM13LP14	EM13LP24	EM13LP32	EM13LP42	EM13LP51
EM13LP07	EM13LP15	EM13LP25	EM13LP33	EM13LP43	EM13LP52
EM13LP08	EM13LP16	EM13LP26	EM13LP34	EM13LP45	
Todos os campos de atuação social Campo da vida pessoal		Campo de atuação na vida pública Campo das práticas de estudo e pesquisa		Campo jornalístico-midiático Campo artístico-literário	

Imagen 4: Competências e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Fonte: (CAMPOS [et al.], 2020, p. 196).

Buscas imediatistas que remetem a uma infindável tragédia anunciada, vislumbrada apenas como promessa, mas nunca alcançada na prática pedagógica de uma Base que assenta-se na aparência de solidez, enquanto encobre fragilidades ao oferecer algo com ares de novidade, conforme já apontado anteriormente, continua-se a perseguir resultados diferentes com fórmulas já conhecidas no Ensino Médio.

Tal perspectiva desvia a educação de seu núcleo essencial: o trabalho docente na transmissão e a elaboração crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2011).

Um outro aspecto a se destacar, tem a ver com o empobrecimento da interdisciplinaridade e as ilusões de um **trabalho conjugado** na organização do Ensino Médio em Áreas do Conhecimento. Sob a retórica de integrar as áreas, a Arte acabou dissolvida em atividades secundárias, frequentemente reduzida à função decorativa no ambiente escolar, por conta de desajustes curriculares que impuseram um retrocesso nas históricas conquistas dos Arte-Educadores.

Cumpre-nos lembrar dos avanços das atividades voltadas à livre expressão na Educação Artística dos anos 1970 ao processo de luta, resistência e reconhecimento que constituíram o ensino da Arte em um viés pedagógico crítico, com seus conteúdos, práticas e fundamentos epistemológicos comprometidos com a formação dos estudantes e a transformação social. Próprio de um projeto educacional que não se restringe apenas daquilo que é distração (SAVIANI, 2011).

3.4.1.1 ANÁLISE DOS DESCRIPTORES DA BNCC: COMPETÊNCIAS DA ARTE NO ENSINO MÉDIO - QUADRO 1

No entanto, a BNCC insiste em enquadrar a Arte dentro de um trabalho conjugado que, em vez de ampliar seu alcance formativo, reforça sua histórica - e imaginava-se superada - subalternização às disciplinas escolares vistas como centrais na organização que envolve a escola pública brasileira.

Nesse movimento, a análise dos descritores da BNCC funciona como a revelação de veladuras: camadas que, sob a aparência de inovação, deixam transparecer as marcas de uma subalternização persistente, tensionando a promessa de integralidade formativa e a realidade restritiva que recobre o ensino da Arte no cotidiano escolar, conforme apontado no quadro abaixo:

Quadro 1- Análise dos descritores da BNCC: competências da Arte no EM

Descriptor / Competência (BNCC)	Objetivo declarado na BNCC	Análise Crítica	Potencial Pedagógico	Limitações / Fragilidades	Sugestões para Mediação Docente na PHC
EM13LGG105 “Analizar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.”	Desenvolver habilidades para compreender e produzir discursos em diferentes linguagens, considerando suas especificidades e contextos.	Propõe análise e experimentação, mas não detalha a articulação crítica ou histórica das produções.	Permite desenvolver habilidades críticas e criativas; fomenta participação social ativa dos estudantes.	Falta de diretrizes claras pode levar a abordagens superficiais ou descontextualizadas.	Integrar análise e experimentação com discussão sobre contexto histórico-cultural, promovendo reflexão crítica e emancipatória.
EM13LGG103 “Analizar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais).”	Desenvolver capacidade de interpretar e produzir discursos em diferentes linguagens, considerando suas especificidades e contextos.	Foca na análise e produção, mas não conecta essas práticas à formação crítica e emancipatória.	FAvorece compreensão e produção crítica de discursos; amplia repertório cultural e estético.	Pode resultar em práticas superficiais, descoladas da realidade social e crítica.	Relacionar análise e produção a discussões sobre poder, ideologia e cultura, fortalecendo abordagem crítico-emancipatória.
EM13LGG305 “Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.”	Estimular atuação em contextos sociais, políticos, artísticos e culturais, promovendo postura crítica, ética e reflexiva.	Não detalha como orientar a atuação com princípios críticos e emancipatórios.	Desenvolve postura ética, crítica e solidária, incentivando intervenção reflexiva e responsável.	Sem orientações claras, pode levar a atuação limitada, desconectada da realidade crítica.	Orientar atuação por princípios críticos e emancipatórios, promovendo reflexão sobre relações de poder, cultura e sociedade.

Fonte: Adaptado da BNCC – Ensino Médio, área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2020).

A análise crítica organizada na tabela acima, evidenciou que os descritores da BNCC para a disciplina de Arte no Ensino Médio, embora aparentem contemplar múltiplas linguagens e processos criativos, permanecem ancorados em formulações genéricas e pouco articuladas ao desenvolvimento histórico e social da Arte.

Sob o prisma da Pedagogia Histórico-Crítica, observa-se que a ênfase excessiva em competências e habilidades desloca a centralidade dos conteúdos clássicos e fundamentais que deveriam mediar a formação dos estudantes, reduzindo a disciplina a práticas superficiais ou meramente expressivas. Tal fragilidade teórica repercute diretamente no cotidiano escolar, intensificando a precarização do trabalho docente ao não oferecer bases sólidas para a sistematização do conhecimento artístico, deixando ao professor a difícil tarefa de preencher lacunas estruturais e epistemológicas com condições materiais cada vez mais restritas.

Por outro lado, a leitura dos descritores à luz da PHC permite reafirmar a necessidade de reposicionar o ensino da Arte no Ensino Médio como espaço privilegiado de transmissão e apropriação crítica dos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade. Isso implica compreender os estudantes como sujeitos históricos em formação, que necessitam ser conduzidos, por meio da mediação docente, da experiência imediata e fragmentada à apreensão elaborada do conhecimento artístico em suas múltiplas determinações.

Assim, a análise na tabela, ao mesmo tempo em que revela os limites da BNCC, também aponta para a urgência de uma didática contra-hegemônica, capaz de tensionar a lógica mercadológica que atravessa a educação básica e de afirmar a Arte como prática educativa humanizadora, crítica e emancipadora.

3.4.1.2 ANÁLISE DOS DESCRIPTORES DA BNCC: OBJETIVOS DA ARTE NO ENSINO MÉDIO - QUADRO 2

Se, por um lado, os descritores da BNCC evidenciam os limites epistemológicos e formativos impostos ao ensino da Arte, por outro, é imprescindível considerar as condições materiais e estruturais que determinam a concretude do trabalho docente na escola pública. A precarização manifesta-se na insuficiência de recursos, na ausência de profissionais especializados, na sobrecarga de jornadas e na desvalorização da disciplina de Arte no currículo.

Ao mesmo tempo, as políticas públicas, ao invés de assegurar condições dignas e universais, frequentemente operam na lógica da contenção e da gestão pela escassez, reforçando a subalternização do ensino de Arte. Nesse entrecruzamento entre políticas fragmentadas, contradições estruturais e a materialidade das escolas, delineia-se o cenário que condiciona — e em muitos casos limita — a efetivação de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Quadro 2- Análise dos descritores da BNCC: objetivos da Arte no Ensino Médio

Descriptor da BNCC (Arte – Ensino Médio)	Potencial Formativo	Limitações e Fragilidades	Impactos para o Trabalho Docente	Análise Crítica (perspectiva PHC/Materialismo Histórico-Dialético)
Explorar diferentes linguagens artísticas (visuais, cênicas, musicais e audiovisuais) em produções autorais.	Favorece a ampliação do repertório expressivo e a integração entre linguagens.	Base apresenta o descriptor de forma genérica, sem especificar conteúdos clássicos ou critérios de aprofundamento.	Exige do professor articulação entre diferentes áreas (atuação polivalente) sem garantia de condições materiais ou carga horária suficiente.	Risco de superficialização. Necessidade de mediação docente fundamentada para evitar práticas meramente experimentais.
Analizar criticamente manifestações artísticas locais e globais em seus contextos históricos e culturais.	Estimula a leitura crítica e contextualizada da Arte, conectando-a à prática social.	Fragilidade conceitual: Base não define níveis de complexidade analítica esperados.	Sobrecarga de conteúdos sem tempo pedagógico adequado. Falta de acervos e recursos didáticos.	Apreciação estética deve articular forma e conteúdo, superando a pseudoconcreticidade (Kosik).
Utilizar tecnologias digitais para criação, fruição e difusão de produções artísticas.	Aproxima a Arte da cultura juvenil contemporânea e amplia os meios de expressão.	Descriptor restrito à dimensão técnica, sem problematizar desigualdades de acesso.	Precarização: ausência de professores no noturno nos LabTec; censura quanto ao uso pedagógico do celular.	Uso crítico das tecnologias deve superar o tecnicismo e afirmar a Arte como produção humana histórica.

Fonte: Adaptado da BNCC – Ensino Médio, área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2020).

O quadro acima apresentou, sinteticamente, as condições de precarização do trabalho docente, das estruturas escolares e das políticas públicas que permeiam o ensino da Arte no Ensino Médio. Ao revelar como a insuficiência de recursos, a ausência de profissionais especializados, a sobrecarga de jornadas e a desvalorização da disciplina no currículo se articulam às contradições institucionais e à lógica de contenção das políticas públicas, reforçando a subalternização da Arte na escola pública. Nesse entrecruzamento entre limitações materiais, estruturais e conceituais, torna-se visível o impacto sobre o processo ensino-aprendizagem, a sala de aula necessita de condições, não bastam as ações isoladas de estratégias docentes na busca por tensionar essas barreiras e promover a formação integral das juventudes.

3.4.1.3 ANÁLISE DOS DESCRIPTORES DA BNCC: PRÁTICA EDUCATIVA EM ARTE NO ENSINO MÉDIO - QUADRO 3

O quadro que se segue ilumina a fricção entre o desenho prescritivo contido na BNCC e a realidade vivida nas salas de aula, expondo os limites de uma política educacional que frequentemente ignora a condição concreta do trabalho pedagógico e as demandas materiais das escolas. A efetivação de uma formação estudantil consistente dependerá, portanto, da garantia dessas condições, sem as quais irão permanecer comprometidos tanto o desenvolvimento da aprendizagem quanto a possibilidade de a Arte cumprir seu papel humanizador e crítico na Educação Básica.

Nesse sentido, o Quadro 3 detalha como tais incongruências se manifestam, evidenciando o abismo entre os princípios normativos e a prática educativa no cotidiano escolar.

Quadro 3- Análise dos descritores da BNCC: prática educativa em Arte no EM

Descriptor da BNCC (Arte – Ensino Médio)	Análise crítica
Selecionar, analisar e comparar produções artísticas de diferentes tempos e espaços.	Formulação genérica, que não orienta critérios claros de análise ou mediação docente. Risco de atividade superficial (listar ou comparar sem aprofundar).
Experimentar e fruir diferentes práticas artísticas, considerando contextos e trajetórias de vida.	Embora relevante, a redação aproxima-se de uma perspectiva espontaneísta. Não assegura o acesso aos conteúdos clássicos e historicamente produzidos pela humanidade.
Producir criações autorais a partir de referências culturais locais, regionais e globais.	Valorização da autoria estudantil é positiva, mas a ausência de parâmetros de mediação docente pode reduzir a prática a exercícios fragmentados, reforçando desigualdades de repertório.
Analizar e compreender a arte como linguagem inserida em práticas sociais e culturais.	Descriptor importante, mas sua formulação genérica não problematiza a função social da arte na reprodução/transformação da realidade. Requer apporte crítico-metodológico ausente na BNCC.
Utilizar tecnologias digitais para a criação e difusão de produções artísticas.	Indicação coerente com a contemporaneidade, mas esbarra nas condições precárias da escola pública (falta de equipamentos, <i>internet</i> , formação continuada do professorado e carga horária adequada).

Fonte: Adaptado da BNCC – Ensino Médio, área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2020).

A análise dos descritores continua revelando o descompasso entre as prescrições formais e a realidade concreta da sala de aula, onde se situam os

sujeitos reais, destinatários da aprendizagem que a prática educativa se propõe a efetivar.

Essa distância entre norma e prática evidencia a necessidade de problematizar a condição juvenil frente às limitações sociais e escolares que atravessam sua formação.

3.4.2 DIALÉTICA DA CONDIÇÃO JUVENIL - SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDES

O termo *juventudes* surge na Sociologia e na Educação como categoria analítica relativamente recente, elaborada para abarcar os processos sociais, culturais e históricos que configuram o período da vida situado entre a infância e a idade adulta. Em contraposição a uma concepção tradicional e reducionista, que define os jovens apenas a partir de uma faixa etária ou como etapa de transição biológica, o conceito de juventudes na presente pesquisa comprehende-os como sujeitos sociais em permanente construção, imersos em práticas sociais, expectativas e mediações históricas específicas (GROOPPO, 2014).

Nessa condição, os indivíduos são diretamente atravessados pelas relações de poder e pela lógica do capital que incidem sobre a escola, muitas vezes expressas em políticas públicas de caráter alienante, as quais, em vez de promoverem a emancipação, reiteram mecanismos de controle e reprodução social.

No âmbito escolar, observa-se que a BNCC não apresenta uma concepção explícita ou sistematizada de juventudes, recorrendo ao termo de forma genérica para designar os estudantes do Ensino Médio e desconsiderando as especificidades que marcam seu desenvolvimento e seus processos de aprendizagem. Tal lacuna fragiliza as bases teóricas necessárias à formulação de políticas públicas e currículos consistentes para essa etapa da educação, evidenciando o descompasso entre o discurso normativo e a realidade concreta das escolas.

Dessa forma, a ausência de uma concepção clara de *juventudes* na BNCC contrasta com a definição proposta por Luís Antonio Groppo (2017), que as comprehende como construções sociais complexas, atravessadas por desigualdades econômicas, culturais e políticas. Tal perspectiva exige reconhecer que a condição juvenil não se limita à idade cronológica, mas articula-se à posição social, ao acesso a recursos culturais e à inserção em contextos históricos específicos.

Esses contextos, como a escola de Ensino Médio ou o usufruto de bens culturais e de lazer, evidenciam que jovens oriundos de classes elitizadas

desfrutam de oportunidades distintas daquelas acessíveis às juventudes das classes trabalhadoras. As concepções hegemônicas de juventude que atravessam os currículos escolares, ao longo do tempo, contribuíram para obscurecer as desigualdades sociais, ao naturalizar e homogeneizar a pluralidade da condição juvenil, apagando as contradições inerentes à estrutura de classes e que perpassam a prática social.

O sociólogo utiliza o termo juventudes por entendê-lo como o que melhor expressa a diversidade de questões que atravessam e tensionam a estrutura social, concebida, na perspectiva marxista, como um espaço de contradições, tensões e conflitos entre os grupos que a compõem (GROOPPO, 2017). A análise dos movimentos sociais que desencadearam transformações significativas a partir da década de 1970 evidencia, nesse contexto, a centralidade da atuação de professores e, sobretudo, de estudantes do Ensino Médio, engajados em práticas organizativas ligadas à luta por direitos fundamentais das classes trabalhadoras.

Tais práticas, que se inscrevem no horizonte mais amplo das mobilizações da chamada Primavera de 1968¹², longe de se reduzirem a manifestações episódicas, constituíram-se como espaços de experimentação social, política e cultural, caracterizados pelas

experimentações de pequenos coletivos e indivíduos que ressignificam ou transgridem a cultura e os valores sociais vigentes, muitas vezes dando origem a novos valores, comportamentos e bens culturais integrados ao mercado de consumo, mas podendo denotar um permanente estado de resistência ou criação transgressora (Groppo, 2017, p. 84).

Essa inclinação à inquietude transformadora e transgressora, frequentemente atribuída aos jovens, manifesta-se no reconhecimento da classe e da luta de classes como dimensões estruturantes da realidade social, ainda que tais elementos sejam sistematicamente abafados pelos mecanismos de vigilância, de dominação e pelas imposições do sistema capitalista. Tais

¹² A chamada Primavera de 1968, cujo epicentro ocorreu nas revoltas estudantis de maio na França, expressou-se em diversas partes do mundo como um ciclo de mobilizações juvenis que questionaram o autoritarismo político, os padrões culturais hegemônicos e as desigualdades estruturais. Nessas lutas, o protagonismo de estudantes secundaristas e universitários consolidou o reconhecimento das *juventudes* enquanto sujeitos coletivos de contestação e transformação social, em articulação com as reivindicações das classes trabalhadoras (Groppo, 2017; Ridenti, 2018).

mecanismos encontram expressão concreta, entre outros aspectos, no esvaziamento do currículo escolar, reduzido em sua densidade formativa e incapaz de promover uma compreensão crítica da realidade e das contradições sociais.

Como observa Groppo (2017), mesmo diante dessas artimanhas e amarras ideológicas, as juventudes continuam a expressar a busca por novos sentidos, valores e espaços, os quais se materializam em formas de adaptação, negociação e resistência diante da cultura dominante, reafirmando a necessidade de uma formação que vá além do conformismo e possibilite sua efetiva constituição como sujeitos históricos e políticos. Nesse horizonte, as denominadas subculturas da classe trabalhadora ressignificam

outros elementos culturais (como roupas, músicas, rituais, gírias e estilos de atuação), elementos vindos da cultura de massa, da cultura burguesa e até de antigas tradições operárias. Mas estes elementos de origem externa à cultura “matriz” operária são apropriados de modo peculiar, sendo ressignificados em diferentes direções: os *teddy boys*, com roupas elegantes, afirmam a possibilidade de participar do mundo para além das fronteiras de classe; já os *skinheads*, vindos do operariado mais desqualificado, demonstram uma atitude defensiva do espaço e identidade de classe, afirmando valores como aspereza e machismo, com roupas e cabelos muito curtos, semelhantes aos dos antigos trabalhadores das docas e com atitude belicosa contra operários mais afluentes e imigrantes. (Groppo, 2017, p. 77).

Assim, considerando que a sociedade se organiza em classes, atravessada por tensões, disputas e conflitos que se manifestam em suas contradições, torna-se inadequado reduzir as subculturas juvenis a mera construções ideológicas. Ao contrário, elas se configuram como formas pelas quais as juventudes elaboram práticas de resistência e de afirmação, inserindo-seativamente na disputa pela hegemonia cultural e na produção de significados no interior da luta social (Ibidem, 2017).

Nesse mesmo movimento, os estudantes secundaristas que participaram ativamente das mobilizações da década de 1970 também protagonizaram experiências coletivas que, ao ressignificarem práticas políticas e culturais, contribuíram de modo significativo para os processos revolucionários e para a afirmação da classe trabalhadora diante da ofensiva capitalista.

Essa perspectiva historicizada da prática social permite compreender a atuação das *juventudes* enquanto sujeitos emancipados, como agentes históricos cujas ações se inserem em contextos coletivos de lutas sociais e políticas que moldaram e alavancaram conquistas da classe operária diante da voracidade do capitalismo; dessa forma, suas experiências, aprendizagens e formas de ação não podem ser reduzidas a meros comportamentos individuais ou a padrões normativos isolados, devendo, ao contrário, ser analisadas em estreita relação com as mediações coletivas, institucionais e culturais que estruturam suas condições objetivas de existência e que, simultaneamente, oferecem possibilidades de resistência, negociação e produção de novos significados no interior da realidade social.

Como observa Groppo (2017), os jovens não apenas elaboram sentidos e disputam espaços no interior das contradições sociais, mas se situam no movimento mais amplo da luta pela hegemonia cultural, evidenciando a necessidade de práticas educativas que reconheçam e potencializem essa capacidade de agência. Tal constatação impõe à escola uma postura crítica e reflexiva, capaz de ir além dos reducionismos biologizantes ou moralizantes ainda presentes em documentos oficiais, como a BNCC, os quais, ao negligenciar a dimensão política e cultural da formação, contribuem para a reprodução de padrões de conformismo e para a limitação do acesso a experiências e bens culturais de densidade significativa.

O autor também evidencia a relação entre juventudes e dinâmicas de dominação por meio do conceito de moratória social, que, à luz do materialismo histórico, manifesta-se quando a escola oferece condições temporárias de atenuação das desigualdades, sem romper com o caráter reprodutivo da ordem capitalista. Assim, ainda que usufruam benefícios imediatos, as juventudes permanecem submetidas às limitações estruturais, sendo a verdadeira transformação vinculada à apropriação consciente do conhecimento historicamente acumulado.

Em uma compreensão de viés materialista-histórico, o conceito de moratória social designa períodos nos quais determinadas classes ou grupos sociais experimentam, de forma transitória e limitada, algum alívio em suas condições de exploração ou opressão, sem que as relações estruturais de

produção sejam efetivamente transformadas. Trata-se de uma suspensão parcial das contradições fundamentais do sistema, resultado de pressões sociais, crises econômicas ou concessões políticas, mas que não elimina as bases de sua reprodução (KOSIK, 1978).

Quando aplicado à educação, especialmente à escola pública brasileira, o conceito pode ser compreendido como medidas ou políticas que atenuam desigualdades — como programas de acesso, gratuidade ou a definição de um currículo mínimo —, mas que não alteram o caráter estruturalmente reprodutivo da educação que serve à logicidade capitalista. Em outras palavras, tais medidas aliviam parcialmente a opressão, mas mantém intocada a lógica que sustenta a reprodução social das desigualdades.

Como observa Mészáros (2008), sem a subversão das condições materiais e institucionais que sustentam o sistema, essas “moratórias” apenas alimentam a ilusão de progresso, funcionando como mecanismos de contenção das contradições, não como resolução delas.

No ensino da Arte, tal tensão se traduz na urgência de superar o consumo superficial de imagens e práticas artísticas padronizadas, demandando mediações pedagógicas que possibilitem aos estudantes reconhecer o patrimônio artístico como expressão histórica e social, capaz de abrir novas formas de relação com o mundo e consigo mesmos, na perspectiva da catarse lukacsiana (LUKÁCS, 1966).

Nesse processo, o papel do professor de Arte torna-se decisivo: à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, é ele quem organiza a mediação entre o saber elaborado e a prática social, recusando tanto o espontaneísmo quanto a adaptação pragmática. Tal mediação não se reduz à transmissão de informações, mas constitui um trabalho educativo intencional, voltado à formação omnilateral dos estudantes, que os capacita a transcender a realidade imediata e a compreender criticamente as determinações históricas que conformam suas experiências.

A dialeticidade da compreensão de juventudes apresentada por Groppo (2017) mostra-se fundamental para uma análise mais consistente do Ensino Médio, ao reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e ativos, cujas condições objetivas de existência e experiências sociais devem ser

consideradas na organização curricular. Essa perspectiva implica que sua presença não se restrinja à frequência escolar, mas seja incorporada ao planejamento pedagógico, à seleção dos conteúdos e à mediação docente, assegurando processos formativos que integrem dimensões estéticas, críticas e políticas no ensino da Arte.

Nesse horizonte, evidencia-se a importância de políticas públicas que efetivamente garantam as condições materiais indispensáveis à escola de Ensino Médio destinada às classes operárias. Apenas assim os filhos e filhas da classe trabalhadora podem tornar-se sujeitos críticos e emancipados, capazes de superar a realidade imediata a partir da mediação do conhecimento em suas formas mais elaboradas, enriquecidas e universalmente produzidas pela humanidade.

Como lembra Kosik (2002), a apreensão da realidade concreta não se dá de modo imediato, mas exige a mediação crítica que possibilita compreender as múltiplas determinações que constituem o real. Nessa direção, o acesso ao conhecimento sistematizado deixa de ser um privilégio e assume seu lugar como condição histórica para que as *juventudes* possam não apenas interpretar, mas transformar o mundo em que vivem.

3.4.3 MAGRITTE, MISTÉRIO E AS ILUSÕES DA BNCC

Assim, os embrulhos, amarras, perdas e restrições curriculares que têm sido vivenciados na sala de aula revelam a situação da Arte no Ensino Médio. Um retrato em que a BNCC apresenta-se como *trompe l'oeil*¹³ curricular, reflexo de políticas públicas desconexas das demandas reais da escola pública.

Tal como na atmosfera da pintura ao lado, em que a ilusão se confunde com o real, o documento curricular envolveu a Arte em invólucros que a mantém distante de seu potencial crítico e formativo. A aparência de valorização da disciplina tende a se dissipar diante de um olhar mais acurado e rigoroso, capaz de revelar o que se esconde: a negação de sua especificidade epistemológica e pedagógica.



Imagen 5: O filho do Homem; **série ‘obras-primas embrulhadas’;** 2018-19.
Fonte: página do artista <https://www.instagram.com/p/B1Y1Bk5hxZh/>

De modo que o acesso à Arte e ao conhecimento artístico-estético segue elitizado, espelhando a própria dinâmica social. Quantos estudantes das escolas públicas têm efetivamente a possibilidade de frequentar espaços expositivos? Quantos conhecem obras originais de artistas que figuram nos circuitos artísticos ou na própria história da Arte? O que se observa, nas escolas, a esteira de reprodução dessa desigualdade: enquanto os filhos das classes dominantes desfrutam de repertórios artísticos ampliados, às juventudes das classes trabalhadoras resta uma formação marcada por lacunas, fissuras e possibilidades turvas das artes.

Tal cenário expressa não apenas as defasagens educacionais, mas a própria lógica societária que mantém a formação cultural diferenciada para as

¹³ Derivada do francês, a expressão *trompe-l'oeil* significa, literalmente, “engana o olho”. Trata-se de uma técnica artística que usa truques de perspectiva para criar uma ilusão de ótica, fazendo com que um desenho bidimensional aparente possuir três dimensões.

classes dominantes, enquanto as classes trabalhadoras seguem tateando para alcançar o que lhes é negado. Trata-se do que Saviani (2011) descreve como a negação do direito ao conhecimento historicamente produzido, o que perpetua uma educação diferenciada às distintas classes.

Esse movimento, reforçado pela marginalização da Arte no currículo do Ensino Médio, evidencia a dupla elitização do acesso à produção artística no contexto da escola pública brasileira. De um lado, observa-se a restrição ao patrimônio artístico-cultural historicamente produzido, que permanece como privilégio das elites; de outro, a redução das possibilidades de aprendizagem e da formação estética dos estudantes a conteúdos fragmentados e desprovidos de criticidade.

Como enfatiza Mészáros (2008), a manutenção dessa lógica não é acidental, mas serve à reprodução das relações sociais de dominação, limitando a Arte a um privilégio das classes abastadas e impedindo que cumpra seu papel formativo e emancipador das juventudes na escola pública. À vista disso, a leitura de Saviani (2011) reforça que a tarefa da escola pública consiste em romper com essa lógica, assegurando aos estudantes o acesso aos clássicos da cultura e ao conhecimento artístico em suas formas mais desenvolvidas.

Nesse sentido, a BNCC tende a funcionar como um espelho embaçado, ao refletir a promessa de uma escola democrática, mas tratou de embrulhar e obscurecer esse projeto societário, ao enfraquecer e retirar do sugestivo currículo os fundamentos necessários para uma educação artístico-estética efetiva. Controvérsias que podem ser encontradas no texto do próprio documento normativo, ao mencionar que

Importa destacar que a BNCC não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/2009). (BNCC, 2020, p. 469).

Essa declaração abre duas questões cruciais para entender esse ***engana o olho curricular***: primeiro, ao agrupar disciplinas em áreas de

conhecimento, a Base afirma não pretender eliminar suas especificidades, porém, as compactou com critérios que seguem escusos até o presente momento. Apesar dos vários ajustes nos itinerários impostos ao Ensino Médio nos últimos anos, a Arte perdeu aulas, recebeu de volta no formato não-presencial no ambiente escolar (as chamadas aulas complementares), mantendo-se as exigências, expectativas de aprendizagem e outros aspectos, sem o inestimável diálogo para compreender-se um panorama que segue incerto e sujeito à alterações sem avisos.

Segundo, como garantir a ampliação do conhecimento artístico em meio à **precarização das condições de trabalho** do professorado de Arte, latentes na redução da carga horária e à dissolução da disciplina em itinerários formativos submetidos a lógicas mercadológicas, imediatistas, pragmáticas e distanciadas das especificidades do campo da Arte?

Tem-se aqui um verdadeiro quadro de equilíbrio precário no campo curricular: o ensino da Arte permanece obrigatório, assegurado pela LDB, mas passa por sucessivos tensionamentos a cada remendo na reforma do Ensino Médio que se estende por uma década. Trazendo a incongruência sobre como uma disciplina com potencialidades e contribuições na formação do olhar dos estudantes sobre a realidade, passou de fundamental a acessória pelas sucessivas

[...] reconfigurações da escola por meio de reformas educacionais e do currículo, [a Arte] fica no limiar da exclusão por várias vias, seja ela pela diluição de seu conteúdo em outras disciplinas, pela divisão por itinerários formativos ou pela restrição do tempo destinado ao seu ensino, configurando uma forma de exclusão da arte na escola. Se é uma disciplina que a maioria dos educadores concorda que deva permanecer no currículo, e provoca tantas polêmicas quando é ameaçada de exclusão total ou parcial, por que é tão frágil? Por que considerada tão importante para a formação, mas tão isolada de outros conteúdos ou apenas submetida a outros conteúdos? (Leitão, 2019, p. 26).

Reflexo das lacunas, ambiguidades, controvérsias, inconsistências e do descuido da BNCC em relação ao ensino da Arte: encontra-se contraditoriamente presente nos documentos oficiais, ainda que velada, embrulhada em normativas que a encobrem, reduzindo sua potência formativa.

O mistério implícito na obra que referencia Magritte e, em paralelo ao olhar para a Base, nos devolve uma provocação: o que poderia ser encontrado se removessem a maçã que encobre as linhas que regem a escola brasileira? Quais embrulhos ainda nos impedem de acessar o pleno direito das juventudes à Arte na escola? Eis a *face oculta da lua* que a Pedagogia Histórico-Crítica nos convoca a desvelar: a Arte presente não apenas figurando como componente curricular, mas como disciplina com proposições no conhecimento, na criação e experimentação artísticas, contribuindo na formação e emancipação dos estudantes (SAVIANI, 2011).

O tempo passa, as diretrizes expressas na BNCC para o Ensino Médio continuam distanciando a Arte dos embrulhos e distorções que têm afetado professoras e professores de Arte no ofício de ensinar as futuras gerações da riqueza do patrimônio artístico da humanidade. Isso nos moveu a pesquisar e refletir com mais profundidade sobre a precarização das condições de trabalho, expressas na ausência de condições materiais, na *formatação* docente, na aparente facilidade em desenvolver competências - nem se faz necessário ser professor ou professora - no trabalho conjugado do engana o olho curricular de uma educação que mostra-se possível apenas no papel. Mas raramente se efetiva no chão da escola, sobretudo nas salas de aula das periferias do país.

Nesse sentido, caberia uma provocação estética inspirada na obra *O Filho do Homem* (imagem 4): o que poderíamos encontrar se removessem a maçã que encobre o rosto, metáfora das linhas que regem a escola brasileira? Quais embrulhos continuam a nos impedir de acessar compreensões mais profundas e elaboradas da realidade pelo conhecimento artístico? O que tem impedido ou impelido o ensino da Arte a distanciar-se da própria arte?

“A arte evoca o mistério sem o qual o mundo não existiria”¹⁴, diria Magritte...

¹⁴ MAGRITTE, René. A arte evoca o mistério sem o qual o mundo não existiria. Citação atribuída em: ALMANAQUE GAÚCHO. Zero Hora, ano 48, n.º 16.848, 21 nov. 2011, p. 42.

4. UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO CONCEITO DE CLÁSSICO

*"Se a escola abdica do conhecimento
e reduz a Arte à mera celebração de sensações,
que horizonte resta para a formação humana?
E, sobretudo, que tipo de sujeito temos produzido
quando a dimensão estética é apartada
de sua densidade histórica,
política e emancipadora?"
— conforme Hillesheim (2018).*

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, constata-se que cada disciplina da Educação Básica assume a responsabilidade de organizar seu plano de curso, desde que contemple os conteúdos indispensáveis a cada etapa de ensino. No entanto, na área de Linguagens, observa-se que as prescrições da BNCC permanecem subordinadas à centralidade da Língua Portuguesa, que concentra 53 Habilidades Específicas, dispostas em campos de atuação e práticas claramente sistematizados. Para as demais disciplinas — incluindo Arte — não há referência a critérios equivalentes, descriptores específicos, tampouco uma organização própria; ao contrário, desapareceu a especificidade dos ‘componentes curriculares’ que ressurgiram dissolvidas nas habilidades atribuídas à Língua Portuguesa, evidenciando um arranjo curricular assimétrico e conceitualmente frágil.

Tais condições incidem diretamente sobre as práticas pedagógicas, que passam a se alinhar majoritariamente às perspectivas pós-modernas¹⁵ ainda

¹⁵ Ainda que se apregoe a existência de uma pluralidade de pedagogias no campo educacional, o que predomina no ensino da Arte são versões pós-modernas derivadas, em grande medida, das reinterpretações da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Tal abordagem, originalmente formulada como articulação entre leitura, contextualização e produção, foi convertida no cotidiano escolar em uma “receita” de aula centrada em releituras formais, raramente precedidas por um trabalho consistente de leitura e estudo sistemático de obras de arte. Na esteira das chamadas renovações metodológicas, essas propostas ajustaram-se aos modismos, mas não consolidaram fundamentos capazes de apresentar aos estudantes o universo artístico em suas produções mais elaboradas e historicamente situadas. Do mesmo modo, perspectivas como a A/R/Tografia ou o ensino da Arte Multicultural, embora anunciadas como inovadoras e inclusivas, reforçaram a dispersão epistemológica ao diluir a especificidade da docência em Arte em uma mistura genérica de identidades — artista, pesquisador, professor

hegemônicas nas salas de aula — perspectivas que, ao privilegiarem a espontaneidade, a vivência imediata e o “sentir” desprovido de historicidade, acabam por diluir a dimensão formativa da Arte enquanto conhecimento sistematizado, empobrecendo sua potência educativa e sua função social no desenvolvimento humano.

Como observa Hillesheim (2018), quando a escola adere a uma pedagogia da sensação, reforça pseudoescolhas que aparentam autonomia, mas se ajustam às determinações do mercado de arte e à racionalidade neoliberal. O predomínio de uma pedagogia centrada no “sentir” — criticado pela autora — tornou-se característica recorrente em pedagogias pós-modernas, com abordagem de conteúdos superficial e confusa, nas quais o fazer artístico é reduzido a experiência subjetiva, cotidiana e espontânea, distanciando-se do necessário enraizamento histórico, estético e político que deveria orientar a formação em Arte no Ensino Médio.

Tal perspectiva, ao privilegiar exclusivamente a dimensão afetiva, contribuiu para o esvaziamento das práticas educativas de seus referenciais estéticos, históricos e técnicos, produzindo a confusão entre expressão imediata e produção artística. Como adverte Hillesheim (2018), não se trata de negar o sensível, mas de compreendê-lo em sua relação dialética com a formação estética e com os conteúdos histórico-sociais que estruturam a arte enquanto produção humana. Ao recolocar a historicidade da Arte e sua função no processo de humanização, a Pedagogia Histórico-Crítica se opõe às vertentes pós-modernas, restituindo centralidade ao conhecimento sistematizado, à mediação docente e à organização intencional do ensino.

Nesse movimento, reafirma-se a necessidade de formar estudantes capazes de compreender a arte não como vivência cotidiana indiferenciada, mas como campo de produção cultural complexo, historicamente determinado e fundamental à leitura crítica da realidade. O ensino de Arte, enquanto disciplina curricular, cumpre esse papel ao aproximar os estudantes das obras, processos e linguagens que constituem o léxico artístico. Contrapondo-se às

— sem garantir a formação teórica necessária para a mediação rigorosa do conhecimento. O resultado, sobretudo na escola pública, é a manutenção de práticas pedagógicas frágeis, incapazes de assegurar às juventudes trabalhadoras o acesso aos conteúdos estéticos e culturais que efetivamente ampliam sua capacidade crítica e sua compreensão complexa da realidade (DUARTE, 2011; SAVIANI, 2011).

narrativas midiáticas que transformam artistas em celebridades, glamourizam o cotidiano e, simultaneamente, desqualificam o trabalho docente, obscurecendo o caráter formativo e rigoroso da prática artística e pedagógica.

Diante da lacuna de referenciais precisos para a organização do trabalho educativo em Arte na Base do Ensino Médio, optou-se pela organização e proposição de uma experiência artístico-pedagógica centrada no conceito de clássico como critério de seleção e organização dos conteúdos. Buscando-se favorecer uma compreensão mais consistente do papel do ensino da Arte na formação das juventudes no viés da Pedagogia Histórico-Crítica: perspectiva que articula-se com a defesa do professor Dermeval Saviani (2011), para quem cabe à escola garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Trazendo aportes teóricos em Duarte (2016), ao enfatizar que a formação cultural ampla deve superar a mera adaptação às demandas imediatas que, frequentemente, ocupam o lugar dos conteúdos nucleares imprescindíveis ao processo educativo.

Quanto ao clássico enquanto critério adotado para a escolha dos conteúdos, partiu-se de uma conceituação de clássico enquanto

[...] aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani, 2010, p. 16).

Longe de uma idealização estática, desconexa das necessidades de aprendizagem dos estudantes, comprehende-se que as produções artísticas clássicas carregam marcas de épocas anteriores ao nosso encontro com tais produções. Importantes de serem apresentadas às gerações mais novas, pois ao mesmo tempo em que apresentam-se com novos olhares, deixam impressos vestígios das travessias que realizaram (CALVINO, 2007).

A escolha do clássico enquanto critério para a seleção de conteúdos, deu-se pela constatação da necessária consistência epistemológica e da organização do trabalho pedagógico em Arte — eixos estruturantes desta

pesquisa —, pautando-se no diagnóstico de Eagleton (1993), ao afirmar que somente uma consciência histórica permite lidar de modo efetivo com nossas necessidades culturais. Nesse horizonte, uma questão formulada por Hillesheim (2018) torna-se decisiva para delinear um posicionamento crítico acerca do ensino da Arte: que tipo de sujeito a escola tem formado ao aderir a uma pedagogia da sensação em detrimento de uma pedagogia do conhecimento?

Diante desse cenário, apresentam-se, a seguir, dois tópicos articulados: inicialmente, as prerrogativas da aula de Arte fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica; posteriormente, a descrição e análise dos momentos de aplicação da experiência artístico-pedagógica junto aos estudantes concretos do Ensino Médio, evidenciando uma possibilidade de prática educativa como mediação formadora.

4.1 PRESSUPOSTOS DA AULA DE ARTE NA PHC - PROFESSORA GIOVANA BIANCA DAROLT HILLESHEIM

Dada a relevância para a organização das etapas da experiência artístico-pedagógica, optou-se por apresentar as contribuições da professora Giovana Bianca Darolt Hillesheim, sistematizadas na disciplina *Pedagogia Histórico-Crítica na Docência do Ensino de Artes Visuais* no primeiro semestre de 2024. Contribuições em torno da formulação de uma didática do ensino da Arte nos pressupostos da PHC, que iremos tratar no decorrer deste capítulo e que tornaram-se referenciais fundamentais para a organização do trabalho educativo com os estudantes do Ensino Médio no desenvolvimento e aplicação do material didático que compõe o segundo eixo requerido no Trabalho de Conclusão do Prof-Artes/UDESC (anexo desta pesquisa).

Em sua tese¹⁶ Hillesheim (2018) demonstra que as relações entre mercado de arte, legitimação estética e ensino artístico na escola pública estão longe de serem ingênuas e desconexas. Sua pesquisa evidencia como a lógica do capitalismo cultural institui mecanismos de validação que supervalorizam o artista-celebridade — convertido em ícone midiático e mercadoria simbólica — ao mesmo tempo em que desqualificam o trabalho docente, deslocando a

¹⁶ A pesquisa de doutoramento da Professora Giovana Bianca Darolt Hillesheim (2018), desvela como o mercado de arte e seus dispositivos de consagração produzem efeitos diretos na forma como se pensa, se ensina e se legitima a Arte no espaço escolar. Ao mostrar que a noção de “arte reconhecida” é construída por dinâmicas de valorização econômica, circulação simbólica e celebração do artista, a autora evidencia que tais processos acabam por deslocar o sentido formativo da Arte para um horizonte guiado pela lógica da visibilidade e do consumo. Nesse contexto, o artista é projetado como marca e espetáculo, enquanto o trabalho docente — especialmente na escola pública — sofre desvalorização estrutural, sendo frequentemente reduzido a práticas motivacionais ou a experiências sensoriais desvinculadas da historicidade do fenômeno artístico.

Em contraponto a essa tendência, Hillesheim argumenta que o ensino da Arte precisa recuperar sua consistência, potência crítica e formativa, sustentada por conhecimento técnico, histórico e conceitual; e não apenas por apelos expressivos ou perceptuais do professorado. Ao problematizar as pedagogias centradas na sensação e mostrar seu alinhamento com demandas do capitalismo cultural, a autora oferece subsídios para compreender como certas abordagens educativas reforçam a lógica mercadológica em vez de tensioná-la.

Recentemente, as discussões mobilizadas em sua disciplina no mestrado Prof-Artes/UDESC (2024), reafirmam essa contribuição: reconhecer as condições materiais e ideológicas que moldam o campo artístico, as relações com o mercado de arte e os tangenciamentos com as diversas esferas do sistema educacional, torna-se condição indispensável para fortalecer o papel docente e restituir ao ensino da Arte sua função humanizadora e emancipadora.

formação estética para o campo da experiência imediata e da sensação, em detrimento do conhecimento histórico, técnico e crítico.

Ao analisar tais processos, a autora explicita como a ‘pedagogia da sensação’, amplamente difundida em propostas pós-modernas de ensino de Arte, tende a reforçar as dinâmicas de mercado e fragilizar a função humanizadora do ensino escolar. Suas contribuições, retomadas e discutidas na disciplina ministrada pela própria pesquisadora na UDESC (2024), oferecem bases teóricas essenciais para compreender os vínculos entre indústria cultural, práticas pedagógicas e políticas curriculares, bem como para fortalecer a defesa de um ensino da Arte comprometido com a elevação da consciência histórica e com uma formação estética não capturada pelos interesses do capital.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão da didática do ensino da Arte ancorada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica trabalhados pela professora, parte-se do entendimento de que tal fundamentação, ao ser transposta para a prática pedagógica, não deve converter-se em manualização metodológica nem em um protocolo rígido. Ao contrário, reafirma-se que, na PHC, a organização do ensino deriva da natureza histórica e estética do conteúdo artístico, exigindo do professor uma mediação criteriosa, capaz de possibilitar que os estudantes se apropriem de conhecimentos que ultrapassam a experiência imediata e ampliem sua capacidade de interpretar a realidade.

Nesse horizonte, a apresentação do quadro dos “Momentos da aula de Arte na PHC” torna visíveis dois eixos centrais enfatizados pela professora Giovana Bianca Darolt Hillesheim: a centralidade da transmissão intencional de conteúdos e a necessidade de sua sistematização como condição para a formação humana. Tal contribuição — pioneira no campo da didática do ensino da Arte — não busca instituir um roteiro de procedimentos, mas oferecer uma estrutura teórico-metodológica capaz de orientar o trabalho docente em sua dimensão crítica, histórica e formativa. Assim, delineia-se um caminho que reconecta a aula de Arte à densidade cultural necessária à educação das classes trabalhadoras, preparando a entrada nos momentos específicos da PHC com o rigor que a formação escolar exige.

4.1.1 UMA DIDÁTICA DO ENSINO DA ARTE - MOMENTOS DA AULA DE ARTE NA PHC

O primeiro pressuposto refere-se ao fato de que a Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta em uma teoria do conhecimento enraizada na experiência social. Nessa perspectiva, a produção artística não se desvincula do movimento histórico da vida, ainda que mantenha autonomia relativa, pois constitui expressão das objetivações humanas que conformam o cotidiano e que, de algum modo, já se encontravam concebidas no pensamento (FONSECA DA SILVA, 2019).

Nesse horizonte, quando o estudante lança mão de técnicas presentes em seu cotidiano escolar — como o uso do lápis grafite para produzir sombreamentos, por exemplo — sua ação parece inscrever-se em uma rotina naturalizada, marcada por uma aparente normalidade. Contudo, tal gesto não reconstitui, nem necessita reconstituir, o longo e complexo percurso histórico que deu forma a essas tecnologias e procedimentos artísticos. Trata-se, antes, da apropriação de objetivações humanas historicamente acumuladas, que já integram sua formação e sua individualidade e que, pela mediação docente, podem ser atualizadas no processo educativo, permitindo o acesso consciente às práticas artísticas (SACCOMANI, 2016).

A ‘reprodução’ mencionada não se reduz a um ato mecânico: reproduzir implica um conceito que refere-se ao reflexo criador, sobre como o ser humano ao mobilizar aprendizagens sedimentadas historicamente, incorporadas nos procedimentos, nas técnicas e nas sensibilidades que orientam a prática artística aprende por incorporação (FONSECA DA SILVA, 2019). Reproduzir, refere-se a apoderar-se, tomar para si. Neste exemplo, procedimentos práticos de exercício, prática e criação artística.

No que concerne às relações entre as expectativas sociais e aquilo que se ensina na escola, Hillesheim (2018) evidencia que as necessidades culturais contemporâneas não emergem espontaneamente, mas são produzidas conforme as exigências do mercado e mediadas pela indústria cultural. Tal produção opera, entre outros mecanismos, pela flexibilização da noção de arte e pela dissolução de critérios que historicamente distinguiam formas, técnicas e

funções estético-sociais, aspectos que incidem diretamente sobre o ensino da Arte na escola.

Nesse processo, o papel do professor de Arte torna-se decisivo, pois é ele quem organiza intencionalmente o conhecimento e cria condições para que os estudantes avancem da experiência imediata para uma compreensão mais elaborada das práticas artísticas. Sua mediação não se limita a orientar procedimentos técnicos, mas envolve situar historicamente as linguagens, problematizar sua função social, revelar as contradições presentes nas formas de produção estética e selecionar conteúdos que possibilitem aos jovens apropriar-se, de modo crítico, das objetivações humanas acumuladas. Ao planejar e conduzir a práxis pedagógica com rigor teórico e sensibilidade para o desenvolvimento dos estudantes, o professor transforma a sala de aula em um espaço de acesso aos conhecimentos estruturantes da arte e, ao mesmo tempo, de produção de novos sentidos para a experiência cultural das juventudes.

Assim, ao experimentar, reconstruir e reelaborar processos cotidianos, o sujeito expande sua imaginação e integra-se ao movimento criador que sustenta a atividade humana. Por isso, a seleção do conteúdo assume papel central e antecede as demais etapas da prática educativa em Arte: não se trata de oferecer conteúdos quaisquer, mas de organizar pedagogicamente aqueles que possibilitem apropriação crítica e formação estética. É nessa organização que se geram as necessidades de aprendizagem, fundamentais para que os estudantes avancem em densidade formativa e superem a condição inicial de síncrese, aproximando-se de sínteses mais elaboradas, conforme propõe a didática da PHC (SAVIANI, 1984).

A relevância do ensino da Arte está em possibilitar a ampliação de repertório, ao aproximar os estudantes de produções artísticas diversas, densas em conteúdo estético e vinculadas à prática social no processo ensino-aprendizagem. Nesse movimento, a construção de saberes escolares pode emergir de problemáticas sociais concretas e dialogar com questões variadas, sobretudo aquelas que iluminam os processos de produção artística e suas ressonâncias na contemporaneidade (FONSECA DA SILVA, 2019).

Outro pressuposto essencial — e inseparável — da didática da aula na PHC reside em sua concepção de desenvolvimento humano fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Considera-se, de um lado, a dimensão ontogenética, na qual o desenvolvimento se realiza mediado pelo social, pelas condições históricas concretas e pelas possibilidades objetivas oferecidas em determinado tempo. De outro, reconhece-se a dimensão filogenética, que afirma o ser humano como um sujeito desenvolvente, isto é, capaz de elevar-se a formas superiores de consciência por meio da apropriação das objetivações culturais historicamente produzidas.

A articulação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem — tal como formulada por Vigotski — constitui princípio estruturante da organização do ensino. Compreender que os estudantes chegam à escola portadores de sínteses primeiras, provisórias e historicamente situadas implica reconhecer que o trabalho educativo deve orientar-se para sua superação qualitativa. Nesse horizonte, a PHC comprehende a aprendizagem como processo no qual o conhecimento se constrói em movimento, exigindo mediações intencionais e rigorosamente planejadas pelo professor. Trata-se de um percurso no qual, como assinalam Bittencourt e Santos

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

A partir dessa concepção, comprehende-se que a aula de Arte, quando orientada pelos pressupostos da PHC, não se limita à expressão imediata, mas constitui espaço privilegiado de desenvolvimento das funções psíquicas superiores — atenção voluntária, memória lógica, pensamento conceitual, imaginação criadora e capacidade de abstração — mediante a mediação das

linguagens artísticas historicamente elaboradas. Assim, o ensino de Arte torna-se momento fundamental na elevação da consciência dos estudantes do Ensino Médio, pois lhes oferece acesso ao universo simbólico que humaniza, historiciza e amplia suas capacidades de compreender e transformar a realidade concreta.

4.1.2 ANÁLISE DO QUADRO - AULA DE ARTE CENTRADA NOS PRESSUPOSTOS DA PHC

O quadro organiza, em síntese, o movimento interno da aula segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, funcionando não como um roteiro prescritivo, mas como dispositivo teórico-metodológico que explicita o processo dialético pelo qual o estudante transita da prática social primeira à compreensão conceitual mais elaborada. No ensino da Arte, esse movimento revela-se especialmente fecundo, pois permite articular as práticas culturais imediatas dos jovens com as objetivações artísticas produzidas historicamente pela humanidade, reconhecendo a Arte como fenômeno social, humano e, portanto, formativo.

Ao envolver linguagem, pensamento, conceitos e juízos, um processo ensino-aprendizagem em Arte pode possibilitar a superação das funções elementares, oportunizando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores dos estudantes do Ensino Médio: permitindo que avancem qualitativamente em suas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

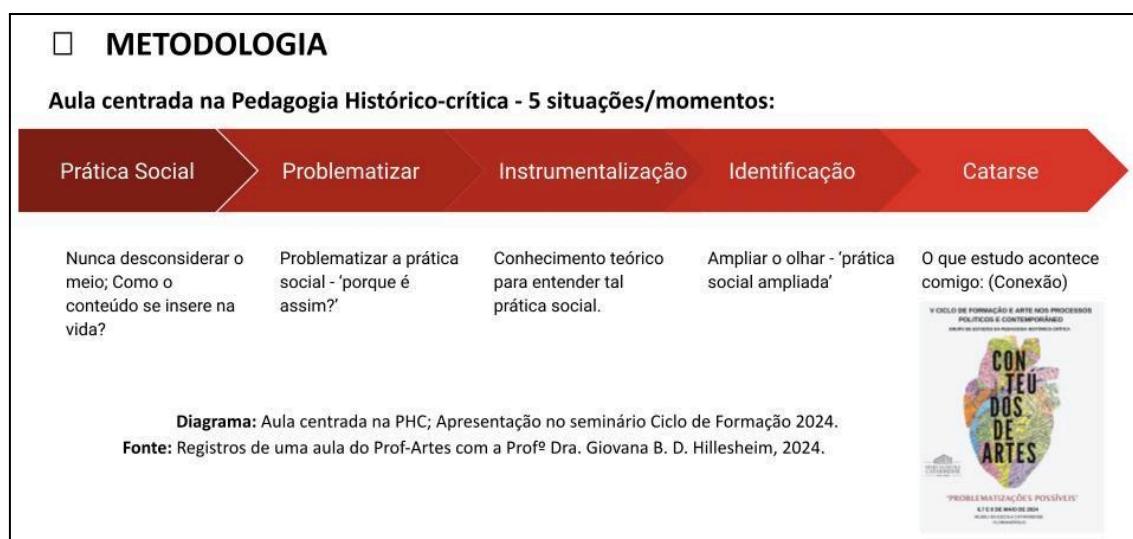


Imagen 6: Diagrama da aula nos pressupostos da PHC; 2024.

Fonte: Registros da aula da Profª DrªGiovana Bianca Darolt Hillesheim.

Conforme apresentado pela professora Giovana Bianca a “ampliação da visão de mundo/realidade dá-se a partir das vivências que introjetam os códigos culturais e, então, avançamos”. Pois “a realidade nos situa historicamente. Ocorre que a inteligibilidade do real envolve funções cognitivas e afetivas.” Tal compreensão converge com a didática da pedagogia histórico-crítica formulada por Saviani (1984), ao defender a mediação

sistemática visando a superação do conhecimento cotidiano, imediato, sincrético e avançando para o conhecimento sistematizado, mais elaborado na síntese.

A realidade influencia os sujeitos por meio de emoções e sentimentos, tanto por mecanismos fisiológicos quanto pela interpretação cultural dessas experiências. No caso das artes, isso se manifesta quando os indivíduos se apropriam da carga ontogenética presente nas obras artísticas, incorporando-a aos conhecimentos artísticos tratados em sala de aula na forma de saberes escolares.

Para que nossos estudantes possam avançar e acessar o conhecimento historicamente produzido, faz-se necessário que tenham oportunidades efetivando-se então o nosso papel enquanto professores/as: ensinar, transmitir conhecimento, firmados em *estratégias emancipatórias*. E isso não é dado, muito menos natural, a superação do conhecimento empírico só é possível pelo processo de ensino, de caráter intencional, pensado, planejado para cumprir um propósito pedagógico. Tendo a clareza e a noção que o ensino de conteúdos escolares e a transformação da concepção de mundo dos estudantes não pode ser confundido com algo simplista e imediato, tratam-se de ações “mediadas e complexas” (Duarte, 2016).

No processo de apropriação do conhecimento, a problematização inicial mobiliza no estudante a criação da necessidade de buscar respostas, instaurando uma inquietação teórica que ultrapassa a mera curiosidade imediata. É nesse ponto que se situa a instrumentalização, momento em que o docente, como sujeito mais desenvolvido, oferece os meios conceituais, técnicos e metodológicos necessários para que os estudantes superem a síncrese, isto é, a visão fragmentada e caótica ainda ancorada no senso comum (SAVIANI, 1984; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Essa etapa não se reduz à instrução que treina procedimentos ou repassa informações de maneira mecânica. Ao contrário, implica explicitar os fenômenos sociais em sua historicidade e contradição, possibilitando que os estudantes compreendam como se produzem, quais necessidades humanas respondem e de que maneira podem ser criticamente reelaborados no interior do processo educativo. Assim, a instrumentalização opera como mediação

essencial: ao preservar a objetividade da experiência acumulada pela humanidade e, ao mesmo tempo, abrir caminho para que a criatividade dos sujeitos se inscreva em novas sínteses (DUARTE, 2016).

Essa rigorosa mediação - em se tratando de organização intencional da aula - torna possível alcançar a catarse, entendida nos termos de Lukács (1966) como a transformação qualitativa da subjetividade, quando o estudante já não apenas conhece, mas reelabora sua própria capacidade de percepção e ação diante da realidade.

O trabalho educativo na PHC apresenta o contexto da complexidade da prática social e o ensino dos conteúdos escolares com vistas à formação/transformação das concepções dos estudantes sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade. O que exige tempo para a recepção (problematização - instrumentalização - identificação) e a catarse enquanto momento da transformação que elas (as grandes obras de arte) operam nas relações entre a subjetividade dos indivíduos (estudantes) e a realidade social.

Transformação qualitativa que relaciona-se com

O que antes se mostrava como estrutura interna imanente da obra de arte, agora [após a vivência receptiva] se apresenta como alteração, ampliação e aprofundamento das vivências do receptor e, por consequência, de sua própria capacidade vivencial. A catarse nele produzida pela obra não se reduz, pois, a mostrar novos fatos da vida, ou a iluminar com luz nova fatos já conhecidos pelo receptor; mas sim que a novidade qualitativa da visão que assim nasce altera a percepção e a capacidade e a torna apta à percepção de coisas novas, de objetos habituais em uma nova iluminação, de novas conexões e de novas relações de todas essas coisas com ele mesmo. (Lukács, 1966, p. 528).

No processo educativo, a catarse, tal como definida por Lukács (1966), não pode ser compreendida apenas como efeito estético imediato, mas como transformação qualitativa da capacidade perceptiva e vivencial dos indivíduos. Um processo catártico que ocorre em tempos e momentos distintos para cada estudante: para alguns, pode ocorrer no instante da apresentação do tema, para outros no decorrer de uma sequência de aulas, enquanto para outros,

algum ou muito tempo depois da aula ministrada. E alguns alunos, irão passar pelas mesmas *vivências receptivas*, porém a catarse poderá não ocorrer.

A experiência catártica promovida no contato com a obra de arte, ao alterar e aprofundar as formas de apreensão da realidade, expande as possibilidades de leitura crítica do mundo e enriquece a capacidade de perceber conexões novas e dimensões antes veladas da experiência humana. Esse movimento, longe de ser um efeito imediato, é resultado de um processo pedagógico que exige intencionalidade na mediação.

Nesse sentido, o ensino da Arte no Ensino Médio não deveria restringir-se à apresentação superficial de conteúdos fragmentados, como delineado pela BNCC, mas deveria assumir o papel de mediação formativa, orientada pela transmissão de conhecimentos que pudessem possibilitar a inserção das juventudes no patrimônio cultural historicamente acumulado.

Trata-se de compreender que a formação estética, quando articulada às categorias universais do conhecimento, opera como dimensão indispensável da formação omnilateral. É nesse processo que a Arte, em diálogo com a pedagogia histórico-crítica, revela seu potencial emancipador, pois permite que os estudantes superem a imediaticidade e reconheçam a arte como campo de acesso privilegiado às objetivações mais elevadas da humanidade.

Ao vivenciar processos catárticos, os estudantes deixam de se relacionar com a obra apenas como receptores passivos. Tornam-se sujeitos capazes de ressignificar tanto os objetos do cotidiano quanto as próprias relações sociais que os envolvem. Esse movimento confirma a perspectiva de Saviani (1984), ao afirmar que o ensino precisa socializar os conhecimentos clássicos como condição de emancipação, e a de Duarte (2016), ao destacar que a apropriação da cultura desenvolvida eleva a consciência para além da imediaticidade. A catarse, nesse horizonte, constitui-se como momento privilegiado em que a Arte cumpre sua função humanizadora e emancipatória na escola pública.

A catarse não se manifesta de modo uniforme, mas em tempos distintos para cada indivíduo, respeitando a singularidade de suas vivências. Contudo, essa experiência não permanece restrita ao íntimo do sujeito: ao ser mediada pedagogicamente, transita pela esfera do particular, isto é, pelas práticas

educativas que articulam o vivido imediato às objetivações sociais historicamente produzidas.

Nesse movimento dialético, o singular encontra no particular a mediação necessária para se projetar no universal, aproximando o estudante das produções culturais da humanidade. Assim, quando um jovem da escola pública se depara com uma obra clássica da pintura, da música ou da literatura, a experiência estética pode inicialmente lhe afetar de forma subjetiva, mas ao ser trabalhada em sala de aula, amplia-se para uma compreensão universal, revelando nexos com a história, suas contradições e as possibilidades de emancipação (SAVIANI, 1984; DUARTE, 2001).

O que Lukács descreve no processo de catarse é a transformação da subjetividade pela relação com a obra de arte, o que Duarte (2016) interpreta como a capacidade de perceber de novas maneiras o já conhecido e de tornar-se sensível ao novo. Essa é a expressão da dialeticidade da reprodução: ao preservar o que existe, o sujeito carrega em si a possibilidade de superação, pois a experiência humana acumulada e a criatividade fundem-se nos processos educativos.

Nessa perspectiva, a transmissão do conhecimento artístico — entendida como apropriação da experiência acumulada da humanidade — não se reduz à repetição mecânica, mas configura-se como ato criativo em si. A mediação docente, ao selecionar conteúdos a partir do critério do clássico, torna-se fundamental para potencializar a catarse e instaurar possibilidades de formação estética e emancipadora, conforme orienta a didática da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1984; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Importa ressaltar, entretanto, que tal didática deve ser compreendida, conforme observa Gasparin (apud GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), como uma possível didática, já que a dialética materialista-histórica reconhece a pluralidade e a contradição próprias da vida social. Nesse sentido, valorizar a diversidade de teorias e práticas pedagógicas no interior da escola não enfraquece, mas fortalece a coerência da concepção crítica que aqui defendemos. Eis um ponto de desalinho da BNCC, que, ao não explicitar possíveis fundamentos pedagógicos para a educação que orienta, acaba por

reforçar generalizações que fragilizam o papel da docência e o caráter formativo da Arte no Ensino Médio.

4.2 SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA - E ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

No contexto metodológico anteriormente delineado, reforça-se fundamental considerar o papel do professor enquanto mediador da prática educativa na sala de aula. Retornemos brevemente à trajetória de Leonardo da Vinci enquanto aprendiz na oficina de Andrea del Verrocchio no século XV no propósito de evidenciar o aprendizado formal do desenho, da pintura, da escultura ou da engenharia. A colaboração em trabalhos de seu mestre, sem dúvidas, resultou no desenvolvimento técnico de Leonardo.

Retomar essa referência histórica do contexto da formação de Leonardo Da Vinci, pode contribuir na compreensão da dialética entre o singular, o particular e o universal no processo formativo das juventudes, categoria de centralidade nesta pesquisa, especialmente ao problematizar lacunas epistemológicas e inconsistências curriculares da BNCC que afetam diretamente na formação em Arte destes indivíduos.

No plano do singular, encontra-se o jovem Leonardo em sua experiência imediata, ainda incipiente no domínio da técnica. O particular manifesta-se na mediação do mestre, sujeito mais desenvolvido, que concentra em si a experiência histórica e social acumulada. É por meio da relação pedagógica que esse patrimônio cultural - os conhecimentos próprios do ofício de um mestre formado na oficina de Andrea del Verrocchio no séc XV - é transmitido ao aprendiz, possibilitando-lhe ultrapassar os limites de sua vivência imediata e inserir-se no movimento histórico mais amplo da produção artística.

Tal perspectiva aplicada aos dias atuais no contexto escolar pode evidenciar, conforme Saviani (1984) e Duarte (2016), que o papel do professor não se restringe a facilitar aprendizagens, mas a mediar, de forma intencional e consciente, o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado, condição para que avancem da experiência sincrética ao pensamento mais elaborado (sintético).

Essa mediação não se reduz a uma tutela mecânica, mas constitui condição necessária para que o indivíduo ultrapasse a esfera imediata e alcance o universal: o acesso às objetivações humanas mais elevadas, ao

legado artístico que atravessou épocas e se consolidou como patrimônio cultural da humanidade. O gesto de Verrocchio enquanto mestre, indivíduo mais experiente no seu ofício revela, assim, a materialidade do ato educativo: a transmissão intencional de conhecimentos historicamente produzidos, em um processo no qual o mais desenvolvido conduz o menos desenvolvido, sem o que a elevação ao universal não se realizaria (SAVIANI, 1984; DUARTE, 2016).

Tomada como metáfora histórica, a relação entre Leonardo e Verrocchio, estudante e professor, permite-nos refletir sobre a centralidade do professor na escola pública contemporânea. Diferente do que prescrevem os discursos neoliberais presentes ou derivados da BNCC, que tendem a reduzir a docência à função de aplicador de competências previamente estabelecidas enquanto os estudantes receptores de tais aplicações estariam aptos a ‘aprender a aprender’. A história de Verrocchio e Leonardo indica-nos que ensinar e aprender exigem intencionalidade, consistência epistemológica, didático-pedagógica e consciência daquele que detém maior desenvolvimento cultural. Negar essa mediação significa esvaziar o processo educativo, deslocando-o para artifícios que mascaram a formação — verdadeiros *trompe-l’oeil* curriculares — que prometem inovação, mas ocultam a negação do acesso das classes trabalhadoras ao conhecimento historicamente produzido (MÉSZÁROS, 2008; SAVIANI, 1984).

A narrativa da relação mestre e aprendiz em Verrocchio e Leonardo explicita, por contraste, a gravidade do ideário neoliberal que, em sua lógica de mercantilização, impõe à educação pública a negação da centralidade da professora e do professor no processo de ensino-aprendizagem. A figura docente é diluída em metodologias padronizadas, recursos tecnológicos e prescrições curriculares que reduzem a escola a uma prestadora de serviços, esvaziando seu caráter formativo e crítico. Assim, a aprendizagem deixa de configurar-se como mediação entre gerações e converte-se em adestramento fragmentado, incapaz de proporcionar aos estudantes o contato efetivo com o legado universal da humanidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

No contexto da escola pública brasileira, tal contradição ganha contornos ainda mais agudos. A metáfora histórica de Leonardo e Verrocchio evidencia o que se perde quando se desconsidera a mediação docente: o acesso às

formas mais desenvolvidas da cultura e da arte, direito sistematicamente negado às juventudes das classes trabalhadoras. Cenário que agravou-se com as incongruências desde a formulação e implementação da BNCC, que apresentou-se como promessa de inovação, mas opera como um verdadeiro *trompe l'oeil* curricular. À semelhança das pinturas hiper-realistas de Robin Eley, que mimetizam o visível apenas para encobrir a realidade, o documento encobre sob a aparência de modernização o esvaziamento de conteúdos e a perpetuação das desigualdades.

Como aponta Mészáros (2008), o sistema educacional orientado pela lógica do capital tende a reproduzir as condições de dominação, mantendo a formação plena e integral como privilégio restrito. Assim, em vez de garantir um ensino de Arte que promova o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e possibilite a emancipação estética e intelectual, oferece apenas artifícios que iludem, mas não transformam. Diante disso, reafirma-se a centralidade da figura do professor: é pela sua mediação consciente e crítica que o conhecimento historicamente produzido pode ser apropriado pelas novas gerações, assegurando à escola pública sua função social de formar sujeitos capazes de compreender, criticar e transformar a realidade.

Reside nesse *trompe l'oeil* mercantilizador da escola pública a metáfora pedagógica na qual temos insistido: as aparentes atualizações da BNCC, que sob a pseudoconcreticidade do discurso de educação inovadora e empreendedora, trata de ocultar o esvaziamento de conteúdos e a destituição da centralidade docente (KOSIK, 1976). O olho é enganado, a formação crítica permanece ausente. Ainda assim, a escola pública, atravessada por contradições, conserva a possibilidade de avançar como espaço de resistência e emancipação (MÉSZÁROS, 2008).

Nessa perspectiva, o papel do professor e da professora no seu trabalho educativo adquire centralidade na formação de sujeitos emancipados, ao mediar o acesso ao conhecimento histórico e socialmente produzido. A experiência da primavera de 1968 trazida no capítulo três (dialética da condição juvenil) demonstrou que, quando as classes docente e estudantil se articulam, a escola pode ultrapassar seus próprios muros e intervir nas transformações sociais mais amplas.

Como lembra Saviani (2018), a tarefa educativa não se restringe à adaptação, mas deve possibilitar a apropriação crítica dos conteúdos, condição indispensável para a emancipação. Assim, a historicidade dessas lutas reafirma a necessidade de práticas pedagógicas críticas, capazes de enfrentar os mecanismos de esvaziamento curricular e recolocar a educação no horizonte da emancipação humana.

Assim como Verrocchio, ao valorizar a experimentação e a observação rigorosa da natureza, despertou em Leonardo uma curiosidade incansável, também o professor, na relação pedagógica, necessita das condições materiais indispensáveis para apresentar aos estudantes os elementos objetivos da realidade. Pois — conforme nos indica Kosik (1978) — somente o contato intencional com o mundo concreto possibilita a formação de consciências capazes de apreender, transformar e recriar a própria existência.

Razão pela qual se mantém a defesa de um ensino de Arte que não se submeta às imposições tacanhas e ao esvaziamento de conteúdos, mas que se inscreve na perspectiva da educação enquanto projeto societário crítico e emancipador, de formação humana omnilateral, conforme vem sendo desvelado de maneira ensaística e conceitualmente fundamentada nesta pesquisa. Em continuidade, apresentam-se os momentos de aplicação da experiência artístico-pedagógica nas aulas de Arte do Ensino Médio.

4.3 ‘DESDOBRANDO A ARTE PELAS JUVENTUDES’ - A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

De *composição da arte contemporânea em um tempo outro*

Onde você, estudante, trará à tona projetos e processos de criação

Baseados nas produções de artistas que causaram

Rupturas, abriram brechas e trouxeram os espectadores para a

Arte na sua época e seguem atuais daqui ao futuro em

Suspensão contínua, visto que os trajetos nunca são lineares...

Marcos Santos (para esta pesquisa) - martoso, fev. 2025.

A escolha da arte contemporânea para o trabalho educativo deu-se por conta da sua pluralidade de linguagens, materialidades e discursos, constituirem-se campo fecundo para o ensino da Arte no Ensino Médio. Também pelas possibilidades de problematização e o tensionamento de questões do tempo presente em diálogo com a prática social na sala de aula.

Entretanto, essa amplitude não se torna inteligível por si mesma: exige a centralidade do trabalho docente na organização do trabalho educativo¹⁷, no rigor da escolha dos conteúdos e na compreensão de que o ensino da Arte requer condições específicas para contribuir na formação de sujeitos emancipados.

Longe de ser acessória, essa tarefa inscreve-se no horizonte de uma educação que, nos termos de Saviani (1984), visa à formação omnilateral,

¹⁷ Ao empregarmos o termo ‘trabalho educativo’, nos referimos à obra de Newton Duarte, na qual o *trabalho educativo* é compreendido como atividade intencionalmente orientada para a apropriação, pelos estudantes, do conhecimento sistematizado historicamente produzido pela humanidade, constituindo mediação fundamental no processo de humanização. Tal concepção, inscrita na Pedagogia Histórico-Crítica, distancia-se frontalmente dos modismos pedagógicos que, sob o rótulo do *aprender a aprender*, esvaziam o conteúdo do ensino e reduzem a escola à adaptação funcional às exigências imediatas do capital, a uma pedagogia do ‘sentir’ desprovido do conhecimento artístico em si, deslocando a centralidade da formação crítica e emancipadora para práticas pragmáticas de cunho individualizante e alienante (Duarte, 2001).

instrumentalizando os indivíduos para superar as barreiras da fragmentação e da adaptação pragmática que marcam a política educacional brasileira vigente.

Após enumeradas algumas das problemáticas que acabam fragilizando o papel da Arte na formação das juventudes na escola pública brasileira, buscou-se estabelecer um contraponto de caráter teórico, metodológico e prático como possibilidade para organizar uma sequência de estudos amparados na base teórica apresentada nesta pesquisa. Enquanto professor de Arte na Educação Básica há certo tempo, optei em desenvolver uma pesquisa que contribuisse para uma compreensão mais aprofundada e pertinente ao esvaziamento da densidade formativa e as pressões cotidianas na escola por atividades que não ‘exigissem tanto dos estudantes’. Também o fato da escassez de pesquisas de cunho crítico-transformador e de caráter contra-hegemônico nesta etapa da Educação Básica, ao que encontrei eco nos estudos, pesquisa e na acolhida da professora Giovana Bianca Darolt pela pertinência de tal estudo. Ânsia em buscar respostas em meio ao pragmatismo autoritário e silenciador da BNCC, também acredito que toda move-se pela fome, na busca de uma compreensão outra que não nos é dada de outra forma (Hillesheim, 2018).

Para cumprir tal tarefa, optou-se pela organização e implementação de uma experiência artístico-pedagógica em torno do conceito de clássico nas artes junto aos estudantes do Ensino Médio, etapa da Educação Básica abordada nesta pesquisa. Cujo público vem paulatinamente sendo afetado pelas questões que seguem atravessando a organização curricular na última década, fragilizando a formação que se destina às juventudes em nosso país e precarizando ainda mais as condições de trabalho dos professores e professoras de Arte nas escolas.

Ao nos referirmos à escola ensejada aos jovens que ‘desdobram-se’ e ‘se redobram’ no anseio de buscar horizontes outros *na escola e pela escola*, salienta-se que não deve ser confundida com ‘tábua de salvação’, mas como um lugar destinado ao compartilhamento do conhecimento sistematizado das ciências humanas, da filosofia, das artes e das letras.

A escola ainda conserva, mesmo diante das contradições que lhe são próprias, potencial para atuar como instrumento de reflexão, possibilitando

aprendizagens sistematizadas e promovendo transformação pessoal e social, especialmente para as camadas menos favorecidas da sociedade. Contudo, torna-se cada vez mais evidente que esses objetivos não podem ser plenamente alcançados por currículos voltados prioritariamente à aquisição de competências para a execução de tarefas mecânicas e rotineiras. Destinando o tempo na escola quase que exclusiva e integralmente na qualificação profissional inicial, relegando a segundo plano o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos emancipados, que compreendam a realidade objetivamente e a necessidade de lutar por condições materiais mais justas, inversamente ao que se pode observar no decorrer da proposta do MEC para a Base Nacional Comum Curricular (SAVIANI, 2016; KOSIK, 1978).

Intentou-se conceber uma experiência artístico-pedagógica sabendo-se que não teríamos todas as respostas e nem resultados promissores imediatos, porém que tal instrumento didático-pedagógico (ver anexos) possa somar-se à luta para que, ainda que em futuro próximo, em um processo coletivo, à várias mãos, com consciência e luta de classe possamos vislumbrar um lugar condizente para o ensino da Arte no currículo nacional. Delineado com diretrizes mais precisas, coerentes e eficazes na promoção de uma formação humanizadora, crítico-superadora da realidade imediata e pautadas pela potência criativa e imaginativa da arte enquanto conteúdo nas aulas de Arte. Por uma escola pública, gratuita, laica, universal e de caráter obrigatório que traz em sua tradição uma função transformadora: a de formar sujeitos emancipados em lugar de súditos. Trata-se de uma concepção de educação de caráter revolucionário, defendida na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2018), que atribui à escola um “significado histórico” a ser reafirmado nas políticas públicas, nos documentos normativos e na forma como a instituição escolar se apresenta aos estudantes.

Nessa perspectiva, a escola passaria a ser reconhecida como espaço de acesso ao “conhecimento poderoso”, fundamental à formação integral de sujeitos críticos e emancipados, humanizados, no presente e não um ensino voltado à preocupação somente com o futuro, em ocupar postos de trabalho. Esse horizonte se contrapõe à lógica que subordina os currículos escolares às demandas imediatas do mercado de trabalho, esvaziando disciplinas que

carregam em seu bojo os propósitos específicos da educação escolar (YOUNG, 2007).

Ao escrever estas linhas, assim como a professora Janedalva Pontes (2024), intentamos na luta por uma educação escolar em Arte que

expressa as tensões e conflitos de interesses na sociedade mais ampla ao longo da luta histórica pelos propósitos da escolaridade, de um lado, os objetivos da emancipação e de outro a dominação. Logo, para reafirmar os propósitos específicos da educação escolar [que] servem para capacitar as crianças e os jovens a adquirirem o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (Gondim, p. A8-4).

Educação feita na contramão das reformas curriculares efetuadas na última década pela política neoliberal, marcadas pela flexibilização dos conteúdos, desviam-se da responsabilidade pela garantia do acesso aos saberes necessários para a formação humana de modo democrático.

Defende-se uma escola em que os conhecimentos provenientes das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes e das técnicas sejam articulados com o objetivo de superar concepções e práticas fragmentadas, frequentemente observadas em sala de aula e refletindo realidades educacionais superficiais impostas por agendas escolares cada vez mais alinhadas a interesses distantes dos sujeitos de aprendizagem. Uma escola que promova o espaço às perguntas, aos questionamentos de ideias, ideologias e pensamentos traduzidos em ações, conectadas à prática social: superando a desdiferenciação pós-modernista que predomina o senso comum, flexibiliza o conhecimento artístico em detrimento dos interesses do capital ao banaliza o papel da arte e do artista na sociedade. Como nos alerta Hillesheim, diluem-se as fronteiras do campo artístico, do design e dos objetos utilitários, taxadas de “retrógrada e sem sentido” as reflexões do que é ou não ‘arte’, à luz da diferenciação e dos tangenciamentos entre arte e cultura, relegando-se à figura de “curadores” subordinados ao “mundo empresarial a condição de árbitro do bom gosto e da cultura” (2018, p. 53). Espera-se, ainda que em um futuro próximo, a escola se configure como um espaço de formação capaz de responder às necessidades das juventudes, oferecendo condições para o

desenvolvimento integral e para a apropriação crítica da vida e da sociedade contemporânea.

Dessa forma, reforça-se que a experiência artístico-pedagógica apresentada e aplicada junto às turmas de Ensino Médio não deve ser entendida como um modelo rígido a ser replicado. Ao contrário, busca inspirar professoras e professores de Arte a desenvolverem projetos autorais, constatando e superando as pseudoescolhas que persistem na educação brasileira, fundamentando-se em diretrizes, pedagogias e didáticas capazes de garantir um processo ensino-aprendizagem em Arte que contribua na formação artística dos estudantes concretos da escola (Hillesheim, 2018). Conforme enfatizou Duarte (2016) que, cabe à escola assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, condição indispensável para que os filhos da classe trabalhadora transcendam a lógica da mera adaptação e alcancem níveis mais elevados de consciência e autonomia.

A seguir, trataremos de apresentar os momentos de desenvolvimento do trabalho educativo junto aos estudantes do Ensino Médio e as respectivas reflexões teórico-práticas que antecederam as aulas e também no desenrolar da experiência artístico-pedagógica nas escolas de atuação.

4.3.1 ENTRE CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES: AS JUVENTUDES DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Os sujeitos-participantes desta pesquisa são adolescentes e jovens do 1º ao 3º ano do Ensino Médio noturno, distribuídos em quatro escolas da rede estadual da Coordenadoria Regional de Criciúma, formando um conjunto de dez turmas com cerca de vinte a vinte e cinco estudantes cada. Oriundos majoritariamente das camadas populares, compõem um mosaico marcado por trajetórias interrompidas, distorções idade-série e experiências educativas fragmentadas — expressões típicas das desigualdades que atravessam o ensino público brasileiro. Muitos conciliam a rotina escolar com o trabalho, com cursos técnicos ou ambos, e chegam às aulas carregando cansaços, expectativas e urgências que não cabem nos modelos escolares convencionais.



Imagen 7: ‘Floração do Ipê’ - registro fotográfico no trajeto entre as escolas;
‘Como florir o cotidiano aparentemente sem cor?’; 2022.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

No que diz respeito ao campo artístico, predominam compreensões sincréticas, frequentemente reduzidas ao imediato, ao espetacular ou ao consumo imagético cotidiano ditado pela indústria cultural, cenário coerente com as análises de Groppo (2017) sobre juventudes submetidas a mediações culturais fragmentárias.

As condições objetivas de existência desses jovens apresentam-se tocadas por vulnerabilidades diversas: casos de drogadição, situações de violência doméstica ou reflexos destas, bullying e múltiplas formas de preconceito que ainda persistem e até reproduzem-se nos cotidianos escolares. Duas destas escolas situam-se em territórios marcados pelo criminalidade, a prostituição e a insegurança. Em outras duas, emergem tensões e resistências relacionadas à disputas étnicas, à diversidade humana, às ações afirmativas e aos embates cotidianos por reconhecimento. Não se trata de romantizar resistências, mas de reconhecer que, mesmo diante de condições adversas, essas juventudes reinventam-se e constroem sentidos para suas trajetórias, ainda que marcadas por contradições estruturais. Nesse cenário, o ensino da Arte aparece, para a maioria, como um componente periférico e desnecessário — não por desinteresse intrínseco, mas como reflexo do modo como a escola historicamente organizou sua presença no currículo. Aspectos que acentuaram-se com as últimas disposições na distribuição da carga horária dos componentes curriculares: durante este ano ocorreu a redução das aulas de Arte, com uma aula presencial em cada turma do Ensino Médio. Aspecto que comprometeu o trabalho educativo junto aos estudantes e segue-se a mesma previsão para o próximo ano letivo.

É nesse quadro concreto que se inscreve o desafio desta pesquisa: criar condições favoráveis para que o ensino da Arte assuma densidade formativa real, rompendo com a lógica do acessório e reinstaurando a centralidade do conhecimento artístico e estético como mediação indispensável à formação humana. Tal desafio se intensifica pelo fato de que apenas três das dez turmas participantes desta pesquisa pertencem à carga horária efetiva do pesquisador, com quem já havia convivência prévia na educação básica. Ao passo que as demais se localizam em escolas e municípios distintos, exigindo deslocamentos, reorganização do tempo e um esforço consciente de inserção em contextos inéditos a fim de ampliar os contextos de aplicação e análise da experiência artístico-pedagógica.

Sem reduzir a arte a um instrumento de utilidade social imediata, Hillesheim (2018) retoma o pensamento gramsciano para afirmar que a produção artística emerge sempre situada historicamente, vinculada às tensões

e formas de vida de seu tempo, ainda que preserve sua especificidade estética. É justamente nessa especificidade — no modo como a arte se reinventa, tensiona seus códigos, desafia o já estabilizado e produz novas sensibilidades — que se inscreve sua força política. Tal politicidade não se confunde com conteúdos doutrinários nem com a mera tematização de agendas externas à obra; nasce, antes, da capacidade da arte de deslocar percepções, criar outros modos de sentir e romper com lógicas naturalizadas. Assim, a arte não é “politzada” por adição de discursos, mas porque sua própria dinâmica criadora constitui um gesto político: o gesto de instaurar, no interior da experiência humana, possibilidades inéditas de compreensão e transformação do real.

Assim, entre fronteiras geográficas, desigualdades sociais e juventudes plurais, constitui-se o terreno sobre o qual a prática artístico-pedagógica foi aplicada — um terreno real, contraditório e vivo, no qual a aula de Arte se tornou apostila política, pedagógica e humanizadora na possibilidade de formação crítica e emancipadora.

4.3.2 GENERALIZAÇÕES DO CONCEITO DE ARTE E O CLÁSSICO NO ENSINO DA ARTE - 1º MOMENTO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

O ponto de partida com as turmas consistiu em identificar as concepções de arte presentes entre os estudantes do Ensino Médio, por meio de uma conversa inicial que privilegiou a escuta. Nesse espaço, puderam emergir impressões, exemplos de obras e referências diversas que expressavam seus entendimentos, dúvidas e contribuições acerca do que consideravam ser “arte”. Sendo indissociavelmente parte da cultura, abrir espaço às compreensões dos estudantes a fim de elucidar o que é cultura, o que é arte e seus tangenciamentos por defendermos a diferenciação de ambas - oposto ao pensamento da desdiferenciação mencionado anteriormente.

A arte integra a cultura, mas não se confunde com ela. Seu vínculo reside na capacidade de modelar sensibilidades e de intervir no processo pelo qual a consciência humana se forma historicamente. Como práxis específica, a arte constitui uma atividade sensível e criativa que humaniza os sentidos — sentidos que, por sua vez, são sempre produzidos social e historicamente. Ao criar, o ser humano não fabrica apenas objetos, mas produz também o sujeito capaz de percebê-los e significá-los. Assim, embora a arte seja afetada pelo tempo histórico em que é gerada, nunca se reduz a ele (Hillesheim, 2018).



Imagen 8: atividade com os estudantes; ‘nuvem de palavras’; 2025.

Fonte: registro da aula <https://infograph.venngage.com/design>

Nas turmas em que havia acesso a recursos, utilizou-se um projetor para buscar, em tempo real, imagens e audiovisuais das produções artísticas

relacionadas que os estudantes pudessem citar, ampliando o repertório coletivo e favorecendo o diálogo imediato com o universo/repertório imagético dos jovens. Onde havia conexão com a *internet*, utilizou-se como apoio programas para montar nuvens de palavras com as expressões, ideias e informações da turma (imagem 8).

Na sequência, trabalhou-se com a leitura, interpretação e devolutiva do texto Arte no cotidiano, que apresentava diferentes expressões artísticas inseridas no cotidiano, além de expor algumas das definições que a arte assumiu ao longo da história, sempre vinculadas ao contexto social em que se originaram. A atividade permitiu tensionar as primeiras respostas dos estudantes, que majoritariamente associavam arte à ideia de técnica, habilidade, beleza ou perfeição. Também apareceram concepções que a vinculavam a comportamentos infantis, travessuras ou ações fora do padrão, revelando compreensões fragmentadas e vinculadas ao senso comum.

Esse movimento trouxe-nos concepções da prática social dos estudantes que quando problematizadas com o texto, não apenas instigou questionamentos, mas revelou-nos a arte enquanto técnica, expressão espontânea ou consumo cultural acrítico. Observou-se que a maioria dos exemplos trazidos pelos/as estudantes — sobre o que poderia ser arte, quem seriam as pessoas reconhecidas enquanto artistas e quais produções reconheceram como artísticas — permaneceu circunscrita ao horizonte da indústria cultural. Referências predominantemente ligadas à indústria cultural, que rege a produção em massa de bens simbólicos, orientada pela lógica do lucro e da manutenção do sistema capitalista. O que percebeu-se na sala de aula, acaba por reforçar como o consumo cultural homogeneíza experiências e restringe a capacidade crítica, induzindo formas alienadas de apreensão da realidade (Hillesheim, 2018).

Nos exemplos apresentados pelos estudantes, sobressaíram-se compreensões pautadas pelo senso comum, como “arte é tudo e tudo é arte” ou “cada pessoa tem a sua definição de arte”, acompanhadas da menção a artistas e obras amplamente difundidos pela cultura juvenil contemporânea. Também foi notável a presença de referências ligadas ao universo digital e às novas tecnologias, marcadas pela velocidade da *internet*, pela televisão, pelas

redes sociais e plataformas de streaming. Memes, séries, documentários e conteúdos populares emergiram como expressões significativas da cultura digital que conforma o repertório estético das juventudes.

Esse panorama revelou um repertório constituído, em grande parte, por bens culturais padronizados, homogeneizados e de consumo imediato, que vêm moldando o que pedagogias hegemônicas e acríticas denominam como ‘sensibilidade artística’ das novas gerações.

Enquanto professor e pesquisador inserido no ambiente em que se desenvolveu este estudo, comecei a perceber como somos capturados em nosso cotidiano pelas demandas do ofício que desenvolvemos que não percebemos as ‘pseudoescolhas’, enquanto tênues linhas que regem a teia do sistema educacional brasileiro (*Ibidem*, 2018). Dei-me conta de como as aulas que julgava serem ‘minhas’, as quais ‘eu preparei’, ‘eu escolhi’ - sem o julgamento do certo e do errado - conforme analisaram Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985), apercebi-me o quanto a arte é capturada pelas engrenagens da mercadoria, perde progressivamente seu estatuto de resistência, sendo reduzida a produto de entretenimento e padronização. Em lugar de preservar-se como espaço emancipatório e de afirmação da subjetividade, submete-se à lógica da reificação e da repetição, o que compromete sua potência formativa.

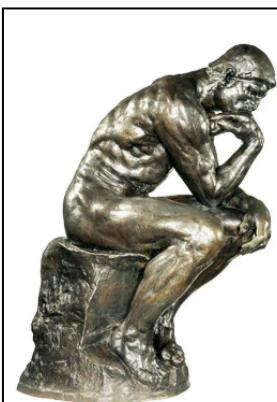
Tanto quanto o que revelou-se nos discursos iniciais dos/as estudantes: a compreensão de arte circunscreveu-se a noções imediatas, frágeis e genéricas, fundadas mais em produtos de consumo do que em objetivações humanas historicamente elaboradas, as ‘minhas aulas’ também encontravam-se com tais marcadores. Encontrávamos naquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica identifica como estágio sincrético da consciência, no qual predomina a aparência imediata dos fenômenos em detrimento da apreensão crítica de suas mediações - dadas as devidas proporções e clareza de papéis entre estudantes e professor.

Ao trazer à tona essa visão limitada e ainda difusa sobre a arte, a atividade inicial explicitou o ponto de partida real da prática social — um terreno necessário, mas insuficiente — que requer a intervenção pedagógica para conduzir os estudantes da esfera do senso comum à elaboração conceitual e à

apropriação crítica do patrimônio artístico-cultural da humanidade. Exigindo similar ação no que se refere à formação docente, no sentido de aprimorar concepções didático-pedagógicas ainda mescladas por marcadores pós-modernos do ensino da Arte.

A didática proposta por Hillesheim (2024) exige que o professor revele essa realidade inicial, explicitando que a arte que circula no cotidiano não é neutra: ela expressa relações sociais, desigualdades materiais e mecanismos de produção de necessidades culturais. Assim, o contato inicial com a prática social não se dá como mera descrição do vivido, mas como exposição consciente de um ponto de partida ainda não elaborado, do qual emerge a necessidade de aprofundamento crítico.

Constatação que tratou de reforçar o papel indispensável do ensino da Arte em oferecer proposições pedagógicas que busquem “escavar fundo”, apresentando referenciais mais elaborados, capazes de ampliar criticamente o repertório artístico dos estudantes.



Para Ítalo Calvino, os clássicos são obras que carregam marcas de leituras anteriores e que deixam traços permanentes na cultura. Obras que são parte de uma dimensão coletiva e compartilhada, que nos insere em uma simbologia e concretude: nas quais nos desenvolvemos e conhecemos melhor a nós mesmos. “Um clássico nunca termina de dizer aquilo que tinha para dizer e segue ressoando, reverberando as marcas das criações que precederam as do nosso tempo nos traços das culturas que atravessaram.” (Calvino, 1993, p. 11). **TAREFA:** organize a sua pesquisa sobre uma criação a qual você considera um “clássico”. Estabeleça relações entre o contemporâneo e o passado para enriquecer seu trabalho e nossos estudos. **Pode ser** manuscrita ou digitada (trazer impressa) e conter imagens. **Ao lado:** O pensador, Auguste Rodin, 1888, bronze, França.

Imagem/painel 9: atividade com os estudantes; ‘clássico - aproximações’ 2025.

Fonte: registro da aula - slide organizado pelo pesquisador.

Esse movimento foi reforçado no exercício de fruição e apreciação das obras escolhidas e apresentadas pelos jovens, acompanhadas ou não de pesquisas realizadas em casa. A sala de aula tornou-se, assim, um espaço de deslocamento em relação ao “achismo indiscutível” com que muitos costumam blindar-se nos debates sobre arte, abrindo a possibilidade de concebê-la enquanto conhecimento, objetivação da realidade e produto da criação humana.

Nesse contexto, o exercício de fruição das obras escolhidas pelos jovens — acompanhadas ou não de pesquisas previamente realizadas em casa — revelou um aumento no envolvimento dos estudantes com os estudos. Embora inicial, essa prática abriu espaço para superar o “achismo indiscutível” que frequentemente bloqueia o debate estético mais aprofundado na sala de aula, possibilitando compreender a arte como forma de conhecimento, objetivação dos sentimentos e expressão da capacidade criativa humana. Nesse processo, evidencia-se a perspectiva de Lukács (2018) sobre a mediação entre o universal, o particular e o singular, na qual a obra de arte permite aos sujeitos transformar intencionalmente linhas, cores, formas, volumes, luzes, sombras, sons, gestos, movimentos e palavras em construções singulares de sentido.

A experiência do seminário revelou que os modos de produção e fruição da arte — sempre presentes no cotidiano, direta ou indiretamente — tornam-se inteligíveis apenas quando os estudantes têm acesso aos seus códigos, materialidades, contextos e processos de criação. Essa constatação foi evidenciada no exercício denominado “painel das artes”, em que emergiu a necessidade de mediações que permitam ultrapassar percepções superficiais.



Imagen 10: atividade com os estudantes; ‘painel das artes’ 2025.
Fonte: registro da aula - slide organizado pelo pesquisador.

Assim, torna-se imprescindível compreender que o aprendizado das artes ocorre por meio da experimentação, da leitura e da contextualização das próprias linguagens artísticas. Nas atividades escolares, esse princípio orienta a construção de um conhecimento mais elaborado, que demanda abertura à

fuição, à interpretação e à criação autoral, consolidando a formação estética em perspectiva crítica, como ressalta Duarte (2016) ao destacar a importância de uma apropriação consciente e reflexiva dos saberes artísticos pelos estudantes.

As imagens reconhecidas como obras artísticas e os materiais audiovisuais trazidos pelos estudantes possibilitaram refletir sobre a importância do papel dos professores de Arte: qual repertório artístico está sendo oferecido às juventudes? Essa reflexão se estende também aos estudantes em etapas anteriores ao Ensino Médio, considerando que vivemos em um contexto cultural contemporâneo saturado por produções que se apresentam como arte, mas cujo objetivo principal é captar atenção, entreter e gerar lucro. Tais produtos, frequentemente pobres em contribuições ao desenvolvimento cognitivo, sensível e estético, configuram-se como itens “artístificados”, acabam tomando o lugar dos conteúdos que poderiam contribuir na aprendizagem.

Ao reduzir a arte a meros produtos de consumo, a cultura de massa banaliza sua dimensão mais profunda e encobre sua especificidade como forma de conhecimento. Em oposição a tais itens produzidos para sustentar o consumismo e relações superficiais, a arte, conforme lembram Leitão e Duarte (2024), constitui uma esfera singular de objetivação humana, distinta tanto das objetivações cotidianas quanto das científicas, resultado de um longo e complexo processo histórico de elaboração cultural.

Daí decorre o zelo necessário para que o ensino da Arte não reproduza essa lógica de mercado, mas, ao contrário, assegure o acesso às obras que efetivamente expressam a riqueza da experiência humana a ser apresentada na sala de aula.

Diante disso, surge a questão: como evidenciar essas características peculiares das obras artísticas ao apresentá-las na sala de aula, transpondo-as para conteúdos escolares? A resposta aponta para a necessidade de uma seleção criteriosa das produções que compõem o patrimônio artístico, histórico, estético e cultural da humanidade, constituindo o núcleo do trabalho pedagógico dos professores de Arte e orientando a mediação que possibilita a apropriação crítica e significativa do conhecimento artístico pelos estudantes.

Nesse contexto, alguns estudantes aproximaram-se de uma compreensão mais específica de arte ao apresentarem exemplos que mesclam elementos tradicionais com novas tecnologias e mídias: pinturas e esculturas de artistas consagrados, cultura *hip-hop*, pop, música eletrônica (vertentes como *techno*, *house* e *drum and bass*), grafite, fotografia, mangá, animes, entre outros. Manifestações artísticas revelam como a arte permite aos jovens expressar-se, atribuir sentidos ao cotidiano e ocupar espaços de subjetividade.



Imagen/painel 11: atividade com os estudantes; ‘clássicos pelos estudantes’ 2025.
Fonte: registro da aula - slide organizado pelo pesquisador.

As produções artísticas disponíveis aos estudantes do Ensino Médio funcionam como espaços de identificação e elaboração subjetiva, permitindo que transformem o universal em experiências singulares. Nesse processo, ao se reconhecerem em grupos ou culturas específicas, afirmam suas subjetividades e articulam dimensões internas e externas de sua formação, movimento próprio desta etapa da vida (FERREIRA & FERREIRA, 2017).

Articulando-se as pertinentes reflexões iniciais da experiência artístico-pedagógica diretamente à crítica de Vázquez (1978) sobre a alienação estética, evidenciou-se que o que se “sente” e o que se “gosta” não são espontâneos, mas moldados por condições históricas e mediadas por interesses de mercado - tanto para estudantes, quanto para o professorado de Arte. Retomando a didática do ensino da Arte, Hillesheim (2018) propõe que o professor provoque o estudante a interrogar as formas culturais que consome, identificando os critérios — ou a falta deles — que configuram a

(des)valorização da arte no presente. Questionamentos sobre o artista-celebridade, a flexibilização do conceito de arte e o apagamento do professor como autoridade sobre o conhecimento artístico tornam-se centrais nas aulas de Arte no Ensino Médio. Assim, problematizar, tensionar o imediato, deslocar o estudante de um lugar de naturalização e abrir espaço para compreender a arte enquanto produção social, e não como experiência isolada ou puramente sensorial pode ser um fecundo percurso na superação do senso comum e da alienação.

Ao constatar o quanto os estudantes chegam à escola tomados por práticas culturais fragmentadas, frequentemente marcadas pela lógica da indústria cultural, que oferece produtos estéticos imediatamente consumíveis, mas não experiências formativas. O inicial panorama nas escolas de aplicação prática desta pesquisa, constituiu-se em ponto de partida para adensar a prática educativa da experiência artístico-pedagógica nas instâncias a seguir.

4.3.3 APROXIMAÇÕES DO CONCEITO DE CLÁSSICO NA AULA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO - 2º MOMENTO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Neste segundo momento, o trabalho pedagógico assume especial relevância: longe de ceder a modismos ou às demandas fragmentadas para a formação juvenil nas aulas de Arte, optou-se pelo conceito de clássico como guia orientador da organização dos conteúdos. Perpassando o planejamento e os planos de aula, decisão que gradativamente moldou o olhar do professor à medida em que passou a expressar-se no processo de formação dos estudantes. Concebidos como sujeitos históricos cuja centralidade na ação educativa se realiza na mediação entre a prática social e o conhecimento sistematizado.

Convém destacar que a abordagem abalizada no clássico¹⁸ não se restringiu a um ensino tradicionalista, calcado em conteúdos isolados ou estanques, como muitas vezes ocorreu ou ainda ocorre em práticas de ensino conservadoras. Buscou-se apresentar o universo artístico de forma integrada, historicizada e crítica, considerando transformações do campo artístico na contemporaneidade e promovendo uma mediação que pudesse possibilitar aos estudantes a apropriação reflexiva da obra. Nesse percurso, a obra torna-se mediadora da percepção e da reflexão, possibilitando, conforme Lukács (1966), uma experiência catártica, na qual a apreensão qualificada altera a visão de mundo dos estudantes e amplia sua capacidade de interpretação e criação.



**Imagen/painel 12: 'fragmento da aula conceito de arte' 2025.
Fonte:** registro da aula - slide organizado pelo pesquisador.

¹⁸ A compreensão de "clássico" desta pesquisa assenta-se na obra de Ítalo Calvino (2007) 'Por que ler os clássicos' e refere-se àquelas obras perenes, que não se esgotam; criações que continuam a ressoar e a desafiar gerações com sua profundidade e relevância: um clássico é uma obra que permanece viva, oferecendo novas perspectivas e *insights* a cada leitura/contato.

Ao investigar o nível de compreensão presente na prática social dos estudantes, buscou-se instigá-los a pensar ‘O que é um clássico? O que entendiam por clássico quando se trata de obras artísticas?’, elencaram-se exemplos que se aproximaram e/ou tocaram diretamente os campos artísticos nas linguagens visual, da dança, da música, do teatro ou das expressões híbridas e também outros em campo ampliado como na arquitetura, moda, design e outros exemplos que foram apresentados pelos estudantes.

Seguiu-se com a apresentação do curta-metragem ‘O que é um clássico? Entenda como algo se torna atemporal’ disponível no Youtube, o qual suscitou questionamentos, reflexões e permitiu-nos mencionar pensamentos que encontravam-se cristalizados no senso comum, abrindo fecundo espaço para a reformulação de ideias, conversas mais encorpadas e que impulsionaram olhares para produções mais complexas, requintadas e pertinentes do que as do primeiro momento quando ‘tudo é arte’ e ‘a arte está em tudo’ (lembrando que tal pensamento não se invalida totalmente, mas, convém ressaltarmos a necessidade de ser gradativamente aprofundado nos estudos para avançar do senso comum à uma compreensão mais elaborada sobre a obra artística).



Imagen/painel 13: frames do curta metragem ‘O que é um clássico?’ 2025.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PW5M4Zd4fSU>

As provocações presentes no curta-metragem aproximavam coisas que pareciam desconexas e distantes um primeiro e descuidado olhar “o que Chanel tem a ver com Beethoven? All-Star com Shakespeare? E Beatles com Hitchcock?”, até que a base conceitual de criações humanas tão distintas as conectam no fato de que tornaram-se ‘clássicos’. Por que apesar da passagem do tempo algo que poderia ser visto como antigo ou ultrapassado se torna atemporal, presente, influente por gerações?

Precisamente por elevar suas categorias a patamares inéditos na história da humanidade, a noção de clássico possibilita aos jovens estudantes apropriarem-se de um conceito fundamental para a formação humana. Embora amplamente utilizado na atualidade, seu emprego irrefletido tende a banalizar sua importância e a esvaziar sua potência crítica. Quando historicizado, o clássico pode guiar a compreensão da arte como desdobramento do trabalho, permitindo ao ser humano “afirmar-se sobre o mundo pela exteriorização de suas subjetividades” (DEBIAZI, 2013). Notadamente, a ampliação de categorias proposta no exercício acabou trazendo para a aula áreas como a moda, o design, a arquitetura, cinema (em suas vertentes mais tecnológicas e contemporâneas nos *streamings*), influências das artes no automobilismo (carros clássicos, cultura *lowrider*, automobilismo). O registro destes momentos nas aulas deu-se em dinâmicas diversas, conforme os recursos disponíveis nas escolas de atuação: em apresentação de slides, painel com *stickers*, mapas mentais no quadro, etc.

No exercício proposto, a reflexão sobre o “clássico e a arte” foi materializada em um painel coletivo em recorte e colagem. Nesse processo, os estudantes conheceram a obra da dadaísta alemã Hannah Höch (1889-1978), pioneira da fotomontagem e de uma atitude artística transgressora. A atividade impulsionou produções autorais que articularam conceitos, subjetividade e criação estética, em trabalhos individuais e coletivos.



Imagen/painel 14: arte da colagem em grupo; ‘O que é um clássico?’ 2025.

Fonte: registro das aulas do pesquisador.

A apresentação do vídeo ‘Colagem a arte da reinvenção’ trouxe o percurso da colagem enquanto técnica para uma expressão artística, possibilitando aos estudantes conhecer e experienciar processos de criação na sala de aula no contato com algumas das produções de artistas que impulsionaram o *papier collé*¹⁹ ao status de obra artística pelas vanguardas europeias no início do século XX. As produções em tamanho A3 ganharam contornos bem autorais e, vale destacar, revelaram uma preocupação com as questões de arranjo dos elementos, na busca de harmonia, coerência e coesão discursiva na composição do trabalho artístico na sala de aula, no processo de criação da imagem e de apresentação dos conceitos estudados até aquele momento.

Levando-se em conta o tempo decorrido desde o primeiro momento desta experiência artístico-pedagógica, começou a evidenciar-se um crescente aproveitamento por parte dos estudantes e, sobretudo uma ‘melhora’ no trato dos mesmos na realização das atividades propostas. O que acaba por revelar a potência injetada na aula pela cuidadosa seleção (curadoria educativa) dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes.

¹⁹ *Papier collé* foi o termo utilizado por vários artistas das vanguardas europeias nos trabalhos artísticos elaborados no início do século XX, inspiradas nas milenares técnicas de colagem nas artes, ganhou destaque com o Cubismo e também foi adotada como meio de expressão visual e comunicação pelos movimentos Futurista, Surrealista e Dadaísta.

O que começa a validar a insistência em uma prática educativa problematizadora e centrada no clássico enquanto critério para escolha dos conteúdos: permitindo aos estudantes do Ensino Médio o desenvolvimento pelo conhecimento mais elaborado pela superação do conhecimento espontâneo, cotidiano ou de níveis/anos anteriores (GAMA E DUARTE, 2017).



Imagen/painel 15: trabalho da estudante Abigail; ‘A Primavera Clássica’; 2025.
Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Nessa etapa, buscou-se implementar na sequência das aulas a instrumentalização, conforme preconizada a didática da Pedagogia Histórico-Crítica (HILLESHEIM, 2018), organiza axialmente a experiência de aprendizagem de forma intencional, permitindo que os estudantes avancem da percepção imediata para uma fruição crítica e reflexiva das obras artísticas (no que se refere ao conteúdo da aula de Arte). Percebeu-se no desenvolvimento destas atividades da experiência artístico-pedagógica, tanto pela mediação docente quanto pelo tempo decorrido dos primeiros estudos. Movimento de ascensão da consciência expressos em compreensões mais elaboradas dos estudantes, saltos qualitativos resultantes da articulação entre sensibilidade, conhecimento e mediações objetivas presentes na obra e no processo artístico (LUKÁCS, 1966).

Neste momento da experiência artístico-pedagógica, buscou-se articular o conceito de clássico com os conteúdos artísticos e sua historicidade, de

modo a não limitar a compreensão da Arte a conceitos fragmentados ou cristalizados.

Na história da arte, a **colagem** foi muito utilizada por artistas no início do séc. XX. Pois queriam mudanças e maior liberdade na forma de se expressarem: com materiais e linguagens diferentes. O francês Georges Braque (1882-1963) e seu amigo Pablo Picasso (1881-1973), ficaram conhecidos por usar papéis, tecidos e outros materiais junto com carvão, lápis e tintas. Combinando estes materiais ou usando-os juntos nas suas telas. A artista alemã Hannah Höck (1889-1978), criava suas obras por meio do recorte e da colagem, sendo uma das primeiras a fazer uso destas práticas como linguagem artística. Este processo, muito utilizado por artistas, designers e amantes da arte que publicam nas redes sociais, ficou conhecido como **fotomontagem**: uma composição com partes de imagens fotográficas que forma um todo, uma nova imagem resultante deste processo. (UTUARI, 2015, p. 65). [Arte da colagem](#) - uma oportunidade de criar algo único e o que a arte representa para você. =)

Imagem/painel 16: materiais das aulas; ‘**A arte de Hanna Höck’** 2025.

Fonte: organização e registro das aulas do pesquisador.

As obras denominadas clássicas resistem à prova do tempo, mantendo-se atuais e inesgotáveis enquanto portadoras de sentidos formativos pelo enriquecimento que carregam. Revisitadas em diferentes contextos, abrem-se à novas interpretações e reafirmam-se como expressões da criação humana, dotadas de frescor e potência, mesmo quando atravessadas por rupturas, transformações e movimentos que marcaram sua época, permanecendo significativas independentemente do tempo transcorrido (LUKÁCS, 1966; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). O que pôde ser observado no transcorrer das aulas, pela melhor e mais intensa participação dos estudantes nas diversas etapas e momentos das aulas.

Na devolutiva da tarefa sobre clássicos, os estudantes apresentaram filmes, pinturas, esculturas e outras obras perenes do universo artístico como *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, trilhas sonoras de filmes marcantes, videoclipes como *Thriller*, entre outros exemplos. A atividade ocorreu em um

ambiente intencionalmente preparado: luz baixa com lâmpada colorida, projeção de imagens artísticas, trilhas musicais, trailers e leituras de poemas ou trechos de textos clássicos realizados pelos próprios jovens. Experiência que permitiu refletir sobre como a aula de Arte pode — e deve — ser assumida como espaço de construção identitária e de formação das subjetividades juvenis, apresentando conteúdos de teor mais enriquecido e também acolhendo o repertório apresentado pelos estudantes.

Ao aproximar o patrimônio artístico universal das referências culturais reconhecidas pelos estudantes, a didática do ensino da Arte proposta por Hillesheim (2024) reafirmou o papel da escola na socialização do conhecimento elaborado, fortalecendo a organização de conteúdos e a proposição de debates mais consistentes com base em pesquisas sistematizadas para tais momentos das aulas. Nesse processo, a instrumentalização realizada pelo professor de Arte tornou-se decisiva, pois é pela mediação pedagógica que os estudantes podem apropriar-se criticamente do conhecimento artístico. Como destaca Saviani (2008), a Pedagogia Histórico-Crítica compreende essa apropriação dos clássicos como fundamento da formação humana, ampliando a consciência, enriquecendo a capacidade de intervenção no real e contrapondo-se ao imediatismo das práticas pedagógicas esvaziadas.

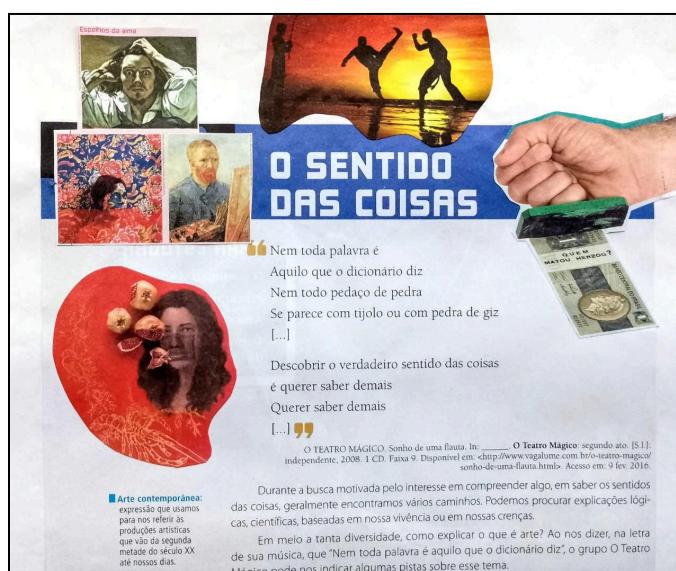


Imagen 17: materiais das aulas (detalhe); ‘Linguagens artísticas’ 2025.
Fonte: organização e registro das aulas do pesquisador.

A proposição do clássico como referência para a escolha e organização dos conteúdos - longe de fixar um modelo único ou intocável - reforça o papel do professor de Arte na curadoria artístico-pedagógica das obras, artistas e objetos de conhecimento a serem elencados no seu planejamento. Ao realizar a mediação do acesso dos estudantes a conteúdos essenciais pelas estratégias que permitam a compreensão da obra artística como signo e objeto de conhecimento, sempre situado historicamente, tanto no seu tempo de produção, quanto de recepção no contexto do processo ensino-aprendizagem na escola. Instrumentalizando os estudantes para que tenham condições de aprender, desenvolver-se e superarem a percepção imediata e fragmentada pelo conhecimento mediado.

A condução do trabalho educativo promoveu perceptível elevação formativa dos estudantes, aspectos expressos nas interações durante as aulas - ainda que entre altos e baixos - também na devolutiva dos trabalhos, tarefas e produções artísticas realizadas, evidenciando mudanças frente às proposições pedagógicas. Reforçando a importância da organização do trabalho educativo em Arte e o papel do clássico como qualitativo na aula, em consonância com o que Lukács (2018) assinala sobre a relação das pessoas com as grandes obras de arte, pois nelas

Os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual (p. 263).

Logo, se almejamos uma formação estudantil humanizadora e desenvolvimento das máximas potencialidades para as juventudes do Ensino Médio, os clássicos das artes assumem papel essencial na seleção e organização dos conteúdos da aula de Arte. Consideráveis avanços foram tornando-se perceptíveis neste estágio da experiência artístico-pedagógica, ao que trataremos de aprofundar a articulação entre percepção estética e compreensão crítica no próximo momento.

4.3.4 INSTRUMENTALIZAÇÃO NA AULA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO - 3º MOMENTO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Na abertura deste terceiro momento, foi organizado um varal digital no qual projetavam-se algumas das definições de clássico extraídas da obra de Italo Calvino. Momento em que buscou-se abrir espaço para conversas que pudessem conectar as instâncias anteriores deste percurso em torno da compreensão da arte e do conceito de clássico no universo artístico. Tratou-se de mais uma ação voltada à instrumentalização visando adensar o conceito de clássico junto aos estudantes, buscando-se avanços nas aprendizagens.



Imagen/painel 18: Varal digital - frames do curta metragem; ‘O que é um clássico?’ 2025.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PW5M4Zd4fSU>

Antecipando que nesta ação pedagógica, a música aparece enquanto recurso, apoiando a sequência de estudos e atividades da experiência artístico-pedagógica em curso e não enquanto linguagem a ser abordada nas suas especificidades e densidade formativa, visto que não compactuamos com a atuação docente de maneira polivalente²⁰ nas aulas de Arte. Considerou-se importante acolher indicações de que apareceram nas atividades realizadas pelos estudantes no ‘painel das artes’ no início de ano, quando trouxeram imagens de obras artísticas, grupos ou bandas musicais como exemplo do que consideravam ‘clássico’, álbuns, coletâneas ou canções consagradas da MPB, do rock nacional, do sertanejo, do *hip-hop* foram citados. Além de uma série de exemplos de áreas que são tangenciadas pelos conteúdos da arte: moda, *design*, gastronomia, publicidade, urbanismo etc.

²⁰ **Nota:** A BNCC, ao delegar a um único professor ou professora a responsabilidade de lecionar todas as linguagens artísticas, revela a fragilidade de um documento que, sob a aparência de valorização da Arte, acabou relegando-a a um modelo polivalente e precarizado. Tal diretriz desconsidera a especificidade epistemológica e formativa de cada linguagem, esvaziando o potencial crítico da disciplina na formação estudantil, consequentemente, subordinando-a à lógica da flexibilização curricular orientada pelo mercado.

Realizou-se a ambientação de uma sala de aula convencional, surtindo um impacto positivo quanto a participação dos estudantes, configurando-se em um espaço propositivo de aprendizagem e ampliação de repertório artístico, estético e cultural dos estudantes. Quando achegaram-se à vitrola expressando imediata surpresa, impressionados, visto que a maioria nunca tinha visto uma em funcionamento: conheciam de filmes, da *internet*, de antiquários, da casa de familiares ou pessoas de mais idade.

Seguiu-se uma conversa embalada ao som de clássicos da música no toca-discos, com discos de vinil originais, repletos de marcas que davam pistas do tempo em que encontravam-se na estrada. Quando colocados para rodar, os estudantes percebiam e comentavam distinta qualidade do áudio, comparando-a com as referências das que estão acostumados nos dispositivos em que escutam músicas, trazendo à conversa na aula camadas e nuances singulares das composições musicais apresentadas nesta mídia.



Imagen/painel 19: prática artística ‘processo de criação’ 2025.
Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Os jovens também relataram o impacto da arte na produção visual dos álbuns, o diálogo ampliado com a proposta conceitual dos/as artistas expressos nos seus trabalhos: as capas e encartes apresentavam um nível dos processos artísticos na produção das fotografias, encartes e pôsteres. Destacaria os encartes dos álbuns, que tratavam de mostrar momentos dos bastidores e do

processo criativo que envolve um trabalho artístico. Momento que também acabou propiciando relatos cheios de memórias afetivas e histórias de seus pais, avós ou pessoas queridas de outras gerações aproximadas pelos trabalhos artísticos ali apresentados.

Traria a oportuna intervenção de Maria Clara, estudante que encontrou álbuns originais de seu artista clássico na música brasileira, o rock/bossa/contemporâneo e atualíssimo de Cazuza. Nas palavras da própria aluna, [o artista com] “a sua poesia inteligente, bela, politizada, irreverente e que nos faz pensar que a vida necessita ser vivida” e também nos convida a “dançar em um ritmo contagiate como as músicas que ele fez.” Além de abraçar os já citados, a jovem estudante do Ensino Médio ainda perguntou-nos a respeito da Legião Urbana “tens aquele disco da música Tempo Perdido?”.

A proposição pedagógica intitulada ‘noite do vinil’ provocou um deslocamento na experiência artístico-pedagógica, gerando fissuras na rotina das turmas envolvidas, reforça-se que não se tratou de uma aula de música, mas mostrou-se um proveitoso momento à fruição estética. No qual os estudantes enquanto sujeitos receptivos das formas objetivas dos artistas com os quais tiveram contato pelas suas criações, puderam experimentar

Uma “realidade” que, no sentido da diferenciação, é mais intensa do que a experiência obtida na própria realidade objetiva e que, precisamente nesta intensidade, revela imediatamente a oculta essencialidade real (Lukács, 2018, p. 265).

Cumpre destacar que a ação denominada *noite do vinil* ocorreu em uma das salas de aula da escola, espaço já cotidiano para a maioria dos jovens envolvidos. Contudo, a intencionalidade docente em recriar a ambientação — por meio da iluminação diferenciada, da reorganização do mobiliário, da disposição do material visual dos vinis (capas, encartes e pôsteres), da exposição de fanzines, cartazes lambe-lambe de artistas e produções de outras turmas, entre outros detalhes — conferiu ao ambiente uma atmosfera singular, favorecendo uma postura receptiva na esfera estética.

Essa experiência evidencia duas noções centrais da estética lukacsiana: a unidade entre forma e conteúdo e o comportamento receptivo. A vivência artística só alcança sua dimensão estética quando o conteúdo é

conscientemente evocado, conduzindo o sujeito a um mundo novo e, ao mesmo tempo, familiar. Nessa mediação, o trabalho docente pode criar condições para que os estudantes realizem saltos qualitativos em sua formação estética, ampliando a capacidade de percepção e elaboração crítica (GALLO, 2018).

O segundo aspecto evidencia que a experiência estética só se efetiva pela mediação formal da obra, na unidade dialética entre forma e conteúdo que sustenta a recepção. Nessa perspectiva, a vivência escolar possibilitou que muitos estudantes alcançassem, em diferentes graus e momentos do desenrolar das atividades da experiência artístico-pedagógica processos catárticos, confirmado, ainda que em escala pedagógica, o que Lukács (1966) aponta como a elevação qualitativa da percepção estética no contato com obras artísticas.

Justamente o objetivo do arranjo intencionalmente preparado naquele ambiente, para que os estudantes (destinatários diretos da proposição ou ato pedagógico) pudessem vivenciar, conforme mencionam Moreira e Maceno (2018) que os atributos

Do reflexo estético da obra de arte exerce um efeito e um contra efeito sobre as personalidades dos indivíduos que a produzem e a recepcionam. O prazer estético alcançado pela particularidade da obra de arte, ao refletir o mundo objetivo, cria uma síntese/uma tipicidade de eventos e dramas humanos, e assim o que antes era história da humanidade num passado longínquo pode ser revivido e sentido pelas individualidades do presente (p. 12).

Ao que seguem fortalecidas as intencionalidades contidas nas proposições pedagógicas abalizadas no clássico e que foram desenvolvidas junto às turmas de Ensino Médio. Referenciadas em Lukács (2018) que infere pertinentes questionamentos acerca da receptividade das obras estéticas, ao arguir

Mas de onde deriva a força evocativa destes dramas? Acreditamos que resida no fato de que neles é revivido e feito presente precisamente o próprio passado, e este passado não como sendo a vida anterior pessoal de cada indivíduo, mas como a sua vida anterior enquanto pertencente à humanidade. O espectador revive os eventos do mesmo modo, tanto no caso em que assista a obras que representam o presente,

como no caso em que a força da arte ofereça à sua experiência fatos que lhe são distantes no tempo ou no espaço, de uma outra nação ou de uma outra classe. (p. 263).

Oferecer aos estudantes do Ensino Médio um tempo de pausa para a fruição artística configurou-se como experiência pouco habitual para a maioria. Nesse contato, a arte revelou sua potência formativa, possibilitando vivências singulares mediadas por obras que atravessaram o tempo e seguem mobilizando as novas gerações. Ao serem incorporadas ao espaço escolar, tais produções ampliaram repertórios e transformaram-se em conhecimento artístico vivificado nas experiências dos estudantes, resultante da articulação entre sensibilidade, conhecimento e mediações objetivas presentes nas obras e no processo artístico. Conforme Hillesheim (2024), transpostos, mediados de modo intencional da prática social para o universo dos saberes escolares na aula de Arte.

Ao tempo em que os estudantes seguiam manuseando os zines, ouvindo as faixas musicais escolhidas tocadas diretamente na vitrola e a projeção de alguns dos clipes que marcaram diretamente na parede da sala. Permiti-me vislumbrar algumas coisas acontecendo simultaneamente naquele tempo de suspensão, no qual rompeu-se com a arbitrariedade do sinal que delimita as aulas, disciplina os corpos em um ritmo que não injeta vida no cotidiano. O que levou-me a refletir as contradições inerentes à educação, o quanto somos tomados por uma rotina automatizada e o cumprimento de tarefas burocratizadas na escola, que raramente torna possível a criação de momentos para que o processo ensino-aprendizagem desenvolva-se de outros modos e, principalmente, propiciem aos estudantes vivências artísticas pulsantes e não somente o reflexo das mesmas em caricaturas e arremedos impressos em atividades que não se abrem à inteireza de cada ser (individual) e da grandiosidade da criação humana (universal).

Naquele ambiente de sons, luzes, imagens e conversas sobre arte e vida, a noite do vinil ainda desdobrou-se²¹ em uma proposição pedagógica:

²¹ A irreverência na escrita da palavra ‘desdobrou’ e também nas variantes do verbo ‘desdobrar’, fazem referência direta à poética da proposição da experiência artístico-pedagógica que optou-se em implementar nas turmas de Ensino Médio, conforme descrito em tópico anterior; o material pedagógico que acompanha a presente pesquisa,

para que os estudantes pudessem criar as suas sínteses dos estudos propostos até aquele momento. Revelando-se nas fanzines autorais, preferencialmente sobre o estudo das artes visuais ou, poderiam tratar de temas diversos que tangenciasse especificamente o universo artístico.

Foram apresentadas *zines* (diminutivo de fanzines) produzidas por estudantes em anos anteriores nas aulas de Arte, nas ‘revistas de fã’ apresentadas podiam ser percebidas técnicas artesanais e materialidades distintas da produção artística: recorte e colagem de revistas, jornais, quadrinhos e outros tipos de materiais impressos, também haviam desenhos manuais autorais, poemas, trechos ou coletâneas de canções, tratavam de cinema, literatura, (auto)biografias, moda, design etc. Fazendo um retorno às discussões iniciais sobre o conceito de arte, clássico, linguagens e expressões artísticas conforme mencionado em outros pontos desta pesquisa, porém, ampliando o grau de elaboração, maior proximidade com o universo artístico propriamente dito (conforme objetivo e intencionalidade do trabalho educativo delineado) e, sobretudo, propiciando abertura às questões de autoria, pesquisa e interesses de cada estudante da turmas.

Dito isso, teve início a proposição da criação de *zines* autorais, trabalhos artísticos que necessitariam de uma devolutiva que superasse o domínio imediato na criação de um trabalho artístico com tema, exposição e coerência com a atividade, conforme os estudos realizados. Na condução do trabalho junto aos estudantes, buscou-se estabelecer critérios e gradativamente, esclarecer as pertinentes relações forma e conteúdo. Evidenciando um fazer artístico com intenção, estética e zelo na sua elaboração - tal qual espera-se da organização do ato pedagógico na escola - ao mesmo tempo em que intentou-se despertar a curiosidade dos jovens do Ensino Médio pelo formato, diversidade de conteúdos.

trazendo outras possibilidades e ‘dEsdobramentos’ possíveis ao trabalho do professorado, aberto à pluralidade de pedagogias e abordagens na escola, segue nos anexos.



Imagen/painel 20: trabalhos dos estudantes; ‘Fanzine - a revista do fã’ 2025.

Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Assim, cabe às professoras e aos professores de Arte — desde que lhes sejam restituídas condições dignas e ampliadas de trabalho, hoje profundamente precarizadas — a tarefa de explicitar, de modo nítido e sistematizado, uma intencionalidade pedagógica que ultrapasse a mera transmissão de informações. Tal intencionalidade pode orientar também a formação das subjetividades juvenis, abrindo espaço para experiências estéticas que mobilizem a sensibilidade e ampliem horizontes de compreensão crítica da realidade.



Imagen/painel 21: trabalhos dos estudantes; ‘Fanzine - a revista do fã’ 2025.

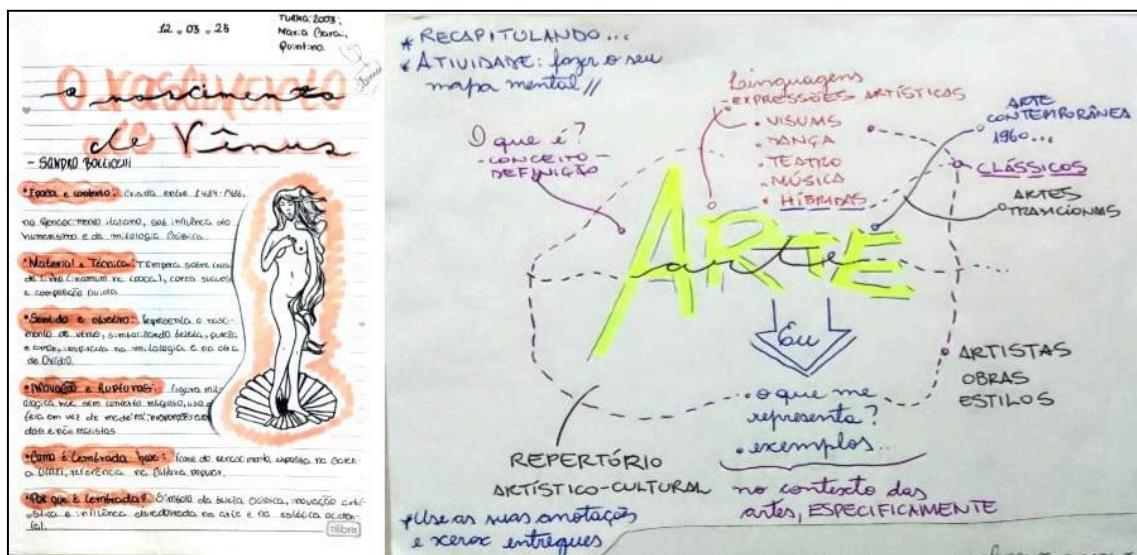
Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Não se trata apenas de ensinar técnicas ou conteúdos, mas de criar possibilidades de encontro com a beleza (e as outras tantas ‘formas da beleza’), a criticidade, o senso e o dissenso, com a densidade, a pluralidade e com o encantamento inerentes às obras artísticas transpostas em saberes escolares — dimensões frequentemente negadas pelo sistema educacional que, em vez de favorecer o avanço da educação de caráter emancipados, político (como já apresentado, no sentido de consciência de si, da realidade e do papel criativo e transformador da realidade pela compreensão desta e ‘da coisa em si’), segue submetendo a escola à lógica estreita e desumanizadora do capital (KOSIK, 1978).

Somente ao se contrapor a essa lógica a escola poderá consolidar-se como espaço de resistência e como horizonte de futuro possível e legitimamente humanizador para as novas gerações.

4.3.5 ARTE: SÍNTESE DE MÚLTIPAS RELAÇÕES - 4º MOMENTO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

No conjunto da experiência artístico-pedagógica com estudantes do Ensino Médio, evidenciaram-se momentos em que a apropriação do conhecimento artístico assumiu caráter de transformação qualitativa, ultrapassando a mera assimilação de informações e configurando-se como elevação formativa no processo ensino-aprendizagem (prática social). Nessas circunstâncias, tornou-se possível articular o repertório cultural dos jovens com a historicidade das obras estudadas, abrindo espaço para aprendizados pela compreensão da realidade nas vivências em sala de aula.



Imagen/painel 22: trabalhos e registros das aulas; ‘Pesquisa de estudante e mapa do percurso artístico-pedagógico’ 2025.

Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Esse movimento, que Lukács (1966) associa à iluminação catártica, manifesta-se quando o estudante relê o já conhecido sob nova luz e, simultaneamente, se abre à sensibilidade diante do inédito. Trata-se de um salto qualitativo da consciência em relação ao objeto ou à atividade artística. Na perspectiva lukacsiana, a catarse não se reduz à emoção espontânea nem a uma vivência mística de plenitude; expressa, antes, a apropriação ativa das determinações essenciais do real. Todavia, esse processo não se realiza de modo homogêneo: em grande parte das experiências, a catarse permanece incipiente, limitada à apropriação parcial de técnicas ou à experimentação

fragmentada de linguagens, sem ainda atingir plenamente a transformação qualitativa das vivências e do próprio modo de ver o mundo.

A iluminação, no sentido formulado por Lukács (2018), constitui um horizonte possível — e não um efeito imediato —, exigindo continuidade, rigor e intencionalidade metodológica na tarefa docente. Criar condições mais amplas de escolarização é condição para tensionar e superar os limites estruturais que atravessam a educação pública. Tal constatação reafirma o caráter processual da formação estética: a catarse é sempre conquista mediada, que se produz no tempo, pela constância e pelo enfrentamento das contradições sociais que atravessam o cotidiano pedagógico (Hillesheim, 2018). Ainda que o professor realize, no interior da sala de aula, o trabalho que lhe compete, é a superestrutura que precisa mover-se em direção a um projeto societário distinto, para que — e não apesar de tudo — a ascensão da consciência se torne oportunidade efetiva para um número cada vez maior de estudantes no Ensino Médio brasileiro.

Entretanto, o que se observa na realidade escolar é precisamente o oposto. Sempre que se anunciam investimentos governamentais, as exigências por resultados imediatos recaem quase exclusivamente sobre a sala de aula e sobre o professorado. Desconsidera-se que o processo educativo demanda tempo, acompanhamento e constância, recusando-se sua natureza dialética e formativa. No lugar dessa compreensão, impõem-se metas lineares e imediatistas, que ignoram os sujeitos concretos e a materialidade da escola real — tão distante das projeções abstratas produzidas nos gabinetes quanto das condições necessárias para que a formação estética cumpra seu papel de ampliar, qualificar e politizar a experiência humana.

A proposição de desfecho da experiência artístico-pedagógica intitulada *Dobras – Desdobrando a Arte pelas Juventudes* desenvolveu-se buscando um ritmo cadenciado, que privilegiasse a apreciação, a fruição e a compreensão dos conteúdos e conceitos abordados nas ações pedagógicas. Os estudos concentraram-se nas vanguardas modernistas e em algumas expressões da arte contemporânea. Dentre os objetos de estudo, destacaram-se produções híbridas, colagens analógicas e digitais, artes efêmeras e fanzines, técnicas e expressões artísticas elencadas para o trabalho educativo no Ensino Médio.

Antes realizou-se um mapeamento dos artistas, expressões e produções artísticas contemporâneas, com base nos livros didáticos de Linguagens — os cadernos interdisciplinares do MEC, que variam conforme a escolha das unidades escolares em que se atuou. A devolutiva do coletivo de estudantes ocorreu por meio de trabalhos escritos, frequentemente enriquecidos com imagens, seguida de apresentações em sala de aula. Em alguns casos, os trabalhos foram organizados em exposições nas próprias unidades escolares, ampliando o alcance da experiência e possibilitando a fruição coletiva das produções.



Imagen/painel 23: trabalhos dos estudantes; ‘Fanzine - a revista do fã’ 2025.
Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Nas escolas em que havia disponibilidade e liberação de acesso às salas informatizadas, conhecidas como LabTec nas unidades da rede estadual de Santa Catarina, realizaram-se pesquisas semelhantes às desenvolvidas por estudantes que tinham acesso apenas aos livros didáticos. É importante salientar que a legislação vigente segue proibindo o uso de celulares em sala de aula; em algumas escolas, houve censura até mesmo ao uso pedagógico autorizado da ferramenta, restringindo recursos que poderiam ampliar a apropriação do conhecimento artístico pelos estudantes.

Nas escolas que dispunham de recursos tecnológicos — sala informatizada com computadores e acesso à internet — e que o acesso a esses ambientes foi liberado para as aulas previamente planejadas e

agendadas, os estudantes tiveram oportunidades diferenciadas: puderam acessar vídeos, reportagens, sites e blogs de artistas, bem como instituições culturais que validam suas obras por meio de curadorias, exposições e textos especializados. Esse acesso possibilitou um percentual maior de aproveitamento e ampliação de repertório em relação àqueles que não dispunham dessas condições, em razão de restrições impostas por algumas equipes gestoras. Cabe destacar que todas as escolas do Ensino Médio nas quais a experiência artístico-pedagógica foi implementada contavam com LabTec estruturados, equipamentos atualizados e funcionando com conexão à internet.

Novamente, evidencia-se uma fratura na realidade precarizada do Ensino Médio noturno na escola pública brasileira. Das quatro escolas envolvidas na pesquisa, todas possuíam LabTec em funcionamento e contavam com professor atuando junto aos estudantes no período diurno (matutino e vespertino) e uma destas, com possibilidade de agendamento alternativo para o noturno (entretanto, na nossa noite na escola, não havia disponibilidade para realizar este agendamento). Quanto à contratação desses profissionais para atender o Ensino Médio noturno, foi informado no início do ano letivo que dependia de fatores como o número de estudantes e a estrutura das salas nas respectivas unidades escolares.

Acontece que muitas escolas no período noturno não dispõem de professor ou professora no LabTec para atender os estudantes do Ensino Médio. Apesar deste público ser majoritariamente composto por jovens²² que já se inseriram no mercado de trabalho por necessidade, realizam cursos profissionalizantes ou participam de programas de iniciação profissional financiados pelo empresariado, contraditoriamente não lhe são fornecidos acesso e aprendizagem voltado às tecnologias no período noturno na escola.

²² Realizado pelo Inep, os dados do Censo Escolar de 2024 registraram 7,8 milhões de matrículas no Ensino Médio, com 82,5% dos alunos estudando em tempo diurno e 17,5% no período noturno, incluindo estudantes que trabalham e não descrevem especificamente uma categoria de "jovens trabalhadores", assim, não contemplando informações que tracem um perfil mais específico deste público escolar sobre a evasão escolar, o turno de estudo e a matrícula em ensino médio técnico. Cruzando os dados do IBGE com o Censo Escolar deste mesmo período, indicam que 11% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estudam e trabalham, cerca de 25% estão fora da escola ou com atraso escolar. Dados mais atualizados do Censo 2025 estavam previstos para 31/07 deste ano.

Tal condição contribui para fragilizar e precarizar a formação destes estudantes na Educação Básica, especialmente no que se refere à amplamente divulgada alfabetização tecnológica na escola pública²³.

²³ Faz-se pontual mencionarmos o recente Programa Mais Ciência na Escola, instituído pelo Decreto nº 12.049, de 11 de junho de 2024, que apresentou o intuito de disseminar o conhecimento científico e a educação digital na educação básica: com diretrizes e objetivos que incluem o estímulo à educação científica e digital, a promoção da inclusão social, a valorização dos professores, a equidade no acesso à educação e o incentivo ao desenvolvimento sustentável.

4.3.5.1 INDÍGENAS EM FOCO - UM ‘DESVIO-CRÍTICO’ NA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Continuar sendo não é gesto de permanência,
 mas de insubmissão: é afirmar que a vida
 — quando rasurada por séculos de esbulho —
 reabre brechas para existir de novo,
 por outras formas,
 materiais e sentidos.

(Conforme Ailton Krenak, 2019)



Imagen/painel 24: ‘Indígenas em Foco’; Arissana Pataxó, 2016;
 acrílica sobre tela. 60X50cm.

Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Um acontecimento que reorientou o percurso da experiência artístico-pedagógica surgiu de modo absolutamente ordinário e que poderia ‘passar despercebido, ser deixado pra lá’ — uma estudante, durante a atividade do mapeamento de artistas contemporâneos previsto no livro didático, deteve-se diante da pintura *Indígenas em Foco*, de Arissana Pataxó. Na leitura

atenta da legenda, lançou a pergunta que, ao mesmo tempo, soava ingênua e profundamente reveladora: “*Mas indígena usa câmera digital? Indígena pinta com tinta e pincel sobre tela?*” Esse instante, marcado pelo espanto, explicitou o retrato cristalizado e romantizado que atravessava o imaginário dos estudantes do Ensino Médio; em seguida, abriu-se um fértil desvio didático-pedagógico, pois a pergunta deslocou a aula para um debate sobre a historicidade dos povos originários, suas materialidades contemporâneas e as epistemologias que resistem apesar — e não por causa — de cinco séculos de violência colonial.

Ao acolher a questão inicial, emergiram outras questões que iam se adensando: *O que é ser indígena hoje? Por que continuamos a imaginar suas vidas como se estivessem suspensas no tempo?* As interrogações, inicialmente dispersas, tornaram-se motor para a reorganização da prática, levando a turma a construir um pequeno seminário sobre artistas indígenas contemporâneos — ou, como preferem alguns deles, “indígenas artistas”. Foram estudados nomes como Jaider Esbell, Daiara Tukano, Márcia Kambeba, Ailton Krenak, Uýra Sodoma, entre outros nomes, cujas obras e reflexões tensionam as fronteiras entre tradição e invenção, território e deslocamento, ancestralidade e experimentação estética. Na sequência, os estudantes perceberam que as linguagens adotadas por esses artistas — da performance à pintura sobre tela, da fotografia ao vídeo — não derivam de uma suposta “perda de autenticidade”, mas de um gesto de resistência que reinscreve seus povos no presente e reivindica, como propõe Krenak, o direito inegociável de “continuar sendo” (2019).

Esse movimento de ‘desvio-crítico’ produziu, no interior da experiência artístico-pedagógica, uma ampliação de horizonte que somente um acontecimento originado na própria sala de aula poderia causar. Desde a entrada da obra de Arissana Pataxó que escancarou uma lacuna cultural profunda: a ideia de que povos originários pertencem ao passado e não à simultaneidade complexa do nosso tempo histórico. Esse reconhecimento operou como um processo de iluminação — não no sentido místico, mas na acepção lukacsiana de ascensão de consciência — permitindo compreender que a arte indígena contemporânea, longamente silenciada pelas narrativas

hegemônicas, é também um dispositivo de luta, de afirmação e de reexistência (2018). Ao acolher esse fecundo desvio, a prática docente reafirmou a centralidade da Arte como mediação histórica e formativa: não apenas para ensinar técnicas e linguagens, mas para desestabilizar imaginações colonizadas, tensionar visões de mundo e produzir, com os estudantes, interstícios de emancipação intelectual e sensível²⁴.

Nas palavras do imortal da Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak (2019) “*continuar sendo*” não é gesto de permanência, mas de insubmissão: é afirmar que a vida — quando rasurada por séculos de esbulho — reabre brechas para existir de novo, por outras formas, materiais e sentidos. Assim, cada artista indígena que habita a contemporaneidade não “perde autenticidade”; antes, desvia o olhar colonial que insiste em congelá-lo no passado e devolve ao presente a sua força de mundo. O que chamam de “mistura” é, na verdade, o vigor de quem cria com tudo o que o tempo oferece — não para diluir a ancestralidade, mas para assegurá-la em movimento, inscrevendo-a no agora como recusa, criação e futuro.

²⁴ À luz de Adolfo Sánchez Vázquez (1978), compreender a arte como práxis humana implica reconhecê-la como atividade criadora capaz de ampliar a consciência e transformar a relação do sujeito com o mundo — e não como expressão espontânea ou consumo sensorial imediato. Nesse sentido, o ensino da Arte no Ensino Médio, quando orientado pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, deve operar como mediação qualificada para alargar o horizonte cultural dos estudantes, oferecer acesso ao patrimônio artístico historicamente produzido e fortalecer repertórios que lhes permitam interpretar criticamente a realidade concreta.

4.3.5.2 APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS - SEMINÁRIO ARTE CONTEMPORÂNEA INDÍGENAS EM Foco

Das iniciais dificuldades materiais acerca de acesso ou não ao Lab Tec, contornadas, realizaram-se as pesquisas sobre artistas indígenas contemporâneos, trazendo um leque diverso e desconhecido pelos estudantes no que concerne à expressões artísticas, materialidades e produções muito distintas da romantizada visão que os estudantes tinham sobre a arte indígena na contemporaneidade: abriu-se um panorama para conhecer os trabalhos de artistas nas expressões das *performances*, da fotografia contemporânea, das videoarte, das pintura sobre tela, dos grafites gigantes em empenas com centenas de metros quadrados nos grandes centros urbanos... acompanhados pelo ativismo, as obras de escritores e escritoras indígenas, autores/as que começam a ser reconhecidos no circuito global. Apesar da luta e da resistência pelo território e a garantia de existência (situação paradoxal).



Imagen/painel 25: trabalhos dos estudantes; ‘**Artistas Indígenas**’ 2025.
Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Puderam conhecer Ailton Krenak, primeiro indígena a ingressar na Academia Brasileira de Letras pelo conjunto da sua obra artístico-literária,

nomes e sobrenomes que remetem ao seus respectivos povos que resistem há meio milênio de saques, opressões, genocídios étnicos, culturais e, inversamente ao que se esperaria em uma ótica contra-colonialista, florescem: humanidade, ética, estética repleta de sentidos indispensáveis à vida em sociedade. Momento em que foi destacado aos estudantes outra perspectiva da compreensão de ruptura no conceito cristalizado e dominante por séculos na América Latina: de uma arte branca, masculina, europeia que tentou apagar, ao relegar à invisibilidade as produções artísticas feminina, indígena, africana, latinas... por não corresponderem aos interesses de ideais civilizatórios de tempos que necessitam ser ressignificados urgentemente.

Persistiu-se na busca de implementar ações capazes de envolver os estudantes no processo ensino-aprendizagem, considerando as dificuldades impostas pela limitação de apenas uma hora/aula semanal por turma, decorrente dos desajustes curriculares do Ensino Médio. De modo geral, os estudantes engajaram-se nos estudos sobre fanzines e outras artes gráficas como possibilidades de criação e expressão artística. Enquanto ainda se preparavam as oficinas de produção dos fanzines autorais analógicos, alguns jovens sugeriram ideias para organizar um evento diferenciado: um momento, em meio às aulas, para a devolutiva e apresentação de seus trabalhos, inspirado no planejamento da feira gráfica *dEsdobrando a Arte Contemporânea pelas Juventudes*.



Imagen/painel 26: trabalhos dos estudantes; ‘**Artistas Indígenas**’ 2025.
Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Além dos fanzines, outra forma de expressão artística que cativou os jovens foi o cartaz lambe-lambe, com suas múltiplas poéticas e variações, tanto na forma quanto na apresentação e exposição de conteúdos de modo autoral. Os estudantes reconheceram-se nas estéticas e na liberdade expressiva dessas produções urbanas. Acredita-se que, por sua atitude transgressora e pelo caráter não convencional, essas expressões artísticas oferecem oportunidades àqueles que não têm acesso aos espaços consagrados e elitizados da arte hegemônica, ampliando as possibilidades de fruição, apropriação e criação no contexto escolar.

Este momento de desfecho da sequência de estudos e atividades proporcionou vivências na sala de aula nas quais os estudantes vivenciaram a autoria de seus trabalhos artísticos. Ao experimentarem transformações gradativas no repertório e nas aprendizagens promovidas pelo ensino da Arte, tais avanços são creditados à intencionalidade educativa, capaz de gerar aprendizagens no acesso às produções artísticas.



Imagen/painel 27: trabalhos dos estudantes; '**Fotomontagens**'; 2025.
Fonte: registros do acadêmico Miguel Santana.

Os alunos puderam externar compreensões e estabelecer diferenciações entre as criações artísticas e outras formas de produção humana, superando o senso comum que anteriormente nivelava, sem reflexão, os objetos presentes na prática social. Isso reforça a ideia de que o trabalho

educativo pode gerar catarses, entendidas como mudanças graduais, mas reais, na concepção de mundo dos estudantes.

A arte, concebida como síntese de múltiplas relações, apresenta-se no processo educativo em Arte como mediação privilegiada entre a singularidade da experiência individual e a universalidade dos sentidos historicamente produzidos. Como afirma Saviani (2008), a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. A obra de arte, nesse horizonte, torna-se objeto capaz de condensar a historicidade humana em expressão sensível, articulando a dialética entre forma e conteúdo, dimensão que Lukács (1966) assinala como constitutiva da experiência estética. Neste quarto momento da experiência artístico-pedagógica, a vivência inicial, marcada pela sensibilidade e pela catarse, é retomada em nível conceitual, sistematizando aquilo que Kosik (1978) denomina passagem da “pseudoconcreticidade” à apropriação crítica do real. Assim, a ação docente orienta os estudantes a compreenderem que o vivido diante da obra não se reduz a emoção efêmera, mas compõe um campo estruturado de significados e valores socialmente produzidos.



Imagen/painel 28: trabalhos dos estudantes; ‘**Cartazes lambe-lambe’;** 2025.
Fonte: registros do acadêmico Miguel Santana.

É nessa etapa que se consolida, como afirma Duarte (2016), o papel da escola na transmissão dos conhecimentos elaborados e enriquecidos, possibilitando que a juventude compreenda a arte enquanto objetivação dos sentimentos humanos, produção cultural dotada de um léxico próprio, estruturado para expressar e comunicar experiências e significados. A síntese de múltiplas relações manifesta-se tanto no plano da obra — onde confluem história, técnica, estética e visão de mundo — quanto no plano do estudante, que reelabora sua experiência sensível em conhecimento consciente.



Imagem/painel 29: trabalhos dos estudantes; ‘Cartazes lambe-lambe’ 2025.
Fonte: registro das aulas do pesquisador.

Nesse processo, a instrumentalização conduzida pelo professor de Arte desempenha papel decisivo: ao articular percepção, análise e reflexão crítica, ele transforma a vivência estética em formação omnilateral. Desse modo, o quarto momento não apenas organiza e sistematiza os aprendizados anteriores, mas também projeta os sujeitos a novos patamares de compreensão e ação, mobilizando a capacidade de superar a realidade imediata a partir da riqueza cognitivo-sensível possibilitada pela ação educativa, sistematicamente organizada no ensino da Arte.

Ampliando à luz dos escritos de Vázquez (1978), ao mobilizar objetivações estético-sociais complexas, o ensino supera a lógica da

reprodução social — que reserva às elites o elaborado e às classes trabalhadoras apenas o vivido fragmentado — e coloca a cultura em movimento a favor da humanização, entendida como desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da sensibilidade e da capacidade de produzir sínteses mais ricas sobre o real. Assim, a Arte, ensinada com densidade e historicidade, deixa de ser vivência descompromissada e se torna instrumento formativo para a leitura crítica da sociedade e para a projeção de novas possibilidades de existência.

4.3.5.3 SÍNTESE VISUAL DA PESQUISA - O PROCESSO CRIADOR NA DOCÊNCIA

Nota: No decorrer desta pesquisa, surgiu o desejo de dar forma sensível ao que se viveu no processo formativo. Esse gesto se desdobrou em duas direções: a anexação do material pedagógico que acompanha a escrita e a realização de um trabalho visual capaz de sintetizar a experiência que nos moveu em sala de aula — a escolha de conteúdos e a organização da prática pedagógica à luz do conceito de clássico em Saviani. Dessa vivência coletiva nasceu a proposição aqui apresentada: uma criação artística colaborativa entre professor e estudante. Para nos situar antes das considerações finais, vale retomar a indagação de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (2019), apoiada em Saviani (1991, p. 79): “**Para que serve ensinar uma disciplina como [artes] aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?**”

A síntese visual elaborada no percurso desta pesquisa revela as tensões entre o que a Base Nacional Comum Curricular prescreve e o que de fato se realiza na escola, onde a prática social ainda se encontra marcada por processos de alienação que restringem a formação das juventudes. Nesse horizonte, ganha centralidade um trabalho artístico colaborativo realizado com a estudante de Ensino Médio Abigail, que, em sua devolutiva no início do ano sobre o conceito de clássico, evocou a obra *Primavera*, de Sandro Botticelli, ao mesmo tempo em que apresentou um caderno de desenhos de corpos humanos fragmentados, em metamorfose contínua. Estes desenhos eram embrionários naquele momento e, conforme o passar do tempo e das aulas, ganhavam formas, eram construídos e constituíam-se tal a relação estudante e professor em torno do nosso objeto de estudo: a arte nas aulas de Arte.

Essa produção singular espelha a experiência escolar vivida no Ensino Médio: em lugar de uma formação integral, impõem-se a fragmentação, o imediatismo e o utilitarismo, marcas de uma lógica que se opõe à constituição de sujeitos emancipados. Contudo, nos traços da estudante emergem as contradições sociais, revelando impermanências e, ao mesmo tempo, possibilidades de superação de uma realidade imediata pela mediatisação de

uma realidade outra, advinda do salto qualitativo que o contato com a obra de arte ou a atividade artística são capazes de propiciar (Lukács, 2018).

Processo de criação que revelou a catarse enquanto movimento, que constitui o salto qualitativo da aprendizagem, momento em que ocorre a síntese superadora entre prática, problematização e conhecimento teórico. Diferente da emoção imediata, a catarse, na perspectiva histórico-crítica, refere-se à elevação da consciência, quando o estudante vivencia que “*aquilo que estudo acontece comigo*”. No ensino da Arte, expressa-se na produção autoral dotada de intencionalidade e significado, na leitura crítica mais refinada de obras e processos e na percepção de que a Arte transforma o modo como compreendemos a nós mesmos e ao mundo. É o momento em que se materializa a formação estético-intelectual, fruto de uma mediação docente intencional, fundamentada em princípios teóricos e orientada pela função social da escola (Hillesheim, 2018).

Nesse movimento, professor e estudante conceberam conjuntamente uma obra que reúne bordado, papéis e colagem de materiais impressos diversos, configurando-se como síntese visual da pesquisa. O gesto reafirma que o ensino da Arte exige partilha de processos criadores: o que se oferece ao outro precisa também atravessar a prática docente. A sala de aula torna-se, assim, espaço de invenção, no qual ensinar e criar se fundem em um mesmo ato formativo.

Entrelaçam-se, nessa chave interpretativa, três Primaveras: a de Botticelli, símbolo da força vital e da renovação estética; a de 1968, marcada pelo ímpeto revolucionário da juventude; e a que se anuncia no presente, no momento de defesa desta pesquisa, quando a escola pública se afirma como território de resistência e de reivindicação do lugar da Arte no Ensino Médio.

A seguir, o trabalho no qual buscou-se objetivar os movimentos e inquietações, sensações e sentimentos, desejos e ímpetos que nos tomaram durante este percurso.



Imagen 30: ‘*metamorfose*’; síntese visual da pesquisa;
Colagem analógica, desenhos com caneta esferográfica e bordado sobre Canson A3; 2025.
Fonte: arquivo do pesquisador.

5. CONSIDERAÇÕES

Na busca de responder aos questionamentos propostos nesta pesquisa, uma única coisa pode ser dada como cabal: a etapa de formação do mestrado ProfArtes/UDESC chega ao seu final e abrem-se perspectivas em torno da necessidade de aprofundamento das constatações que emergiram deste trabalho.

As necessidades intrínsecas ao reposicionamento da Arte no currículo do Ensino Médio, a necessidade de diretrizes específicas e pertinentes ao componente curricular na BNCC, autonomia enquanto área do conhecimento, com possibilidades de trabalho inter ou multidisciplinar, porém sem subordinar-se às prescrições de outra disciplina.

Também tratar da definição dos conteúdos e objetivos que considerem as especificidades da Arte e um processo ensino-aprendizagem enriquecido às juventudes.

Espera-se, assim, colaborar em um processo coletivo para consolidar o lugar da Arte no currículo nacional, com diretrizes mais precisas, coerentes e eficazes na promoção de uma formação integral e humanizadora.

Superando concepções e práticas fragmentadas ainda recorrentes em sala de aula e reproduzidas nos materiais e prescrições pedagógicas que trazem abismos entre o que a Base propõe e também nos livros didáticos.

Vale reforçar que, para o próximo ano letivo, o PNLD trouxe a opção de um livro de Arte em volume único. Porém não foram veiculados descriptores específicos para o ensino da Arte durante o período de análise e escolha do livro didático. Outro aspecto a considerar-se, a escolha do livro de Arte estava atrelada aos livros para escolha dos demais componentes da área de Linguagens, ou seja, autonomia parcial até na escolha do livro didático.

Segue-se a tendência de esvaziamento do conhecimento escolar na Base, quando este é reduzido a habilidades imediatistas em detrimento da apropriação crítica do patrimônio cultural historicamente produzido, conforme Saviani (2011) e Duarte (2016).

A necessidade da delimitação de uma concepção que abarque a pluralidade em torno das juventudes nos documentos normativos,

compreendida enquanto sujeitos sociais em permanente construção, imersos em práticas sociais, expectativas e mediações históricas específicas (GROOPPO, 2017). Superando a alegórica e esvaziada concepção tradicional e reducionista, que insiste em definir os jovens apenas a partir de uma faixa etária ou como etapa de uma ‘complicada’ transição biológica, fortalecendo a manutenção das desigualdades e não contribuindo para a elaboração de políticas públicas condizentes às demandas concretas dos sujeitos concretos.

Aspectos que seguem reforçando a superficialidade das condições educacionais impostas por uma agenda escolar orientada de modo pragmático aos interesses do capital e do empresariado, reduzindo a função da escola à formação de mão de obra. Uma lógica que opera de modo inverso aos investimentos estruturais voltados à efetiva melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes da escola pública, reiterando a crítica de Mészáros (2008) sobre a educação subordinada à lógica de manutenção dos interesses do capital.

A presente pesquisa evidencia que o ensino da Arte no Ensino Médio, quando orientado pelos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, configurando-se como prática capaz de apreender o movimento real da realidade educativa, articulando dimensões estético-artísticas, cognitivas, críticas e de desenvolvimento humano.

A abordagem da prática educativa nos pressupostos da PHC validam que a Arte não se limita à fruição ou à técnica, mas se constitui como meio de formação humanizadora, capaz de promover catarses, no sentido indicado por Lukács (1966; 2018), e ampliar a percepção e compreensão dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo, qualitativamente.

A análise crítica das prescrições da BNCC evidenciou fragilidades estruturais e conceituais significativas, sobretudo no que se refere à formação estética e humanizadora dos estudantes, à precarização das condições de formação e trabalho docente, além de subordinar os conteúdos à lógica do capital.

Aspectos presentes no referencial curricular nacional (Base) que reforçam o alerta de Saviani (2018) e Kosik (1978) sobre a tendência das políticas educacionais de priorizar a racionalidade burocrática e a eficiência à

resultados imediatos, em detrimento da dimensão crítica, emancipadora e de transformação social da escola pública.

Nesse contexto, o trabalho do professor de Arte evidencia-se como ação central na organização do trabalho educativo, capaz de tensionar os limites impostos pelas diretrizes oficiais e estruturar experiências pedagógicas que promovam aprendizagens e o desenvolvimento das subjetividades estudantis — desde que lhe sejam garantidas condições materiais adequadas, hoje amplamente precarizadas.

A implementação da experiência artístico-pedagógica, centrada no conceito de clássico, mostrou-se eficaz ao possibilitar que os estudantes se apropriassem de conteúdos históricos e estéticos de modo ativo e criativo. A mediação docente permitiu que obras, linguagens e práticas artísticas fossem ressignificadas, promovendo a compreensão da Arte como objeto cultural e expressão de sentidos humanos diferenciados dos sentidos nas ações cotidianas.

Observou-se que, mesmo em condições adversas de precarização estrutural e carga horária reduzida, os estudantes puderam vivenciar transformações qualitativas em sua percepção estética, cultural e crítica, destacando o potencial emancipador da Arte no contexto escolar. Porém, não é este o almejado à escola no decorrer do ano letivo.

Essas constatações indicam que práticas pedagógicas cuidadosamente planejadas, fundamentadas em uma curadoria educativa crítica e no trabalho intencional do professor, evidenciam que a Arte, pode instrumentalizar os estudantes nos avanços a partir da sua formação na escola. Instrumentalização entendida em um ensino de viés contra-hegemônico, superando o senso comum pela atualização do conceito de erudição pela compreensão das expressões artísticas que tornaram-se clássicos (Saviani, 2010).

Ao realizar um estudo mais minucioso do início do Ensino Médio às mudanças ditas ‘inovadoras’ da última década, evidenciou-se que o empobrecimento da densidade formativa dos estudantes não é um acidente pedagógico, mas parte de um projeto societário mais amplo, articulado às engrenagens do mercado da arte e às rationalidades neoliberais que orientam políticas públicas e privadas. Nesse cenário, a escola pública — historicamente

relegada a condições materiais precárias — é convertida em laboratório de flexibilizações curriculares que, sob o discurso da inovação e da criatividade, desresponsabilizam o Estado e seguem interditando a função formativa da Arte enquanto conhecimento historicamente acumulado (Hillesheim, 2018).

Paralelamente, o professor de Arte é submetido a processos de desvalorização e deslegitimação do seu papel no ensino, ao mesmo tempo em que o sistema cultural hegemônico produz e legitima artistas-celebridade cujas obras circulam em um mercado multimilionário, forjado por mecanismos de validação que contraditoriamente se alimentam da própria fragilização da escola (Hillesheim, 2018). Desenha-se, assim, uma engrenagem na qual recursos públicos são mobilizados para sustentar interesses privados, enquanto se restringe aos estudantes das camadas populares um acesso rarefeito à formação estética e artística capaz de ampliar sua compreensão crítica da realidade.

Diante de tais constatações, torna-se fundamental resgatar e sistematizar os trabalhos que problematizam o lugar material e político do professor de Arte na educação básica, articulando-os às condições concretas de sua atuação. Nesse cenário, a precarização — muitas vezes negligenciada — revela-se em múltiplas formas: carência de materiais, espaços inadequados, ausência de formação específica, sobrecarga de trabalho e reduzida valorização institucional da disciplina no currículo escolar.

Não basta, portanto, recorrer a ações isoladas por parte dos docentes, pois tais iniciativas, embora relevantes, não são suficientes para enfrentar a precarização estrutural já apontada. Em um contexto em que interesses empresariais e forças do capital pressionam a escola a se submeter a uma lógica pragmática e mercadológica, torna-se imprescindível articular a prática pedagógica a uma perspectiva crítica capaz de resistir a essa redução do sentido formativo da educação.

Na busca por consolidar minha atuação como intelectual orgânico e superar as lacunas na própria formação enquanto professor de Arte, intensificou-se a percepção crítica da realidade escolar. Ao observar e vivenciar as condições precarizadas de trabalho nas escolas, tornou-se evidente o impacto dessas limitações tanto sobre os estudantes quanto sobre a prática

docente, revelando o peso concreto do mundo e das estruturas sociais que atravessam o cotidiano escolar (FONSECA DA SILVA, 2019). Sigo no enfrentamento cotidiano de ainda estar em trânsito quanto à superação das ‘pseudoescolhas’, em um percurso de estudo, pesquisa e a reflexão crítico-superadora nos referenciais teóricos presentes neste pesquisa - e tantos outros - a fim de tornar-me em algum momento, criador, ‘autor da minha aula’ de Arte (Hillesheim, 2018).

Essas condições manifestam-se nas contradições de direitos, como no caso da licença-prêmio vencida, que, mesmo reiteradamente solicitada, não foi concedida, limitando a qualidade das condições para o desenvolvimento desta pesquisa (embora a licença-prêmio seja para o trabalhador desfrutar um tempo de ócio, a realidade mostra-se diferente). A isso soma-se a dificuldade de conciliar tempo, trabalho, demandas pessoais, familiares e imprevistos de saúde, que impactaram diretamente a rotina já sobre carregada, evidenciando a tensão entre a vida cotidiana e os desafios da formação acadêmica. Fatores que repercutiram no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, do aprimoramento profissional em detrimento da urgência do cuidado consigo mesmo.

Neste percurso no mestrado do Prof-Artes, também tenho aprendido a transformar essas dores em força, mobilizando-me na dimensão coletiva e aguçando a consciência da luta de classes, pertencente à categoria dos trabalhadores da educação, evocando uma espécie de Primavera de 1968 neste início de milênio. A dimensão política na formação do professorado necessitaria andar conjugada à didático-pedagógica.

O reconhecimento da classe e da luta de classes como dimensões estruturantes da realidade social reforça a centralidade do conhecimento como elemento transformador, cujo efeito se concretiza por meio do processo ensino-aprendizagem, a fim de que a realidade imediata possa ser superada.

Sobretudo, esta pesquisa redirecionou minha trajetória como professor, ensinando-me a transformar revoltas e inquietações em ações articuladas capazes de impactar a realidade e promover transformações. Esse processo nasce da constatação da importância da organização coletiva, que se origina

do individual, a partir de estudos e pesquisas sobre a “organização dessa raiva” gerada pelas injustiças e contradições sociais.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de uma compreensão mais ampla da especificidade da Arte enquanto prática educativa na escola, por tratar da inteireza da vida. Isso requer condições materiais compatíveis para o enfrentamento de um currículo fragmentado, imediatista e que não visa a superação dos saberes cotidianos.

Avançar na apreensão do conhecimento estético-artístico da humanidade implica fundamentar-se nas legítimas bases epistemológicas humano-sensíveis encarnadas nos clássicos, produções que sintetizam as múltiplas relações da prática social da humanidade na sua totalidade.

De sorte que, nos movimentos da estrutura da Educação Básica brasileira ao longo de quase uma década, desde as primeiras versões até a implementação da BNCC no Ensino Médio, instaurou-se um ensino da Arte à deriva em um mar de confusões, retrocessos e fragilidades epistemológicas. Propositadamente, ondas mercadológicas continuam ‘varrendo as artes’ do interior da sala de aula na escola pública.

Assim como as veladuras dos plásticos pictóricos nas imagens criadas pelo pintor Robin Eley, essas pressões encobrem gradualmente a riqueza das experiências artísticas, tornando imperativa a atenção e a intervenção de professores e professoras a descortinar olhares mais enriquecidos na formação artístico-estética dos estudantes, instrumentalizando-os para alcançarem a estatura de sujeitos emancipados.

Aos que optaram por resistir, cabe manter-se à espreita, vigilantes frente ao processo de invisibilidade curricular a que o ensino da Arte tem sido submetido nas atuais prescrições da BNCC. É caminhar coletivamente pelos rumos de uma educação orientada à transformação social, alinhada aos desafios globais, considerando as contradições inerentes à vida em sociedade, e ao mesmo tempo preparar um fazer pedagógico que seja estético, artístico, potente e transformador, capaz de catalisar a emancipação dos estudantes.

Permanecer à espreita significa não apenas observar, mas agir na tessitura concreta da realidade escolar, tensionando o imediato e o mediado, resistindo às lógicas de mercantilização da educação. Afirmando o ensino da

Arte enquanto resistência, como prática educativa de formação integral, crítica, humanizadora e emancipadora, capaz de abrir novos horizontes para as juventudes.

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Trad. Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALVES, Gilberto Luiz; SILVA, Maria Abádia da; JUCÁ, Giseli do Prado. **A contrarreforma do Ensino Médio no Brasil: uma análise crítica da BNCC e da reforma do Ensino Médio.** Campinas: Mercado de Letras, 2022.

BNCC. **Educação Básica: escola em tempo integral.** Versão Final. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf acesso em 08/03/2025.

BNCC. **Ensino Médio.** Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf acesso em 02/03/2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> acesso em 09/03/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 06/03/2025.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em 06/03/2025.

BITTENCURT, Cleide Mara e SANTOS, Marcos Antonio dos. **Toques e retoques na aula de arte na era tecnológica: da transparência à criticidade na leitura de imagens na prática educativa.** Ensaio para a disciplina Pedagogia Histórico-Crítica na Docência do Ensino de Artes Visuais - Prof-Artes/UDESC. Florianópolis: junho de 2024.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** trad. Nilson Moulin. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda [et al.]. **Multiversos - linguagens: diversidade, lugares, falas e culturas.** Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020.

CORRÊA, Shirlei de Souza e GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A aprovação de um “Novo” Ensino Médio: um olhar para os impactos desse movimento.** In: VOIGT, Jane Mery Richter, PESCE, Marly Krüger de e CORRÊA, Shirlei de Souza. (Orgs.). **Ensino Médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos.** Joinville, SC : Editora Univille, 2021. Disponível em:https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane_ensino.pdf Acesso em 02/09/2025.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do Ensino Secundário.** Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 181-195, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5520>>. Acesso em 06/03/2025.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Havana: Pueblo y Educación, 1988.

DEBIAZI, Marcia da Silva Magalhães. **Estética marxista e educação: formação para a emancipação humana.** 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3630> acesso em 14/07/2025.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação Omnilateral e a dimensão estética em Marx.** Ed. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** Trad. Sofia Rodrigues. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FERREIRA, Geraldo Aparecido e FERREIRA, Leonardo Carrijo. **Arte e subjetividade: a constituição do sujeito.** Psicologia E Saúde Em Debate, 3(Supl. 1), 17–18. 2017. Disponível em <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/212> acesso em 06/07/2025.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **O processo criador na docência de artes visuais.** In: **28º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.** Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 2290-2304.

GALLO, Renata Altenfelder Garcia. **Catarsis e experiência receptiva na “Estética” (1963) de Georg Lukács.** In: **Revista Cerrados.** Brasília, n. 47, p. 134-152, dez. 2018. DOI: 10.26512/cerrados.v27i47.20378. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/20378> acesso em 07/09/2025.

GAMA, Carolina Nozella e DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade.** Dossiê Dermeval Saviani: Cinquenta Anos de Trabalho e Educação. Interface 21 (62). Jul-Sep. UNESP, São Paulo: 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0922> acesso em 19/07/2025.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Thiago; MARTINS, Lígia Márcia. **A didática da pedagogia histórico-crítica: determinações ontológicas, epistemológicas e pedagógicas.** Campinas: Autores Associados, 2019.

GONDIN, Janedalva Pontes. **Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino de Artes Visuais: um breve panorama da produção acadêmica no Brasil.** REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 14, n.34, p. A8 01-25, Agosto, 2024. Disponível em <https://doi.org/10.5281/zenodo.13624865> acesso em 06/04/2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 4: Temas de cultura; Ação Católica; Americanismo e fordismo.** Ed. de Carlos Nelson Coutinho,a colab. Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROOPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural.** 2018. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Dialética do Concreto.** trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAGO, Mário. **O povo escreve a história nas paredes.** Poema na íntegra disponível em <https://vermelho.org.br/prosa-poiesia-arte/mario-lago-o-povo-escreve-a-historia-nas-paredes/> acesso em 21/08/2025.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. D. B. Elkonin. **Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, orient. Prof. Dr. Newton Duarte. Araraquara/SP: 2019. Disponível em https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4877.pdf acesso em 12/03/2024.

LEITÃO, Juliana Oliveira e Duarte, Newton. **Ensino de arte e pedagogia histórico-crítica: fundamentos e desafios para uma formação humanizadora.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, e19208, 2024. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19208/18816> Acesso em 04/04/2025.

LEONTIEV, Alexei Nikoláievitch. **Atividade, Consciência e Personalidade.** Trad. Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LUKÁCS, Georg. **Estética. Vol. IV.** Berlin: Luchterhand, 1966.

_____. **Ontologia do Ser Social: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx.** São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética.** Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MAGRITTE, René. **A arte evoca o mistério sem o qual o mundo não existiria.** Citação atribuída em: ALMANAQUE GAÚCHO. Zero Hora, ano 48, n.º 16.848, 21 nov. 2011, p. 42.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/zCtGJQTJ3d8NFrXfCfR3XHM/?format=html&lang=pt> acesso em 20/08/2025.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política - O processo de produção do Capital.** Livro I, volume I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIZIESCKI, Mikael. **Arte do Extremo Sul Catarinense: transitoriedade, poética e resistência.** Meleiro, SC: Ed. dos Autores, 2023.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos e MACENO, Talvanes Eugênio. Nota Editorial p. 9 a 16. In: LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética Marxista:**

Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

RIDENTI, Marcelo. “**1968 Cinquentão: rebeldia e integração**”. Revista Eco-Pós, v. 21, n. 1, 2018. Disponível em:
https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/download/18480/11106/43147
 Acesso em: 16/08/2025.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 1984.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

_____. **Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia.** In: Teixeira Júnior A, organizador. Marx está vivo! Maceió: [s.ed]; 2010. p. 15-28.

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

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia: a educação na perspectiva histórico-crítica.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, Quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método.** São Paulo: Hedra, 2010. p. 156-157.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As Ideias estéticas de Marx.** trad. Cardos Neléon Coutinho. Pensamento crítico, v. 19. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. Ricardo Kipper e José Carlos Brum. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas? Educação & Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ANEXO - MATERIAL PEDAGÓGICO: ‘DOBRAS - DESDOBRANDO A ARTE PELAS JUVENTUDES’

Acesso ao DRIVE - pasta com outros arquivos do material educativo:

https://drive.google.com/drive/folders/1_3qfCBaybP3S0QE8LN8eTMHY5jwW5ZY?usp=sharing

De *composição da arte contemporânea em um tempo outro*

Onde você, estudante, trará à tona projetos e processos de criação

Baseados nas produções de artistas que causaram

Rupturas, abriram brechas e trouxeram os espectadores para a

Arte na sua época e seguem atuais daqui ao futuro em

Suspensão contínua, visto que os trajetos nunca são lineares...

Marcos Santos - martoso, fev 2025.

Abertura

O presente material de apoio ao professorado constitui-se como um desdobramento da proposta formativa apresentada nesta dissertação, assumindo como horizonte a defesa de uma prática educativa consistente, crítica e profundamente comprometida com a formação artística das juventudes. Parte-se do entendimento de que a escola, enquanto espaço de produção de sentidos e de disputas simbólicas, pode — e deve — afirmar a arte como campo de conhecimento indispensável para a formação humana, especialmente quando articulada às experiências concretas vividas pelos estudantes em seus territórios.

Ancorado nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, este dispositivo busca oferecer subsídios para que o trabalho pedagógico se realize em uma perspectiva intencional, didaticamente organizada, capaz de integrar teoria e prática no movimento vivo da criação artística na escola. Não se trata de um manual ou de um conjunto de prescrições metodológicas, mas de um convite à construção coletiva de práticas mais densas, emancipatórias e

conectadas às questões reais que atravessam a vida escolar. Assim, orientações, exercícios práticos a partir de modelos diagramados de fanzines e outras experimentações gráficas, sugestões de caminhos tornam-se pontos de partida para que cada docente em processos formativos que ampliem o repertório cultural e crítico das juventudes.

Ao assumir a arte como linguagem que mobiliza sensibilidade, pensamento e ação, este material reafirma a potência das práticas autorais dos estudantes e reconhece nos processos criativos um modo privilegiado de compreender e transformar o mundo. Que este conjunto de orientações e experiências possa fortalecer o trabalho docente, sustentar projetos coletivos e contribuir para que a escola seja efetivamente um espaço de invenção, memória, partilha e construção de outras possibilidades de existência.

Arte contemporânea e juventudes na escola

As múltiplas possibilidades que configuram as produções, os processos e as formas de criação e circulação artística na contemporaneidade inevitavelmente atravessam a sala de aula. Diante desse cenário, impõe-se a pergunta: seguiremos insistindo em práticas pedagógicas que apenas mantêm perspectivas tradicionais sobre o ensino de Arte, ou abriremos espaço para experiências formativas mais fecundas? Optar pela segunda via implica articular conteúdo e método, estudo e reflexão, de modo a tecer *costuras pedagógicas* que se desdobrem *nas e pelas* produções artísticas do tempo presente.

Vivemos um tempo no qual somos contemporâneos dos estudantes do Ensino Médio — público para o qual a inserção da arte contemporânea necessita ser pensada e trabalhada efetivamente nas aulas de Arte. A provocação inicial de um texto da professora Júlia (Rocha, 2018), instigou-nos a formular proposições pedagógicas capazes de mobilizar ações já realizadas e reorganizá-las para práticas futuras, orientadas pela Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse horizonte, reivindica-se uma prática pedagógica reflexiva, historicizada e comprometida com a presença efetiva da produção artística na sala de aula. Assim, este exercício converteu-se na oportunidade

de conceituar “aspectos recorrentes e relevantes que se identificam na produção artística, espelhando-os para o âmbito pedagógico” (Rocha, 2018, p. 2.209), ampliando possibilidades de intervenção e criação docente nas aulas.

A aplicação de um dispositivo pedagógico com estudantes do Ensino Médio, articulada à compreensão da tríade vigotskiana — brincar, criação e linguagem — permite estabelecer um paralelo entre os processos de formação humana na infância e as exigências cognitivas próprias da adolescência. Se, nos anos iniciais, tais experiências cumprem papel decisivo na internalização das funções mentais superiores, no Ensino Médio interessa-nos, de modo particular, o desenvolvimento do pensamento por conceitos, tal como formulado por Vigotski. É nesse horizonte que se inscreve a intencionalidade das aulas de Arte aqui propostas: mobilizar o potencial formativo das atividades lúdicas, integrando-as às instâncias de criação artística como mediação para aprendizagens que ampliem a consciência e qualifiquem o agir dos estudantes.

Em seus escritos sobre o desenvolvimento humano, Vigotski salientava a necessidade de garantir a cada sujeito acesso ao que a humanidade produziu de mais elaborado culturalmente, tarefa para a qual a escola ocupa posição estratégica. As ações didático-pedagógicas — e, no caso da Arte, as ações artístico-pedagógicas — requerem, portanto, planejamento rigoroso e direção intencional, de modo a favorecer mudanças qualitativas nas atividades que articulam jogo, criação e pensamento. É nesse sentido que Dametto e Bragagnolo (2020) sinalizam a potência de propostas que hibridizam conhecimento artístico-estético, experiências do brincar (entendido como dimensão lúdica, envolvendo os sentidos de modo integral), processos de criação individuais e coletivos na educação formal, ao operarem como motores de saltos qualitativos nas aprendizagens.

Vivemos um tempo em que a produção artística se manifesta tanto pelas formas mais convencionais das artes visuais — desenho, pintura, escultura, gravura, colagem, fotografia — quanto por experimentações contemporâneas que combinam, tensionam e expandem essas linguagens, conformando o vasto campo do hibridismo nas artes. Mesmo diante da força das tecnologias digitais, o impresso permanece vivo e reinventado, pulsando em feiras de artes gráficas que reúnem centenas de expositores e revitalizam a cultura do *zine*.

(abreviação de *fanzine*). Nesses espaços, as manualidades emergem como gesto político-estético: técnicas cuidadosas, artesanais e expandidas que recolocam em cena a materialidade dos processos e a singularidade das faturas artísticas, reafirmando o vínculo entre criação, experiência sensível e historicidade.

As publicações independentes que circulam nas feirinhas gráficas apresentam-se em múltiplos formatos e temas, abrangendo fotografia, arte, literatura, moda, história e ficção. São produções cuidadas em suas etapas manuais, digitais ou híbridas, que ampliam o universo da criação artística. Além das publicações, esses eventos acolhem outras expressões visuais, como cartazes lambe-lambe, estampas autorais produzidas por processos artesanais, bolsas, objetos experimentais e diferentes derivações da fotografia — entre elas fotolivros, fotozines, livros de artista, caixas de imagens e impressões *fine art*.

Essas feiras também incorporam quadrinhos, palestras, apresentações artísticas e a presença de criadores que marcaram o circuito *underground* dessas produções. Realizadas em horários alternativos, projetam a potência da criação independente em suportes majoritariamente impressos, valorizando o papel como meio expressivo. A materialidade impressa, com sua natureza seriada e múltipla, contribui para que esses trabalhos tenham preço mais acessível em razão do baixo custo de produção, ampliando a circulação e o acesso às obras — reconhecidas pela qualidade técnica e relevância cultural que apresentam.

As feiras gráficas — também chamadas feiras de artes impressas ou feiras de artes gráficas — constituem espaços de circulação, comercialização e difusão de publicações autorais que frequentemente subvertem a lógica de mercado das produções industriais. Operam como instâncias de economia simbólica, impulsionando o cenário das publicações independentes. Mais do que locais de compra e venda, configuram-se como ambientes de troca, aprendizagem e formação de vínculos entre publicadores, artistas e público. Diferenciam-se das publicações comerciais em larga escala por sua escala reduzida, caráter artesanal, autonomia estética e pelos modos de produção e

distribuição que aproximam o fazer editorial de práticas artísticas e colaborativas (Depexe e Wille, 2023).

Corroborando a proposição da professora Júlia, trazer essas possibilidades de expressão e criação artística para o espaço escolar, por meio da proposta intitulada *Dobras*, potencializa o desenvolvimento artístico e estético dos estudantes do Ensino Médio. Essa aproximação amplia repertórios, fortalece processos de subjetivação e insere os jovens em práticas de pesquisa e criação autoral que valorizam suas narrativas — tão intensas e estruturantes nesse período da vida. Orientada por um viés materialista dialético, a proposta sustenta a categoria singular–particular–universal como princípio para a apreensão da realidade, permitindo que os estudantes elaborem poéticas pessoais em diálogo com técnicas, linguagens e manifestações artísticas amplamente presentes na sociedade.

A aproximação dos estudantes com esse universo das feiras gráficas revelou-se especialmente fecunda na experiência artístico-pedagógica desenvolvida ao longo da pesquisa. Ao conhecerem e analisarem essas produções independentes — marcadas pela autonomia criativa, pela experimentação material e pela circulação alternativa — as juventudes puderam reconhecer nelas um campo legítimo de expressão e pertencimento. A dinâmica das feirinhas, centrada na multiplicidade de formatos, na acessibilidade dos meios e no diálogo direto entre criadores e público, dialogou profundamente com a proposta prática realizada na escola, em que os estudantes também investigaram modos de publicar, apresentar e difundir suas criações. Nessa interlocução, a arte emergiu como potência formativa, despertando engajamento, autoria e uma compreensão ampliada do próprio papel das juventudes como produtoras de cultura — não apenas consumidoras — em processos artísticos contemporâneos, inventivos, densos e transformadores.

‘Coletivo dEsdobres’ - proposição dEsdobrando a arte pelas juventudes

(O nome é apenas provocativo; cada grupo terá autonomia para criar sua própria identidade visual e conceitual.)

A formação de coletivos artísticos acompanha, historicamente, momentos de efervescência criativa, crítica e política nas artes. Em diferentes contextos e períodos, artistas reuniram-se para compartilhar processos, tensionar convenções, experimentar novas materialidades e, sobretudo, construir sentidos coletivos para suas práticas — ainda que suas poéticas partissem de linguagens diversas. Os coletivos, muitas vezes, funcionaram como espaços de elaboração estética e também de resistência simbólica, no qual a criação se articula a formas de vida e modos de existir no mundo.

Inspirados por essa potência histórica e contemporânea do fazer coletivo, propomos a criação de um *coletivo artístico de poéticas visuais* na sua turma. Trata-se de uma experiência em que cada estudante, mantendo sua singularidade, soma-se ao grupo para investigar temas, processos e materialidades que lhes interessem, dando forma a criações autorais que dialoguem com o presente. O convite pode, futuramente, ser estendido a outras turmas e professores; entretanto, neste primeiro momento, privilegiamos a dinâmica interna da turma, fortalecendo vínculos e consolidando uma identidade inicial do grupo.

Ao longo do processo, o Coletivo poderá desenvolver produções que articulem técnicas convencionais das artes visuais a procedimentos contemporâneos — explorando o hibridismo, a experimentação e a pesquisa de materiais. Como desdobramento, poderão ser organizadas mostras internas, publicações artesanais ou mesmo uma *feira de artes gráficas* inspirada no circuito independente, ampliando a circulação das obras e promovendo um espaço de troca entre estudantes e comunidade escolar. Assim, a proposição busca mobilizar as juventudes em experiências densas, críticas e transformadoras, nas quais a arte opera como mediação qualificada para a criação, o pensamento e a produção artística na escola.

Ampliando o repertório artístico-pedagógico

Em uma perspectiva contemporânea que reconhece a centralidade da comunidade na produção cultural, observa-se — como destaca a página

*Gravura Contemporânea*²⁵ — que muitos coletivos se estruturam como associações multidisciplinares, nas quais as capacidades de criação e expressão de cada integrante se somam para fortalecer espaços de circulação de bens simbólicos. Atuando de forma colaborativa, esses grupos alcançam resultados dificilmente obtidos de maneira isolada; ainda assim, não se organizam em torno de um “dono” ou de uma hierarquia autoral, mas operam segundo uma lógica de compartilhamento, na qual a potência criativa se converte em benefício do público e da própria comunidade artística, que passa a acessar projetos que articulam técnica, pensamento crítico, ação social e, sobretudo, arte.

Transpor essa dinâmica para a sala de aula do Ensino Médio significa oferecer às juventudes a possibilidade de experimentar a criação artística como prática viva, coletiva e transformadora. Quando o espaço escolar se constitui como um território onde diferentes expressões são acolhidas e valorizadas, os estudantes passam a se reconhecer como sujeitos sociais, capazes de intervir no mundo e de produzir sentidos para a própria experiência. Ao terem suas vozes ouvidas e legitimadas, ampliam sua autonomia, fortalecem vínculos e compreendem que a arte — assim como nos coletivos — é um campo de partilha, diálogo e invenção, no qual cada gesto criativo contribui para tecer novas formas de perceber e agir na realidade que habitam.

No âmbito escolar, interessa-nos articular teoria e prática com intencionalidade, assegurando uma formação mais consistente e rigorosa. Isso implica valorizar as poéticas autorais das juventudes, ao mesmo tempo em que se potencializam seus processos criativos por meio do acesso aos conhecimentos históricos e técnicos da cultura artística — patrimônio coletiva e historicamente produzido. A arte contemporânea, síntese densa de múltiplas relações sociais, políticas, materiais e simbólicas, torna-se conteúdo fundamental para que os estudantes compreendam a produção estética como expressão das contradições do tempo presente. Assim, avançam na

²⁵ A página Gravura Contemporânea apresenta trabalhos artísticos de coletivos em materialidades e expressões artísticas distintas: stickers, cartazes lambe-lambe, gravuras em técnicas e procedimentos híbridos. Além de fortalecer a arte contemporânea em Santa Catarina, apresenta trabalhos de artistas que são referência na arte contemporânea brasileira. Disponível em <https://gravuraccontemporanea.com.br/conheca-alguns-coletivos-de-arte/> acesso em 14/11/2024.

construção de uma leitura mais crítica, sensível e transformadora da realidade que habitam.

Prática - teoria e criação artística articuladas:

Colagens analógicas - A criação de colagens analógicas constitui uma experiência que combina pesquisa de imagens, seleção criteriosa, manipulação manual e experimentação estética — etapa fundamental para que os estudantes compreendam a potência inventiva das materialidades. Para desenvolver esse processo, busque imagens em revistas, jornais, enciclopédias antigas, livros descartados e outros suportes impressos disponíveis. Realize uma curadoria: escolha, recorte, rasgue, recombine. Permita que novos sentidos emergem do encontro entre fragmentos. Sobreposições, interferências com desenho, pintura, escrita e até bordado podem expandir ainda mais a expressividade das composições.

Importante: atenção aos materiais cortantes; consulte o/a professor/a para orientações de segurança e uso adequado das ferramentas.

Colagens digitais - A colagem digital amplia esse campo experimental ao aproximar os estudantes de ferramentas e recursos tecnológicos que fazem parte de seu cotidiano. As imagens podem ser garimpadas diretamente na internet, editadas e recombinadas com o auxílio de softwares, aplicativos ou editores on-line. O processo envolve seleção, recorte digital, sobreposição, manipulação de cores, texturas e camadas, permitindo que linguagens analógicas e digitais dialoguem. Além da participação em uma *feira de artes gráficas* com versões impressas dos trabalhos, o Coletivo pode organizar uma exposição virtual, compartilhar processos em um blog ou criar perfis em redes sociais para acompanhar, documentar e divulgar os desdobramentos da proposição *Dobras*. Essa dimensão pública amplia a circulação das produções e coloca as juventudes em contato com repertórios visuais contemporâneos. (Adaptado de Ferrari, 2023, p. 50).

Estrutura do Material Educativo (Dobra)

- **Título do Projeto:** dEsdobrando as artes pelas juventudes

- **Objetivo:** Aproximar os estudantes do Ensino Médio do universo da arte contemporânea, compreendendo seus conceitos, contextos e transformações históricas, bem como o alargamento do que se entende por arte em um campo expandido. O caminho metodológico envolve pesquisa, curadoria coletiva, debates e criação de um **fanzine** dedicado a artistas contemporâneos selecionados pelos próprios estudantes na primeira etapa do *Dobras*. O fanzine poderá, ainda, servir de base para a criação de um **jogo de cartas artístico**, constituindo-se como produção central ou complementar do Coletivo.
- **Itens do fanzine do/a artista:** Os itens a seguir compõem a estrutura base do fanzine. É recomendável convidar os estudantes a revisar, ampliar ou transformar essa estrutura, criando ícones visuais para cada seção — exercício valioso de autoria e design editorial. Embora exista um roteiro de referência, cada grupo terá autonomia para organizar, diagramar e produzir seu zine. Recomenda-se o uso de folhas A3 para ampliar as possibilidades de composição gráfica e explorar combinações entre recursos manuais e digitais.
- **Etapas de produção:** *A ordem, o ritmo e o aprofundamento ficam a critério do professor/a, considerando os tempos da turma e suas especificidades.*
 - Apresentação da proposição **Dobras**.
 - Aula introdutória sobre **idade contemporânea e arte contemporânea**.
 - Organização do **Coletivo** e escolha do nome.
 - Reunião e acolhimento das sugestões de artistas indicados pelos estudantes.
 - Pesquisas orientadas sobre artistas, poéticas, materialidades e contextos.
 - Estudo sobre fanzines e outras artes gráficas como práticas de criação e circulação artística.
 - Oficinas de produção dos zines (análogicos e/ou digitais).

- Organização de um evento escolar para devolutiva pública — por exemplo, a *Feira Gráfica “Desdobrando a arte contemporânea pelas juventudes”*.

Curadoria artístico-pedagógica de artistas referência para o fanzine:

1. Leonilson - Intervenção poética em suportes inusitados

Referência Artística:

José Leonilson (1957–1993).

Proposição:

Apresentar aos estudantes obras que evidenciam a poética da escassez e da intimidade que atravessa a produção de Leonilson, especialmente quando ele passa a tensionar as fronteiras entre arte e vida cotidiana. Seus trabalhos incorporam materiais ordinários — sacolas, etiquetas, tecidos industriais — que, deslocados do uso habitual, ganham força simbólica e sensível. Interessa destacar o modo como o artista subverte objetos marcados pela lógica do consumo, reinscrevendo-os como suportes para narrativas subjetivas, irônicas e espirituosas, transformando o banal em gesto poético.

Detonante:

Identificar elementos da sociedade urbana que Leonilson observava e recolhia como índices do seu tempo: resíduos do consumo, signos do mercado, objetos encontrados. Como afirma Riccioppo, “todo o empenho manual do artista sendo dirigido à reprodução dos signos e elementos que colhia já prontos, já cristalizados, enfim, no universo cultural das grandes cidades.” (Riccioppo, s/d., p. 129). Esse movimento de apropriação crítica pode inspirar os estudantes na criação de poéticas visuais que emergem da cultura material que os cerca.

Obra sugerida:

“O mentiroso” (1992) – bordado sobre sacola de tecido, 49 × 34 cm.

2. Rosana Paulino – Memória, corpo e reparação

Referência Artística:

Rosana Paulino (1967–).

Proposição:

Explorar a potência crítica e reparadora da obra de Paulino, artista negra e declaradamente feminista, cuja produção tensiona noções naturalizadas de feminilidade, docilidade e universalidade. Suas obras deslocam o repertório doméstico — costura, linha, tecido — para o campo político da arte contemporânea, valendo-se de técnicas híbridas para problematizar apagamentos históricos, violências coloniais e as persistentes desigualdades raciais e de gênero. Sua produção articula memória ancestral, arquivo, corpo feminino negro e denúncia estética.

Detonante:

Estudar como a artista transforma práticas e saberes domésticos em crítica cultural: bordados, costuras e manipulações de fotografias constituem ferramentas de enfrentamento às narrativas hegemônicas. A partir das vivências e memórias de sua própria família, Paulino cria obras que, ao mesmo tempo, denunciam e propõem caminhos de futuro — um exercício exemplar para pensar poéticas juvenis que articulam afeto, identidade e consciência crítica.

Obra sugerida:

O conjunto “Assentamento” ou obras da série “Parede da Memória”, pela forte articulação entre corpo, história e materialidade.

3. Sônia Gomes – Memória, matéria e reinvenção do cotidiano

Referência Artística:

Sônia Gomes (1948–).

Proposição:

Aproximar os estudantes da ética-poética que orienta o trabalho de Sônia Gomes, baseado na recolha de materiais carregados de memória — rendas, vestidos, tecidos abandonados, restos de objetos. Seu processo é guiado pela escuta sensível das materialidades, permitindo que cada elemento indique seu caminho e seu gesto, compondo esculturas têxteis que reativam histórias silenciadas e ressignificam objetos marginalizados. Trata-se de uma prática profundamente ligada à ancestralidade, ao afeto e à reinvenção do mundo material.

Detonante:

Explorar trechos de entrevistas nas quais a artista afirma: “Eles chegam e então eu os escuto. Há um processo de observação e sensação do que cada item está oferecendo como elemento de composição [...] Eu sinto o volume, textura, peso, cor.” Essa relação íntima com os materiais pode inspirar no Coletivo a percepção de que criar não é impor forma, mas dialogar com aquilo que o mundo oferece — gesto fundamental nas juventudes que inventam novas presenças no sensível.

Obra sugerida:

Peças da série “Corpo de Trabalho” ou obras criadas com tecidos de uso doméstico e objetos “inúteis”.

4. Lygia Clark – Corpo, ação e experiência

Referência Artística:

Lygia Clark (1920–1988).

Proposição:

Estudar *Caminhando* como obra-proposição que desloca a arte do objeto para a experiência. A ação de cortar uma fita de Möbius — simples, porém profundamente conceitual — cria uma operação estética baseada no

movimento, na simultaneidade, na torção e na invenção de novos modos de perceber o corpo no espaço. Essa obra marca a transição da artista do campo pictórico e escultórico para práticas relacionais e sensoriais que valorizam o gesto, o processo e o ato de produzir corpo.

Detonante:

Explorar, a partir de Góes (2022), as noções de torção, paradoxo e coabitação. O corte não produz apenas uma alteração no objeto, mas também no sujeito que age. A torção torna-se relação, invenção e forma de habitar o tempo. Essa proposição pode inspirar ações performativas, experimentos corporais e exercícios de criação que rompem com a fixidez e convidam os estudantes à experiência estética como movimento.

Obra Sugerida:

“Caminhando” (1963) – fita de papel contínua cortada pelo participante/realizador.

5. Mais referências de artistas contemporâneos que podem compor os fanzines:

Moisés Patrício, Lygia Pape, Leda Catunda, Adriana Varejão, Domitila de Paulo, Simone Siss, Laura Guimarães, Moara Tupinambá, Julia Kater, Bueno Caos (Luis Bueno), Pedro Luís, Adrianna Eu, Maxwell Alexandre, Kiki Smith, Kara Walker, entre outros.

6. Outras formas de expressão artística para as oficinas:

- pôster/cartaz lambe-lambe
- gravura em diferentes técnicas
- monotipias
- carimbos com materiais alternativos
- colagens híbridas (com tinta, bordado, tecido)
- experimentações com fotografia e texto
- narrativas visuais seriadas (estética do zine)

- intervenções em suportes não convencionais

7. Orientações Práticas e Cronograma de Oficinas

A confecção de um fanzine em uma única folha — especialmente o modelo clássico dobrado a partir de um papel A4 ou A3 — é uma excelente estratégia pedagógica para trabalhar síntese, edição, criação gráfica e autoria. O processo, embora simples, envolve etapas que podem ser ensinadas de maneira acessível, reforçando a autonomia criativa das juventudes.

1. Preparação do material

Separe folhas de papel A4 ou A3, conforme o formato desejado. Utilize lápis, canetas, pincéis, colas, revistas, jornais ou imagens impressas. Para zines digitais, prepare computadores, tablets ou celulares com aplicativos de edição de imagem.

2. Estrutura básica do zine dobrado

O modelo clássico envolve dobras e um corte central:

- Dobre a folha ao meio, no sentido horizontal.
- Dobre novamente ao meio, agora no sentido vertical.
- Faça mais uma dobra no sentido horizontal. Ao abrir, você verá oito retângulos, que serão as páginas do zine.
- Dobre a folha ao meio novamente e faça um corte na linha central entre as duas dobras internas.
- Em seguida, abra e pressione as extremidades, permitindo que o papel se reorganize na forma de um pequeno livreto.

Essa técnica permite que cada estudante produza um zine autoral completo, com capa, miolo e contracapa, estimulando planejamento visual e organização narrativa.

3. Composição e criação

Cada página pode receber colagens, desenhos, textos, fotografias, impressões, códigos visuais e referências ao artista pesquisado. É importante incentivar a

exploração de contrastes, repetições, ritmos visuais e combinações inusitadas — elementos presentes em práticas artísticas contemporâneas.

4. Segurança e cuidado com materiais

Oriente a turma sobre o uso responsável de tesouras e estiletes. Para estudantes mais jovens, priorize tesouras sem ponta e peça que cortes mais delicados sejam feitos com a ajuda do professorado.

5. Publicação e compartilhamento

Após finalizar a versão física, o zine pode ser digitalizado, fotografado ou remontado em formato digital, ampliando as possibilidades de circulação. Criações coletivas podem compor uma feira gráfica ou uma galeria virtual organizada pela escola ou pelo Coletivo.

8. Cronograma de aulas e oficinas - sugestão

1ª Aula – Introdução ao Projeto

Apresentação da proposição *Dobras* e contextualização sobre arte contemporânea, juventudes e produção gráfica.

2ª Aula – Referências e Pesquisa Artística

Estudo dos artistas escolhidos, análise de poéticas e levantamento de imagens e conceitos.

3ª Aula – Linguagens Gráficas e História do Zine

Exploração de fanzines históricos e contemporâneos; análise de estruturas, formatos e experimentações.

4ª Aula – Oficina de Composição Visual

Produção de colagens analógicas ou digitais; definição da narrativa visual do zine.

5ª Aula – Dobras, Corte e Montagem

Construção física do zine; orientação técnica sobre o modelo de uma página.

6ª Aula – Finalização e Revisão

Ajustes finais, escrita de textos, acréscimos poéticos e revisão da diagramação.

7^a Aula – Preparação para a Feira Gráfica

Organização da exposição, digitalização dos zines e definição da montagem.

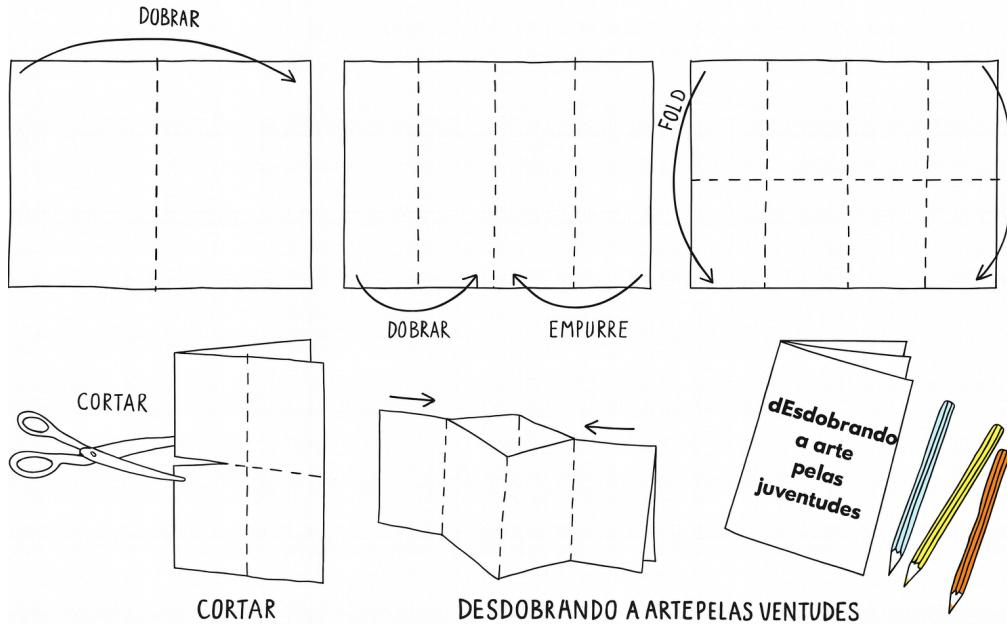
8^a Aula – Feira Gráfica “dEsdobrando a Arte Contemporânea pelas Juventudes”

Apresentação pública das produções, rodas de conversa e avaliações compartilhadas.

Nota: Apresenta-se aqui a materialidade mais básica para a produção de um fanzine; contudo, é fundamental reconhecer que diversas outras possibilidades de suporte podem ser exploradas, como tecidos, embalagens reaproveitadas, papéis de presente ou de embrulho, lonas e inúmeros outros materiais. Também podem ser incorporadas técnicas como bordados, colagens e intervenções que façam sentido no contexto do trabalho educativo. O princípio que orienta tais escolhas é a abertura para experiências estéticas ampliadas e coerentes com os objetivos formativos.

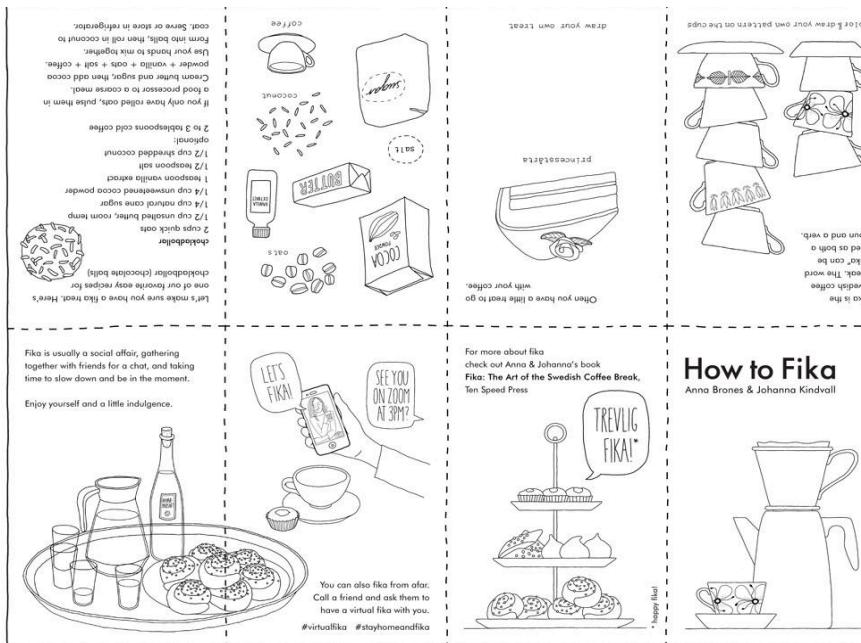
Essa abertura inclui, de modo central, a escuta e a incorporação das contribuições dos próprios estudantes. Recordo, nesse sentido, uma experiência em que apresentei o *Livro de Carne*, do artista contemporâneo Artur Barrio. Após o estudo da obra, os estudantes produziram criações em múltiplos suportes, articulando a poética do livro às suas próprias subjetividades, condições materiais e repertórios. Surgiram livros de metal, tecido, madeira, vidro, cactos e papéis reciclados, acompanhados de escritas singulares e inesperadas. Trata-se de um exemplo significativo de ampliação de repertório, que evidencia como o aprendizado se torna mais potente quando as juventudes são reconhecidas como atuantes, inventivas e protagonistas legítimas do processo formativo.

Diagrama do fanzine de uma página descrito nas orientações



Acima: ‘Diagrama do fanzine’ - dobrar a folha para a produção do trabalho; 2025.

Fonte: Arquivo do pesquisador.



Acima: ‘Conteúdo no fanzine’ - produção visual e textual do trabalho; 2025.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Exemplo de Fanzine Inspirado na Poética de Sônia Gomes

Título do Zine: *Costuras de Mundo – Dobras, Laços e Memórias*

Apresentação: Este fanzine toma como referência a potência criativa da artista Sônia Gomes, cuja obra emerge da aproximação sensível com materiais carregados de memória — tecidos, rendas, vestidos, fios, objetos descartados ou obsoletos que, em suas mãos, tornam-se corpos renovados, vibrantes e politicamente situados. Inspirados nessa poética, os estudantes são convidados a produzir composições visuais que articulem sensibilidade, crítica social e invenção, reconhecendo nos materiais cotidianos a possibilidade de novos mundos.

Poética Norteadora: Assim como Gomes escuta seus materiais — suas histórias, texturas, marcas de uso e afetos —, o Coletivo é provocado a aproximar-se dos próprios repertórios: objetos pessoais, fragmentos têxteis, restos de embrulhos, retalhos domésticos, papéis já utilizados, fibras naturais. Esses elementos tornam-se dispositivos de criação que atravessam memórias individuais e coletivas, tensionam apagamentos históricos e celebram modos outros de existir e narrar.

Estrutura do Fanzine:

- **Capa:** composição com tecidos, linhas e papéis costurados ou justapostos; título e assinatura do Coletivo.
- **Página 1 – Detonante:** breve texto sobre a artista Sônia Gomes, destacando: relação com a memória; uso de materiais não convencionais; reinvenção de objetos; presença do corpo e da biografia nos processos de criação.
- **Página 2 – Processo:** registro visual e/ou textual do percurso criativo dos estudantes: coleta de materiais, experimentações, reflexões poéticas.
- **Página 3 – Poética do Grupo:** pequena narrativa coletiva explicitando as decisões estéticas e conceituais adotadas.

- **Página 4 – Trabalhos Criados:** colagens, fotografias de esculturas têxteis, experimentações tridimensionais.
- **Contra-capas:** dedicatória, pensamentos soltos, palavras-chave que marcaram o processo: *memória, dobra, corpo, costura, reinvenção, território, afeto*.

Orientações para Produção:

- Utilizar materiais acessíveis e cotidianos, evitando a compra de novos itens quando possível.
- Priorizar relações afetivas com os materiais: escolher objetos ou fragmentos que carreguem histórias.
- Trabalhar com técnicas híbridas: costura manual, colagem, torção, amarração, sobreposição de tecidos com papéis.
- Evitar a busca por um “acabamento perfeito”: a potência está no gesto, na sensibilidade e na força simbólica da composição.
- Documentar o processo (fotos, pequenos textos, reflexões) para alimentar o próprio zine.

Proposição Final: Ao compor este fanzine, cada grupo se torna autor de um corpo-poético que articula memória, identidade e criação. O gesto de recompor materiais rejeitados torna-se metáfora de resistência, cura e pertencimento — um chamado para reconhecer, assim como na obra de Sônia Gomes, que toda dobra carrega uma história e toda costura pode abrir um mundo.



Imagen/painel: Artista Sônia Gomes (Caetanópolis/MG - 1948) e uma das suas obras têxteis.

Fonte: Página da artista: disp. em <https://soniagomes.com.br/>

Referências:

DAMETTO, Jarbas e BRAGAGNOLO, Adriana. **O brinquedo e o brincar: apontamentos vigotskianos.** In: Revista Linhas. Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 363-380, jan./abril. 2020. Disponível em file:///C:/Users/67419/Downloads/darli,+14+-+O+brinquedo+e+o+brincar.pdf acesso em 03/03/2025.

DEPEXE, Sandra e Wille, Danielle Neugebauer. **Mapa das feiras de publicações independentes no Brasil de 2016 a 2019.** In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – PUC-Minas –4 a 8/9/2023. Disponível em https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0816202323185964dd8393e7dc1.pdf acesso em 25/02/2025.

Coletivos de arte na página oficial do Gravura Contemporânea - página gerida pelo **Movlee Art**: Site especializado em listagem de espaços expositivos como museus, galerias e espaços independentes. São Paulo - Florianópolis. Disponível em <http://gravuracontemporanea.com.br/conheca-alguns-coletivos-de-arte/> acesso em 27/02/2025.

FERRARI, Solange Utuari dos Santos. [et al]. **Por toda pArte. Ensino Fundamental: Anos Finais.** São Paulo: FTD, 2023.

GÓES, Raïssa de. **Caminhando - corpos, torção e superfícies.** Artigo. Numa Editora, 2020. Disponível em <<https://numaeditora.com/caminhando-corpos-torcao-superficies%EF%BF%BC/>> acesso em 23/02/2025.

RICCIOPPO, Carlos Eduardo. **LEonilson: uma questão de escala.** s/d, p. 129-140. Artigo que discute produções do artista do final da década de 1980. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ars/a/MsXsZqnrcx7yVvhWYb69cF/?format=pdf&lang=pt>> acesso em 23/02/2025.

ROCHA, Julia. **Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea – similitudes e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo.** 27º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas/ANPAP. São Paulo, 2018. Disponível em https://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_____ROCHA_Julia.pdf acesso em 20/02/2025.

Ampliando:

ANDRAUS, Gazy. **PUBLICAÇÕES INDEPENDENTES DO BRASIL: os Fanzines e Revistas Alternativas.** Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia. São Paulo, outubro/2003 n. 04. Disponível em https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/Ghrehb/Ghrehb-%204/07_andraus.pdf#:~:text=O%20termo%20fanzine4%20%C3%A9%20um%20neologismo%20advindo,norte%2Damericano%20Robert%20Crumb%2C%20o%20%22papa%22%20do%20movimento). acesso em 21/11/2015.

Arquivos com outros conteúdos pertinentes -

<https://www.youtube.com/watch?v=iAd9xJwuDIU&authuser=0> e

<https://www.youtube.com/watch?v=78-fT6zr9IQ&authuser=0> acessos em 20/09/2024.

Fanzine - material de aula híbrida (realizada na plataforma Google)

O material a seguir foi utilizado com referência em uma proposição com estudantes do Ensino Médio ao trabalharmos o zine e suas múltiplas possibilidades expressivas na sala de aula. Por tratar-se de um modo híbrido na organização das aulas, tínhamos uma aula presencial e uma não presencial na qual os estudos eram complementados com conteúdos e atividades postados no Google Classroom, metodologicamente, primou-se pela organização de sequências didáticas a fim de potencializar o processo ensino e aprendizagem.

Um salve estudantes!

Na atividade de hoje, você irá encontrar informações importantes sobre o Zine (ou Fanzine), prática que iremos realizar na próxima aula de Arte na nossa escola.

ORIENTAÇÕES DA ATIVIDADE:

- Estudem, assistam aos vídeos, escolham um tema que seja do seu interesse e na próxima semana 03/10 venha com ideias pertinentes para um projeto de criação da sua revista artesanal, ou zine... =)
- Quem já realizou algum Zine em algum momento da sua formação estudantil, pode trazer contribuições; pesquise, entenda melhor e aprenda mais sobre esse gênero textual e forma de se expressar;
- Quem não veio à aula, chegue bem informado e com seu trabalho encaminhado na próxima semana!

NA POSTAGEM/RETORNO DESTA ATIVIDADE:

- Uma descrição de 8 linhas sobre o conteúdo escolhido e como você deseja fazer o seu Fanzine;
- Anexar 4 imagens de ideias que você pretende desenvolver nas nossas aulas práticas;
- ABAIXO: você irá encontrar o que necessita entender e aprender sobre essa expressão artística independente, autoral e de caráter crítico; Abraço e até nossa aula prática na escola.

Referencial teórico

Os fanzines se apresentam como forma de experimentação de arte e conteúdos diversos ao propor uma troca de saberes entre professor e estudantes: buscando a construção do conhecimento a partir da reflexão sobre culturas juvenis que serão readaptadas através de colagens, fragmentos de texto, desenhos, poesia, etc, nas revistas criadas e confeccionadas de modo criativo e propositivo.

A palavra Zine é a abreviação de magazine (revista em inglês). O Fanzine ou Zine é uma manifestação midiática de tema livre, em forma de revistas confeccionadas artesanalmente. Estas revistas são feitas com desenhos, colagens e textos digitados ou escritos a mão. Possuem tiragem pequena e de fácil circulação, principalmente entre os jovens. No Brasil o zine surgiu na década de 1980 principalmente entre os grupos punks e anarquistas, que não possuíam espaço na mídia formal da época. Ao longo dos anos, as

pequenas revistas vêm sendo utilizadas como forma de veiculação de ideias nas mais diversas áreas sociais, como arte, poesia, política, etc.

Fonte:

Borba, Juliana Severino de. **A CONFECÇÃO DE FANZINES COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO.** Trabalho de conclusão de licenciatura em Sociologia. Santa Maria: 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2625/juliana_severino_de_borba_tcc2.pdf?sequence=1#:~:text=O%20Fanzine%20ou%20Zine%20%C3%A9,cri,cula%C3%A7%C3%A3o%C2%20principalmente%20entre%20os%20jovens.&t>; acesso em 20/09/2024.

Objetivo de criar um fanzine...

O fanzine é um veículo simples de ser feito, com um baixíssimo custo de produção e uma força de comunicação considerável. O aluno que aprende a produzir um fanzine aprenderá a se expressar não apenas para a comunidade escolar como um todo, mas também para a comunidade extra-escolar (amigos, família, parentes), entendendo a comunicação como divulgação direta da ideia de quem produz sem visar ao lucro, o que mantém o que está escrito no papel mais próximo da intenção do autor.

O que significa "fanzine"?

O termo "fanzine" vem da junção das palavras "fanatic" e "magazine": "revista de fanático" ou "revista de fã". É uma publicação de caráter experimental ou amador, na qual se aborda algum assunto de que se é fã (normalmente quadrinhos), visando fazer amizade com leitores aficionados da arte ou do tema em questão. Diferentemente do que acontece em revistas e informativos convencionais, nos fanzines o autor é totalmente livre para expressar pensamentos e gostos sem restrição, não necessitando seguir uma periodicidade, um formato, um assunto do momento ou uma qualidade editorial superior – e certamente garantindo a satisfação de quem o produz ou lê.

A tiragem do fanzine costuma ser pequena e raramente o lucro é visado. O fanzine se oficializou crescendo à margem dos meios de comunicação

impressa. Os jornais e as revistas, na maioria das vezes, estão a serviço de um poder ou de uma instituição, ao contrário do fanzine que está a serviço de seu editor (produtor). Por suas histórias, os fanzineiros eram tidos como *punks*, roqueiros, rebeldes, no sentido pejorativo das palavras, o que caracterizava essa publicação como marginal. O fanzine vive e sobrevive da camaradagem.

Por isso, normalmente, ele é artesanal, com desenhos à mão, colagens, montagens, gravuras, xerox, grampeados em casa etc. Há também aqueles que são editados em computador e reproduzidos em gráfica. Uma terceira maneira, simples e econômica, de se produzir um fanzine é via Internet - trata-se do fanzine virtual ou e-zine.

Fonte: CAMPOS, Fernanda Ricardo. **abraFANZINE: da publicação independente à sala de aula.** Artigo disponível em < http://www.letras.ufmg.br/atelaeotexto/ARTIGO_5_fanzine.html> acesso em 20/09/2024.

Galeria: além de imagens na dissertação, seguem mais trabalhos artísticos realizados por estudantes nas expressões artísticas do cartaz lambe-lambe e fanzines de temáticas diversas.



