

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO  
DO PROFESSOR DE ARTE:**  
um estudo do Observatório no  
âmbito do ensino de arte



Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Janedalva Pontes Gondim  
(Organizadoras)





# **POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONTEXTO DAS ARTES**

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Janedalva Pontes Gondim  
(Organizadoras)

Florianópolis  
2023



**Organização:**

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Janedalva Pontes Gondim

**Revisão de texto**

Janedalva Pontes Gondim

**Projeto gráfico e diagramação:**

Alessandra Paes

**Capa:**

Alessandra Paes

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

As condições de trabalho do professor de arte  
[livro eletrônico] : um estudo do observatório  
no âmbito do ensino de arte / organização Maria  
Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Janedalva  
Pontes Gondim. -- 1. ed. -- Florianópolis, SC :  
Editora AAESC, 2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88730-18-8

1. Artes 2. Artes - Estudo e ensino  
3. Professores - Formação I. Silva, Maria  
Cristina da Rosa Fonseca da. II. Gondim,  
Janedalva Pontes.

23-184206

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores de arte : Formação profissional :  
Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

## PARCERIAS

### UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

**Dilmar Baretta**  
Reitor

**Luiz Antonio Ferreira Coelho**  
Vice-reitor

**Gabriela Botelho Mager**  
Pró-reitora de Ensino de Graduação

**Letícia Sequinatto**  
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

### CENTRO DE ARTES, MODA E DESIGN – CEART

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

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

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

**Profa. Dra. Neide Kohler Schulte**  
Diretora de Extensão

**Técnico Universitário - Gustavo Pinto de Araújo**  
Diretor de Administração

## APOIO

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina- Fapescc

Associação de Arte-educadores de Santa Catarina- AAESC



# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** ..... 08

**POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CONDIÇÕES DE  
TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE NA ESCOLA** ..... 20

**Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**  
Universidade Estadual de Santa Catarina/Udesc

**Vera Lúcia Penzo Fernandes**  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS

**POR QUE NECESSITAMOS ESTUDAR POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE?** ..... 44

**Janedalva Pontes Gondim**  
Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF

**O LUGAR DA ARTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA** ..... 62

**Giovana Bianca Darolt Hillesheim**  
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/Campus Xanxerê

**OS CONTEÚDOS ARTÍSTICOS E O DESAFIO DA  
ARTICULAÇÃO CONTEÚDO-FORMA PEDAGÓGICA  
HISTÓRICO-CRÍTICA CORRESPONDENTE** ..... 74

**Consuelo Schlichta**  
Universidade Federal do Paraná/UFPR

**OS CONTEÚDOS DE ARTE E A ORGANIZAÇÃO DA  
PRÁTICA ESCOLAR** ..... 93

**Janine Alessandra Perini**  
Universidade Federal do Maranhão/UFMA

104

..... **É PRECISO CONTINUAR: OS CONTEÚDOS DE ARTE E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR**

**Fernanda Monteiro Barreto Camargo**  
Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

117

..... **A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE ARTE: RECORTES DE DIFERENTES REGIÕES DO PAÍS**

**Ana Luiza Nunes Ruschel**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG

**Flávia Maria Pedrosa Vasconcelos**  
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM

**Samira Sten**  
Universidade Federal da Bahia/UFBA

139

..... **ESTREITANDO O DEBATE A PARTIR DAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ARTE: FORMAÇÃO HUMANA, LIVRO DIDÁTICO, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA**

**Maria Angélica Vago-Soares**  
Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

152

..... **ARTE E FORMAÇÃO HUMANA? LIMITES DO ENSINO DE ARTE EM CONTEXTO DE EXPROPRIAÇÃO DOCENTE**

**Vinícius Luge Oliveira**  
Universidade Federal de Roraima/UFRR

164

..... **DESDOBRAMENTO DA ARTE CONTEMPORÂNEA DA UNIVERSIDADE AO ENSINO BÁSICO**

**Julia Rocha Pinto**  
Federal do Espírito Santo/UFES

**Katyuscia Sosnowski**  
Instituto Federal do Paraná - IFPR/Campus Coronel Vivida

# APRESENTAÇÃO

Conforme nos instiga à reflexão Clifford Geertz,<sup>1</sup>

[...] os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas. Cada análise cultural séria começa com um desvio inicial e termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual (1978, p. 35)

O profissional do ensino arte tem como desafio colocar-se no movimento da sociedade e participar de seu processo de formação, articulando qualitativamente as dimensões técnica, científica e política de trabalho. Especialmente, lhe é atribuída a tarefa de compreender como as políticas nacionais de educação estão articuladas às políticas regionais e locais. Fica assim para nossa reflexão coletiva pensar que,

“Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiro, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuarista ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais” (Paulo Freire, 1993, p. 134)<sup>2</sup>

Na perspectiva de melhor compreensão do processo de constituição de nossa profissão docente em Artes, o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte- Brasil/Argentina (OFPEA-BRARG)<sup>3</sup> desenvolveu investigação acerca da formação acadêmica, vínculo profissional, condições de trabalho, qualificação acadêmico-científica e político-cultural do professor de

---

<sup>1</sup> GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Artes em 25 estados, das 5 regiões brasileiras. Foi aplicado um questionário via *GoogleForms* com 41 (quarenta e uma) questões. Retornaram 737 (setecentos e trinta e sete) questionários respondidos, respostas estas que nos permitem traçar um primeiro perfil do professor para o ensino de Artes no Brasil. Esta pesquisa é a base sobre a qual são desenvolvidas as reflexões dos textos que compõem a presente coletânea, intitulada *As Condições de Trabalho do Professor de Arte: um Estudo do Observatório no Âmbito do Ensino de Arte*.

Com essa publicação socializamos importantes reflexões acerca das políticas públicas que afetam o campo da arte, discutimos as práticas educativas a partir da organização pedagógica, do uso de materiais didáticos, organização social e política dos professores, entre outros temas. Os dez textos que compõem essa coletânea traduzem pontualmente os principais entraves que a pesquisa realizada levantou, conforme apresentaremos à frente. As análises têm base em abordagens teórico-metodológica histórico-críticas, que nos permite a contextualização dos fenômenos identificados e a aproximação com os processos sociais que lhes dão origem, buscando superar a pseudoconcreticidade que, por vezes, distorce a realidade (KOSIK, 1976)<sup>4</sup>.

Interessa-nos a qualificação do trabalho docente em artes. Isso pressupõe a formação crítica dos profissionais da educação, superando uma concepção fundada no senso-comum e, assim, passar para uma consciência filosófico-científica da prática-pedagógica (SAVIANI, 1989)<sup>5</sup>. Reconhecer-se como parte de um movimento mais amplo da sociedade é uma exigência para cada sujeito em sua singularidade, especialmente quando integram uma categoria profissional. Conforme Lukács (1965)<sup>6</sup>, a totalidade social é a síntese dos atos singulares. Para esse teórico, “o movimento dialético da realidade, tal como repercute no

---

<sup>3</sup> O Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte- Brasil/Argentina (OFPE-A-BRARG) é integrado por pesquisadores de quatorze universidades Latino Americanas, em especial Brasil e Argentina. Desde 2011 desenvolve ações de fomento e pesquisa voltadas à formação inicial e continuada de professores de artes. A pesquisa desenvolvida no período de 2019 a 2021, com abrangência nacional, permite uma ampla análise de fatores que impactam a docência em arte, desde a análise sobre as políticas públicas, condições do trabalho docentes às práticas escolares e organização do ensino-aprendizagem na Educação Básica

<sup>4</sup> KOSIK, Karel, *Dialética do Concreto*; tradução Célia Neves Alderico Toríbio, 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976: 230p.

<sup>5</sup> SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1989. (coleção educação contemporânea)

pensamento humano, é pois, um irrefreável impulso do singular para o universal e deste, novamente, até aquele” (p. 119). Assim, refletir sobre a relação entre o universal e o singular, pode representar uma oportunidade de superar a dicotomia aparente entre indivíduo e sociedade. Para o presente estudo, isso pode significar a compreensão de processos sociais que constituem o “ser professor de artes” e desencadear um movimento dinâmico de auto referenciamento coletivo na busca de superar os problemas levantados.

Desta forma, reafirmamos que a pesquisa iniciada teve como objetivo analisar qualitativamente a realidade que cerca o trabalho docente em artes. Para tanto, a ação do coletivo que se vincula ao Observatório (OFPEA-BRARG), de certa forma, coloca-se na esteira de um movimento gramsciano de busca de hegemonia<sup>7</sup>, através de uma consciência social. A compreensão de nossa participação na sociedade, enquanto categoria, pressupõe um trabalho investigativo-formativo. Divulgar as análises sobre as condições do trabalho docente em Artes assume, assim, um duplo sentido: fomentar a organização cultural, política e científica da categoria e, ao mesmo tempo, denunciar políticas públicas de abandono e mitigação na educação brasileira. O trabalho aqui apresentado tem o potencial de *“realizar nos indivíduos o salto revolucionário da condição de excluídos e de assalariados à de cidadãos que tomam parte não apenas do processo de produção, mas também da direção política e cultural”* (SEMERARO, 2009, p.12)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Consultar LUKÁCS, Georg. Prolegomenos a una Estética Marxista (Sobre la categoria de la particularidad) México, D.F.: Grijalbo, 1965.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: Temas de Ciências Humanas. São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978

<sup>7</sup> Hegemonia é um conceito que se refere à busca da classe trabalhadora, através de processos democráticos e do consenso, para promover participação nas tomadas de decisão e a transformação da sociedade. O socialismo constitui-se, para Gramsci, no ideal capaz de levar a construção da cidadania e libertar os indivíduos de interesses pessoais. Isso pressupõe a elevação cultural das massas, condição necessária à busca da hegemonia.

<sup>8</sup> Sobre os conceitos gramscianos desenvolvidos neste texto, recomendamos ler: GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. SEMERARO, Giovanni. **Libertação e hegemonia; realizar a América latina pelos movimentos populares**. Aparecida: Ideia e Letras, 2009. SEMERARO, Giovanni. *Libertação e hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil*. In FICHTNER, B., FOERSTE, E., LIMA, M. E. SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. (Org). **Cultura, Dialética e Hegemonia: pesquisas em educação**. Curitiba: Appris, 2020. p. 27 a 43.

Os professores, em particular, enquanto produtores de sua formação, necessitam participar de movimentos coletivos de investigação que se articulam com as práticas educativas e com o papel que desempenham na formação humana. As discussões sobre o professor pesquisador reflexivo desenvolvidas na década de noventa (NÓVOA,1992 SCHÖN, 1992)<sup>9</sup> sugerem a identificar problemas e estabelecer uma interlocução direta com o contexto de sua produção e, a partir daí, desenvolver projetos coletivos para a busca de soluções das problemáticas identificadas. Nesse sentido, compreendemos que na presente publicação se potencializam caminhos para a organização dos profissionais da educação com Arte e se abrem diferentes perspectivas para novos trabalhos investigativos e de fomento à superação de problemas encontrados.

### Sobre a formação de professores: breve reflexão

As pesquisas sobre a formação de professores no Brasil são recentes. Importantes iniciativas vêm sendo construídas a partir de programas de pós-graduação, a exemplo, citamos os estudos sobre o Estado da Arte na formação de professores no Brasil de André, Marli; Simões, Regina H. S.; Carvalho, Janete M.; Brzezinski (1999)<sup>10</sup>. As pesquisadoras verificaram que, dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. Ao mesmo tempo identificaram um aumento na produção, de 460 em 1990 para 834 em 1996. Isso nos permite dizer que a partir da década de 1990 ampliaram-se as investigações sobre esse tema e essas, de forma

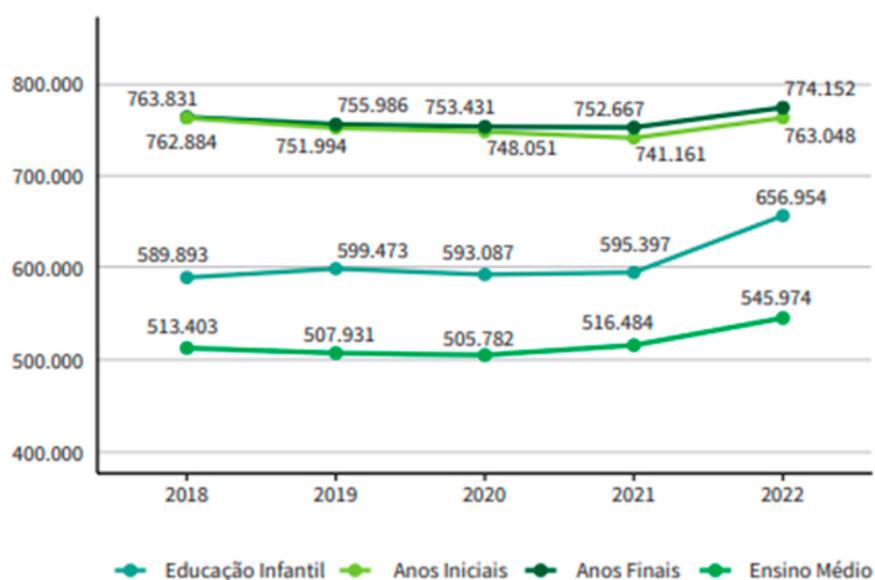
---

<sup>9</sup> NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992. SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa - Portugal : Dom Quixote, 1992.

<sup>10</sup> O Estado da Arte realizado, fez análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 1990-1997, e de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped, no período de 1992 a 1998 e está publicada na Revista Educação & Sociedade, vol. 20 – 1999

particular, impactam mudanças nas práticas educativas e impulsionam novos estudos e perguntas.

Ao mesmo tempo, acompanhamos nos últimos anos um aumento na demanda por professores qualificados. Por força da Lei de Diretrizes de Bases da Educação N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a formação dos profissionais para atuarem na Educação Básica torna-se obrigatória. Isso se reflete no Gráfico 34 do Censo Escolar de 2022<sup>11</sup> -que apresenta um quadro da evolução do número geral de docentes da Educação Básica, no período de 2018 a 2022. Percebe-se um acréscimo significativo de professores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo um demonstrativo sobre os profissionais de acordo com sua formação nas distintas áreas ainda é um dado em aberto.



**GRÁFICO 34**

**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES, POR ETAPA DE ENSINO - BRASIL 2018-2022**

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

<sup>11</sup> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF, 2022. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf)

O Censo Escolar de 2022 aponta para uma melhor qualificação docente, em geral. Contudo, persiste a discrepância na adequação da formação docente para os anos finais do Ensino Fundamental, em especial, apresenta a situação do Ensino de Artes na qual apenas 48,6% dos professores possuem formação adequada, conforme gráfico 42 do Censo Escolar.

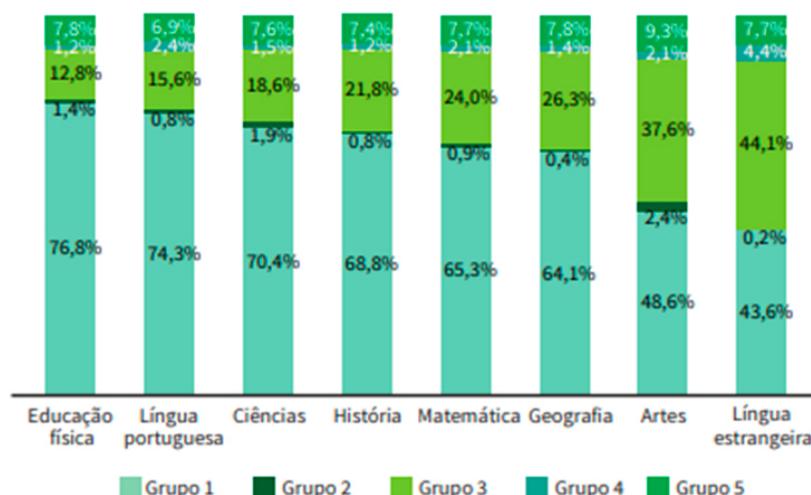


GRÁFICO 42

**INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A DISCIPLINA - BRASIL - 2022**

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Desta forma, compreendemos que, no âmbito do Ensino da Arte, a pesquisa desenvolvida pelo Observatório (OFPEA-BRARG) ocupa papel de destaque, visto que amplia a compreensão sobre o professor de artes. A pesquisa é desenvolvida a partir de trabalho coletivo de pesquisadores de diferentes universidades e utiliza como instrumento o questionário com amplo alcance, embora ainda possa ser considerado um estudo de amostragem, visto que um diagnóstico mais completo sobre a docência em artes poderia ser desenvolvido por um senso nacional oficial.

Compreendemos que a formação se realiza durante toda a vida profissional docente. Nesse sentido, investigar as condições de trabalho sobre as quais são desempenhadas as práticas é condição *sine qua non* para compreendermos a realidade sobre a qual se realiza a socialização profissional docente<sup>12</sup>. Segundo

Lüdke (1998), a identidade profissional docente se realiza na aproximação entre formação e a prática profissional e, sobretudo, no exercício da cidadania que se produz frente ao projeto de sociedade. Isso significa compreender-se enquanto parte de um processo social que forja modos de trabalho, nem sempre de qualidade para todos. Assim, a investigação buscou traçar um perfil dos docentes da arte e das condições de trabalho que recebem, como nos apresentam os artigos que seguem.

Os textos acerca das políticas públicas e de sistemas econômicos que afetam a profissão docente constituem a primeira parte da presente publicação. O artigo de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Vera Lúcia Penzo Fernandes, intitulado Políticas Públicas e as Condições de Trabalho do Professor de Arte na Escola, tem como objetivo discutir as múltiplas determinações que engendram o trabalho na educação. Amparadas nos dados apresentados na pesquisa em âmbito nacional, analisam, para além de “visão heróica, missionária, de ameaça ou de sofrimento”, as efetivas condições de trabalho do professor de arte nas escolas do Brasil e buscam nas respostas disponibilizadas pelos professores de arte participantes da pesquisa, apontar algumas perspectivas na superação do quadro precário a que são submetidos os professores em seus vínculos contratuais e na ação pedagógica.

Janedalva Pontes Gondim apresenta-nos o texto intitulado *Por Que Necessitamos Estudar Políticas Educacionais na Formação Docente em Artes?* Fundamentada em Arroyo, Duarte, entre outros teóricos do Materialismo Histórico Dialético, a autora discorre acerca da *conjuntura nefasta do neoliberalismo e de um obscurantismo beligerante* na sociedade e que afeta a educação e, principalmente, o ensino de artes nas escolas. A autora organiza o texto em três pontos que, segundo a autora, dialogam entre si: 1. Políticas Públicas e Educação: qual perspectiva teórica adotamos para análise; 2. Educação e escola: qual projeto de sociedade em curso?; 3. Educação escolar e ensino de Arte ou idéias para adiar o fim do mundo.

---

<sup>12</sup> A socialização profissional docente é discutida por Menga Lüdke enquanto formação inicial e exercício de ocupação, com professores em diferentes etapas do ciclo de vida profissional. Insere-se no contexto de pesquisa sobre a sociologia das profissões. Ver LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 99, p. 05-15, 1996.

O artigo intitulado *O Ensino de Arte sob a Égide Capitalista*, de autoria de Giovana Bianca Darolt Hillesheim, discorre sobre a influência do sistema econômico capitalista sobre o trabalho docente. Segundo a autora, objetiva discutir *como a lógica do mercado influencia a produção, circulação e consumo de obras de arte, servindo de modelo para novas mercadorias*. Fundamentada em Jameson (2006), discute o capitalismo cultural, enquanto modelo artístico que se apropria de artefatos culturais na perspectiva do mercado. Em seguida, desenvolve reflexão sobre as tecnologias associadas a esse modelo, particularmente veiculadas através das redes sociais, como o *Instagram*, para demonstrar como essas materializam valores e comportamentos que distanciam os sujeitos de uma educação emancipatória.

As discussões sobre os conteúdos do Ensino de Artes e metodologias são abordadas nesta coletânea por pesquisadores do Observatório, a partir dos dados oferecidos na pesquisa nacional. Nessa perspectiva o texto de Consuelo Schlichta, com o título *Os Conteúdos Artísticos e o Desafio da Articulação Conteúdo-Forma Pedagógica Histórico-Crítica Correspondente*, discorre sobre duas questões do questionário aplicado: a primeira refere-se aos conteúdos ministrados na disciplina arte, em especial busca evidenciar a partir das respostas recebidas, quais linguagens são predominantes no planejamento de ensino; a segunda ênfase dada pela pesquisadora no seu estudo incide sobre “as atividades realizadas com esses conteúdos”. Fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica para revisar os critérios definidores do conceito de clássico e de quais conteúdos clássicos ensinar. Para tanto, orienta-se na questão: *por que ensinamos arte, como e quem ensinamos?* Assim, revela que, as linguagens mais citadas pelos professores de artes, participantes da pesquisa nacional, foram as Artes Visuais, mencionada 688 vezes; depois a Música, referenciada 447 vezes; o Teatro citado 412 vezes; por fim, a Dança: 381 vezes. No tocante às atividades relacionadas aos conteúdos ministrados, evidenciaram-se ações relacionadas à histórias da arte, à cultura em geral e às culturas africana e afro-brasileira, e a arte indígena. Também ficaram evidentes abordagens a partir de leitura e releitura de imagens e a apreciação musical; às atividades com as técnicas das diferentes linguagens. Os artistas nacionais e internacionais, mencionados pelos participantes da pesquisa nacional foram: Tarsila do Amaral ou Lygia Clark, Pablo Picasso e Frida Kahlo.

O artigo de Janine Alessandra Perini, intitulado *Os Conteúdos de Arte e a Organização da Prática Escolar*, discute sobre os conteúdos ministrados na disciplina de Arte. Analisou os conteúdos adotados e a forma como foram escolhidos. O estudo aponta para as Artes Visuais, enquanto linguagem preponderante em sala de aula, em detrimento de outras três linguagens artísticas. Registra que os professores têm formação polivalente, abordando mais de uma linguagem em seu ensino. Para a escolha dos conteúdos, a autora percebe que a maioria dos docentes ampara-se nos documentos oficiais, como a BNCC, o PCN e os livros didáticos. Este estudo aponta para a problemática que se refere à perda de espaço e importância da disciplina de Arte dentro das políticas públicas, conforme destaca ter: *observado a partir da quantidade de páginas dos documentos e da pedagogia escolhida para trabalhar em sala de aula, preparando o aluno para o mercado de trabalho e adaptando-o às novas exigências do capitalismo contemporâneo, em detrimento ao ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, historicamente produzidos.*

Fernanda Monteiro Barreto Camargo, autora do texto *É Preciso Continuar: os Conteúdos de Arte e a Organização da Prática Escolar*, desenvolve seu estudo com base no conflito gerado a partir das imposições legais, advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as condições de trabalho docente, identificadas na pesquisa nacional realizada pelo Observatório (OFPEA/BRARG), que *sufocam o processo autônomo dos professores*. Alerta ainda para uma importante demanda do ensino de Arte contemporâneo, que se refere à maior valorização dos sujeitos e suas culturas. Especialmente alerta para o trabalho docente enquanto exercício de autonomia.

O artigo intitulado *A Educação Básica e o Ensino de Arte: Recortes de Diferentes Regiões do País*, de autoria de Ana Luiza Nunes Ruschel, Flávia Maria Pedrosa Vasconcelos e Samira Sten, apresenta a síntese das discussões desenvolvidas, na mesa “A Educação Básica e o ensino de Arte: recorte das diferentes regiões do país” do IV Encontro do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte. Este, buscou entrelaçar conceitos e contextos a partir da análise das condições de trabalho do professor de Arte e o ensino nas escolas, abordadas a partir da pesquisa do Observatório (OFPEA/BRARG). Apresentam reflexão acerca da formação e atuação profissional de

três pesquisadoras em estados diferentes do Brasil. Segundo as autoras, isso possibilitou *uma construção de como pensamos e de como refletimos em e para a formação de professores de Artes, de modo crítico, reflexivo e atuante.*

Maria Angélica Vago-Soares, em seu artigo intitulado *Estreitando o Debate a partir das Relações de Ensino e Aprendizagem de Arte: Formação Humana, Livro Didático, Memória e Experiência*, analisa a formação docente com ênfase nos modos de ensinar e aprender. Nesse sentido, recorre à questão número 30 do questionário utilizado na pesquisa nacional desenvolvida pelo Observatório (OFPEA/BRARG), uma questão de múltipla escolha, assim formulada: *A escola possui acesso a livros didáticos da área de Artes? (Sim, possui e são utilizados nas aulas; Sim, possui mas são pouco utilizados nas aulas; Sim, possui mas não são utilizados nas aulas; Não possui.)* Os resultados indicaram que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pelo acesso aos livros didáticos de arte na maior parte das escolas de Educação Básica no Brasil. Segundo a autora, o programa implementado desde 1985, *permite que professores e estudantes tenham acesso a materiais atualizados e alinhados com as diretrizes curriculares. No entanto, destaca-se que o livro didático não deve ser a única fonte de conhecimento no ensino de Arte.* Com base em Walter Benjamin (2007, 2012) e Bosi (2012), que tratam das relações entre memórias e experiências como processos transformadores; Vigotski (2007), para refletir sobre os processos de mediação entre o homem e o mundo numa perspectiva histórico-cultural; Brandão (2003), para pensar a pesquisa a várias mãos e os processos de ensinar e aprender sem um detentor único de saber e Schlichta, Romanelli e Teuber (2018), defende a tese que os professores têm o desafio de complementar o uso do livro com práticas pedagógicas diversificadas, como projetos, visitas aos museus e a exposições e atividades práticas de criação artística. Além disso, é essencial que os professores estejam atentos às experiências e memórias dos estudantes, conectando-as aos conteúdos abordados nas aulas.

O artigo intitulado *Arte e Formação Humana? Limites do Ensino de Arte em Contexto de Expropriação Docente*, de autoria de Vinícius Luge Oliveira, analisa as questões 18, 26, 28 e 34 da pesquisa do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes (OFPEA/BRARG). As questões de múltipla escolha tematizam a faixa salarial de remuneração do trabalho docente, as condições físicas das salas destinadas ao ensino de artes, os materiais artísticos

e instrumentos necessários ao seu ensino no que se refere aos responsáveis por seu fornecimento, e ainda, um olhar sobre o acesso aos espaços culturais durante a prática pedagógica. Com base nos estudos de Marx (2013, 2015), Granemann (2017), Lukács (1966) entre outros, busca discutir a expropriação do trabalho e do salário das professoras e professores participantes. Para o autor, esse contexto, além de produzir mecanismos da expropriação dos docentes de arte, também produz o afastamento dos estudantes do contato com as obras de arte.

A pesquisa do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes (OFPEA/BRARG) apresenta-se como uma potente ferramenta para desencadear reflexões sobre a formação de professores e sobre o ensino de artes na Educação Básica, conforme apontam muitos textos que compõem a presente coletânea. O trabalho coletivo dos pesquisadores vinculados ao Observatório (OFPEA/BRARG) estende-se para além do primeiro levantamento nacional realizado nos anos de 2019-2021, agrega o trabalho cooperativo entre os pesquisadores e as instituições as quais estão vinculados, o esforço coletivo de produção de documentos, participação em eventos, promoção de encontros e fóruns de discussão sobre a formação de professores e sobre a arte e seu ensino.

Nesse sentido o texto das autoras Julia Rocha Pinto e Katyuscia Sosnowski, intitulado *Desdobramento da Arte Contemporânea da Universidade ao Ensino Básico*, reflete em grande parte as potencialidades do trabalho colaborativo de pesquisadores do Observatório (OFPEA/BRARG). Trata-se de uma parceria entre professoras e estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo e do Instituto Federal do Paraná - Campus Avançado Coronel Vivida. Tomaram por base as problemáticas levantadas pelo questionário desenvolvido na pesquisa do Observatório da Formação de Professores no âmbito do ensino de arte a respeito dos desafios vivenciados pelos docentes e do processo criativo em sala de aula. O estudo envolveu 37 estudantes de 2º ano do Ensino Médio Integrado,

considerando seu processo autoral de criação a partir das proposições de artistas que utilizam a palavra como materialidade em suas obras. O projeto com intervenção através de material educativo *dobra* palavra, propôs a exploração de práticas com arte contemporânea na formação escolar.

Com a presente coletânea evidencia-se debate sobre a formação dos professores de arte e sobre as práticas educativas que esses desenvolvem. Ao mesmo tempo fica evidente o grande impulso que o trabalho coletivo dos pesquisadores que compõem o Observatório (OFPEA/BRARG) oferece ao debate nacional. Neste sentido, recomendamos a leitura atenta dos artigos e o engajamento dos professores de Arte nesse coletivo, seja em contexto local, nacional ou internacional.

**Prof. Dr. Gerda Margit Schütz Foerste**  
Universidade Federal do Espírito Santo

# POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE NA ESCOLA

Vera Lúcia Penzo Fernandes<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC

O presente artigo foi apresentado durante o IV Congresso do projeto em rede Observatório no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. O evento ocorreu entre os dias 19 e 22 de abril de 2023, na cidade de Florianópolis, SC, nas dependências do Centro de Artes, Moda e Design da UDESC. Durante as mesas do evento, apresentamos os dados de um estudo realizado pelo grupo de pesquisa em rede do Observatório, cujo tema foram as condições de trabalho do professor de artes realizadas entre os anos de 2019 e 2023 e que passamos a introduzir neste texto que correspondeu a mesa de abertura do evento.

Iniciamos apresentando algumas notícias marcantes sobre o cotidiano de violência que tem acometido a profissão, considerando o aumento do desequilíbrio das relações humanas e causado pela exploração na sociedade capitalista.

“Professora que morreu em ataque tinha 71 anos e lecionava 'como propósito de vida', diz filha” [1] – março de 2023, São Paulo.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em educação. Professora de Artes Visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (UFMS/CNPq) e membro da Rede Latino Americana de Investigadores em Formação de Professores de Artes e do Observatório de Formação de professores de Arte.

<sup>2</sup> Professora titular do Ceart-Udesc, atuando nos cursos de mestrado e doutorado em Artes Visuais (PPGAV), mestrado e doutorado em Educação (PPGE) e no ProfArtes. Coordena o Projeto em rede intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG).

“Obrigados a trabalhar doentes, professores cometem suicídio em MS”[2]  
– março de 2023, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.<sup>4</sup>

“Aluno mata professora a facadas em escola na França – março de 2023,  
Saint-Jean-de Luz, França.

“Professora assassinada em massacre no Texas se deitou sobre crianças  
para protegê-las, diz filho”– maio de 2022, Texas, EUA.<sup>5</sup>

“Professora que denunciou alunos armados em escola é assassinada em  
Itacoatiara”– março de 2018, Itacoatiara, Amazonas.<sup>6</sup>

A menção a fatos tão dramáticos e tristes evidencia algumas das situações extremas a que os professores estão submetidos. Permitem, também, identificar as múltiplas determinações que recaem sobre o trabalho pedagógico, vez que, indicam uma visão heróica, missionária, repleta de ameaça ou de sofrimentos. Seja qual for a ordem, ou, a dimensão desse contexto social e cultural, expressam uma realidade dura, indicam as mazelas, mas, obviamente, não comportam a totalidade do trabalho docente.

Conscientes dessas contradições temos como desafio definir o foco de análise, realizando uma leitura da realidade que possa nos mostrar as efetivas condições de trabalho do professor de arte nas escolas do Brasil. Para isso, contamos com as publicações científicas, em nível de doutorado e mestrado realizados em programas de pós-graduação na área de Arte, Educação entre tantos outros. Além disso, temos as ações do Observatório de Formação de Professores de Arte, em especial o dossiê organizado por Fernandes e Fonseca da Silva (2022).

---

<sup>3</sup> Notícia publicada em 27 de março de 2023. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professora-morre-vitima-de-ataque-em-escola-na-vila-sonia.ghtml>

<sup>4</sup> Notícia publicada em 23 de março de 2023, no TeatrineTV, site jornalístico online independente. Disponível em: <https://teatrinetv.com.br/vida-de-artista/obrigados-a-trabalhar-doentes-professores-cometem-suicidio-em-ms/>

<sup>5</sup> Notícia publicada em 25 de maio de 2022. Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/05/25/ela-cobriu-as-criancas-para-protege-las-disse-filho-de-professora-que-morreu-em-massacre-no-texas.ghtml>

<sup>6</sup> Notícia publicada em 07 de março de 2018. Disponível em <https://amazonasatual.com.br/professora-que-denunciou-alunos-armados-em-escola-e-assassinada-em-itacoatiara/>

Partimos da premissa de que vivemos em uma sociedade capitalista, que resulta de uma constituição histórica, da qual o modo de produção gira em torno da luta de classes, por isso mesmo, em que pese a tristeza de fazer tal afirmação, vamos tratar aqui das piores condições de trabalho a que são expostos os professores, para melhor compreender a realidade e para agir sobre ela, é necessário expor os condicionantes sociais. Mas, com um lampejo recorrente de alegria, podemos sonhar com melhores condições de trabalho a partir da luta coletiva da classe trabalhadora.

Então, o que de fato é trabalho pedagógico? Quais as condições de trabalho do professor? Quais são as condições de trabalho do professor de arte?

Na busca por essas respostas foi realizada uma pesquisa por meio de questionário *on-line* com 737<sup>7</sup> respondentes validados, de todas as regiões do Brasil, que pudessem desvelar a materialidade das condições de trabalho do professor de arte.

Cabe inicialmente apresentar a rede de pesquisa vinculada ao Observatório que é formada por 12 instituições, 13 universidades e 3 institutos federais no Brasil. Pesquisadores e pesquisadoras vinculados aos cursos de graduação e programas de pós-graduação, em especial Artes: ProfArtes e Educação, principalmente. Fazem parte da rede as universidades: UFRR, UFAM, UNIVASF, UFMA, UFSB, UFES, UFPR, UEPG, UFMS, UFSM, UFOB, UFBA sob a coordenação da UDESC no Brasil. Três institutos federais, dois em Santa Catarina – Xanxerê e Concórdia e outro no Paraná, Francisco Beltrão.

Tal pesquisa foi feita a partir de levantamentos de informações por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, respondidas no período entre 2019 e 2021, precedido de um projeto piloto desenvolvido em Santa Catarina, pelo grupo UDESC e que foi aprimorado para a pesquisa nacional, que incluiu professores de arte de todas as regiões do Brasil.

Esse levantamento representa em dados numéricos e abrangência, a maior pesquisa quanti-qualitativa realizada sobre o ensino de arte no Brasil, tendo um questionário de 35 perguntas, com 803 participantes, excluídas as respostas repetidas finalizando com 737 questionários válidos.

---

<sup>7</sup> Foram enviados mais de 800 questionários, mas em uma primeira análise foi observado que uma parte deles estava repetido. Deste modo, excluindo as repetições chegamos a uma síntese de 737 questionários válidos.

Analisando as informações coletadas pudemos vislumbrar um amplo espectro de discussões e reflexões que elucidam as condições de trabalho do professor de arte, ao mesmo tempo em que também nos permite traçar uma teoria sobre o ensino de arte e pautar os desafios para a luta política nas Associações Estaduais de Arte Educadores, Federação de Arte-educadores do Brasil e Universidades, comprometidas com a transformação social, além de secretarias de Educação que buscam se diferenciar da lógica formativa do mercado.

O desafio que temos à frente é sintetizar as informações e evidenciar a produção do conhecimento sobre as condições de trabalho do professor de arte no Brasil. Deste modo, dividimos o texto em duas seções: uma que aborda as políticas públicas em torno da formação docente e a outra apresenta as análises da pesquisa do Observatório acerca das condições de trabalho do professor de arte.

Ressalvamos inicialmente que a formação de professores de arte está vinculada a mesma realidade que os demais, sendo esta, fruto das determinações sociais da sociedade capitalista. No entanto, cabe ao professor de arte uma tarefa que é única e que se diferencia de todas as demais áreas que é a formação estética como prioridade para a formação humana.

## **1. Políticas públicas: uma breve síntese**

Para início de conversa é preciso dizer que as políticas públicas não são neutras, elas são expressão das necessidades do capital para implementar seu projeto mercadológico na educação. Esse fenômeno de aparelhamento ocorre nas artes também, pois as políticas culturais também são fruto de uma disputa entre as instituições que lutam e protegem o sistema mercadológico das artes.

Na educação convivemos com o fenômeno sistemático da precarização e da desqualificação da educação pública. Alguns exemplos de precarização podem ser identificados no rebaixamento e desvalorização dos ganhos salariais dos professores, falta de qualidade do serviço oferecido pela escola em função de condições de trabalho adversas. Imposição da polivalência como um fenômeno que desqualifica o ensino de arte, na medida em que priva os estudantes do conhecimento artístico de forma aprofundada, este que foi produzido historicamente pela humanidade, mas que é apropriado unicamente por um

grupo minoritário. Hierarquia nos currículos escolares entre a disciplina artes e aquelas que são eleitas como as principais. Desqualificação da formação inicial e inibição de fomentos que ampliam a participação dos professores de artes em cursos de pós-graduação. Ação sistemática do estado para desqualificar a atuação sindical e a resistência dos professores que segundo Neves (2013) é a maior categoria organizada no mundo.

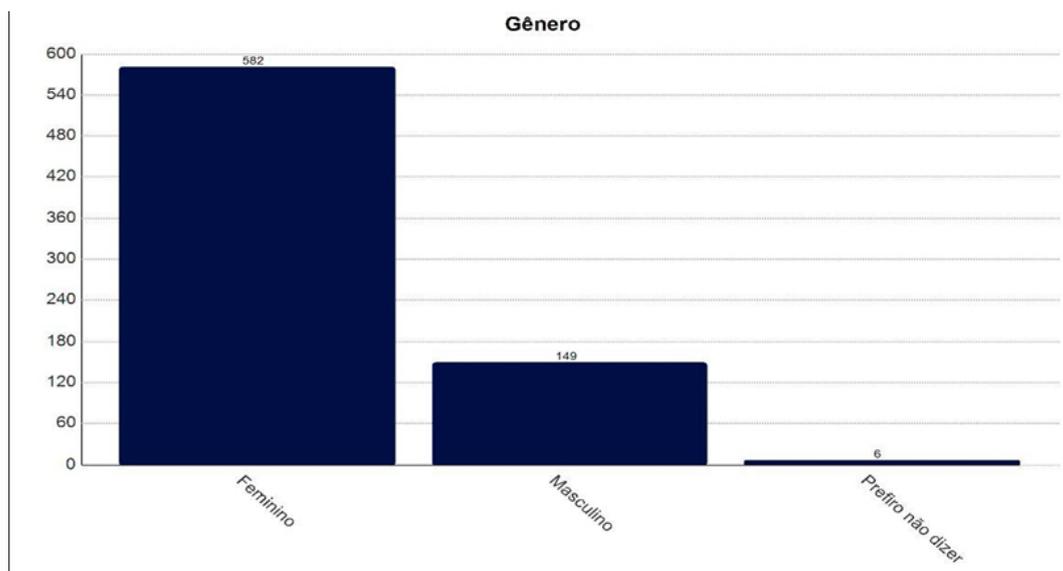
Qual o projeto do capital, expresso nas políticas públicas liberais e seus documentos para os professores? Por que o governo Lula persiste na manutenção dessas políticas, mesmo que com pequenas reformas?

1. BNCC
2. BNC - Formação
3. Novo Ensino Médio

O que essas políticas têm em comum? Nada é novo, mas por volta dos anos de 1990 a América Latina é bombardeada com os princípios convenientes com a lógica do mercado que buscam naturalizar a concepção neoliberal de educação baseada na exploração, na exacerbação do individualismo, da derrocada das grandes narrativas e da construção de um consenso relativo à impossibilidade de superação do capitalismo.

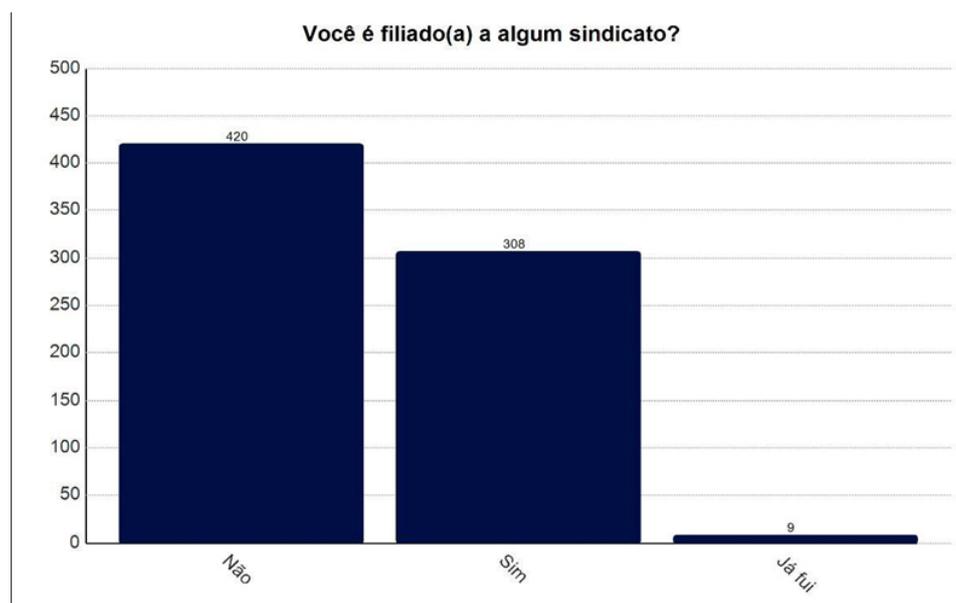
Esses fenômenos se materializam na arte também, no cerceamento de exposições Brasil afora nos anos Bolsonaroistas, na proliferação dos produtos da indústria cultural, na falta de fomentos e na desqualificação do papel do artista nesse cenário. Duarte (2016) afirma que muitas vezes as esquerdas fazem coro aos projetos neoliberais ao fortalecer discursos divisionistas que renunciam à categoria classe social. Neste quesito também podemos ressaltar que a chamada classe média, funciona como um portão de contenção da classe trabalhadora, prestes a explodir.

Consideramos que a luta de classes é um processo histórico em que se estrutura a sociedade, entre os interesses dos trabalhadores e da burguesia, tendo seu auge de exploração no capitalismo. No movimento de luta diária da classe trabalhadora docente observa-se que as mulheres compõem o maior percentual deste grupo e no ensino de arte não é diferente. No levantamento realizado pelo Observatório a coleta de dados nos mostra a predominância de mulheres no ensino de arte, que acumulam mais tarefas domésticas e relativas à educação dos filhos. Dupla jornada é um fenômeno que foi ampliado na pandemia.

**Gráfico 1** - Dados acerca da identificação de gênero no ensino de arte

Fonte: Pesquisa do Observatório (2022)

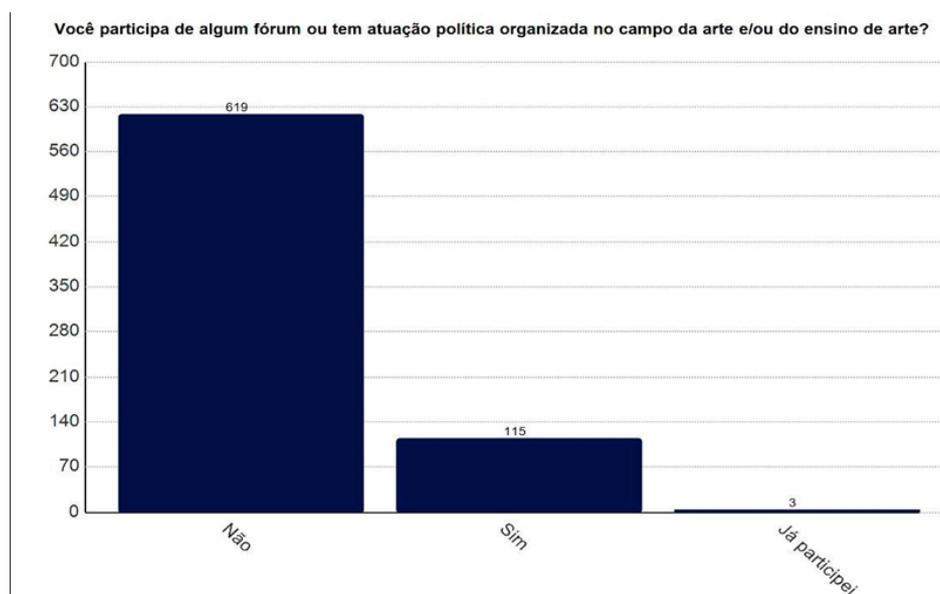
Perguntadas sobre sua participação política, constata-se que a maioria das professoras não atuam nos sindicatos. Um dado que nos parece um contrassenso se compararmos com o nível de precarização da profissão, uma vez que a disciplina de artes é ofertada com uma carga horária pequena nas escolas e exige que a professora acumule um número grande de aulas para dar conta de seu sustento.

**Gráfico 2** - Filiação sindical.

Fonte: Pesquisa do Observatório (2022)

A formação política e educacional dos professores nos cursos de licenciatura em artes precisa problematizar o papel do professor como sujeito político, sua inserção no contexto das artes e como esta se relaciona com a sociedade. Mas, os dados apontam que a falta de participação também se dá na especificidade da arte, pois a participação em entidades associativas na área de artes é ainda menor do que nos sindicatos.

**Gráfico 3** - Filiação a entidades participativas da área de arte



Fonte: Pesquisa do Observatório (2022)

Com esses dados e com nossa experiência de atuação nos cursos de licenciatura, observa-se que a formação política é negligenciada na formação de professores, nos cursos de graduação e na formação continuada de pós-graduação e na formação que ocorre ao longo da carreira em cursos de curta duração. Também destacamos que é uma falsa dicotomia a divisão entre formação política e formação técnica, no caso de artes, a dicotomia se expressa na formação política ou na formação do artista pesquisador.

Retornando aos documentos que dialogam com a perspectiva neoliberal, indicamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é a pá de cal, no acesso crítico aos conhecimentos produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2012) e que são dominados unicamente pelas classes dominantes. Na área de arte, ela é ainda mais mortal, pois nos exclui como área a partir de um texto exíguo produzido dentro da categoria de linguagem. Os estudos de Fonseca da Silva, Hillesheim e Nunes (2020, p. 22) apontam que:

Certamente os documentos e políticas públicas não transformam sozinho a realidade da educação, há aí um complexo processo midiático e de enfraquecimento das entidades e profissionais da área da educação e da arte. O atual documento da BNCC é um duro golpe na área de Artes, a BNCC é um fragmento de uma política que traz como pano de fundo um projeto neoliberal que se reflete no ensino das Artes de forma muito pontual. É na atualidade, a voz que expressa trilhas no entrelaçamento de linhas de direção que se interrompe, desconstrói o que foi construído e gera espaços de lutas e resistências, de fios e entre-fios, das tramas desse contexto histórico da FAEB dos últimos dez anos.

Coadunando com a perspectiva da BNCC, a BNC-Formação, documento direcionado aos cursos de licenciatura, não só das artes, mas de todas as licenciaturas, se fundamenta na perspectiva da conformação docente. Conceitos como apaziguamento e resiliência, são a expressão da domesticação dos professores para que reproduzam a perspectiva do capital, sem reclamar. Muito mais do que apaziguar os professores tornando-os dóceis, a política de formação busca apaziguar uma gama imensa de trabalhadores que se formam nas escolas públicas dia a dia, que estes se conformem também com as condições de trabalho estabelecidas por meio da exploração da mão de obra, cada vez mais barata e com uma formação mais desqualificada.

Já o Ensino Médio nos revela a conformação ao mercado, a recepção do discurso empresarial no binômio empreendedorismo e inovação. Colaboram com essa política o conjunto de entidades que povoam o MEC: Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Natura, Ayrton Senna, entre outros<sup>8</sup>.

Também na relação com o Ensino Médio, há a exclusão da disciplina artes e os professores efetivos são requisitados para outras disciplinas que abrem espaço para as manualidades. Na escrita deste texto algumas mudanças aconteceram no contexto do chamado "Novo Ensino Médio" e algumas reformas urgentes foram aprovadas buscando atender o clamor social por mais qualidade. Mas mesmo o governo Lula, eleito pelos setores populares, não conteve a fúria do capital e as mudanças, embora tenham trazido novamente as disciplinas para o currículo escolar, não conseguiram efetivar uma política de mudança no Ensino Médio.

---

<sup>8</sup> Sobre esse assunto ver Santos (2019).

Um dos aspectos que acompanham as políticas neoliberais na educação e na cultura é o esvaziamento do conteúdo, sonhando das classes exploradas o acesso à produção artística e cultural da humanidade. No entanto os artistas, vêm problematizando importantes questões sociais como as questões feministas, ambientais, étnico-racial entre outras e do processo criador.

Como vamos perceber na leitura dos demais textos presentes neste livro, a fragilidade da formação se revela nos dados coletados, principalmente nas perguntas de cunho descritivo e que nos apontam uma miscelânea de epistemologias, contradição entre os discursos e outros aspectos que serão abordados ao longo da exposição da pesquisa.

## **2. As condições de trabalho do professor de arte na sociedade capitalista**

Em abril de 1880 Marx redigiu o manuscrito Questionário para Trabalhadores, que consta como apêndice ao Capítulo VI [inédito] (MARX, 2022), publicado pela Editora Boitempo. Esse manuscrito recebeu o nome de Enquete Operária quando publicado no *La Revue Socialiste*, em 20 de abril de 1880, com 25 mil cópias endereçadas a todos os trabalhadores, grupos socialistas e democráticos e demais interessados (ANTUNES e LAAN, 2022). Segundo Antunes e Laan (2022, p. 14), “a Enquete Operária delineia um fértil caminho de pesquisa sobre as condições de vida da classe trabalhadora. Tornou-se um roteiro precioso e um percurso metodológico basilar de como melhor apreender a vida cotidiana da classe operária [...]”.

Uma lição importante a ser aprendida por essa história versa justamente sobre a questão metodológica, que se pauta na ciência e não se prende à neutralidade, mas em abstrações e no desvelamento da realidade, por meio da dialética e da história. A discussão feita na sessão anterior, sobre as políticas públicas já indica essa tônica.

Conhecer essa realidade pelo olhar do próprio trabalhador é outra lição, compreendendo claramente que o professor é um trabalhador e como trabalhador produz riqueza [e bens], sem que, no entanto, consiga usufruir daquilo que produz. E que o trabalho, neste caso, não pode ser visto apenas como emprego,

serviço ou ocupação, mas como uma ação intencional que se volta para uma finalidade e que, segundo a ordem capitalista, se torna o elemento de exploração do trabalhador, podendo ser dividido em trabalho produtivo e improdutivo.

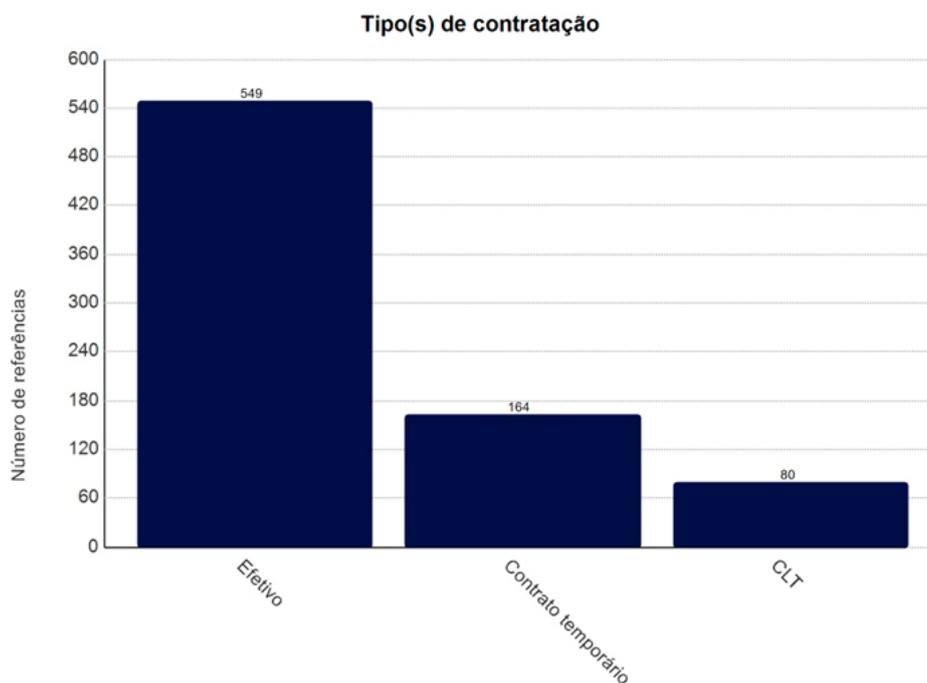
(...) para produzir materialmente o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Trata-se aqui do trabalho não material, isto é, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação se situa nessa categoria do trabalho não material (SAVIANI, 2020, p.13)

Contudo, é justamente no trabalho improdutivo que o professor se insere, e para nossos estudos interessa pensar a categoria profissional sob e a partir dessa ótica.

O trabalho assalariado determina a forma de compreender as condições de trabalho do professor, uma vez que, quase inexitem outras maneiras de o professor ter a garantia de subsistência.

Uma terceira lição que se aprende com a Enquete Operária, é que temos hoje, outros elementos sob os quais podemos pautar nossos estudos sobre as condições de trabalho como: a admissão do servidor público, a progressão na carreira, o vencimento básico, a política de formação e a jornada de trabalho (BARBOSA *et al*, 2022).

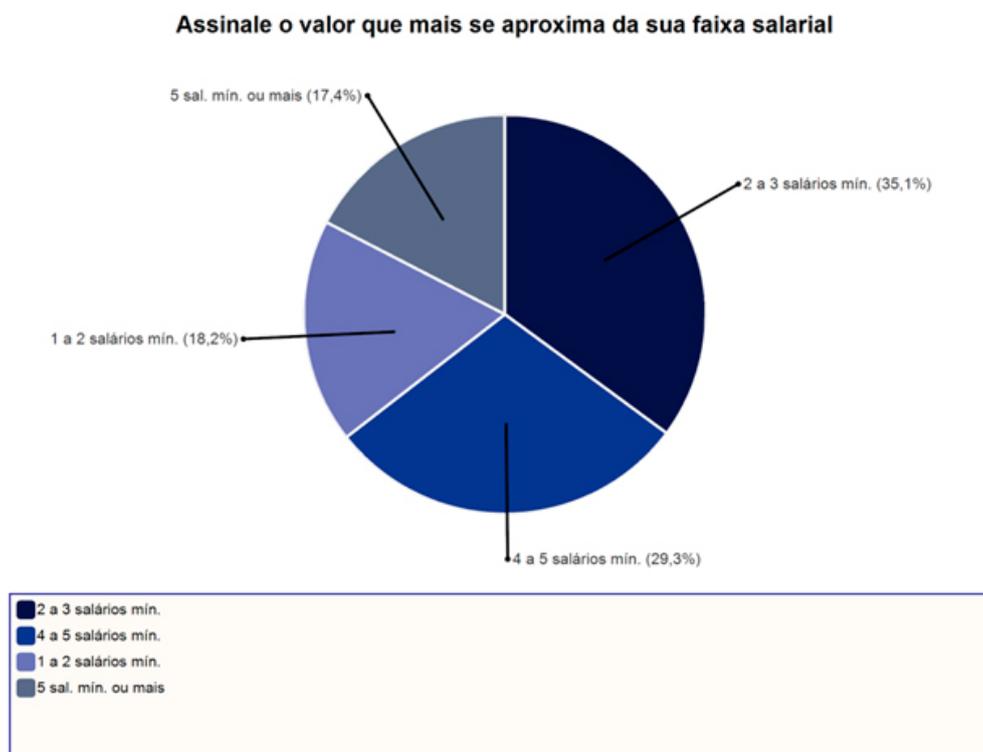
Tendo apresentado essas premissas, vamos abordar os aspectos gerais que indicam as condições de trabalho do professor de arte analisadas a partir das respostas do questionário do Observatório (2022). O primeiro gráfico desta série diz respeito aos tipos de contratação, nestes se destacam os efetivos, contrato temporário e os que apresentam contrato de acordo com a CLT.

**Gráfico 4 - Filiação sindical**

**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

Considerando os dados do Gráfico 4, a admissão do professor de arte ocorre por meio de concurso público, processos seletivos ou contratação direta. Os concursos públicos são feitos no âmbito municipal, estadual ou federal. Os processos seletivos ocorrem tanto no setor público ou privado, ocasionando o vínculo efetivo, que se caracteriza sobretudo pela estabilidade funcional e o contrato temporário, que se caracteriza por vínculos estatutários ou pela CLT, com carteira de trabalho assinada. As informações coletadas indicam que existem mais professores efetivos respondendo aos questionários, essa relação pode ser explicada pelo número maior de oferta de vagas no serviço público.

É preciso indicar que os questionários foram respondidos por professores com formação na área, um público próximo as universidades, com consciência da importância da pesquisa, aspectos qualitativos que intuímos ser um grupo com melhores condições de trabalho que a maioria dos profissionais que atuam nas escolas, uma maioria sem formação na área ou com informação incompleta.

**Gráfico 5** - Vencimento básico dos professores de arte

**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

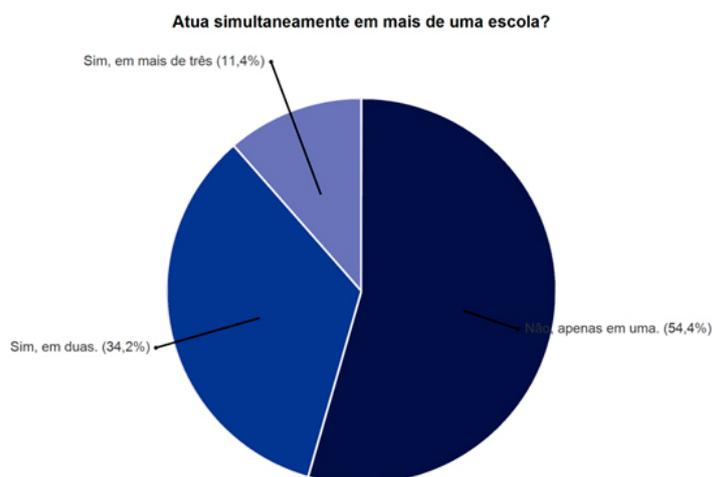
O vencimento básico está diretamente vinculado à discussão sobre a valorização do magistério e se pauta por uma luta histórica sobre o pagamento de salários que, efetivamente, permitam uma melhor qualidade de vida ao professor. Apenas 17,4% dos professores de arte recebem salário superior a 5 salários-mínimos. Essa remuneração pode estar associada ao tipo de contrato, que prevê jornadas de 40 ou 20 horas semanais, no caso do serviço público, ou ainda por hora, no caso do serviço privado.

A jornada de trabalho do professor de arte varia de 10 a 60 horas semanais. A maioria trabalha 40 horas por semana, sendo que jornadas extenuantes de 60 horas são feitas por 1,2% dos profissionais. A categoria outros, indica variação de horas trabalhadas dentro do espectro previamente definido.

**Gráfico 6** - A jornada de trabalho (horas trabalhadas)

**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

Outro fator que evidencia as características do trabalho do professor de arte é atuar em mais de uma escola. Isso ocorre quando a contratação é feita pelo poder público e o/a professor/a precisa de mais de uma escola, para completar sua carga horária semanal ou quando o próprio professor/a gera para si próprio mais de um tipo de vínculo de trabalho, de maneira a complementar a renda familiar.

**Gráfico 7** - Atuação simultânea em mais de uma escola

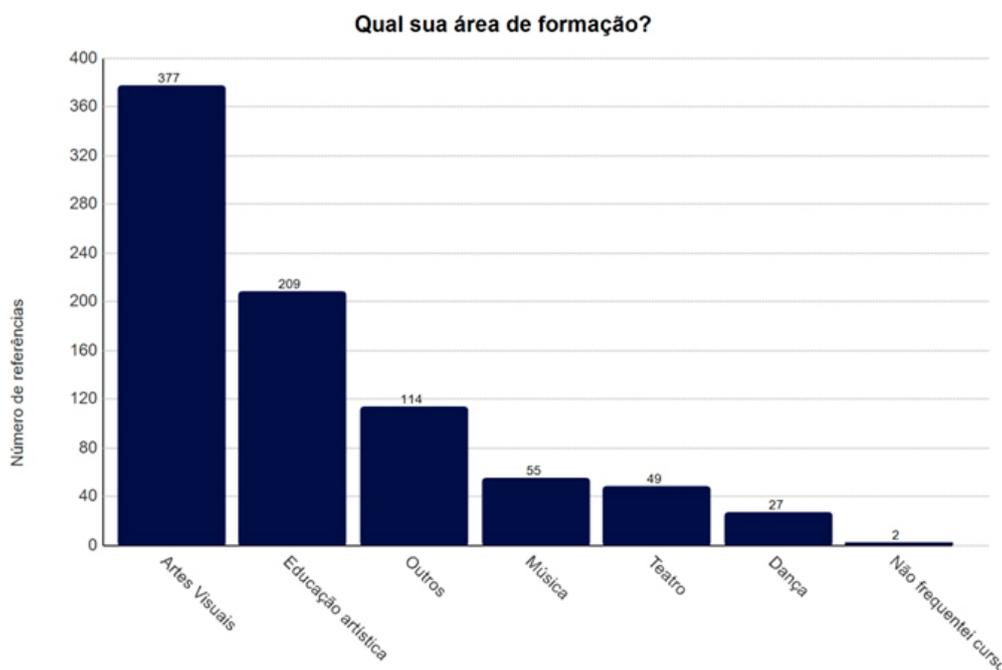
**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

O professor de arte é, então, um trabalhador assalariado cujo produto não se separa do ato de produção, ou seja, a sua finalidade é o processo de transmissão e assimilação do conhecimento. Justamente por isso, precisamos desvelar quais são as condições de trabalho que a ele estão intrinsecamente vinculadas. Com base no levantamento de informações, vamos apresentar alguns indicadores da especificidade das condições de trabalho do professor de arte.

A prática pedagógica e área de formação é um indicador que emana de informações subjetivas, e sobre as quais é possível identificar que a prática pedagógica do professor de arte acontece de maneira dissonante da sua formação inicial, pois, mesmo tendo a formação em uma área específica ele ministra conteúdos de outras áreas específicas em arte, fenômeno chamado de polivalência.

A listagem do tipo de formação inicial do professor de arte indica que a área de atuação profissional Arte, é uma área sem contornos definidos, que pode ser ministrada por diferentes profissionais com diferentes graduações. Isso acaba por colocar o trabalho do professor de arte em uma situação de precariedade e transitoriedade, impedindo discussões mais aprofundadas sobre a organização do trabalho pedagógico.

**Gráfico 8 - Área de Formação 1**

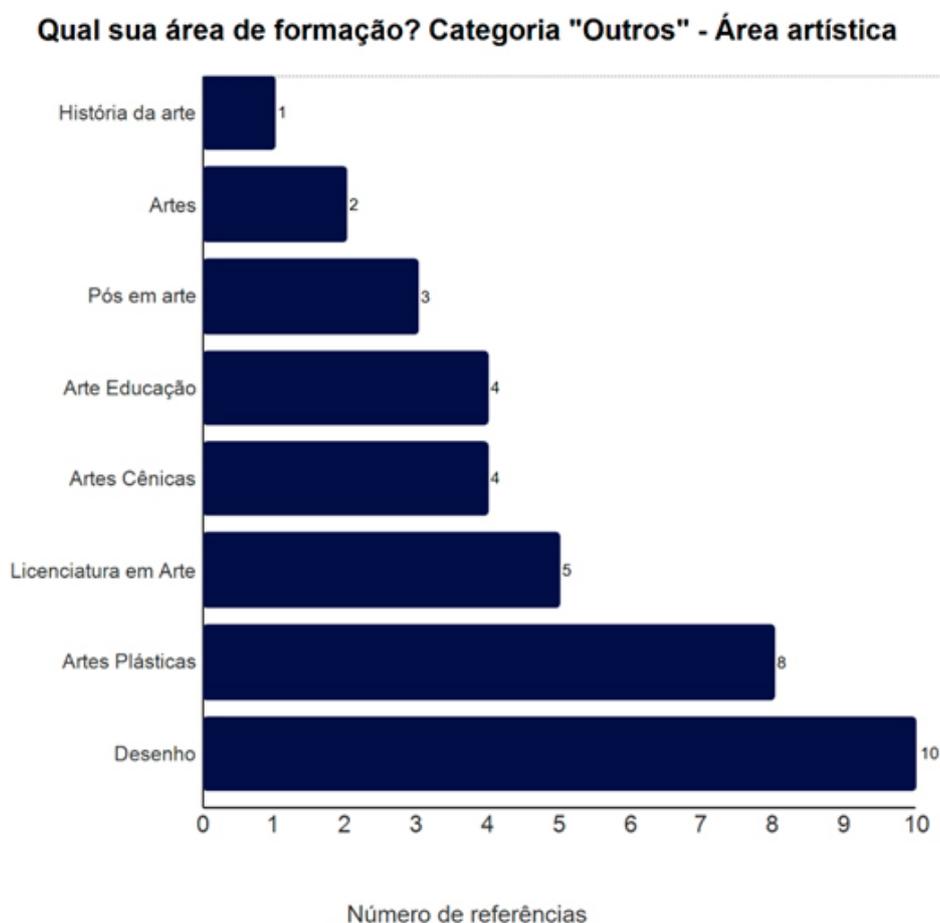


**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

O fenômeno da polivalência é um desdobramento da lei 5692/1971, decorrente da necessidade de formar conjuntos amplos de professores para atender as demandas das novas disciplinas inseridas no currículo escolar, no nosso caso, a disciplina de Educação Artística, a partir de 2005, por uma proposição da FAEB, ela passa a se chamar Arte.

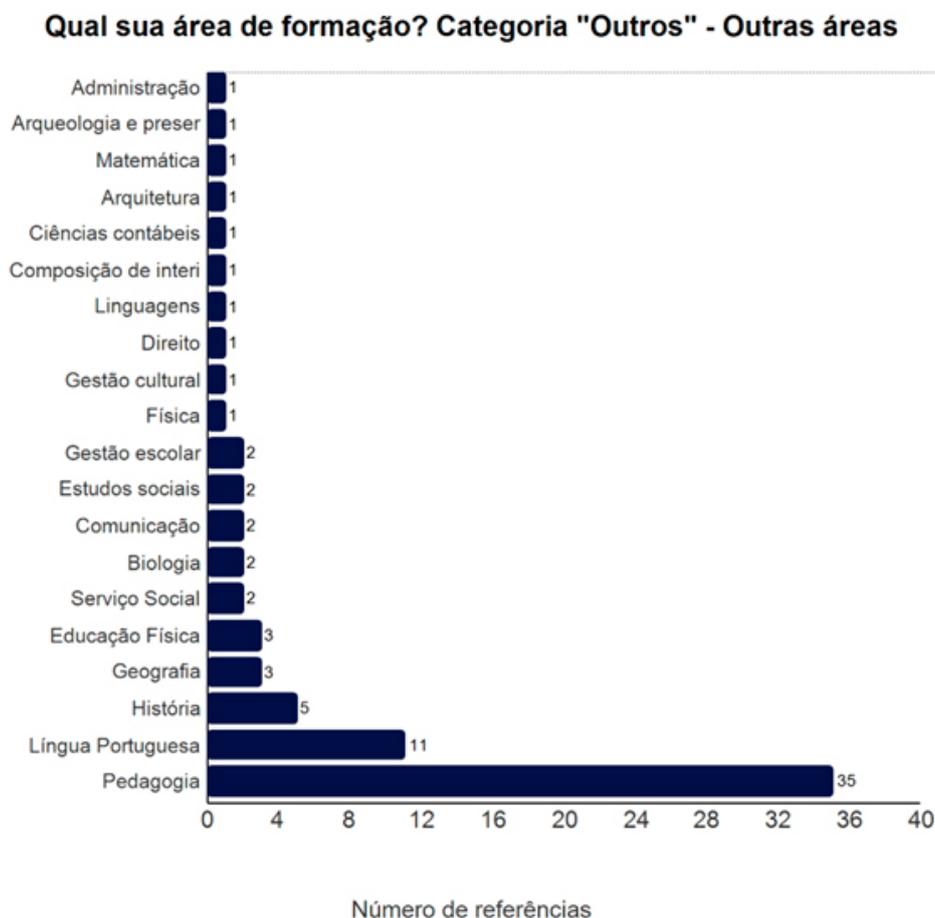
Embora ao longo dos anos tenham sido formados amplos contingentes de profissionais em cada uma das áreas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, nos cursos de licenciatura, o fenômeno da polivalência persiste na atualidade como economia aos cofres públicos. Ao invés de contratar 4 profissionais, contrata-se um único que ministra todo o conteúdo, dentro das possibilidades de cada um. Nesse caso, o estudante é privado de uma formação ampla em cada uma das áreas e o professor, especialista em uma área do conhecimento artístico, se obriga a produzir uma miscelânea de conteúdos na prática pedagógica.

Gráfico 9 - Área de formação 2 - continuação



Fonte: Pesquisa do Observatório (2022)

Gráfico 10 - Área de formação 3- continuação



Fonte: Pesquisa do Observatório (2022)

Percebe-se na análise dos 3 gráficos que há um contingente amplo de profissionais com formação em artes, mas, no entanto, nem todos estão habilitados a atuar como professor de artes. A falta de professores licenciados atuando no mercado profissional se dá principalmente pelos baixos salários. Com esta falta há uma flexibilização na formação necessária exigida para atuar como professor da área de arte.

A tabela 1, organiza as respostas dos professores sintetizando os dados das perguntas 37 e 38. A primeira perguntava quais os conteúdos são ministrados na disciplina de Arte, segundo seu planejamento e a segunda solicita a descrição de algumas atividades realizadas com esses conteúdos.

Tabela 1 - Conteúdos e atividades

37. Os conteúdos são ministrados na disciplina Arte, segundo seu planejamento, abrange:	38. Descreva algumas atividades realizadas com estes conteúdos:
Artes visuais	[1] Exploração da leitura da visualidade com base na estética do cotidiano e a cultura visual; oficina pedagógica Lygia Clark; [2] Estudos e processos de criação em Lygia Clark
Artes visuais, Dança, Música, Teatro	Apresentação dança da cultura africana, criações de máscara africanas ,Teatro representando o a cultura africana
Artes visuais	Renascimento: a tecnica da perspectiva, desenhos utilizando linha do horizonte e ponto de fuga.
Artes visuais, Dança, Música, Teatro	Interdisciplinar envolvendo todos os eixos.
Dança	Coreografia
Artes visuais	Todas as atividades artisticas realizadas são embasadas com a teoria.
Artes visuais, Dança, Música, Teatro	Realizo atividades práticas de música, teatro e dança em todos os anos de ensino e de acordo com o conteúdo. Artes visuais apreciação das obras, construção de saberes e produções diversas. Teoria e prática sempre junto.
Artes visuais	Atividade relacionada à identidade do aluno, utilizando o próprio nome para o fazer artístico, atividade com arte digital, com fotos, sugerindo situações através da foto, atividade de observação da realidade e de releituras de obras adaptando a estas observações.
Artes visuais, Dança, Música, Teatro	Atividades com releitura de obras de artes e músicas
Artes visuais	Leitura de obras . Contexto social da época.....
Artes visuais	Observação e leitura de imagem, práticas como pintura, colagem...
Artes visuais, Dança, Música, Teatro	Vídeo
Artes visuais, Dança, Música, Teatro	Teoria-Apreciacao-Reflexao-Experimentacao
Artes visuais, Dança, Música, Teatro	Arquitetura grega com construção de representações, arte na pré história com desenho e pintura...etc.
Música	Aulas de instrumentos e canto em grupo.
Artes visuais, Dança, Música, Teatro	Construções de tambor com lata de leite e fita adesiva.

Fonte: Pesquisa do Observatório (2022)

Neste capítulo, para analisar a prática pedagógica nos valem dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica/PHC, que por sua vez tem suas bases no materialismo histórico-dialético e nos auxilia a pensar o processo pedagógico escolar. Saviani (2012 e 1991) seu expoente maior identifica as três tarefas da escola na perspectiva da PHC, a primeira delas é definir quais são os conteúdos clássicos, produzidos pela humanidade e quais são os mais relevantes para a formação humana. A segunda tarefa é transformar esses saberes científicos, históricos e filosóficos em conhecimentos escolares. E, finalmente, buscar as formas mais adequadas, as melhores estratégias para desenvolver a aprendizagem dos estudantes.

Ao analisar a coluna da pergunta 37, observa-se uma sincronia com a BNCC, que estabelece Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como conteúdos da área de arte. No entanto, é possível dizer que cada uma dessas áreas se desdobra em conteúdos clássicos que não são evidenciados pela BNCC. Deste modo a

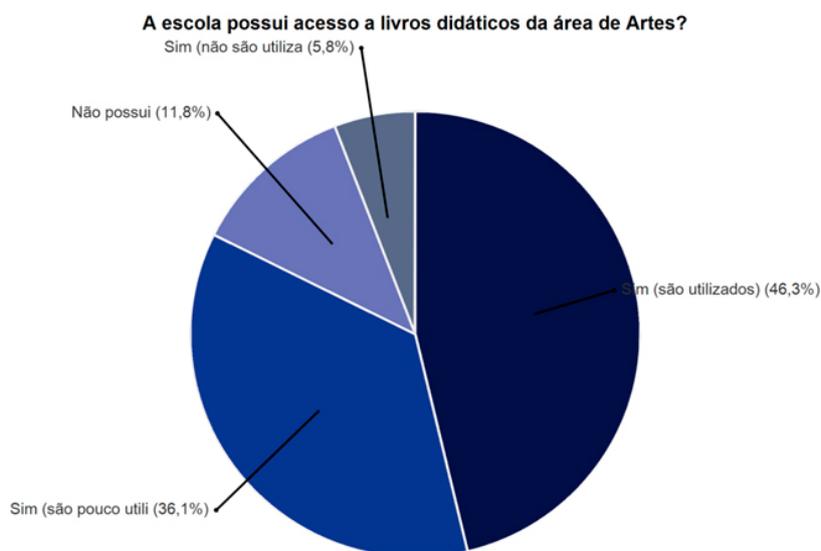
BNCC cumpre com seu papel de contribuir para a desqualificação da formação na escola pública.

Outro aspecto que contribui para a expropriação do processo pedagógico diz respeito a fragilidade do acesso aos materiais e instrumentos que permitam ao professor de arte desenvolver suas aulas com maior qualidade, sendo que os materiais variam de acordo com a especificidade da subárea de Arte e com a disponibilidade deles na escola.

Pelos relatos apresentados por professores participantes da pesquisa, existem os seguintes materiais disponíveis: papel, tinta guache, lata de leite e fita adesiva (para fazer tambor), lápis de cor, lápis, tela, fotografias, pincel, massa de modelagem, caderno de desenho, sulfite, caderno etc. No entanto, esses materiais não são suficientes para o trabalho escolar. Nesse caso, muitas vezes o professor acaba comprando os materiais para desenvolver as atividades práticas, inclusive essa é uma das questões que mais desafiam o professor de arte, a falta de material para propiciar um processo mais rico de expressão do estudante.

Além dos aspectos da falta de condições de trabalho, há outras lacunas relativas à falta de articulação entre a formação e a prática pedagógica, fato que fragiliza o desenvolvimento do processo educativo. A carência de fundamentos e teorias leva o professor a utilizar o livro didático como principal material para as aulas de arte, como é possível ver no Gráfico 11.

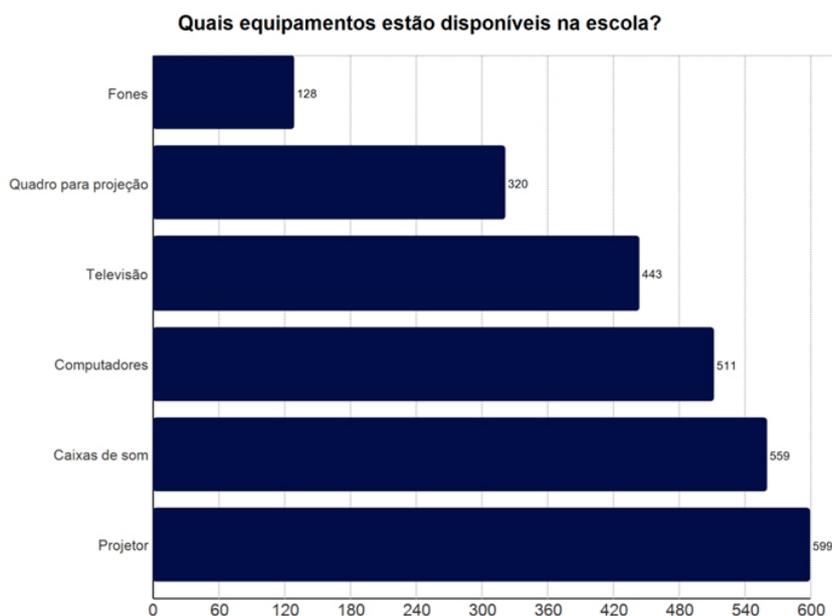
**Gráfico 11** - Livro didático.



**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

Os equipamentos disponíveis para uso nas aulas de arte envolvem aparelhos que comportam tecnologias digitais e sonoras. A grande maioria das escolas disponibilizam projetores de multimídia, caixas de som, computadores e televisão. Em menor número estão os quadros de projeção e fones de ouvido.

**Gráfico 12** - Equipamentos disponíveis

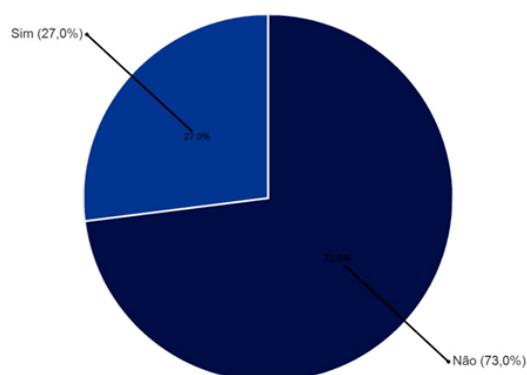


**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

E no que se refere a sala específica para as aulas de arte: 73% das escolas não possuem sala específica, ou ainda não disponibiliza um espaço específico para as aulas de arte, sendo que muitas vezes é compartilhado com outras áreas de estudo.

**Gráfico 13**- Sala específica de arte

**A escola possui sala específica para as aulas de Artes?**

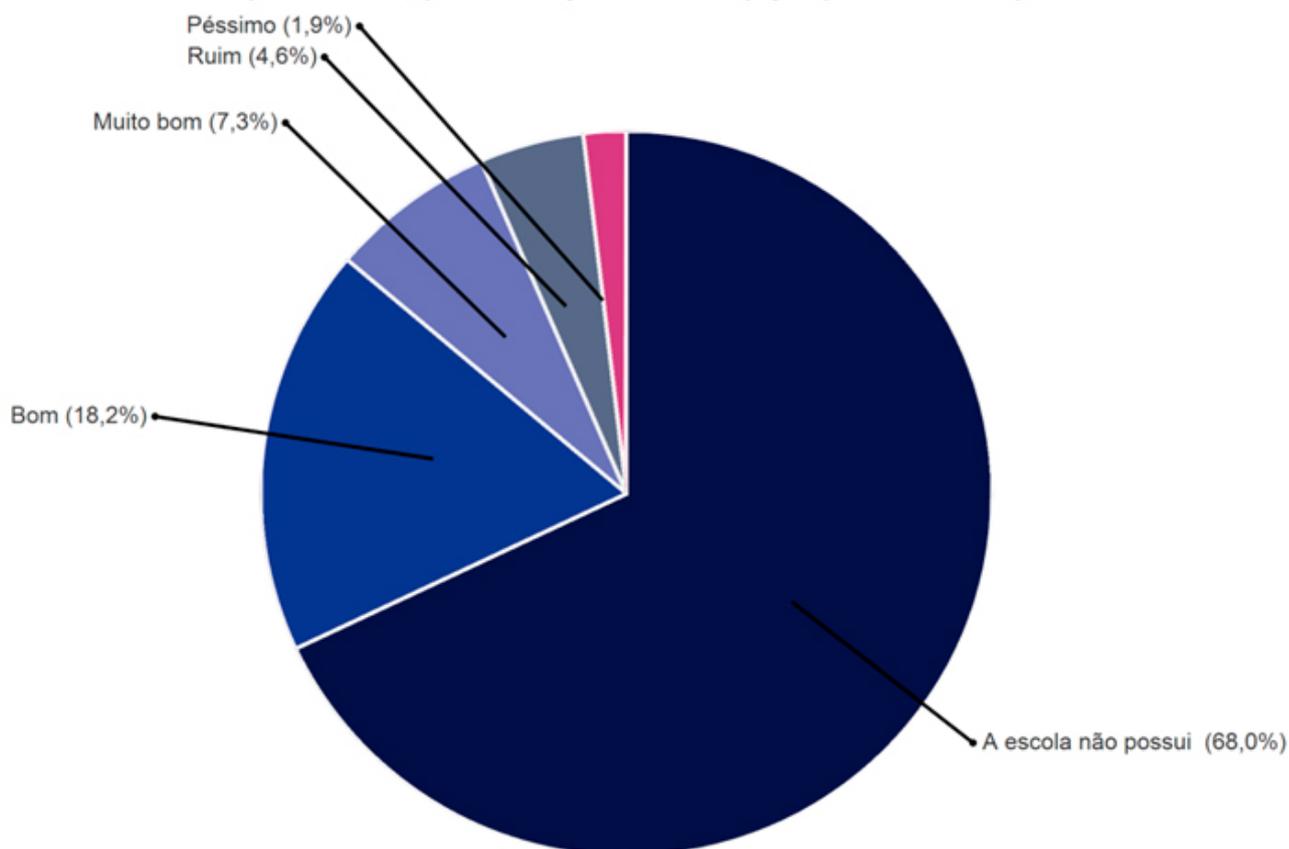


**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

Quando a escola tem espaço físico para as aulas de arte, esse espaço é considerado bom por 18,2% dos professores e muito bom para 7,3 %.

**Gráfico 14** - Condições de uso da sala específica.

Em caso afirmativo na questão anterior, quais as condições físicas do espaço específico destinado para as aulas de Arte?

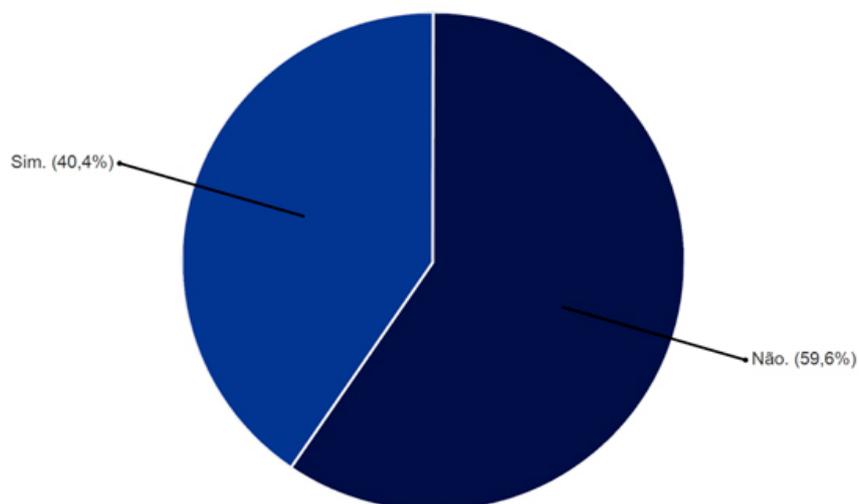


**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

As atividades extracurriculares indicam que 59,6 % das escolas não desenvolvem projetos na área artística, sendo que 18,3% professores afirmam que não existem acesso a espaços culturais.

**Gráfico 16** - Atividades extracurriculares

**Existem na escola projetos extra-curriculares na área artística?**

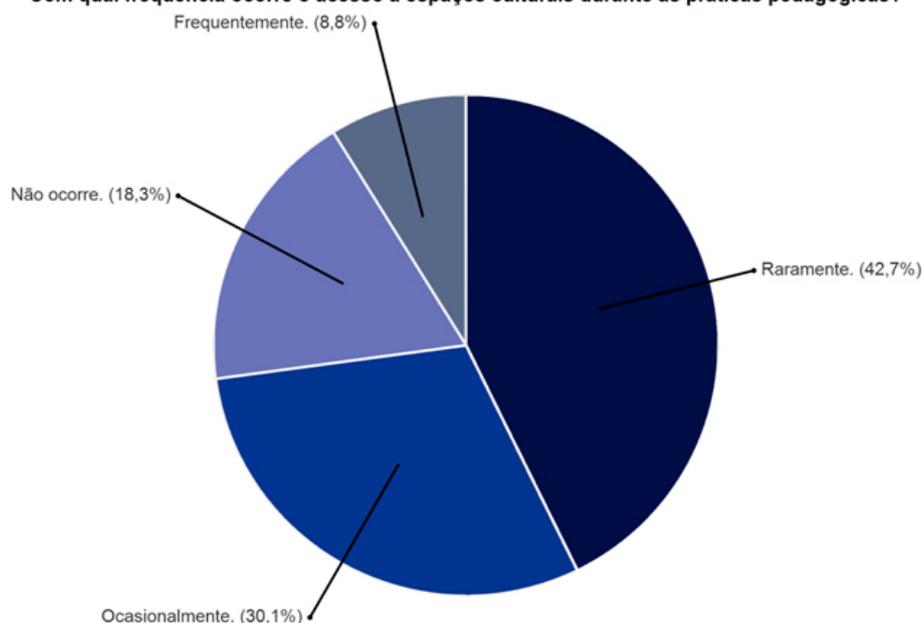


**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

Nota-se que o contato e o acesso à obras de arte, seja em galerias, museus, teatros e/ou espaços de apresentações musicais, são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos conhecimentos estéticos e artísticos.

**Gráfico 17** - acesso a espaços culturais.

**Com qual frequência ocorre o acesso à espaços culturais durante as práticas pedagógicas?**



**Fonte:** Pesquisa do Observatório (2022)

Os dados apresentados no gráfico 17, que diz respeito ao acesso a espaços culturais, ressalta que 42,7% dos respondentes apontam que raramente tem oportunidade de levar os estudantes a espaços culturais. 30,1%, ocasionalmente, 18,3%, destacam que não ocorre e somente 8,8% respondem que ocorre com frequência. O acesso aos espaços culturais é de fundamental importância porque coloca o estudante em formação com a obra original, exposta no contexto do espaço cultural, do artista diretamente para o estudante, com a mediação do professor de arte.

Certamente os dados revelam um conjunto amplo de análises e possibilidades de cruzamento, no entanto, o tamanho do artigo nos permitiu a presente síntese, que poderá ser organizada em outros materiais.

### **3. Juntando os pontos: considerações finais**

Obviamente que questões sobre as condições de trabalho do professor de arte precisam ser cada vez mais aprofundadas, mas os dados apresentados e os que ainda serão divulgados nos indicam os caminhos para aprofundar estudos.

As secretarias de educação não aceitam as pesquisas realizadas, negam o conhecimento produzido sobre o ensino de arte na escola, impondo ao professor de arte uma prática docente polivalente, salários baixos e condições de trabalho precárias, residindo justamente nestes pontos, as mazelas do ensino de arte no Brasil.

Também é evidente que a falta de espaço físico, a falta de acesso aos espaços culturais, são aspectos relativos à precarização das condições de trabalho do professor de arte. A carência de materiais e equipamentos necessários para o exercício de sua profissão, aliados às dificuldades que assolam os professores de modo geral, aprofundam esse cenário de precarização.

Do ponto de vista pedagógico a fragilidade da formação, a carência de políticas efetivas e a disseminação do jargão neoliberal que atravessam os documentos educacionais de um lado ao outro, contribuem para desqualificar o desenvolvimento das características necessárias aos professores, como já abordado no texto acerca das 3 tarefas da Pedagogia Histórico-Crítica na escola. Sistematizar os conteúdos, traduzi-los para o ensino de arte e encontrar

as condições mais adequadas para a aprendizagem dos estudantes é a tarefa principal para os professores de artes. Mas, isso exige que o professor tenha os fundamentos filosóficos e metodológicos para o desenvolvimento do processo pedagógico e as melhores condições de trabalho.

A carência de fundamentos deixa o professor à mercê do livro didático, de práticas desconectadas e com poucas evidências que possibilitem desenvolvimento pedagógico. Tais condicionantes impõem grandes limitações ao trabalho docente, ocasionando não somente a desmotivação do professor, mas também a sua saída da escola, do magistério.

Por fim, no início desta apresentação, afirmamos que nossa abordagem iria apresentar as piores condições de trabalho do professor de arte, sobretudo porque partimos da realidade e materialidade das efetivas condições de trabalho do professor de arte na escola. No entanto, essa realidade é ponto de partida e para transformá-la é necessário um investimento de recursos financeiros e salariais, melhoria das condições de trabalho, das condições pedagógicas e de formação inicial e continuada.

## Referências

ANTUNES, Ricardo; LAAN, Murillo van der, **Apresentação**. In: MARX, Karl. Capítulo VI (inédito): manuscritos de 1863-1867, O capital, livro I; tradução de Ronaldo Vielmi Fortes, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

BARBOSA et al. (2022). Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). **Educação & Sociedade**, 43(Educ. Soc., 2022 43), e245702. <https://doi.org/10.1590/ES.245702>

DUARTE, NEWTON. **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. C. da R. F. da; FERNANDES, V. L. P. Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de Arte no Brasil. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 13-29, 2022. DOI: 10.5965/2175234614322022013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21190>. Acesso em: 13 ago. 2022.

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

GOMES, P. V.; CRUZ, S. P. S. DA. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América

Latina (2000-2020). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. Rev. Bras. Estud. Pedagog., 2022 103(265), p. 675–696, set. 2022. Acesso em 6 Abril 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5176>>.

MARX, Karl. **Capítulo VI** (inédito): manuscritos de 1863-1867, O capital, livro I; tradução de Ronaldo Vielmi Fortes, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In.: **36a Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

SANTOS, Marcia Luzia dos. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. Tese – PPGE – UDESC, Florianópolis, SC, 2019. 360p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1981.

SILVA, Jefferson Peixoto da e FISCHER, Frida Marina. O perfil das publicações sobre condições de trabalho e saúde dos professores: um aporte para (re) pensar a literatura. **Saúde e Sociedade** [online]. v. 30, n. 4. Acesso em 6 Abril 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210070>>. ISSN 1984-0470.

# POR QUE NECESSITAMOS ESTUDAR POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE?

Janedalva Pontes Gondim  
Universidade Federal do Vale do São Francisco- Univasf

## Introdução

Este texto é fruto das discussões realizadas no dia 20 de abril de 2023 na mesa intitulada *Políticas Educacionais e Ensino de Arte: reflexões críticas*, ocorrida durante a programação do IV Encontro do Observatório de Formação no âmbito do ensino de Arte, da qual participei junto com o prof Dr. Federico Buján (UNR/UNA) cujo objetivo foi abordar questões relativas a Políticas Educacionais em curso no Brasil e seus impactos no ensino de Arte.

O tema da mesa emerge do compromisso político do Observatório que desde seu início procura em suas pesquisas e encontros apresentar análises acerca das políticas de formação de professores de Arte, condições de trabalho pedagógico, a especificidade da arte no currículo escolar, perspectivas didático-pedagógicas, entre tantos objetos de estudo que podem ser consultados em sua página na internet<sup>2</sup>.

Sendo assim, nossa responsabilidade neste texto consiste em contribuir no aprofundamento das análises e somar forças contra o desmantelamento das políticas públicas, em particular, as educacionais em virtude do avanço do neoliberalismo materializado nas reformas curriculares em curso no país.

Portanto, tecer reflexões críticas acerca da temática requer delimitar um posicionamento teórico e metodológico que no nosso entendimento são cruciais

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Professora do curso de Artes Visuais e do ProfSocio da Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF- PE, janedalva.gondim@univasf.edu.br

<sup>2</sup> Ver em <https://observatorioformacaoarte.org/>

para orientar o/a leitor/a em qual perspectiva adotamos para subsidiar nossa análise. Para isso, organizei o texto em 3 pontos de partida com os quais tentarei explicar o caminho analítico, são eles:

1. Políticas Públicas e Educação: qual perspectiva teórica adotamos para análise
2. Educação e escola: qual projeto de sociedade em curso?
3. Educação escolar e ensino de Arte ou idéias para adiar o fim do mundo

Esperamos que ao final deste texto possamos vislumbrar estratégias mais consistentes para o ensino de Arte no currículo escolar, respeitando sua especificidade como área de conhecimento e da necessidade de políticas de formação docente mais efetivas.

## **1. Políticas Públicas e Educação: qual perspectiva teórica adotamos para análise**

Para iniciar a reflexão sobre Política Pública buscamos compreender separadamente o significado etimológico de cada palavra. Oliveira (2010, s/p) aponta que “a palavra política deriva de *politikós*, do grego, e diz respeito àquilo que é da cidade, da *pólis* (na Grécia Antiga), da sociedade, ou seja, que é de interesse do homem enquanto cidadão. Um dos primeiros a tratar da política como uma prática intrínseca aos homens foi Aristóteles, com seu livro “A Política.” Por outro lado, a palavra pública é de origem latina, e significa povo, ou do povo.

A grosso modo, do ponto de vista etimológico, podemos afirmar que política pública refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, ou na vida em sociedade, tendo o caráter público como uma de suas características.

Aprofundando essa ideia, perguntamos: Todos nós, enquanto cidadão do ‘povo’, participamos das decisões sobre as condições de vida na sociedade? De que forma participamos? Que finalidades e princípios orientam a vida em sociedade? Quem ou que instituição é responsável por essa organização e regulamentação?

Algumas dessas perguntas vêm sendo respondidas na história da humanidade e foram sistematizadas entre os séculos XVI ao XIX com as

contribuições do pensamento dos iluministas como Rousseau, Maquiavel, Bodin, Tocqueville, Montesquieu, entre outros, formalizando a área de estudos que conhecemos por Ciências Políticas, esta que se dedica ao estudo da organização e o funcionamento do Estado por meio de suas instituições, como o governo e as interações dos grupos nele existentes.

Feita esta breve explicação, retornamos à reflexão sobre as políticas públicas, subárea das Ciências Políticas, que segundo Cardozo (2023) é formalizada como campo de conhecimento e disciplina acadêmica em meados de 1950, nos EUA, rompendo com a tradição européia. Celina Souza (2006), aponta que o estudo das Políticas Públicas possui dois grandes blocos explicativos:

- 1. Vertente européia** - pesquisas pautadas nas teorias sobre o papel do Estado e de uma das suas instituições, tendo o governo, como produtor, por excelência, de políticas públicas.
- 2. Vertente estadunidense** - onde os estudos enfatizam a ação dos governos sem necessariamente estabelecer relação com o papel do Estado.

Observando a literatura existente sobre Políticas Públicas, se faz mister situarmos qual concepção de Sociedade e Estado nos pautamos para realizar a análise sobre a política educacional que adotaremos neste texto. Entre as possibilidades teóricas elencamos o materialismo histórico-dialético, perspectiva com a qual me identifico e trago para orientar minha reflexão crítica sobre Políticas Educacionais. Para isso, retomamos algumas concepções do materialismo histórico-dialético para nos deter a *posteriori*, mais especificamente, sobre a educação escolar e ensino de Arte.

No materialismo histórico-dialético, a sociedade é entendida como “resultado das condições históricas de produção e reprodução da vida dos homens” (SADER, 2007, p. 13). Onde, a estrutura de uma sociedade depende do estado de desenvolvimento de suas “forças produtivas” e reciprocamente das “relações sociais de produção” as quais são correspondentes (MARX e ENGELS, 2007). Trata-se, pois, de um movimento dialético, onde as forças produtivas são constituídas a partir da relação homem/natureza, e as relações sociais de produção são estabelecidas na relação homem/processo produtivo. Isto é, as forças produtivas são desenvolvidas diante dos “antagonismos de classe” que se

dão na produção (MARX, 1985). Logo, a luta de classes seria o motor da história social, ou seja, o princípio gerador das transformações ocorridas ao longo da história da humanidade através da sucessão de gerações (MARX e ENGELS, 2007).

Partindo do pressuposto de que “a história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes” (MARX, 2004, p.66), a leitura de Marx do Estado é que este é essencialmente classista, ou seja, representante de uma classe e não da sociedade em sua totalidade como afirmavam os Contratualistas (que explicaram que o Estado é originário de um contrato social entre os integrantes da sociedade, o que se dá por meio da coesão social).

Para Marx, “[...] o poder político do Estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Segundo o autor (2004, p.96), “toda classe que aspira à dominação [...], deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento”. É por isso que as ideias dominantes de uma época, segundo Marx, são as ideias dos grupos dominantes.

Considerando essas premissas, a educação, mais propriamente, a educação escolar como a conhecemos, objeto das Políticas Educacionais, surge após as revoluções burguesas e secularização, onde os colégios de orientação religiosa se transformam nas escolas modernas devido às novas demandas do capitalismo que impõe “a necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar” (TRAGTENBERG, 1990, p. 51).

Sobre essa questão, Marsiglia *et ali* (2017, p.107), analisa que com o desenvolvimento do capitalismo deslocou-se o eixo de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Essa nova realidade concreta exigiu que fosse necessária a apropriação de uma série de conhecimentos que não poderiam ser adquiridos pelo simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade como era feito anteriormente. Como consequência, a educação escolar passa a ser institucionalizada como a forma social de educação dominante.

Isto significa dizer que no método histórico-dialético “qualquer fenômeno analisado deve ser inserido na totalidade e percebido em sua especificidade” (VIANA, 2019, p. 47), Logo, a escola é compreendida como instituição e como tal deve ser analisada:

inserida na sociedade na qual ela emerge e nas relações específicas que trava no interior desta e com seus demais elementos constitutivos e processos sociais internos. De acordo com o materialismo histórico, a escola é parte da sociedade capitalista e essa é a totalidade que explica a sua gênese e significado. Por isso, o ponto de partida é compreender a constituição social da escola (VIANA, 2019, p. 47).

Feitas estas observações, entende-se que a institucionalização da educação escolar está intrinsecamente relacionada ao projeto de sociedade capitalista. O que implica dizer, que há uma analogia entre o projeto de sociedade e a política pública educacional na medida em que a forma como é definida as finalidades da educação acompanham os interesses dos grupos e instituições envolvidos no projeto societário. Em se tratando da sociedade capitalista, as finalidades são oriundas do embate ou do antagonismo da luta de classes.

A partir do materialismo histórico-dialético entendemos que “as políticas públicas não são propostas de forma abstrata, mas sim, fruto das relações estabelecidas em uma sociedade dividida em classes, mediadas pelo Estado” (BUFALO e RUIZ, 2018, p. 980). Sendo assim, entendemos a realidade “[..] sob a forma contraditória de relações entre classes, expressas não só na exploração do trabalho pelo capital, mas também na tentativa de direção axiológica, forma sob a qual os discursos pedagógicos dominantes tentam ocultar a luta de classes” (CURY, 1989, p. 16).

Mas a pergunta principal continua: por que necessitamos estudar políticas educacionais na formação docente em Arte?

Entendendo historicamente que a educação (*lócus* de formação das novas gerações) constitui-se em objeto de disputa na construção de projetos societários devido à luta de classes, como nós, estudantes e professores nos posicionamos neste embate? Ou seja, qual nossa posição de classe? A partir dessa posição, quais finalidades da educação e ações políticas participamos para produzir e alcançar o projeto societário que atendam nossos interesses?

Considerando os pressupostos do materialismo histórico-dialético analisamos a realidade social em que vivemos atualmente a partir do seguinte questionamento:

- As reformas no âmbito das políticas educacionais em curso no Brasil como a Reforma do Ensino Médio, BNCC e BNC-Formação, se comprometem com qual projeto de sociedade?

Para responder a este questionamento precisamos compreender qual projeto societário está em curso e quais as finalidades educativas estão atreladas a ele expressas nas políticas educacionais vigentes.

## 2. Educação e escola: que projeto societário está em curso?

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

Segundo Harvey (1994), esta chamada “flexibilização” econômica permitiu profundas modificações não apenas no mundo do trabalho, mas transformações que espraíam-se nas esferas política, cultural, institucional, refletindo inclusive nos padrões dos relacionamentos intersubjetivos.

Segundo o autor, o novo modelo de acumulação de produção capitalista, vai caracterizar-se pela crescente internacionalização do capital e, em alguns casos, a separação entre capital industrial e capital financeiro deflagrando uma crescente fragmentação da classe trabalhadora, o comprometimento das instituições de bases classistas, conduzindo o Estado Nação a uma crise em relação ao seu papel de promotor das políticas públicas.

Nessa conjuntura de reestruturação do capital, as ideias neoliberais vão ganhar destaque (MÉSZÁROS, 1995) e se tornando o paradigma mais recente do capitalismo, instrumento da burguesia, em primeira instância, de operar a espoliação da classe trabalhadora a partir de processos de desregulamentação e privatização (HARVEY, 2008).

Problematizando a relação entre o modelo de sociedade (capitalista-neoliberal) e a relação com a educação, Apple (2005) analisa uma mudança nas relações entre Estado e Mercado no trato com a educação. Enquanto o liberalismo clássico entendia de modo negativo o poder do Estado, defendendo a não intervenção do Estado e a liberdade individual, o neoliberalismo enxerga no Estado um meio de criação do mercado, isto é, utiliza o Estado a seu favor tirando as decisões políticas das instituições públicas e transferindo-as para as privadas.

Nessa direção, conforme Freitas (2022) o contrato social neoliberal privatiza

a liberdade como um fenômeno pessoal e individual, não sendo relevante se as demais pessoas são ou não igualmente livres. Nega-se a liberdade como um fenômeno social, coletivo e emancipatório exercitado em ambiência democrática. Como consequência, desta visão, não há sociedade, mas sim indivíduos jogando o jogo da vida.

Dito de outra forma, o Estado no neoliberalismo tem a função de formar através da educação um indivíduo empreendedor, competitivo, proativo (APPLE, 2005), atrelada a uma noção de cidadania desligada da noção de “direitos” entendida como algo coletivo – e mais próximo a noção de consumo e de responsabilização individual.

Isto significa, conforme as palavras de Dardot e Laval (2009), que o neoliberalismo objetiva o autogoverno dos indivíduos. É por essa razão que os neoliberais falam em ampliar a liberdade e não em ampliar os direitos ou a própria democracia, pois esta implica em tomada de decisões coletivas, em ações democráticas, nesse ponto reside a aproximação dos neoliberais com visões conservadoras que fomentam regimes autoritários, a exemplo da ocorrência de golpes de Estado na América Latina nos últimos treze ou quinze anos, 2009 em Honduras, 2012 no Paraguai e em 2016 no Brasil, afetando profundamente o cenário político, a correlação de forças sociais e políticas em cada país individualmente e em todo o continente latino-americano (HOEVELER e CARDOSO, 2022).

A seguir nos deteremos a analisar os efeitos do neoliberalismo no campo educacional brasileiro a partir das reformas curriculares em curso.

## **2.1. Neoliberalismo e os interesses privados nas Políticas Educacionais brasileiras**

Desde os anos 1990, assistimos, segundo os estudos de Evangelista, (2013); Evangelista, Shiroma, (2006) organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE, organismo que desenvolve e organiza o PISA (exame internacional de avaliação da educação nos diferentes países), exercendo forte

influência no processo de reestruturação das políticas educacionais a nível global e local com a justificativa de combater a pobreza e as desigualdades sociais.

Especificamente a Unesco juntamente com a ONU, realizaram na década de 1990, uma série de eventos com representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG's) os quais assinaram acordos (Declaração de Jomtien/1990, a Declaração de Nova Delhi/1993 e o Marco de Ação de Dakar/2000), se comprometendo com a Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial num prazo de dez anos, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. Esse conjunto de acordos representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, nos países envolvidos com a agenda neoliberal.

Entre esses eventos, destacamos a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a qual reuniu quatorze personalidades de setores acadêmicos e políticos diversos, de todas as regiões do mundo que resultou no texto “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido como Relatório Delors, que indicava 4 pilares para a educação (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser*) tornando-se um referencial para as políticas educacionais a nível mundial a fim de ajustar a formação do sujeito necessário ao novo modelo de produção, ou seja, atender às novas expectativas sociais de formação da educação para o século XXI.

Esses compromissos a nível mundial e as intervenções dos organismos internacionais repercutem no Brasil na delimitação de um currículo unificado que podem ser percebido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o Plano Nacional de Educação (2001), até chegarmos no documento que culminou na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Contudo, nos últimos anos no Brasil é notório o esforço do empresariado em financiar e divulgar a retórica em favor do projeto neoliberal criando as condições materiais e ideológicas para sua adesão na educação escolar, principalmente, por meio da atuação de fundações disfarçadas de filantropia<sup>3</sup>, que exercem influência decisiva na formulação de políticas públicas. Entre esses empresários destacamos na Figura 1:

**Figura 1-** Financiadores das políticas neoliberais no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Esses agentes participaram do Conselho Nacional de Educação (CNE) a convite de Maria Helena Guimarães de Castro<sup>4</sup>, que presidiu o CNE (Gestão 2020-2022) com intuito de “elaborar um novo marco regulatório para o sistema educacional brasileiro”.

Muitos desses grupos e fundações vêm atuando junto aos governos estaduais e municipais, abrindo canais de relação com as empresas/institutos, que prestam serviços de assessoria à educação, sobretudo, com foco no fortalecimento do uso das tecnologias digitais na escola. Curiosamente, essa

<sup>3</sup> Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020, p. 553) argumentam que essa influência filantrópica não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros, mas sim parte de um movimento de lideranças corporativas e fundações privadas em todo o mundo para angariar poder e reconstruir a educação pública à sua própria imagem. Embora esse jogo seja muitas vezes participativo e amplamente aceito, corporações e fundações só conseguem desempenhar esse papel graças ao seu tremendo poder econômico - um subproduto direto da desigualdade econômica e política global - e aos cortes sistemáticos de recursos na esfera pública.

<sup>4</sup> Maria Helena Guimarães de Castro ocupou os cargos de secretária-executiva da pasta, durante a gestão de Mendonça Filho (2016 a 2018) e presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Vale destacar que ela integra o conselho de muitos desses grupos.

prestação de serviço ou consultoria com governos estaduais e municipais não se percebe alguma articulação com nenhuma das universidades federais ou estaduais que historicamente são as responsáveis pela formação de professores e pesquisas sobre a realidade educacional brasileira, deixando evidente os reais interesses desses grupos.

Ressalta-se que esses interesses privados foram intensificados após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff com o lançamento do programa **Uma ponte para o futuro** do Governo Temer, programa criado pelo Partido Democrático Brasileiro (MDB) que consiste em linhas gerais, na necessidade de criação de uma nova maioria política que “mesmo que transitória ou circunstancial, capaz, de num prazo curto, produzir todas estas decisões na sociedade” (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015, p.2).

Estão no bojo destas decisões a Emenda Constitucional 95/2016 (PEC do Teto de Gastos); a Reforma Trabalhista (Lei 13467/20); o Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Diante disto, podemos identificar os pressupostos neoliberais nas reformas educacionais brasileiras, nas ideias de “autonomia”, “protagonismo”, “flexibilização”, “resiliência”, que se concretizam no aparecimento de “disciplinas” no currículo escolar que procuram “ajudar” os jovens a elaborar um “projeto de vida” e a se transformarem em supostos “empreendedores” como se eles fizessem parte dos ganhadores do sistema e não fossem, de fato, candidatos a trabalhadores extremamente precarizados e acrícos.

Essa é a razão pela qual se defende substituir as disciplinas de humanas e artes por aquelas de interesse do capital como empreendedorismo e educação financeira presentes na Reforma do Ensino Médio<sup>5</sup> com a separação entre as áreas de Formação Geral e os Itinerários Formativos.

---

<sup>5</sup> A Lei 13.415, de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, estabelece que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos (aprofundamento curricular), com base em cinco áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Segundo a lei, a organização das áreas citadas deve ser feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Sobre os Itinerários Formativos, cabe atenção, pois este elemento remete de forma mais próxima a questão da flexibilização curricular, estes estão ligados à realidade da escola em suas múltiplas dimensões, devendo ser organizados também a partir das competências e habilidades.

Acontece que a lei não obriga as redes de Ensino a ofertarem Itinerários Formativos que contemplem todas as áreas de conhecimento e tão pouco obriga os sistemas de Ensino a garantirem a cada estudante que ele poderá cursar o itinerário que escolher. Com isso, as limitações físicas, materiais e de força de trabalho das redes de ensino públicas têm levado a maioria das escolas a oferecerem poucos itinerários formativos, limitando as possibilidades de escolha dos estudantes da rede pública.

Outro ponto a ser destacado refere-se a suposta ampliação da carga horária do Ensino Médio, embora a lei estabeleça uma ampliação de 2.400 horas para 3.000 horas, ela limita a carga horária destinada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a 1.800 horas, o que significa uma redução de 600 horas em relação às disciplinas convencionais, que constituem a BNCC, ou seja, há uma diminuição de 25%. Nas palavras de Ferretti (2018);

apesar de a extensão da jornada ser, em si, medida positiva, observada a recomendação do PNE, as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução (FERRETTI, 2018, p. 28).

Por fim, a abertura da transferência de recursos públicos para interesses privados como também a legitimação da Educação à Distância na Educação Básica, a Lei 13.415 estabelece que:

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, **os sistemas de ensino poderão** reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: I – demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V – estu-

dos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e VI – educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.” (NR).

Ora, se já está constatado que a maioria das escolas públicas não possuem as condições de infraestrutura e de profissionais para ofertar o Novo Ensino Médio, muitas redes de ensino poderão justificar a destinação de recursos públicos para instituições privadas ofertarem o que seria de responsabilidade do Estado. Ou seja, além da problemática de transferência de verbas públicas, a lei abre espaço também para o aproveitamento de cursos realizados fora da escola, seja por instituições privadas ou via Educação à Distância, comprometendo a suposta qualidade do ensino.

Em relação à BNCC, Marsiglia *et al.* (2017) aponta que a concepção de formação que norteia o documento é fundamentada na Pedagogia das Competências, negligenciado conhecimentos sistematizados em prol dos conhecimentos utilitários e cotidianos cujo objetivo é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado.

Sobre o esvaziamento dos conteúdos, Malanchen, Matos e Orso (2020) analisam

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

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

Completando esse arcabouço de reformas curriculares temos a BNC-Formação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tais documentos instituem uma racionalidade neoliberal para pensar, por meio da lógica das competências, um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado que são medidas por avaliações e metas em grande escala elaboradas com organizações internacionais numa concepção de que educação de qualidade é aquela a que corresponde com êxito às padronizadas avaliações baseadas em comparações com sistemas educacionais de países desenvolvidos

O lócus da formação deixa de ser a Universidade e passa a ser a escola, o espaço prioritário para as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Helena Freitas (2019), na lógica neoliberal, a padronização dos currículos da educação básica (BNCC) e da formação de professores (BNC da Formação), é necessária para melhor avaliar de forma censitária todos os sujeitos – estudantes e os professores, as escolas e os sistemas, no contexto da elaboração da BNCC.

Diante dos retrocessos da agenda política educacional de cunho neoliberal, é preciso restaurar o papel humanístico e político da educação e da escola para atender aos interesses da classe trabalhadora.

Esta é a questão abordada no texto *Para que servem as escolas?* onde Michael Young (2007) analisa a luta histórica pelos propósitos da escolaridade se apresenta em duas tensões. A primeira é entre os objetivos da burguesia/ dominação e a outra da classe trabalhadora/emancipação.

Nesse caso, não há contradição entre democracia e justiça social, pois o papel da escola para Young (2007) é capacitar as crianças e os jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não seria adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

Na mesma direção, Saviani (2020) nos alerta sobre o papel da escola democrática, aquela que deve viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada, (SAVIANI, 2018, p. 45), princípio segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam.

Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado (SAVIANI, 2020, p.18).

Isto significa que as reformas curriculares da política neoliberal em curso, atuam na contramão, pois ao propagar a flexibilização dos conteúdos, não se responsabiliza pela garantia do direito ao acesso aos saberes necessários para a formação humana, nisso incluem-se os conhecimentos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas (SAVIANI, 2020) como consequência, se amplia os processos de exploração e dominação da classe trabalhadora.

### **3. Educação escolar e ensino de Arte ou idéias para adiar o fim do mundo**

Fonseca da Silva (2022) analisa o perigo dos governos neoliberais para o ensino de Arte e para a formação de professores nas universidades públicas, uma vez que o conjunto de práticas políticas e atos normativos em curso apontam para uma descaracterização do papel político do ensino de arte.

Por outro lado, a arte no discurso neoliberal vem sendo capturada pela lógica do capital em que a criatividade é vista atrelada à inovação e à tecnologia.

O ensino de Arte no currículo escolar brasileiro, a partir da configuração da Reforma do Ensino Médio, o coloca como componente curricular que deve estar presente na Formação Geral Básica, segundo as diretrizes curriculares e as orientações da nova BNCC. O documento, baseando-se nas diretrizes curriculares, expressa isso de maneira objetiva.

Na Formação Geral Básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/18, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: [...]

IV - Arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro (Brasil, 2018, p. 476).

Destaca-se que, por mais que seja encarada como uma disciplina organizada, o ensino da Arte está entre os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, o que a descaracteriza como campo específico do conhecimento.

Outro aspecto a ser analisado, na BNCC, o componente Arte no singular engloba as artes visuais, da dança, do teatro, do audiovisual, da música e das artes integradas como unidades temáticas, tratando-as equivocadamente como subcomponentes da disciplina chamada Arte.

Esse equívoco é um retrocesso das conquistas do campo do ensino de Arte no Brasil, na medida em que tal abordagem retoma o caráter da polivalência inscrito na LDB 5.692/71, vinculado à tão questionada e extinta formação em Educação Artística, perspectiva já revista, inclusive pela LDB 9.394/96.

Além disso, a abordagem de subcomponentes está em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, aprovadas desde 2004, a partir das quais se formam profissionais com titulação própria em cada uma dessas graduações.

No nosso entendimento, as Reformas Curriculares (BNCC e REM) agravam ainda mais, a saber: o aumento do fechamento de cursos de licenciaturas nas diferentes Artes; o enfraquecimento da docência das Artes como campo de atuação profissional, por conta da crescente desvalorização da carreira do magistério; o desrespeito à Lei 13.278/2016, que institui a obrigatoriedade curricular de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música na Educação Básica; a correlata formação docente por meio de licenciaturas específicas; e a realização de concursos públicos para o magistério na Educação Básica.

Com o acirramento do desmonte de políticas públicas, em particular o de educação, assistimos a instauração da transferência de responsabilidade e de financiamento da educação para a sociedade civil, sobretudo, o mercado. A não participação de representações da sociedade civil organizada nos conselhos nacionais, a exemplo no Conselho Nacional de Educação, a predominância dos interesses empresariais na formação docente a partir da proliferação de cursos de formação inicial em EaD por faculdades privadas e na prestação de serviços de assessoria, principalmente, com foco no fortalecimento do uso das tecnologias digitais a escolas municipais e estaduais, impactando, sobremaneira, a qualidade da educação escolar e, conseqüentemente, no ensino de Arte na educação escolar.

Por fim, consideramos a importância do ensino de arte na educação escolar em razão de três necessidades: 1. reconhecer o papel da arte no processo de humanização e emancipação; 2. o direito da população/classe trabalhadora a aprendizagem do conhecimento sistematizado da arte 3. Investimento nas políticas de formação docente em arte para a superação da polivalência.

Concluimos diante dessa conjuntura nefasta do neoliberalismo e de um obscurantismo beligerante, como diz Newton Duarte (2018), que precisamos reconhecer o valor social da escola, como bem comum e direitos de todos, requerendo a construção de políticas públicas para uma educação que traduza os anseios da classe trabalhadora (ARROYO, 2015, p. 47).

Sem isso, *para onde caminha a humanidade?*

Caminha para o fortalecimento da barbárie (ADORNO, 2003), onde os mecanismos de dominação posto pelo neoliberalismo intensifica o processo de desumanização e objetificação dos estudantes pelo impedimento ao acesso e aprendizagem do patrimônio artístico-cultural construído pela humanidade agravando as desigualdades sociais via desigualdades culturais (BOURDIEU, 1998; 1989).

Diante da reflexão exposta, finalizamos com a reflexão inicial: Por que necessitamos estudar Políticas Educacionais na formação docente em Arte?

## Referências

ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 155-168

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Editora, Coleção: Currículo, Política e Prática, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL. Emenda constitucional n.95. Diário Oficial da União, 16.12.2016, Seção 1, p.2.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415. Diário Oficial da União, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. Lei 13.467. Diário Oficial da União, 14.7.2017b.

BUFALO, Katia Silva; RUIZ, Maria José Ferreira. Políticas Públicas para a leitura e Materialismo Histórico Dialético: levantamento sobre as produções acadêmicas (2013-2016). **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, vol. 22, núm. 3, 2018, Setembro-Dezembro, pp. 978-991. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11322>

CARDOZO, Nelson.D. Análise de Políticas Públicas: história, desenvolvimento e teorias contemporâneas. **In:** NASCIMENTO, Pedro; BARROS, Ana Tereza Duarte Lima de (Orgs). *Ciência Política: uma proposta educativa*. Campina Grande: EDUEPB, 2023

DARDOT, Pierre; LAVAL. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal** / Pierre Dardot, Christian Laval ; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. "Um Montão De Amontoado De Muita Coisa Escrita". Sobre O Alvo Oculto Dos Ataques Obscurantistas Ao Currículo Escolar. **In:** MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. *A Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Autores Associados, 2020. Edição do Kindle. 14

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. **In:** LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **In:** Ensino de Humanidades. *Estud. av.* 32 (93) · May-Aug 2018 · <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FONSECA DA SILVA, MC.R. Índícios de incêndio: políticas e formação para o ensino de Arte. **In:** ULFBA\_ PE305\_REDE\_LIVRO\_1\_p119-130.pdf, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ed., Expressão Popular, – São Paulo, 160p. 2018

FREITAS, Luiz C. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e de seus profissionais. **In:** OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes et al. (Orgs.) **Diálogos Críticos: Educação, crise e luta de classes em pauta** - Volume 5: A escola como território contra hegemônico [recurso eletrônico] / Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira et al. (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo** – história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HOEVELER, Rejane Carolina; CARDOSO, João Vítor de Oliveira. Conservadorismo, Neoliberalismo e Políticas Sociais na Contemporaneidade Latino-Americana. **In:** *Temporalis*, Brasília (DF), ano 22, n. 43, p. 34-52, jan./jun. 2022. | ISSN 2238-1856

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. Coleção: estado de sitio. Editora Boitempo, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. Global, 1985

MARX, K; Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Martin Claret, 2004.

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

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Autores Associados. Edição do Kindle.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018 <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>.

MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. **In: TELLO, C.; ALMEIDA, M.L.P.** Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MÉSZÁROS, István, 1930- **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição** / István Mészáros ; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1.ed. revista. – São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes et al. (Orgs.) **Diálogos Críticos: Educação, crise e luta de classes em pauta - Volume 5: A escola como território contra hegemônico [recurso eletrônico]** / Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira et al. (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

SADER, E. Apresentação. **in.** Marx, K.; & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Trad. tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. Boitempo Editorial.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Educação escolar, Currículo e Sociedade: o Problema da Base Nacional Comum Curricular. **In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José.** *A Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Autores Associados. Edição do Kindle. 14

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **In: Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **In Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org 553 http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11](http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11)

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. Vol. 1, 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1990.

VIANA, N. Marxismo e escola. **In.** *Sociologia e Educação: debates necessários*. Bodart, Cristiano das Neves Bodart (Org.). 1º ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

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

# O ENSINO DE ARTE SOB A ÉGIDE CAPITALISTA

Giovana Bianca Darolt Hillesheim  
Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC<sup>1</sup>

## Introdução

É ampla a discussão no mundo acadêmico e sindical sobre as investidas do capital no campo educacional, assim como o reconhecimento de nefastas consequências decorrentes desse envolvimento. A última década do século XX escancarou a questão evidenciando o favorecimento de setores privados e testemunhando a progressiva flexibilização da legislação educacional no Brasil (PEREIRA, 2020, p.2).

Muitos professores “sabem”, empírica e teoricamente, que o capitalismo afeta e regula os modelos educacionais brasileiros. Tal vinculação pode ser amplamente comprovada em documentos que conduzem a uma compreensão enganosa da realidade através da desqualificação da escola pública e da disseminação da ideia que se a formação escolar fosse “eficaz”, seria capaz de, ato contínuo, dar ao indivíduo mecanismos para “resolver” sua situação social.

O Banco Mundial, um dos agentes reguladores do capitalismo, figura entre os organismos que orquestram tal falácia, promovendo um discurso reformista e obscurecendo o papel da educação.

Funcional para o capital, [...] “a educação pode ser um motor do progresso econômico e a chance para as pessoas transformarem e melhorarem suas vidas.” (WORLD BANK, 2011a, p. 11). A relação educação-pobreza se transformou em círculo vicioso: a pobreza dificultaria a escolarização e a ausência de escolarização manteria a pobreza ou a educação reduziria a pobreza e a pobreza diminuiria com a educação.

---

<sup>1</sup> Doutora em Artes Visuais pela UDESC; Membro do Observatório da Formação de Professores; Professora do IFSC e do Programa de Mestrado Profissional PROF-ARTES. giovana.bianca@ifsc.edu.br

Ocorre aqui uma profunda inversão analítica que responsabiliza o indivíduo por seu percurso escolar – de sucesso ou fracasso –, cujos resultados o colocam na “linha da pobreza”. (DECKER e EVANGELISTA, 2019, p. 7).

A conexão entre capital e educação não tem, portanto, caráter novidadeiro há algum tempo. No campo artístico, porém, a questão carece de aprofundamento e disseminação das discussões, ainda restritas a grupos menores. Muitos professores e professoras, na ânsia de defenderem a importância do ensino de arte no contexto escolar, se apegam à ideia romântica da arte como salvaguarda em meio às barbáries do capital, acreditando ingenuamente que o capitalismo não afeta a produção artística ou, amiúde, não afeta com tanta voracidade. A arte, segundo tal concepção, resistiria forte, altaneira e com ímpeto naturalmente contestatório. Obviamente concordamos que a arte pode ser parte integrante no processo revolucionário, mas queremos neste artigo demonstrar que tal vocação contra-hegemônica não se materializa de forma natural, uma vez que o capital trabalha com afinco no sentido oposto.

No intuito de problematizar a ideia de blindagem natural da arte contra influências capitalistas, este texto está organizado em duas seções. Inicialmente, apresentamos alguns pontos da pesquisa de doutorado defendida em 2018 junto ao Programa em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) intitulada “Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural”.

A pesquisa buscou conexões entre o mercado da arte e o ensino de arte, assumindo o pressuposto que professores e professoras têm consciência de não serem *players* do mercado (uma vez que raramente compram mercadorias artísticas com alto potencial de valorização econômica). Ocorre que, apesar de tal consciência, ou em decorrência dela, professores e professoras de arte, em sua maioria, têm certa dificuldade para entender o funcionamento deste mercado do qual não fazem parte e reconhecer vinculações do mesmo com o ensino de arte.

Sendo assim, prevalece para muitos professores a ilusão de que mercado e ensino são mundos completamente apartados. Buscamos, por meio da pesquisa desenvolvida, desmistificar tal concepção com auxílio do conceito de capitalismo cultural.

Na segunda seção adentramos na estreita relação do capitalismo cultural com a tecnologia, mais especificamente no campo das redes sociais digitais. Nosso intuito é refletir sobre como criação, difusão e consumo de arte tem se comportado nestes espaços tecnológicos e investigar como os mesmos repercutem no mercado e no ensino de arte, com ênfase ao cenário desencadeado no mundo pandêmico.

## 1. Capitalismo cultural e sua repercussão no ensino de artes visuais

Para compreendermos a influência do capitalismo no ensino de arte é fundamental apresentarmos o conceito de capitalismo cultural desenvolvido por Fredric Jameson. Segundo Jameson (2006), o capitalismo cultural se manifesta por meio de estratégias de hibridização progressiva entre valorização simbólica e econômica que visam se inserir em todos os espaços sociais, migrando características do campo da arte para os mais diversos campos mercantis. Isso significa admitir que a lógica do mercado e dos valores capitalistas influencia a produção, circulação e consumo de obras de arte... e que a lógica mercantil da arte influencia serviços e produtos não-artísticos travestidos de arte. Ou seja, com o ápice do capitalismo cultural tornou-se corriqueiro que os produtos carreguem consigo certa aura artística para aumentar seu valor de mercado.

Multiplicam-se restaurantes, salas de espetáculo, bares e espaços comerciais festivos, terrenos baldios são 'recuperados'. E, para que a festa seja completa, criam espaços inteiramente dedicados ao ócio, 'terrenos de jogos urbanos', miniparques de diversão da cidade, [...]. Encontra-se aí, aplicada à urbanização, esta ideia que o marketing sensorial desenvolveu no seio dos próprios pontos de venda: a ideia de um 'reencantamento do mundo', que leva a viver a cidade, espaço meio comercial meio lúdico, como uma festa, que se consome com paixão e prazer. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p.371).

A nomenclatura "capitalismo cultural" provém, portanto, da constatação que o capitalismo não se limita apenas às esferas da produção e distribuição de bens materiais, mas permeia também, e de forma crescente, o campo da cultura.

Segundo Jameson, a lógica do capitalismo se estende para além da economia, moldando e influenciando a maneira como consumimos e compreendemos a cultura. Uma das principais consequências do capitalismo cultural destacada por Jameson revela-se quando a cultura deixa de ser um espaço de expressão e criação genuína para se tornar uma indústria lucrativa que inspira a criação de novos produtos (restaurantes, viagens, parques, camisetas, hotéis, etc.). Esculturas, filmes, músicas, telas, livros e até mesmo os próprios artistas são moldados e adequados às demandas do mercado; ao mesmo tempo em que perdem sua autenticidade e originalidade servindo de modelo para novos produtos com verniz cultural.

O capitalismo cultural promove a homogeneização e padronização da cultura, levando a produtos cada vez mais semelhantes, adaptados aos gostos e preferências predominantes. Essa padronização cultural resulta em uma perda da diversidade e pluralidade, apagando as diferenças e particularidades que são suprimidas em prol do lucro e da uniformidade.

Jameson nos convida a refletir sobre as implicações desses processos na formação de identidades individuais e coletivas, na produção cultural autêntica e na diversidade cultural como um todo. Compreender o capitalismo cultural é essencial para uma análise mais ampla e complexa do mundo contemporâneo, permitindo-nos questionar as relações entre poder, economia e cultura, além de buscar alternativas para um futuro mais plural e democrático.

Nesta mesma perspectiva, a pesquisadora francesa Raymonde Moulin (2007) analisou o funcionamento do mercado de arte e detalhou como este recente modelo de capitalismo utiliza estratégias específicas de disseminação. Moulin lembra que o mercado de arte é um espaço onde as obras são valorizadas, compradas e vendidas seguindo uma lógica de oferta e demanda, alertando que não se trata somente de um local de comércio, mas de um espaço de construção de reputações e prestígio. Não se vende ou compra “apenas” um objeto artístico, mas um objeto artístico chancelado e envolto em algum prestígio.

Sobre este imbricado processo de valoração mercantil e simbólica, que constrói e destrói reputações em velocidade recorde, a historiadora de arte Isabelle Graw (2013) também tem demonstrado como as obras de arte são produzidas e disseminadas dentro do capitalismo cultural. Graw reforça que a arte contemporânea vem sofrendo influências diretas de dinâmicas comerciais.

Muitas obras são criadas levando em consideração as tendências do mercado e o desejo dos colecionadores, a despeito de uma arte radical ou contra-hegemônica.

O modelo utilizado de forma predatória no mercado de arte, influenciando a produção artística, acaba sendo transferido para outros produtos revestidos de singularidade, exclusividade e sensorialidade (não se trata unicamente de almoçar em um restaurante com boa comida, mas de mostrar a todos que você está entre o seleto grupo de pessoas que desfruta de uma experiência sensorial gustativa que lhe confere prestígio e reconhecimento).

Como professores, muitas vezes lecionamos nossas aulas de arte com a intenção de construir uma realidade mais justa e sensível, acreditando que a arte pode ser um antídoto em meio a uma realidade excessivamente regida pelo capital. Poucos de nós conhecem a especificidade do mercado de arte primário (galerias) ou secundário (leilões). Não seria estranho supor que, para muitos professores, causaria surpresa a informação de que existam regras e métricas de precificação da arte que ultrapassam a qualidade estética de uma obra.

Além do gosto e das questões técnicas, há muitos critérios não artísticos para que uma obra figure em resenhas de jornais, alcance os livros de história da arte, seja exposta em galerias ou museus, seja vendida para pessoas com quinhão para impulsionar a carreira do artista, alcançando patamar de respeito e reconhecimento simbólico sólido no mundo da arte.

O sociólogo francês Alain Quemin (2013) explicita algumas das prerrogativas não estéticas para que um artista alcance visibilidade e consiga disseminar sua obra. Entre estas prerrogativas está a localização geográfica do artista; estar no lugar “certo”, ser comprado pela pessoa “certa”, é crucial em sua projeção.

Em 2007 Alain Quemin esteve no Centro Universitário SENAC de São Paulo proferindo palestra sobre sua pesquisa. Levando em conta as prerrogativas para visibilidade de um jovem artista contemporâneo, ao analisar o contexto brasileiro no decorrer dos primeiros anos deste milênio, Quemin identificou cinco artistas que teriam chances de projeção internacional no mercado de arte: Beatriz Milhazes, Adriana Varejão, Tunga, Ernesto Neto e Vik Muniz. (GOLDSTEIN e OLIVEIRA, 2007, s/p).

Dez anos depois da palestra de Quemin, a pesquisa de doutoramento acima mencionada constatou que muitos professores declararam citar com relativa frequência nas aulas de artes os nomes de Adriana Varejão e Vik Muniz como exemplos de artistas contemporâneos brasileiros. Essa influência direta do

mercado de arte sobre o ensino de arte evidencia uma das muitas estratégias do capitalismo cultural para a manutenção do consenso de suas escolhas.

Não se trata aqui de desvalidar a qualidade técnica das obras destes artistas, absolutamente, mas reconhecer que tais nomes só chegam ao ensino de arte após passar por uma “permissão” do mercado. Inclusive, pode-se inferir que a assimilação do discurso destes artistas por parte dos professores se dá em uma ótica eleita pelo mercado, ou seja, é o mercado que diz quais as características prioritárias da obra de Adriana Varejão ou de Vik Muniz, a despeito de toda complexidade na trajetória estética destes artistas.

Dito de outro modo: é necessário, ocasionalmente, apontar para o fato de que obras de arte de sucesso no mercado podem ser irrelevantes do ponto de vista da arte ou da história da arte. A necessidade dessa diferenciação não significa, entretanto, que o que acontece no mercado esteja situado fora da arte. Pelo contrário, as exigências do mercado também têm reflexos dentro dos modernos ateliers dos artistas, quando esses, por exemplo, produzem com vistas a uma feira artística, ou quando são orçados os gastos de produção ou se definem o número de edições ou os formatos de uma imagem. (GRAW, 2017, p.398).

Convém reforçar que artistas chancelados pelo mercado tendem a ter seus nomes presentes em sites educacionais, textos de anais de congressos acadêmicos, periódicos científicos de arte, materiais de estudo universitário e livros didáticos. Para além destes frequentes mecanismos de disseminação acadêmica, a próxima seção se dedica a refletir sobre o crescente vínculo entre mercado de arte e redes sociais digitais, mostrando como este cenário tem se alterado nos últimos anos, repercutindo no ensino de arte.

## **2. Mercado, redes sociais digitais e sua repercussão no ensino de arte**

Durante a pandemia de Covid19, as mídias sociais se tornaram uma ferramenta fundamental para a divulgação e acesso à arte. Diante do isolamento social, muitos artistas e instituições culturais passaram a utilizar plataformas como o *Instagram* para compartilhar suas criações e manter o contato com o público. Isso abriu novas possibilidades de difusão e democratização da arte,

mas também trouxe desafios relacionados à qualidade, originalidade e contexto das obras.

O acadêmico russo Lev Manovich (2017) tem se dedicado a analisar a relação entre arte e tecnologia na perspectiva das mídias sociais, dando ênfase ao contexto do *Instagram*. Manovich tem demonstrado como essa plataforma influencia a produção e o consumo de arte, tornando-se gradualmente um espaço privilegiado para a exposição e promoção de obras de arte, sendo também marcado por características específicas, como a busca pela popularidade, a repetição de temas e o consumo nichado em bolhas de interesse.

Uma das abordagens distintas de Manovich (2017) em relação ao Instagram é sua ênfase no uso de algoritmos e *softwares* na plataforma. Ele analisa como os algoritmos do Instagram afetam a seleção e o fluxo das imagens, bem como a experiência do usuário. Manovich também considera as implicações do formato quadrado característico do Instagram, os filtros disponíveis e as práticas de edição que moldam a estética visual da plataforma, buscando compreender as implicações culturais, estéticas e algorítmicas dessa plataforma de mídia social, oferecendo uma análise crítica e teórica sobre as práticas de compartilhamento de imagens e a cultura visual contemporânea.

O teórico russo observa como durante a pandemia de Covid19 os artistas se viram compelidos a fazer modificações em sua produção artística para terem mais chances de inseri-las no formato do *Instagram*, objetivando maiores chances de divulgação e comercialização. O crescente número de imagens artísticas na plataforma foi disseminando um *modus operandi* artístico e influenciando imagens não-artísticas. Novamente é possível perceber o capitalismo cultural embrulhando produtos diferenciados em um mesmo pacote.

Manovich, na análise que efetuou às fotos, descobre uma reiteração dos temas, emoldurando paletas de cores e mais padrões que criam paralelos com o desenvolvimento da fotografia como uma linguagem visual, como uma forma de arte, como um artefato e um dispositivo cotidiano usado ao longo do século XX. Ele explica como as mudanças tecnológicas nas câmeras e nas plataformas sociais estão a tornar possível uma nova visão sobre os encontros. Ao compreender a fotografia e os fotógrafos, ele cunhou o termo “instagramismo” para explicar a originalidade, as subculturas digitais que surgem por dentro do Instagram e as narrativas contemporâneas elaboradas através da imagem nesta plataforma social. (ZAMORA, 2018, p.507).

O consumo digital por repetição, conforme se pode observar, passou a ser mais uma das estratégias do capitalismo cultural, alcançando inclusive estudantes e professores que passaram a conhecer novos nomes da arte contemporânea por meio da plataforma. Ocorre que, agora, os nomes disponibilizados para cada usuário estão conectados com seus temas de interesse: para pessoas interessadas na diversidade de gênero, por exemplo, serão apresentados artistas e obras com foco nesta temática; conseqüentemente, os demais produtos divulgados na mesma rede, ou noutra, virão direcionados para a mesma lógica conceitual e ideológica. Antes, o capitalismo priorizava nomes de artistas e nos “ensinava” como interpretar suas obras. Agora o capital sofisticou a estratégia trabalhando pela lógica reversa: prioriza o assunto e nos apresenta com um rol de nomes que se encaixem na temática.

Jonathan Crary, historiador de arte, também tem problematizado a repetição no contexto do consumo digital. Ele argumenta que a internet não serve à emancipação, mas, ao contrário, reforça padrões e comportamentos repetitivos. (CRARY, 2023). De acordo com o autor, é possível perceber de forma inequívoca alguns malefícios da internet para o processo de emancipação:

- 1. Sobrecarga de informações:** A internet oferece um acesso sem precedentes a uma enorme quantidade de informações. No entanto, essa sobrecarga pode levar a dificuldades na seleção e filtragem de conteúdo relevante, resultando em desorientação e falta de clareza nas ideias.
- 2. Superficialidade e fragmentação:** Com a velocidade das informações na internet, muitas vezes nos limitamos a leituras rápidas e superficiais, em vez de dedicarmos tempo à reflexão profunda e à compreensão crítica. Além disso, a natureza fragmentada das informações na internet pode dificultar a construção de um conhecimento abrangente e coerente.
- 3. Distratividade e alienação:** A constante conectividade e o uso excessivo da internet podem levar a uma diminuição da atenção e do engajamento no mundo real. A dependência da internet e das mídias sociais pode levar ao isolamento social, à alienação e a uma desconexão com as experiências *offline*.
- 4. Padronização e controle:** A internet é frequentemente moldada por algoritmos e interesses comerciais, o que pode limitar a diversidade de

informações e perspectivas apresentadas. Isso pode resultar em uma padronização do conhecimento e reforçar estruturas de poder existentes.

**5. Exposição à vigilância e à manipulação:** A coleta de dados pessoais e a vigilância online podem minar a privacidade e a liberdade individual. Além disso, a disseminação de informações falsas e a manipulação de conteúdo podem influenciar as opiniões e crenças das pessoas, limitando sua capacidade de tomar decisões informadas.

No caso do ensino de arte, tem-se como resultado a reprodução de discursos pré-estabelecidos, ainda mais distanciados do potencial emancipatório da arte. Assim como o norte-americano Jonathan Crary, o brasileiro Eugênio Bucci se dedica a interpretar este novo fenômeno desencadeado pelas redes sociais digitais.

Bucci (2021) sugere estarmos convivendo com “superindústrias do imaginário” que influenciam não só como consumimos arte, mas como produzimos nossa subjetividade. Superindústrias como o *Instagram* induzem ao consumo rápido e superficial de conteúdos visuais e audiovisuais nas redes sociais, mas também nos possibilitam acesso à imagens que talvez nunca tivéssemos a oportunidade de conhecer.

Fato é que a tecnologia tem desempenhado um papel central na criação e disseminação de imagens e narrativas que influenciam nossa percepção da realidade, produzindo e comercializando não apenas produtos tangíveis, mas também experiências, emoções e imagens simbólicas que moldam nossa imaginação e forma de ver o mundo.

O retrato preciso do capitalismo cultural feito por Jameson (2006), reiterado por Crary (2023) e Bucci (2021), evidencia um insistente abandono do sentido histórico e a tendência à homogeneização das coisas e ideias.

Ao refletir sobre a forma como o capitalismo se manifesta na atualidade, Jameson destacou o alastramento de um comportamento de aceitação de experiências individuais fragmentadas que parecem iguais, haja vista que são constantemente mediadas pelas mercadorias. Desta feita, o capitalismo cultural se caracteriza como um sistema que, ao mesmo tempo em que produz diferenças sociais, as mascara com uma roupagem artística. Tal mascaramento está ainda mais intenso em época de redes sociais digitais e afeta de maneira intensa

jovens estudantes de educação básica que passaram a intensificar sobremaneira o tempo gasto em redes sociais digitais após o isolamento social decorrente da pandemia de Covid19.

## Considerações Finais

Ao analisarmos a influência do capitalismo cultural no ensino de arte, fica evidente o quanto estamos distantes do processo emancipatório por meio da arte. A falta de familiaridade com o mercado de arte e a influência direta desse mercado nas escolhas pedagógicas dos professores são obstáculos a serem enfrentados para que se possa avançar em direção a uma arte capaz de nos auxiliar a compreender a realidade e buscar alternativas para modificá-la.

É tarefa premente, entre tantas outras, compreender o funcionamento do mercado para fazer escolhas pedagógicas conscientes, evitando reproduzir de maneira acrítica discursos pré-estabelecidos e ampliando o repertório de referências artísticas para além de consumos nichados.

Além disso, faz-se necessário refletir sobre a razão pela qual a arte está presente na escola, qual seja, constituir-se como conhecimento importante para compreender a realidade em seus aspectos de produção simbólica. Somente despidos de romantismo poderemos devolver à arte seu potencial revolucionário e emancipatório, desafiando as imposições do capitalismo cultural e promovendo uma educação artística mais plural e ressignificada.

Ao refletir sobre como o trabalho do professor de arte pode corroborar desavisadamente com a manutenção dos interesses hegemônicos, abrem-se possibilidades para enxergar a arte dialeticamente: artefato estético que depõe sobre fatores humanos objetivos e subjetivos vinculados ao tempo histórico. Jameson, neste cenário, estaria correto se, à sua maneira inquisitiva, perguntasse: o que nosso contexto histórico atual está encobrindo, e ao encobrir, revelando? Reitera-se aqui a urgência de pensar a arte e seu ensino para além do ideário romântico.

Nesta perspectiva, cabe reconhecer que as escolhas dos professores de artes em relação aos artistas citados em aula estão atreladas a políticas que extrapolam o universo educacional e o universo artístico. Trata-se de

*pseudoescolhas*. As *pseudoescolhas* são estratégias do capitalismo cultural em uma época em que a existência autônoma dos produtos do trabalho humano se reduz ao nível da *práxis* utilitária.

Nesta perspectiva, sabe-se que apesar de existir a vontade por parte dos professores de que suas escolhas sejam movidas pela 'coisa em si', ou seja, pelos conceitos artísticos e critérios estéticos adquiridos ao longo de sua formação, nem sempre isso se materializa na preparação e concretização de suas aulas, afinal, ainda vivemos todos sob a égide capitalista.

## Referências

- BUCCI, E. **A superindústria do imaginário: Como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível**. São Paulo: Autêntica, 2021.
- CRARY, J. **Terra arrasada: Além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- DECKER, A. e EVANGELISTA, O. **Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista**. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019 | e23206 | E -ISSN 2177-6059. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206/14025>. Acesso em 03/06/2023.
- GOLDSTEIN, I e OLIVEIRA, L. **Mercado de arte, instituições artísticas e... passaportes**. Entrevista com Alain Quemín. Revista PROA, 2007.
- GRAU, I. **Cuànto vale el arte? Mercado, especulación y cultura de la celebridade**. Trad. Cecilia Pavon y Claudio Iglesias. – Buenos Aires: Mardulce, 2013.
- HILLESHEIM, G.B.D. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural**. Tese - PPGAV/UDESC, 2018.
- JAMESON, F. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno**. Trad. Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MANOVICH, L. **Instagram and contemporary image**. Disponível em <http://manovich.net/index.php/projects/instagram-and-contemporary-imag>
- MOULIN, R. **O mercado da Arte: mundialização e novas tecnologias**. Trad. Daniela Kern. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- PEREIRA, T. L. **O processo de concentração do capital no ensino superior privado-mercantil brasileiro**.

Educ. Soc., Campinas, v. 41, e239134, 2020. <https://www.scielo.br/j/es/a/WVVk6jkBbgCvTRjhvGSQmBc/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em 03/06/2023.

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

ZAMORA, D. L. **Navegando estilos: uma revisão crítica sobre o Instagram e a imagem contemporânea por Lev Manovich**. Revista Lusófona de Estudos Culturais / Lusophone Journal of Cultural Studies, vol. 5, n. 2, 2018. [https://www.researchgate.net/publication/333115143\\_Navegando\\_estilos\\_uma\\_recensao\\_critica\\_sobre\\_o\\_Instagram\\_e\\_a\\_imagem\\_contemporanea\\_por\\_Lev\\_Manovich](https://www.researchgate.net/publication/333115143_Navegando_estilos_uma_recensao_critica_sobre_o_Instagram_e_a_imagem_contemporanea_por_Lev_Manovich)  
Acesso em 04/06/2023.

# OS CONTEÚDOS ARTÍSTICOS E O DESAFIO DA ARTICULAÇÃO CONTEÚDO-FORMA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA CORRESPONDENTE

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta  
Universidade Federal do Paraná– UFPR<sup>1</sup>

## Introdução

As reflexões que ora propomos têm como ponto de partida uma pesquisa on line realizada pelo Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG). O Observatório, para realizar esta pesquisa sobre as condições de trabalho do professor de Arte e do seu ensino nas escolas, utilizou um questionário, com 41 questões, respondidas por 737 professores de arte.

Duas questões do questionário são objeto de investigação desse artigo: a primeira refere-se aos conteúdos, perguntando-se aos entrevistados, quais conteúdos são ministrados na disciplina arte e quais linguagens o planejamento deles abrange; a segunda diz respeito as atividades realizadas. Nesta questão, objetiva-se saber quais conteúdos e quais atividades os professores privilegiam nas aulas de arte. Solicitou-se, ainda, que descrevessem sinteticamente alguns conteúdos e as respectivas atividades.

A partir de uma primeira análise das respostas das professoras e professores entrevistados constatou-se que a linguagem mais citada foi as Artes Visuais, mencionada 688 vezes; a Música foi apontada 447 vezes; o Teatro, 412 vezes; e a Dança, por fim, 381 vezes. Em relação ao conteúdo e a escolha das formas adequadas de realização do trabalho pedagógico no âmbito do processo ensino-aprendizagem da arte, percebeu-se uma ênfase no estudo das Histórias

---

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

da Arte e uma abordagem das Culturas, citadas por 175 entrevistados. Conforme respostas, não há preocupação com um estudo cronológico das Histórias da Arte, optando-se pelo estudo das múltiplas histórias da arte, abrangendo a arte negra e a arte indígena, as culturas africana e afro-brasileira etc.

As atividades especificamente de leitura e releitura de imagens de obras de arte foram mencionadas 350 vezes, aproximadamente; o que comprova, novamente, que as práticas de leitura e a releitura de imagens de obras de arte, conforme Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012), foram efetivamente assimiladas no âmbito do ensino da arte. Além da leitura e releitura de imagens, os entrevistados destacaram 150 vezes as atividades com as técnicas das diferentes linguagens, com os elementos da composição e os elementos formais das linguagens artísticas; citaram 95 vezes, especificamente, as técnicas nas diferentes linguagens. Por fim, 80 entrevistados citaram uma série de atividades envolvendo artistas e suas obras representativas e os gêneros nas artes visuais, por exemplo, a retrato, o autorretrato, a paisagem. As respostas deste grupo de 737 professores de arte não só validam a prática de leitura e releitura de imagens, mas também evidenciam um crescente interesse pelo estudo da arte como linguagem.

Além disso, observamos que conteúdos e atividades aparecem juntos, muitas vezes se confundindo, sendo até difícil distinguir o *que se ensina* do *como se ensina* arte na escola. Portanto, neste estudo, o grande desafio foi identificar os conteúdos artísticos e sua contribuição na formação das crianças e jovens que frequentam a escola pública no contexto atual. Afinal, *por que arte na escola?* Quais conhecimentos artísticos contribuem para uma leitura histórica e crítica das práticas humanas, sociais, artísticas? É preciso, examinar a concepção de arte que atravessa o seu ensino na escola, sobretudo esclarecer: o conceito de arte, para a maioria dos professores, é um conceito aberto ou é um conceito histórico?

## **2. Uma concepção histórica de Arte ou uma concepção aberta?**

Em relação a concepção de arte, temos uma resposta, arte é isto ou aquilo? É possível reunir sob uma mesma definição produtos tão diversos? Encerrar a arte em uma definição única? Para Canclini (1984) não. Em suas reflexões ele diz que é impossível reunir sob a denominação comum de arte uma produção,

por vezes, tão distinta em sua forma e função como as pinturas rupestres, os vitrais medievais, as esculturas renascentistas, os murais mexicanos, os cartazes cubanos, o *ready-made*, a performance etc. A não ser, argumenta Canclini (1984, p. 9), desconectando-a das “condições de produção, difusão e consumo que, em cada sociedade, constituem o sentido dos objetos”.

Mas, se as definições universalistas caducaram, temos então que nos submeter ao relativismo dos gostos pessoais, ao gosto predominante em cada período histórico e ponto final? Esquecer que há uma correlação entre realidade interior e exterior, entre realidade humana e realidade social nas obras de arte?

Segundo Canclini (1984), para compreender efetivamente o processo de produção e recepção de arte como algo histórico e social, é preciso romper com as formulações a-históricas sobre o ser da arte, descentrar o estudo da arte focado na obra em si, e problematizar: “o que faz de um objeto uma obra de arte para os homens e permite diferenciá-lo dos demais objetos”? É preciso questionar filosófica e politicamente as definições atemporais, genéricas sobre a essência da arte, assim como “a pretensão burguesa de se reduzir a diversidade de obras à sua concepção de arte”, uma vez que o estético, de acordo com este autor, não é

nem uma essência de certos objetos, nem uma disposição estável do que se chamou “a natureza humana”. É um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais” (CANCLINI, 1984, p. 10-12).

Em suas reflexões sobre os porquês de certos objetos gozarem de toda sorte de direitos e privilégios de que carecem os objetos comuns, Danto (2005) também questiona por que alguns objetos, como a *Brillo Box* (Fig. 1), de Warhol, exposta na galeria, era considerada arte enquanto as embalagens comuns dos supermercados não eram. Afinal de contas, questiona o autor, o que diferencia os objetos artísticos dos objetos prático-utilitários? Por que os objetos artísticos são respeitados, valorizados, protegidos, estudados e contemplados com reverência e outros não? De acordo com este autor, como já frisamos, é preciso examinar as relações entre o espaço interno das obras e o sistema de arte, indagar-se sobre o lugar e os significados culturais e artísticos destas produções e seus autores.



**Fig. 1: Andy Warhol. Brillo.**

Caixa de Cartão, 1964.  
Brillo Box. Serigrafia  
sobre madeira, 44 x  
43 x 35,5 cm. Bruxelas.  
Coleção Particular  
(HONNEF, 2005, p. 34).

No entanto, ainda que se valide a *Brillo Box* como digna do estatuto de arte, não se pode esquecer, como denuncia Leminski (2014, p. 48), “num mundo onde tudo tem de dar lucro”, a arte, a poesia, a música, são coisas historicamente consideradas “in-úteis”, logo, aulas de arte para os filhos e filhas dos trabalhadores, de acordo com esta lógica, é pura perda de um tempo precioso. Mas, a velha canção dos Titãs, gravada em 1987, sempre nos lembra: “A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”, e comprova, as coisas inúteis são vitais. Para Leonora Carrington, pintar é uma necessidade. Concordando com a artista: “Ninguém resolve pintar. É como ficar com fome. Trata-se de uma necessidade, não de uma escolha” (FARTHING, 2009, p. 444).

É preciso, portanto, examinar as visões de arte que perpassam o discurso e a prática das professoras e professores, portanto, voltar as concepções de arte mais citadas pelos entrevistados na pesquisa do Observatório.

Pois bem, retomando as respostas destacamos três principais visões de arte: arte como *linguagem*, como *conhecimento* e como *atividade artística*. Essas concepções ora aproximam-se ora distanciam-se das definições tradicionais de arte mais recorrentes na história do pensamento: a noção de arte como forma

de *expressão*, forma de *conhecimento* e *fazer artístico* (PAREYSON, 1984). Em relação a essas concepções, ele esclarece: a visão de arte como forma expressão prevaleceu no Romantismo e tem origem nas teorias que interpretam a arte como linguagem; a visão da arte como forma de conhecimento sustenta-se no entendimento da arte como “modo de conhecer, de interpretar o mundo e até de fazer ciência, como em Leonardo” (PAREYSON, 1984, p. 31). Sobre a arte como forma de fazer, ele explica que esta concepção prevaleceu na Antiguidade, porém, sem se dar atenção as diferenças entre o fazer artístico e outros tipos de fazeres, naquele momento. Pareyson (1984), porém, esclarece que a arte não é um simples fazer segundo regras conhecidas, nem se reduz a conhecimento, sobretudo quando se atribui um caráter contemplativo ao conhecimento; nem se limita a expressão, afinal, o caráter de expressividade não basta para defini-la. Por fim, para realçar os traços que diferenciam o fazer artístico de outros fazeres, ele diz que o fazer artístico “não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. A arte é também *invenção*. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, 1984, p. 32).

Vázquez (1978) também propõe fecundas reflexões sobre a concepção de arte, sobretudo como forma *específica* de *trabalho criador* e de *conhecimento*. Ao abordar as diferenças entre a práxis criadora e a práxis reiterativa, ele esclarece: “Enquanto na práxis criadora cria-se também o modo de criar, na atividade prática imitativa ou reiterativa não se inventa o modo de fazer. Na criação artística, o processo é “incerto e imprevisível”, ou seja, quando o artista começa propriamente sua atividade prática, ele parte de um projeto inicial que deseja realizar (VÁZQUEZ, 1977, p. 258). E, enquanto na práxis artística, o projeto inicial “só se determina e torna preciso no próprio curso de sua realização”, daí a aventura, o risco, a incerteza que perpassa o trabalho do artista, na práxis reiterativa ou imitativa:

Seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi criado antes. Sobre, portanto, pouca margem para o improvável e o imprevisível, posto que planejamento e execução se identificam, o resultado real do processo prático corresponde plenamente ao resultado ideal. (...) Por isso, o resultado nada tem de incerto, e a criação nada tem de aventura. Fazer é repetir ou imitar outra ação (VÁZQUEZ, 1977, p. 258).

Sobre a concepção de arte como forma específica de conhecimento, Vázquez (1978) entende que essa tese só se justifica se a arte não duplicar o que a ciência e a filosofia já nos dão; e se ela tiver um objeto específico. Ambas podem nos revelar um pedaço do real, porém, enquanto a ciência nos revela um pedaço do real “em sua essência objetiva”, a arte nos revela um pedaço do real em sua “relação com a essência humana”. Como elucida Vázquez (1978, p. 35): “Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem; são precisamente estes objetos que interessam a arte”.

Sobre o objeto específico da arte, afirma que é a vida *humana*, o *homem*, ainda que nem sempre seja o homem “o objeto próprio e específico da representação”. Como entende Vázquez (1978, p. 35):

Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana.

A arte nasce, portanto, a partir do trabalho, “recolhendo os frutos da vitória do homem pré-histórico sobre a matéria, para assim elevar o humano – mediante esta nova atividade que hoje chamamos artística – a um novo nível”; a arte nasce dessa relação com trabalho, que tende a desaparecer particularmente na sociedade de modelo capitalista. Além disso,

Com a divisão do trabalho, cada vez mais profunda, separem-se sempre mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; deste modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como reduto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens. Esquece-se, com efeito, que precisamente o trabalho, como atividade consciente através do qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou possível a criação artística (VÁZQUEZ, 1978, p. 73).

Garaudy (1971), em suas reflexões sobre o materialismo filosófico e o realismo artístico, também aborda a tese marxista da arte como uma das formas de humanização da natureza. Nesta perspectiva, para este autor, a arte repousa no prolongamento do trabalho. Ao chamar a atenção para as relações entre arte e trabalho, argumenta que a arte não é simples reflexo ou imitação da natureza, mas

(...) fundamentalmente uma criação do homem. Ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo (...). Cabe ao pintor de cada época tomar consciência dessas novas leis do olhar que se impõe sobre os novos objetos. É notável que Matisse, por exemplo, tenha redescoberto, em sua experiência de pintor, a tese exata de Marx sobre o desenvolvimento histórico dos sentidos “Os sentidos, escreveu Matisse, têm uma idade de desenvolvimento que não vem do ambiente imediato, mas sim de um momento de civilização; nascemos com a sensibilidade de uma época da civilização” (GARAUDY, 1971, p. 103-104).

Para esclarecer a diferença entre a atividade que os homens e mulheres realizam e a atividade realizada por outros animais, na obra *O capital*, Marx (2017, p. 255) toma como exemplo as operações executadas pelas aranhas ou pelas abelhas e a atividade do artesão.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2017, p. 255).

Lukács (1978) também aborda a concepção de arte como forma de conhecimento evidenciando suas especificidades em relação à ciência. Para ele, o percurso da ciência vai direto ao objeto e leva ao conhecimento das características dadas pela natureza; o percurso da arte, ao contrário, passa pelo homem para que possa existir. Assim sendo, enquanto a ciência é conhecimento do reflexo da realidade e orienta-se pela *desantropomorfização* da realidade; a *arte* é conhecimento do reflexo do homem na realidade e orienta-se pela *antropomorfização*.

Evidentemente, não se pode ignorar que essas visões de arte, com maior ou menor profundidade, ganharam espaço nos discursos e práticas das professoras e professores de arte e foram adotadas em parte ora em um documento oficial ora em outro. Por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é dominante a visão de arte como conhecimento; na Base Nacional Comum Curricular (2018) sobressai a noção de arte como linguagem, destinando-lhe um lugar como componente curricular da área de “Linguagens”. De acordo com este documento, a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa” (BRASIL, 2018, p. 193), e tem por objetivo:

(...) possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Não cabe aqui, evidentemente, aprofundar a questão da polivalência, contudo não podemos deixar de alertar as professoras e professores, para o fato desta velha prática retornar na forma de “interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade”. Essas novas propostas, como expõe Klein 2000, p. 39), “não se referem aos fundamentos dos conteúdos, mas apenas reorganizam, em unidades temáticas, os conteúdos já propostos pelos manuais, acrescidos de informações de outras fontes”. É preciso, conseqüentemente, fazer a crítica aos discursos favoráveis à velha prática nos moldes da Educação Artística, de um único professor trabalhar com as quatro linguagens, seja lá o nome que se der a esta prática. Mas também avançar, no caso do ensino da arte, inicialmente, elucidar os principais objetivos da arte na escola.

Sobre os objetivos, Saviani (2009) destaca a *educação para a comunicação* como um dos principais objetivos da educação, em geral. No âmbito da educação para a comunicação, cabe ao ensino da arte, em particular, propiciar às crianças e jovens a aquisição dos “instrumentos próprios da comunicação intersubjetiva”, com vistas à compreensão do processo de formação dos sentidos estéticos como um processo

(...) inseparável do processo de formação ou criação de objetos humanos. A riqueza humana de um objeto só tem sentido para um sentido humanamente rico, mas, ao mesmo tempo, é a riqueza objetivamente explicitada na essência humana que determina a riqueza dos sentidos subjetivos do homem, o ouvido musical, o olho capaz de captar a beleza... (VÁZQUEZ, 1978, p. 84-85).

Considerando as reflexões anteriores, podemos destacar dois objetivos específicos do trabalho educativo em arte: em primeiro lugar, formar os sentidos humanos, enquanto meios de afirmação e de autoconhecimento das crianças e jovens como sujeitos *situados* em um tempo e lugar; segundo, possibilitar o acesso ao conhecimento das qualidades dos objetos enquanto qualidades estéticas. Vázquez (1978, p. 85) lembra que “as qualidades dos objetos são percebidas enquanto qualidades estéticas quando são captadas sem uma significação utilitária direta, ou seja, como expressão da essência própria do homem”.

Essas qualidades estéticas são os “únicos traços esteticamente pertinentes”, segundo Bourdieu (1999, p. 282), os traços

(...) que caracterizam *uma maneira particular de tratar as folhas*, isto é, um estilo como modo de representação onde se exprime o modo de percepção, de percepção, de pensamento e de captação próprio de uma época, de uma classe, de uma fração de classe ou de um agrupamento artístico (BOURDIEU, 1999, p. 282).

Nesta perspectiva, é tarefa do ensino da arte possibilitar as crianças e jovens o conhecimento dos traços próprios das formas estéticas, mas o acesso a esses conhecimentos requer uma percepção estética, que se distingue da percepção ingênua (BOURDIEU, 1999). Nesta perspectiva, enquanto a percepção ingênua vê a Brillo Box, de Warhol, exatamente como as caixas de sabão Brillo, nas prateleiras do supermercado, a percepção estética, ao contrário, a partir do conhecimento dos “sistemas de classificação”, situa a *Brillo Box* num universo de objetos considerados arte.

Concluindo, quais conteúdos não se pode abrir mão? Afinal, é de suma importância possibilitar às crianças e jovens realizarem “na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2013, p. 13). Enfim,

não abrir mão dos conteúdos fundamentais da educação para a comunicação do conjunto dos alunos da escola pública na atualidade

### 3. O conceito de clássico, os conteúdos do ensino da arte e a organização do trabalho pedagógico

Entre os autores que tratam sobre o conceito de clássico, inicialmente destacamos Calvino e sua obra: *Por que ler os clássicos* (2007). Para este autor, os clássicos são aqueles livros que fornecem modelos, escalas de valores, paradigmas de beleza, enfim, coisas que continuam a valer. São obras que deixam sua semente, “que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p. 10). À luz de uma perspectiva histórica, pode-se deduzir que a releitura de um clássico é uma descoberta, tal como na primeira leitura, pois,

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. (...) Os clássicos são aqueles livros que chegam até nos trazendo consigo as marcas das leituras que precedem a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram. (...) Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. (...) Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs. (CALVINO, 2007, p. 11-13).

Rexroth (1993) examina uma enorme quantidade de “literatura imaginativa” que a humanidade escreveu ao longo de mais de 5.000 anos. E, embora boa parte desta literatura tenha sobrevivido de modo gratuito, para este autor, poucos livros figuram como fundamentais. Esses clássicos, diz ele, são obras que abordam os dramas humanos, com personagens ao mesmo tempo concretos e universais, e colocam o homem em relação com os outros homens, seu tempo e lugar. Em suma,

São os documentos fundamentais da história da imaginação, vão além de todas as definições do classicismo e, ao mesmo tempo, comparti-

lham as características que são postuladas em formas mais simples. Costuma-se dizer que esses textos abordam os arquétipos da experiência humana, com personagens que são ao mesmo tempo concretos e universais, e com acontecimentos e relações perenes na vida do homem (REXROTH, 1993, p. 7).

Mas, em razão do uso do termo, inclusive por boa parte de professores de arte, fazendo referência ao clássico como um estilo ou período da História da Arte, cabe esclarecer: o conteúdo clássico é aquele que atingiu a fase clássica e que precisa ser assimilado. A noção de clássico, nesta perspectiva, é também de suma importância na identificação dos conteúdos culturais que precisam ser assimilados, trata-se de distinguir entre o “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”. Porém, para Saviani (2013, p. 13), o clássico “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual”.

Além disso, não importa se são “velhos” ou “novos” clássicos, pois, todas as épocas produzem os seus clássicos. É o caso dos “novos clássicos”, conforme fala de Heitor Martins, em reportagem de Gisele Kato, publicada na Revista Bravo em outubro de 2011. Heitor Martins assim denomina um grupo dos artistas vivos e importantes à época.

De acordo com reportagem, entre os nomes selecionados, o britânico Damien Hirst e o norte-americano Jeff Koons, dois “ícones” com grande influência “sobre o pensamento e o fazer artísticos do nosso tempo e que raramente são vistos aqui” (KATO, 2011, p. 25). A partir da fala de Heitor Martins sobre os “ditos clássicos”, Gisele Kato (2001, p. 25) teceu algumas reflexões sobre a arte que se faz hoje e as razões que levaram Heitor Martins a considerar estes artistas como os “novos clássicos”. De acordo com a entrevista,

(...) uma exposição reunindo Van Gogh, Renoir e Degas em todo o seu esplendor e glória não seria possível. Simplesmente porque tais artistas não experimentaram, em vida, esplendor e glória comparáveis aos de Damien Hirst e Jeff Koons, para ficar nos dois mais ricos da constelação (claro que Hirst e Koons ainda têm que passar no teste da posteridade, no qual os impressionistas franceses já foram aprovados com louvor). Ricos no sentido monetário mesmo.

Heitor Martins e Gisele Kato destacam “o teste da posteridade”, como um critério claramente definidor do lugar de Van Gogh, Renoir e Degas como clássicos da arte moderna. E apontam os milhões de dólares que ganharam Hirst e Koons, como prova da glória dos dois mais ricos, “no sentido monetário”. Mas será que o preço de uma obra é um critério para validá-la também artisticamente? Depois, saber manipular os preços é um atributo desejável para um artista?

De acordo com a reportagem, Jeff Koons é frequentemente apontado como o maior escultor das últimas décadas porque vendeu em 2007 sua peça *Coração Pendurado* por 23,5 milhões de dólares na Sotheby's de Nova York, tornando-se o artista mais valorizado do mundo. Em 2008, *Baloon Flower* (Flor de Balão), saiu da Christie's de Londres por 25,7 milhões de dólares (Fig. 2).



**Fig. 2: Jeff Koons.**  
**Flor de balão, 1995-2000.**  
Aço inoxidável polido espelhado com revestimento de cor transparente. 287,3 x 335 x 267 cm. 5 versões exclusivas (azul, magenta, amarelo, laranja, vermelho). 1995-2000 (FARTHING, 2011, p.557).

Ora, cabe discutir o valor do trabalho artístico nas aulas de arte? Depois, de qual valor se está falando? Do valor no mercado da arte ou do valor de obras que nos legaram “uma imagem da natureza e do homem, que sugere sobretudo a grandeza e beleza do homem, seu poder como dono e criador do universo” (GARAUDY, 1971, p. 105)? Nesta perspectiva, a arte na contemporaneidade tem algum outro valor? Enfim, conhecer e apreciar, refletir sobre o valor da arte interessa aos jovens que frequentam a escola pública hoje?

Em nosso entendimento, o debate a respeito do conceito de “valor” da arte, na contemporaneidade, interessa sim. Sobretudo a reflexão sobre a ideia

corrente de valor, como “mérito, importância”, por exemplo, o valor “das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas”; e de valor destes objetos para os colecionadores e investidores no mercado de arte (SAVIANI, 2009, p. 46).

Ayrich (2017), no documentário *Linhas Borradas*, registra um comentário de Paul Hobson, diretor do Modern Art Oxford, que nos dá uma ideia bem precisa do papel dos museus na aprovação das obras e dos artistas.

“Garantir que os artistas não falem somente com o minúsculo número de pessoas ricas o suficiente para comprar arte. Os museus alcançam públicos difíceis de alcançar. Acho que é por isso que artistas ainda consideram as instituições o melhor contexto para suas obras. Museus as tornam influentes e importantes”.

Sobre a questão, Allison Shrager, um jornalista e economista também entrevistado, afirma: um artista “pôr sua pintura no Guggenheim aumenta seu valor e sua marca. É um selo de aprovação”. Neste sentido, o valor da obra e também do artista tem relação com a aprovação de ambos por uma instituição de renome. Além disso, os colecionadores, embora bem sucedidos em vida, sabem que não são imortais, neste caso, “comprar arte não é um jeito dos colecionadores se immortalizarem”? Afinal, se galerias fecham, se os artistas morrem, quem conta a história também, por que ainda olhamos para a Mona Lisa (AYRICH, 2017)?

Segundo Jeff Koons, o poder transformador do espinafre é o mesmo poder da arte contemporânea sobre o comprador. Desta “ideia” de Koons, surgiu a *Série Popeye e Olivia Palito*, um conjunto de esculturas criado a partir de um desenho animado dos anos de 1950. No documentário *Linhas Borradas*, ele diz: “É possível pensar em quem comprou. É como se a procedência fosse mais importante que a obra”. Neste ponto de vista, o tipo de obra que Jeff Koons faz é “uma celebração da grande piscina de dinheiro que o mercado da arte se tornou” (AYRICH, 2017).

No entanto, há críticos, curadores, diretores, artistas, enfim, que questionam a transformação da arte em mero negócio, e argumentam que eles não são meros “vendedores de carros”. Afirmam que o “mercado de revenda não é muito bem-visto”, porém, há pessoas que “gostam muito de fazer negócios”. Sem dúvida, a arte contemporânea é um mercado que atrai colecionadores e especu-

ladores e, hoje, é “mais movimentado do que outros mercados”. Mesmo assim, conforme comentário do crítico de arte Christian Viveros-Fané:

“Ninguém quer um comprador que vê a obra apenas como um investimento. Ninguém quer um comprador que só pensa na rapidez com que pode revender a obra. Não é do interesse do artista. Devemos distinguir colecionadores de compradores. Infelizmente, a época em que vivemos é a época do comprador. É a era de pessoas com tanto dinheiro que não sabem o que fazer com ele. Frequentemente, com todo aquele dinheiro, o gosto deles não se desenvolve” (AYRICH, 2017).

Gisele Kato (2011, p. 26), nesta linha de pensamento, talvez com o intuito de provocar o debate sobre “a estreita e amigável relação entre arte e mercado”, assim sintetiza o primeiro mandamento da arte e dos artistas, na contemporaneidade: “Amarás o mercado sobre todas as coisas”. Concordamos com ela, o valor das obras no mercado da arte é uma das questões mais polêmicas na contemporaneidade. Porém, além da constatação é fundamental, sobretudo com os jovens nos anos finais da Educação Básica, problematizar: o justifica o valor estratosférico de algumas obras compradas por um punhado de colecionadores e especuladores riquíssimos?

O segundo mandamento: “Não precisarás dominar a técnica”, é também uma questão polêmica, desde que Marcel Duchamp expôs um urinol como obra de arte, em 1917, a *Fountain* (Fonte). Desde então, segundo Gisele Kato (2011, p. 28), “a concepção de que um artista precisa saber pintar, esculpir ou fotografar ficou definitivamente para trás”.

Ela acredita que o modelo renascentista dos mestres italianos Leonardo da Vinci, Rafael e Michelangelo foi “incorporado” na Factory (Fábrica), como sugestivamente Andy Warhol denominava seu espaço de trabalho, nos anos de 1960. A oficina, nos moldes renascentistas, diz ela, foi retomado e muitos artistas hoje trabalham com uma equipe de assistentes.

Pondo em xeque a técnica, conforme modelo renascentista, *versus* a ideia, o conceito, desde Duchamp, Gisele Kato ainda pergunta: “Se o que importa mesmo é a ideia, e não mais a habilidade manual, por que não dividir o trabalho com outros”? Porém, ela não explica o que significa “dividir” o trabalho no sistema atual? Depois, quem trabalha é quem assina o trabalho?

Em nosso entendimento, basta observar o processo e a realização do tra-

balho de Jeff Koons para perceber que o trabalho destes artistas hoje é totalmente diferente da concepção de trabalho dos pintores, dos escultores, nas oficinas renascentistas, do século XVI. Aliás, um comentário de Kato comprova a diferença entre o trabalho dos mestres nas oficinas renascentistas e o procedimento dos artistas contemporâneos. Ela diz que Jeff Koons,

(...) pessoalmente, quase nunca põe um pincel na tela. Sua primeira ideia de um quadro pode ser uma foto de revista ou um retrato tirado por ele mesmo. O artista o escaneia no computador e depois o manipula ou o combina com outras imagens. Daí até a aprovação final, ele controla todos os passos de um processo que é essencialmente industrial, percorrendo o estúdio como um Argos de mil olhos, atento à execução precisa dos mínimos detalhes de suas decisões (KATO, 2011, p. 29).

Além disso, retomando a concepção de arte como trabalho criador, para Bosi (1991, p. 24): “As técnicas não são a técnica”. Ele argumenta que a técnica para os artistas “é mais rica do que o domínio ou habilidade no uso das técnicas já conhecidas”.

Concordando com este autor, esquece-se que arte contemporânea não é uma linguagem acessível à maioria e que uma atitude de acolhimento diante das obras não basta para compreendê-las. Daí a importância do ensino da arte, e da necessidade do estudo dos conteúdos que se referem ao *conteúdo* e a *forma* dos objetos artísticos, enfim, do acesso ao conhecimento das possibilidades estilísticas próprias de um artista ou grupo de artistas.

Evidentemente, as professoras e professores podem e devem se valer das noções de tempo e lugar em que estão situados estes objetos, examinando-os em relação a quem fez “isto” e por que foi feito? De que é feito? Abordando, neste caso, os suportes, instrumentos, técnicas; o que o artista “diz”, em termos de conteúdo, e como ele “diz”, o estilo, a sua maneira particular de tratar um conteúdo simbólico, iconográfico ou um gênero artístico. Onde está exposto esse objeto, como ele é guardado etc.

Nesta mesma direção, é preciso dar crédito aos questionamentos das crianças. As crianças são extremamente curiosas a respeito da história das técnicas, dos suportes, da origem das molduras, interessam-se pelo debate sobre os porquês dos locais especiais para exposição, como galerias de arte, se podemos

pintar sem usar pincel, ou desenhar sem usar lápis. Questionam: “Isto” é o que as pessoas chamam de arte hoje? Por que eles põem “isso” num museu?” A arte exposta na rua hoje tem o mesmo valor da arte rupestre? A cidade pode ser um museu? Quando, como foi e quem começou a fazer arte? Isto é coisa só para crianças? Tem quem compre isto? (BARBE-GALL, 2016).

Ao contrário do que imaginam os idealistas, de fato, não basta uma atitude de acolhimento diante das obras para compreendê-las em seus significados, por isso, retomando a pergunta inicial sobre o ser da arte, em vez de afirmar: “arte é isto ou aquilo”, é preciso indagar, será que esta não é uma pergunta de infinitas respostas?

### Considerações finais

A partir das reflexões feitas, em nosso entendimento, qualquer resposta à pergunta “o que é arte”, tem que levar em conta o momento histórico, político, cultural do artista, do grupo de artistas, escola, movimento artístico, da arte em questão. Concordamos, “o que é arte”, é uma pergunta, mas é também um questionamento, um problema filosófico e um problema artístico. Resgatando o sentido do termo, um problema que nos coloca diante de uma situação de impasse que atravessa o ensino da arte na escola: por que determinadas obras passaram no teste da posteridade e resistiram aos embates do tempo? Frente ao grande número de movimentos artísticos, quais artistas e obras escolher? Os artistas cujas obras permanecem “como referência para as gerações seguintes”? Aquelas obras que integram o patrimônio cultural da humanidade? Aquelas obras que, embora radicadas numa época, extrapolam os limites dessa época, mantendo seu interesse em épocas ulteriores (SAVIANI e DUARTE, 2012)?

A princípio, concluímos que é exatamente o enraizamento destas obras num tempo e lugar que as torna sempre atuais, seja porque tem algo a dizer a todas as épocas, reavivarem-se, escandirem-se no tempo (KOSIK, 1976). Este esclarecimento evidencia que é fundamental – tanto as professoras e professores, em sua formação inicial e continuada, quanto as crianças e jovens – uma formação atravessada pelo conhecimento dos sistemas simbólicos ou os sistemas de representação necessários a leitura e apreciação da produção artística (REGO,

2014), dos saberes artísticos nas suas formas mais elaboradas. No caso dos professores, é fundamental também o domínio do método pedagógico de desenvolvimento ou organização do trabalho pedagógico através do qual as crianças e jovens adquiram os instrumentos próprios da comunicação intersubjetiva.

Neste sentido, considerando a finalidade da educação para a emancipação das filhas e filhos da classe trabalhadora, cabe destacar alguns princípios teóricos e metodológicos histórico-críticos norteadores do trabalho educativo em arte: a arte é uma forma de trabalho criador e forma de conhecimento, tem uma origem e um caráter sempre *interessado*, pois é produto do homem, historicamente situados. Neste sentido, não é mero reflexo do social, portanto, ensinar arte, é sobretudo inquiri-la. Afinal, em tempos de transformação da arte em componente, a reboque das “linguagens”, tal como posto na BNCC (2018), destinar as imagens artísticas um papel de meras ilustrações é esquecer que as imagens são sempre escolhas datadas de seu autor. As representações simbólicas integram, influenciam nossos modos de viver, de pensar e representar o mundo em que vivemos, em toda a sua diversidade e complexidade.

Nesta perspectiva, é preciso lembrar, o acesso às obras de arte pressupõe um trabalho teórico e prático de elucidação dos seus significados, dos significados das formas simbólicas de representação da realidade humano-social, dos vazios e das intencionalidades que carregam. É preciso lembrar e afirmar todos os dias, um princípio que nada tem de novo: o que faz a grandeza das obras em qualquer tempo e lugar, é o grau de realidade interior, humana, e de realidade social, de conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo. E por isso, a arte não é coisa só para artistas, não é só para historiadores da arte. É coisa também para crianças, é coisa para professores. É uma coisa indispensável na escola.

## Referências

ANTUNES, A.; BRITO, S. & FROMER, M.. YOUTUBE. **Comida: Titãs**. Vídeo. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/titas/91453/>>. Acesso em 17 de julho de 2023.

AYRICH, Barry (dir.). **Linhas Borradas: os segredos da Arte Contemporânea**. Documentário, 2017. Disponível em: <<https://pt.fredtvshow.com/blurred-lines-clip-new-documentary-shines-light-onchandelier-bidding>>. Acesso em: 9 de mar de 2023.

BARBE-GALL, F. **Como falar de arte com as crianças?** São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte.** 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 1991.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

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

CHARTIER, R. A beira da falésia: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/ URGs, 2002.

DANTO, A. **A transfiguração do lugar-comum:** uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

FARTHING, S. **Tudo sobre arte:** os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

GARAUDY, R. Materialismo Filosófico y Realismo Artístico. In: GARAUDY, R. & SARTRE, J. P. **Materialismo Filosófico y Realismo Artístico.** Buenos Aires: Quintaria, 1971. Disponível em: <<https://pdfslide.net/documents/garaudy-materialismo-filosofico-y-realismo-artistico.html?page=1>>. Acesso em: 10 maio de 2023.

HONNEF, K. **Andy Warhol (1928 – 1987):** a comercialização da arte. Colônia: Taschen, 2005.

KATO, G. **Os 7 mandamentos da arte.** Revista Bravo. Ano 14. n. 170. São Paulo: Abril, 2011.

LEMINSKI, P. **Paulo Leminski:** ensaios e anseios crípticos. Curitiba, PR: Inventar, 2014. (Coleção Gazeta do Povo: Literatura paranaense).

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a particularidade como categoria estética. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K. **O capital:** a crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditação sobre a técnica:** vicissitudes da ciência. Cacofonia na física. Rio de Janeiro: LIAL, 1963. Disponível em: <<https://idoc.pub/documents/ortega-y-gasset-meditacao-sobre-a-tecnica-gen-5vwwg5yx4o>>. Acesso em: 10 maio de 2023.

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

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

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

REGO, T. C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REXROTH, K. **Recordando a los clásicos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

SAVIANI, D. e DUARTE, N. (orgs.). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **As Ideias Estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

# OS CONTEÚDOS DE ARTE E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR

Janine Alessandra Perini  
Universidade Federal do Maranhão- UFMA<sup>7</sup>

## Introdução

Esse artigo é fruto das pesquisas realizadas pelo Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA/BRARG), que é um projeto em rede bilateral de colaboração, que articula pesquisadores acadêmicos de 16 Instituições<sup>8</sup> de Ensino do Brasil e da Argentina. Atualmente, o projeto é coordenado, no Brasil, pela Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e, na Argentina, pelo Professor Doutor Federico Buján, da Universidad Nacional de las Artes (UNA) e Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Essa pesquisa, em especial, surgiu a partir de um questionário online com 41 questões dissertativas e objetivas, respondidas por 737 professores de Artes, com o intuito de buscar identificar as condições de trabalho do professor de Arte

---

<sup>7</sup> Professora de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências São Bernardo. Doutora em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Arte e Formação de Professores, Cnpq-UFMA. Integrante do Projeto Bilateral Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA-BRARG). Contato: janine.perini@ufma.br.

<sup>8</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Nacional de Las Artes (UNA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Instituto Federal do Paraná (IFPR); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Nacional de Rosario (UNR); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

e o ensino nas escolas. O questionário foi respondido por 582 pessoas do gênero feminino, 149 masculino e 6 preferiram não se identificarem.

O questionário abarcou as cinco regiões do Brasil, sendo respondido por 243 pessoas da região Sul, 184 do Sudeste, 127 do Nordeste, 108 do Centro-Oeste e 75 do Norte. O nível de escolaridade dos professores que responderam foram: 49 com Doutorado, 187 com Mestrado, 392 com Especialização, 107 com Ensino Superior e 2 com Ensino Médio.

A formação desses professores foi na maioria na área das Artes Visuais, com 377 respostas, 209 em Educação Artística, 114 em Outros, 55 em Música, 49 em Teatro, 27 em Dança e 2 não frequentaram curso de graduação.

De modo explícito, o perfil do público entrevistado não corresponde, de modo direto, ao perfil do público real (total de professores de Arte no Brasil), mesmo abrangendo diferentes estados e regiões, mas o resultado aponta questões que nos fazem refletir sobre o ensino da arte.

Nesse artigo nos propusemos a discutir os conteúdos e a organização da prática a partir dos dados obtidos nas questões 37 e 39, que são: “Os conteúdos ministrados na disciplina Arte, segundo seu planejamento, abrange: Artes visuais; Dança; Música ou Teatro?” e “Você define os conteúdos com base: nos referenciais curriculares do município, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos livros didáticos, na Base Comum Curricular Nacional ou em todas as linguagens (polivalente)?”

## 1. A escolha dos Conteúdos

Todo professor se depara, em algum momento da sua vida profissional, com a seguinte pergunta: Quais conteúdos vou ministrar? E os pesquisadores do OFPEA/BRARG foram atrás dessa resposta e colocaram no questionário a seguinte questão: Os conteúdos ministrados na disciplina Arte, segundo seu planejamento, abrangem quais áreas: Artes Visuais; Dança; Música ou Teatro?

Dos 737 professores que responderam ao questionário, 349 ministram os conteúdos das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música); 251 em Artes Visuais; 32 em Artes Visuais, Teatro e Música; 31 em Artes Visuais e Música; 21 em Música; 11 em Teatro; 9 em Artes Visuais, Dança e Música; 9 em Artes Visuais e Teatro; 9 em Dança; 6 em Artes Visuais, Teatro e Dança; 3 em

Dança e Música; 3 em Teatro e Dança; 1 em Artes Visuais e Dança; 1 em Teatro, Dança, Música; 1 em Música e Teatro, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1- Pergunta 37 do Questionário



Fonte: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte, 2022.

Com esse gráfico, percebe-se a polivalência no ensino da arte, pois todos os entrevistados eram graduados em apenas uma área de conhecimento e dos 737 entrevistados, 445 ministram aula em no mínimo duas áreas diferentes de conhecimento.

A polivalência empobrece as aulas de Arte, contribuindo para a banalização do ensino da arte como apresenta a citação abaixo:

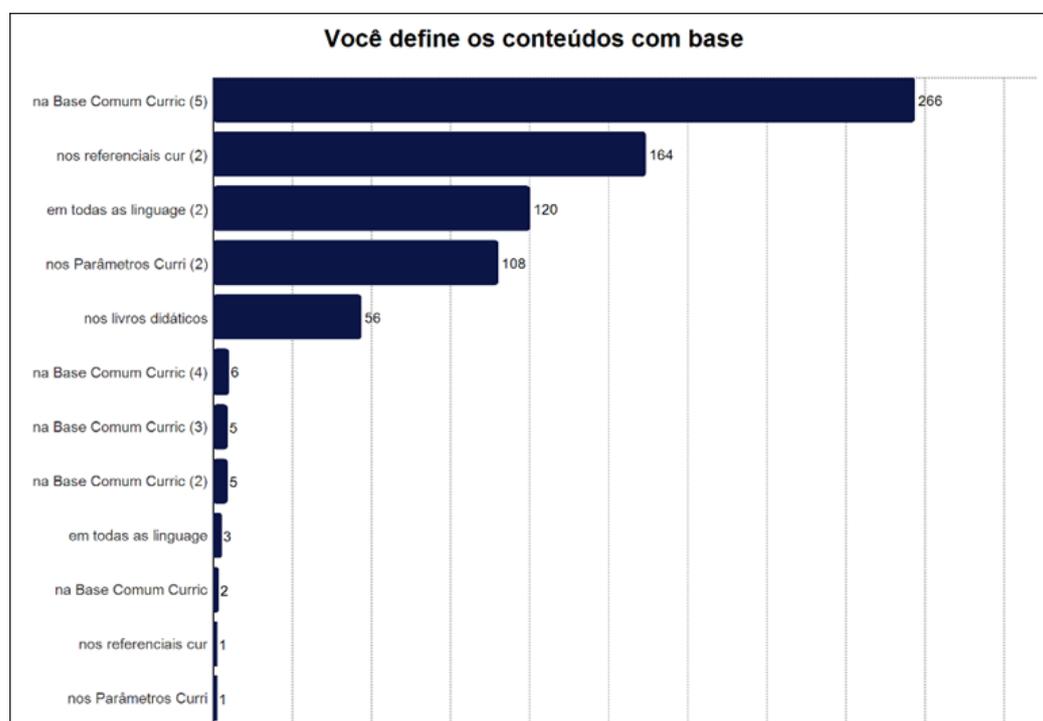
(...) como a docência está sendo banalizada, sobretudo em arte, como estão as políticas públicas voltadas para o contexto escolar. Também traz questionamentos sobre a situação da qualidade do ensino, quando outros profissionais estão lecionando arte sem o prévio conhecimento e as especificidades da área (MARQUES et al, 2021, p. 29825).

Autores questionam a questão da polivalência na educação e na arte. Eles colocam que, embora hoje haja as habilitações ou os cursos nas quatro áreas específicas, é cobrado dos professores para lecionarem todas as linguagens. Esta situação expressa as condições sociais que “tem o capitalismo financeiro que, buscando seus lucros, tenta condensar os profissionais e torná-los múltiplos em suas práticas, uma pessoa capaz de realizar inúmeras tarefas ao mesmo tempo e com muitas especialidades” (MARQUES et al, 2021, p. 29825).

Marques lembra que “A luta pela especificidade, pela não polivalência está sofrendo um golpe por parte do Estado e da sociedade, mas também dos profissionais, que não se impõem ante à pressão capitalista” (MARQUES et al, 2021, p. 29825). Os professores chegam às escolas e se deparam com o livro didático que é polivalente.

A segunda pergunta sobre os conteúdos analisada foi: Você define os conteúdos com base em? As respostas obtidas foram: nos referenciais curriculares do município, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos livros didáticos, na Base Comum Curricular Nacional ou em todas as linguagens (polivalente).

**Gráfico 2-** Pergunta 39 do Questionário

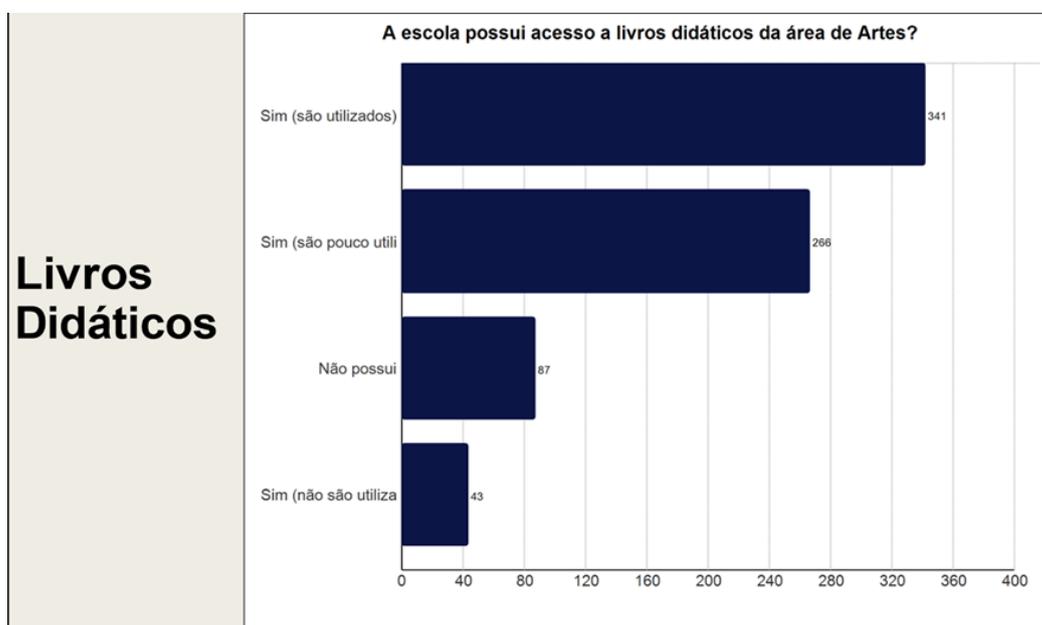


**Fonte:** Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte, 2022.

Como resultado mais expressivo tivemos: 266 professores se baseiam na Base Comum Curricular Nacional, 164 nos referenciais curriculares do município, 120 em todas as linguagens, 108 nos Parâmetros Curriculares Nacionais e 56 nos livros didáticos, conforme o Gráfico 2.

Com esses resultados, começamos a analisar as respostas dadas. Em relação aos livros didáticos, voltamos ao questionário, na pergunta 30 e 31, quando perguntamos: “A escola possuía acesso a livros didáticos da área de Artes?” e “Caso haja acesso ao livro didático, como se deu o processo de escolha desse material?”

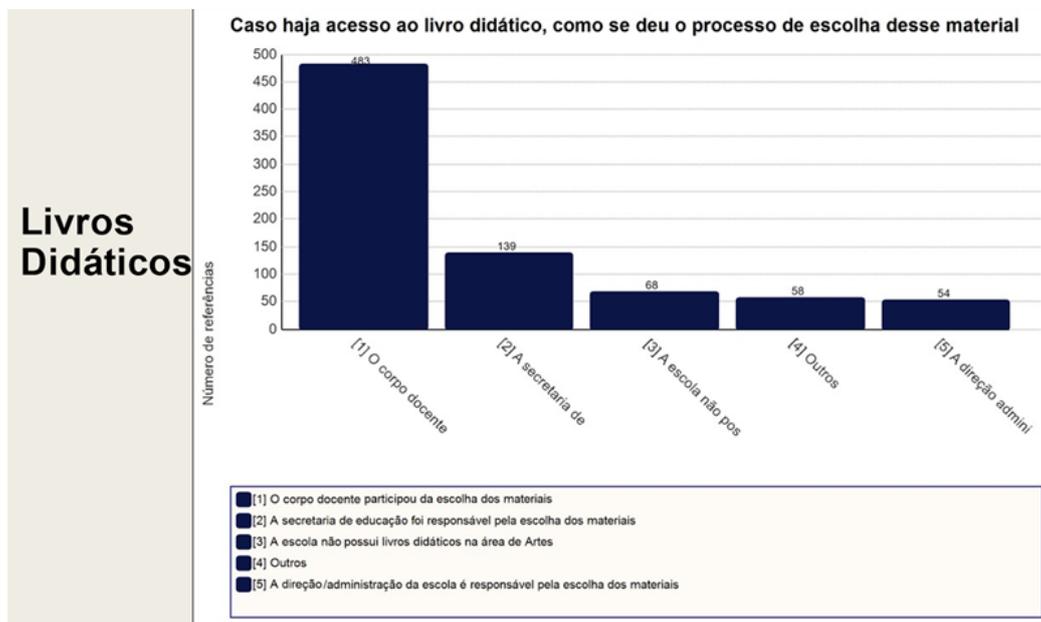
**Gráfico 3-** Pergunta 30 do Questionário



**Fonte:** Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte, 2022.

Percebemos nas respostas dos entrevistados que a maioria das escolas possui livros didáticos da área de Artes e os utilizam, como mostra o Gráfico 3. E, o corpo docente participa do processo de escolha desse material, como apresenta o Gráfico 4. Dessa forma, percebemos que mesmo o professor escolhendo e utilizando em sala de aula o livro didático, apenas 56 professores responderam que se baseiam nos livros didáticos para definir os conteúdos, como vimos anteriormente no Gráfico 2.

Gráfico 4- Pergunta 31 do Questionário



Fonte: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte, 2022.

Devemos lembrar, que quando esse professor escolhe os conteúdos a partir do livro didático, ele fica propenso a seguir com a polivalência, pois os livros trazem as quatro linguagens artísticas, conforme citação abaixo:

Em plena luta por dividir as linguagens artísticas, os livros didáticos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) triênio 2015-2017, além de serem polivalentes, também são mesclados – apresentam conteúdos lineares e/ou cronológicos, nem estão separados por linguagem, é um misto de assuntos o qual requer muita atenção para que não sejam misturados os conteúdos e atropelada a aprendizagem (MARQUES et al, 2021, p. 29833).

Para os autores, seguir o livro é complicado, pois as quatro linguagens artísticas se misturam, podendo ficar difícil a aprendizagem dos conteúdos.

Outra forma do professor de arte definir os conteúdos, como podemos, ainda, perceber no Gráfico 2, foi que 266 professores baseiam-se na Base Comum Curricular Nacional (BNCC) e 108 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Isso mostra a importância desses documentos como políticas públicas.

Analisando esses documentos e as respostas dos professores referentes ao questionário realizado pelo OFPEA/BRARG, podemos ter uma ideia dos conteúdos abordados nas escolas da Educação Básica.

O PCN de Arte é um documento com cento e trinta (130) páginas e apresenta na primeira parte a caracterização da área de Arte e na segunda, a divisão das quatro linguagens. Dessa forma, o conteúdo dentro do PCN é elaborado a partir das áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e o documento aponta que eles “[...] procuram promover a formação artística e estética do aluno e a sua participação na sociedade” (BRASIL, 1997, p. 55).

Além dos conteúdos específicos da área da arte, o professor deve incluir as questões sociais presentes nos temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, Pluralidade e Cultura.).

Os conteúdos, dentro da perspectiva do PCN, devem ser ministrados a partir de três eixos norteadores: a produção (experimentação e uso das linguagens artísticas), a apreciação (recepção, percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado) e a contextualização (conhecimento da arte como produto social e histórico).

O documento aponta que para organizar os conteúdos gerais é preciso considerar os seguintes critérios: conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores; conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira; conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento. E, por fim, o documento define quais são os conteúdos gerais do ensino de Arte:

- \*a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- \*elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- \*produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- \*diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias;
- \*a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1997, p. 57).

As quatro áreas dentro do PCN são abordadas separadamente. Isso faz com que o professor consiga estruturar sua seleção de conteúdo de uma forma mais pragmática e mostra que os atuais livros didáticos não são influenciados pelo PCN, já que os conteúdos são apresentados aleatoriamente, como apresentei anteriormente na citação de Marques et al, 2021.

Já a BNCC leva em conta o diálogo entre as linguagens artísticas (Artes visuais, Dança, Música, Teatro), além da literatura e das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. O documento explora as artes integradas, ou seja, a arte que “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 197).

Esse documento apresenta os objetos de conhecimento de arte para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em cada linguagem artística: Artes Visuais (Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Materialidades; Processos de criação; Sistemas da linguagem); Dança (Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Processos de criação); Música (Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Materialidades; Notação e registro musical; Processos de criação) e Teatro (Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Processos de criação).

A BNCC apresenta seiscentas (600) páginas, integrando todas as disciplinas da grade curricular, entre elas, dezenove (19) páginas da área de Arte. Ela é alvo de muitas críticas pelos educadores e estudiosos da educação.

Para Malanchen; Trindade e Johann (2021), por exemplo, a BNCC foi pensada para direcionar os currículos de todo o território nacional e é alicerçada na Pedagogia das Competências, tendo como principais patrocinadores diversos grupos do sistema privado.

A BNCC expande os três eixos norteadores do PCN e articula seis dimensões do conhecimento: Criação (fazer artístico); Crítica (ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais); Estesia (experiência sensível); Expressão (exteriorizar e manifestar criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos); Fruição (sensibilização durante a participação em práticas artísticas e culturais) e Reflexão (perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais). Esses conhecimentos, abordados pelos conteúdos de Arte, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências e habilidades

específicas. Essas competências e habilidades, indicam “[...] uma formação voltada diretamente ao mercado de trabalho e aos interesses do campo econômico, materializando, portanto, a forte ligação do setor privado na formulação dos currículos escolares” (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 25).

Outra estudiosa da educação adverte que:

[...] a pedagogia das competências não corresponde a um legado, a uma nova tendência educacional, mas sim a mais um modismo como tantos outros que já passaram pela educação brasileira. Seu objetivo é mostrar que por trás do discurso do aprender a aprender, a pedagogia das competências tem servido para camuflar as contradições estruturais de uma prática pedagógica neoliberal, procurando manter intactas as regras instituídas de um sistema escolar exclusivista e excludente, daí a necessidade de se analisar criteriosamente as (im)possibilidades da pedagogia por ou para competência (PRADO, 2009, p. 115).

Para a autora, a pedagogia por ou para competência, ou seja, o discurso do aprender a aprender, pretende formar cidadãos preparados para a nova realidade social, que Duarte (2001) aponta como capitalismo contemporâneo, em que o papel da escola é formar trabalhadores de acordo com os novos ditames da exploração capitalista do trabalho.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001, p. 28).

Para o autor, o mais importante a ser adquirido por meio da educação na pedagogia por e para competências não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constantes adaptações às mudanças no sistema produtivo, contrapondo-se a esta perspectiva, o autor defende uma educação emancipatória, em que o principal objetivo da educação escolar é propiciar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos.

É nessa educação em que acreditamos, uma educação construída socialmente e historicamente pelo homem e em constante transformação. Percebemos na citação abaixo que não é esse o objetivo que está na BNCC:

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (MARSIGLIA et al, 2017, p. 109).

Dessa forma, a BNCC esvazia os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos da educação e enfatiza métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo ao mercado capitalista.

## Conclusão

Consideramos a partir do questionário realizado pelo Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA/BRARG) que o conteúdo que mais aparece dentro da disciplina de Artes é o das Artes Visuais e que a maioria dos professores são polivalentes, ministrando além, dessa área, pelo menos mais uma das outras três linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança).

Consideramos, também, que para a escolha dos conteúdos, a maioria dos docentes baseia-se nos documentos como a BNCC, o PCN, além dos livros didáticos. Quando a escolha é pelo livro didático é possível que a polivalência surja nos conteúdos, pois trazem as quatro linguagens artísticas misturadas. A partir das análises dos documentos utilizados pelos professores para a escolha dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, como a BNCC, o PCN e os livros didáticos, consideramos que a disciplina de Arte dentro das políticas públicas vem perdendo espaço e importância, como podemos observar a partir da quantidade de páginas que no PCN de 1997 era de 130 e na BNCC, de 2018, apenas 19 páginas.

Outro ponto de reflexão que consideramos foi que a concepção curricular defendida pela BNCC com o discurso do aprender a aprender, que é a pedagogia por ou para competência, não condiz com o que apontamos como caminho para uma educação emancipatória, em que o principal objetivo da educação escolar é propiciar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos e, não, a adaptação do aluno para o mercado de trabalho como aponta na BNCC.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/arte.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

DUARTE, Newton. Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MALANCHEN, Julia; TRINDADE, Debora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. In: Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 21-45, jan/abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095/8962>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MARQUES, Walter Rodrigues et al. A polivalência como banalização da educação no ensino de arte e políticas públicas: como ser 4 sendo 1? In: **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26925/21299>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.107-121, abr., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 115-130, jan. / jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/janin/Downloads/331-332-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

# É PRECISO CONTINUAR: OS CONTEÚDOS DE ARTE E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR

Fernanda Monteiro Barreto Camargo  
Universidade Federal do Espírito Santo– UFES<sup>9</sup>

*É preciso continuar  
Não posso continuar  
Tenho que continuar  
Vou continuar.”*

*O Inominável (1953), do irlandês Samuel Beckett (1906-1989)*

## Introdução

Esse artigo é fruto das pesquisas realizadas pelo Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA/BRARG) , e foi apresentado no IV Encontro do Observatório de Formação de Professores no âmbito do Ensino da Arte - III Ciclo de Debates Formação e Arte nos processos políticos contemporâneo, cujo tema foi «Políticas Públicas, formação de professores e contexto das Artes», em Abril de 2023.

---

<sup>9</sup> Pós-Doutorado, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Gestão Escolar, Liderança do 3º Setor e Mediação em EaD pela UFES. Graduada em Educação Artística, Artes Plásticas (UFES) e Pedagogia. Professora do Departamento de Linguagens , Cultura e Educação - Centro de Educação (UFES) . Líder do Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infâncias (GEPITI) , pesquisadora do Observatório da Formação de professores de Artes na América Latina e membro do NUPEEES - UFSB . Desenvolve projetos nas áreas de Formação de Professores em Artes, Culturas e Ensino da Arte.

<sup>10</sup> OFPEA/BRARG é um projeto em rede bilateral de colaboração que articula pesquisadores acadêmicos de 16 Instituições de Ensino do Brasil e da Argentina. Atualmente, o projeto é coordenado, no Brasil, pela Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e, na Argentina, pelo Professor Doutor Federico Buján, da Universidad Nacional de las Artes (UNA) e Universidad Nacional de Rosario (UNR). <https://observatorioformacaoarte.org/>

Faz-se necessário contextualizar o momento histórico em que foi produzido o texto pois trata-se do reencontro, presencial, de um grupo de professores que têm se debruçado em compreender a docência em Arte a partir da Pedagogia Histórico Crítica (PHC). Logo, é de fundamental importância as relações sociais e as tensões políticas que podem influenciar a questão apresentada, a saber como pensar um currículo de Arte que contemple trabalho como produção do homem que é ao mesmo tempo produtor e produtor de sua história?

Neste sentido, este artigo analisa as respostas de 737 professores de Artes, que atuam em escolas da rede pública e/ou privadas nas cinco regiões do Brasil, sobre os conteúdos e a organização da prática escolar. Tais dados surgem a partir das questões 37 “Os conteúdos são ministrados na disciplina Arte, segundo seu planejamento, abrange: Artes visuais; Dança; Música ou Teatro”; questão 38- “Descreva algumas atividades realizadas com estes conteúdos” e questão 39 - “Você define os conteúdos com base: nos referenciais curriculares do município, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos livros didáticos, na Base Comum Curricular Nacional ou em todas as linguagens (polivalente)”

Nas palavras de Beckett “É preciso continuar”, a ideia de uma força irresistível que nos impulsiona a continuar, mesmo diante das dificuldades e do desconhecido. É preciso continuar, mesmo que não queiramos, mesmo que a situação seja desafiadora, mesmo que não saibamos o que nos espera. A ação de seguir em frente se torna uma necessidade imposta, como se fosse uma obrigação que não pode ser ignorada.

No livro, à medida que a narrativa progride, o protagonista de *O Inominável* é confrontado cada vez mais com o seu impulso incessante de continuar. Ele resiste, ele luta, ele hesita, mas, no fim, ele sucumbe. Não importa o que ele queira, é impossível para ele parar ou desistir. Ele é levado em uma jornada de repetição, um ciclo que não conhece o fim, uma condição que ele é incapaz de escapar.

O trecho citado revela a inevitabilidade de perseguir, de persistir, de continuar, mesmo que o desejo de desistir, de parar, de interromper, esteja presente. Da mesma forma, nas respostas coletadas ao longo da pesquisa percebe-se que, para além das condições, sejam política, econômica, histórica e/ou social, a vontade de continuar, de seguir, é, de certa forma, uma resposta a uma força coletiva que, de algum modo, obriga, impulsiona, que, de fato,

nos torna, a todos profissionais da educação, de certa medida, inomináveis, que promove uma resistência frente aos devaneios vindos de todos os lados, entre eles, os documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com veremos a seguir.

## 1. Não posso continuar ... da mesma forma

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação que têm como objetivo orientar e padronizar o currículo nacional das escolas de Educação Básica no Brasil. No entanto, existem algumas diferenças entre os dois documentos no que diz respeito ao ensino da arte.

A BNCC é um documento mais atual, de 2017, que tem como objetivo propor uma base comum de conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem adquirir ao longo da educação básica, enquanto os PCN foram elaborados na década de 1990 e estão mais focados na organização e estruturação dos conteúdos e objetivos para cada área de conhecimento, incluindo a arte.

De acordo com sua proposta, a BNCC adota uma abordagem mais integrada e transversal, ou seja, propõe que os conteúdos de arte sejam trabalhados de maneira articulada com outras áreas de conhecimento, como linguagem, matemática, ciências, entre outras, e que sejam permeados por competências e habilidades que os alunos devem desenvolver. Os PCN's, por sua vez, têm como foco principal os processos de ensino e aprendizagem da arte, abrangendo aspectos como a formação de conceitos, a experimentação, a apreciação e a contextualização, e não são tão explicitados os vínculos transversais.

A BNCC traz uma ampliação e diversificação da abordagem das diferentes linguagens artísticas, incluindo, por exemplo, música, teatro, dança, artes visuais e audiovisual, e propõe uma visão mais contemporânea e inclusiva da arte. Já os PCN, embora também abordem essas linguagens, têm uma maior ênfase nas artes visuais e na música, e são influenciados pela tradição artística ocidental.

Quanto à organização curricular, a BNCC propõe uma organização curricular mais flexível, sendo uma referência para os sistemas de ensino e

escolas elaborarem os seus currículos. Já os PCN's se organizam de maneira mais prescritiva e detalhada, indicando, por exemplo, conteúdos selecionados, séries e níveis de ensino específicos, e são mais voltados para a gestão da sala de aula e do currículo da escola.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua redação final estabelece as competências e habilidades a serem desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento, incluindo a Arte. Segundo o documento, o ensino da Arte deve contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a apreciação, produção e reflexão sobre as manifestações artísticas. Destaca-se ainda a importância da arte para a formação do senso estético, da percepção e sensibilidade artística, bem como para a ampliação do repertório cultural dos estudantes. Além disso, a Arte é vista como uma forma de expressão e comunicação, assim como um meio para a construção de identidades individuais e coletivas.

A BNCC indica ainda que o ensino da Arte deve contemplar as diversas linguagens artísticas, como a música, o teatro, a dança, as artes visuais e a literatura, para que os estudantes possam experimentar, criar e se expressar por meio de diferentes formas de expressão artística e pôr fim a inclusão de diferentes manifestações artísticas e culturais, como as produzidas por povos indígenas, comunidades quilombolas, povos e comunidades tradicionais, a fim de valorizar a diversidade cultural e o pluralismo artístico.

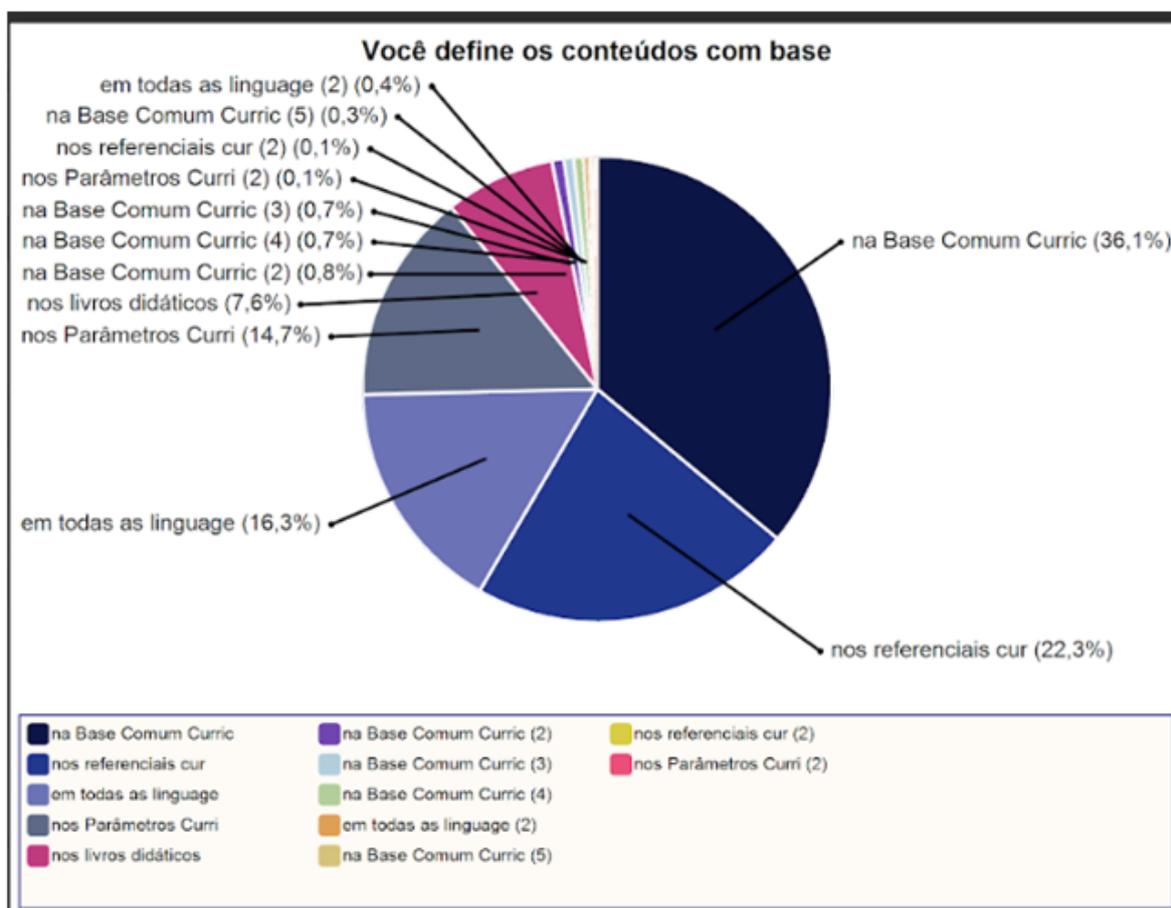
Contudo, a BNCC apresenta contradições, onde a Arte é tratada como parte integrante da área de Linguagens, junto com Educação Física e Língua Portuguesa, já no PCN é área de conhecimento em igualdade às demais áreas. Há também discrepâncias, pois na BNCC a quantidade de páginas dedicadas ao componente curricular Arte é apenas 12 páginas, enquanto no PCN é de 116 páginas. Por fim, encontramos também indefinições, enquanto no PCN especificava-se quais são os conceitos importantes em Arte, na BNCC isso ainda está vago. Desta forma, ao professor cabe a tarefa de definir quais conteúdos ministrar e para além, como fazer isso.

Além dos argumentos apresentados acima, o fato de que para BNCC o conhecimento acontece por meio de habilidades e competências que se diferenciam muito pouco entre as unidades temáticas – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. Nos PCN os conteúdos estão distribuídos nos

três eixos de conhecimento significativo se dá pelo fazer, fruir e refletir. Sendo assim, de que maneira se adquire uma habilidade sem que se defina a qual conteúdo ela se relaciona? Qual o ponto de partida para se iniciar um diálogo entre o conteúdo e a organização da prática escolar, seja ela urbana e rural?

Diante deste dilema, a pergunta-se: Quais conteúdos são ministrados na disciplina Arte, segundo seu planejamento, abrange... (Questão 37). Das respostas obtidas 349 ministram os conteúdos das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música); 251 em Artes Visuais; 32 em Artes Visuais, Teatro e Música; 31 em Artes Visuais e Música; 21 em Música; 11 em Teatro; 9 em Artes Visuais, Dança e Música; 9 em Artes Visuais e Teatro; 9 em Dança; 6 em Artes Visuais, Teatro e Dança; 3 em Dança e Música; 3 em Teatro e Dança; 1 em Artes Visuais e Dança; 1 em Teatro, Dança, Música; 1 em Música e Teatro, como podemos observar no Gráfico 1.

**Gráfico 1-** Pergunta 37 do Questionário



**Fonte:** Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte, 2022.

A partir dos resultados observa-se que a maior parte dos professores ainda acredita, ou se propõe, a polivalência do ensino da arte, fazendo com que os estudantes tenham apenas uma introdução básica em diferentes áreas, como música, dança, pintura, teatro, entre outros.

Devido à necessidade de abordar diversas áreas da arte, os conhecimentos transmitidos acabam sendo superficiais e pouco aprofundados, impossibilitando a apreciação mais apurada e instigando, como resultado, a provocando a evocação de utilização de apenas superficialidade. Assim também, as diferentes práticas, deixam de aprofundar a teoria e a contextualização histórica de cada área, prejudicando a compreensão, a percepção de diferentes esferas e do todo social.

Isso se reflete nas falas de muitos professores de arte que relatam sentir uma defasagem entre o conhecimento teórico e prático adquirido na formação inicial e a realidade do ambiente de sala de aula fazendo com que muitas vezes, “não consigam continuar”. Porém, “Tenho que continuar”.

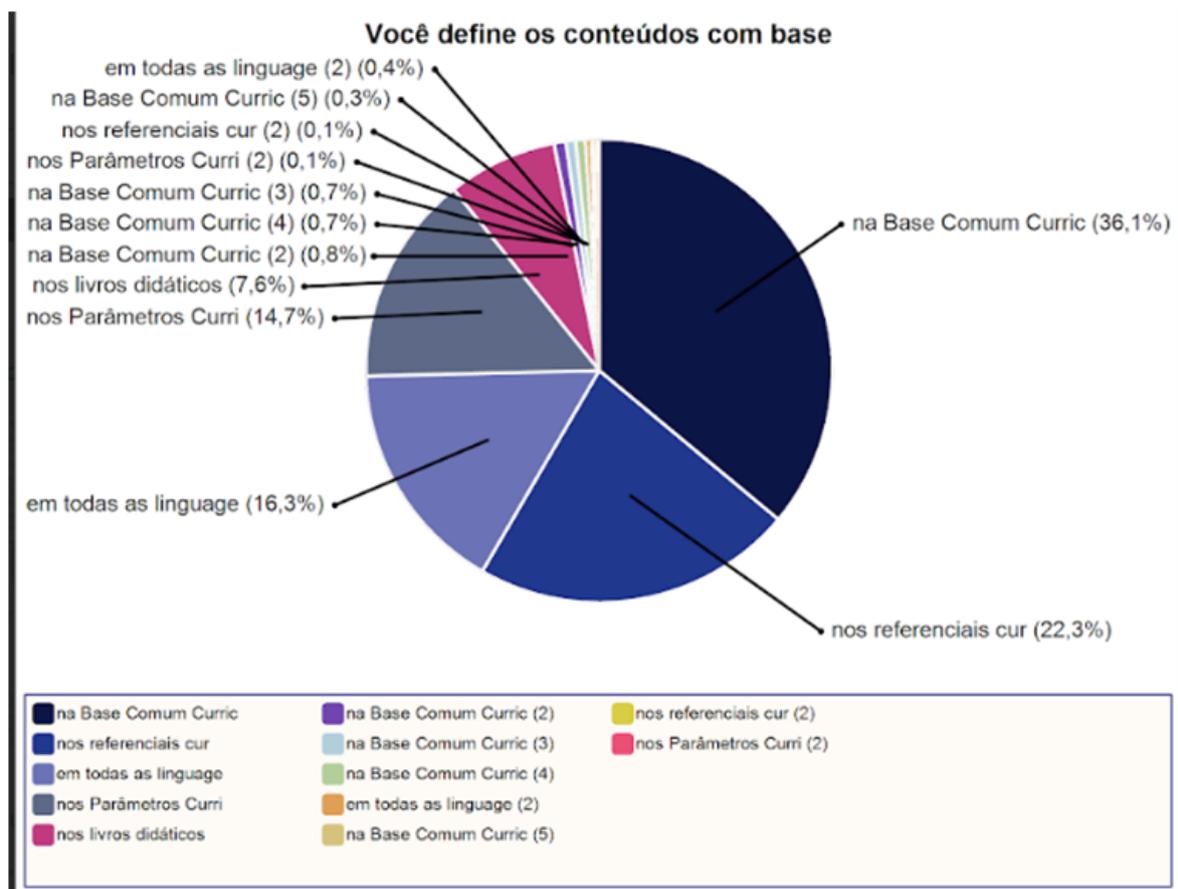
## **2. Tenho que continuar ... lutando!**

A pergunta 38 foi sobre a forma como os professores escolhem seus conteúdos, trata-se de uma pesquisa de múltipla escolha cujas opções eram: Você define os conteúdos com base: nos referenciais curriculares do município, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos livros didáticos, na Base Comum Curricular Nacional ou em todas as linguagens (polivalente)?

Dos resultados obtidos, a maioria esmagadora responderam que usam a Base Comum Curricular Nacional, como podemos observar no Gráfico 2.

Os professores selecionam conteúdos alinhados aos padrões de ensino estabelecidos pela legislação educacional que definem as habilidades, conhecimentos e competências que os estudantes devem adquirir ao final de cada nível educacional. Isso inclui desenvolver a criatividade, a percepção visual, a capacidade de análise e interpretação de obras de arte, o conhecimento de conceitos e técnicas artísticas, entre outros. Apesar da autonomia do professor de arte para escolher suas próprias preferências e abordagens específicas para a seleção de conteúdos, a maior parte opta por seguir orientações estabelecidas pelo livro didático (Questão 30) pelos mais variados motivos.

**Gráfico 2-** Pergunta 38 do Questionário



**Fonte:** Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte, 2022..

Na questão 39 “Descreva algumas atividades realizadas com estes conteúdos” os resultados oscilaram entre releitura, pintura e desenho, utilizando variados riscadores e suportes entre outros. Tais escolhas refletem que somos sociais, culturais e – porque são múltiplas as sociedades e, portanto, as culturas - somos plurais.

Contudo, mesmo diante da diversidade, reconhecemos pelas respostas que ainda existe uma fragmentação do sujeito, que ao ser pensada pela lente do materialismo histórico-dialético provoca a pensar nas opções metodológicas do ensinar e aprender (GADOTTI, 2004) e, principalmente, como forma de conceber o conhecimento constituído nas relações homem-mundo, relações marcadamente de transformação, aperfeiçoadas quando submetidas à problematização crítica (Freire, lendo Marx).

Logo, no o texto “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais”, Frigotto (2008) assevera que apreender a interdisciplinaridade é uma necessidade e problema. Em sua visão, é relevante pensar a interdisciplinaridade pelo fato de que a produção de conhecimento se dá em múltiplas dimensões: histórias, biologia, intelectual, cultural, afetiva e estética e nas relações sociais. A urgência pela interdisciplinaridade nas Ciências Sociais ancora-se no fato de que [...] estas têm como objeto de conhecimento a compreensão e explicitação da produção da existência social dos homens, não há razões de ordem ontológica e epistemológica para cindir autonomamente esta ou aquela prática social. A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

A interdisciplinaridade não é tratada pelo autor como uma questão de método ou de didática. Tão importante quanto ter isso em mente é a compreensão da contraposição entre totalidade concreta versus totalidade única e vazia. O caráter interdisciplinar, em sua visão, decorre da forma como o homem se produz, ou seja, a natureza do homem sempre é múltipla e histórica, sendo, muitas vezes, cerceada pelo processo de alienação capitalista, desvirtuando o caráter dialético da realidade social.

O caráter interdisciplinar é, ao mesmo tempo, uno e diverso em sua natureza intersubjetiva: “Uno, porque os homens, ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais, o fazem mediante a uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas etc.” (FRIGOTTO, 2008, p. 45). Logo, faz-se necessário compreender as categorias totalidade concreta e totalidade caótica em contraposição entre si. A totalidade concreta significa explicitar, delimitar, medir a historicidade dos fatos sociais, enquanto a totalidade caótica visa a fragmentar a realidade e os processos históricos (KOSIK, 1978).

Alinhado à essa compreensão, Frigotto (2008) suscita a necessidade de pensar de forma interdisciplinar: a) para romper e superar a fragmentação e o reducionismo estruturalista e positivista, b) para evitar o reducionismo estruturalista, c) para reconhecer o conhecimento no plano real, d) para definir categorias a partir das realidades elaboradas e e) para se pensar a realidade objetiva (fato histórico) e intersubjetiva (não neutralidade).

Como dissemos, o autor destaca a interdisciplinaridade também como problema, em função de dois fatores limitadores, a saber: a) o limite do sujeito na busca por construir o conhecimento de uma determinada realidade e b) a complexidade da realidade histórica. Em relação a esses limites, Frigotto (2008, p. 48) assim explica:

De um lado, em relação ao sujeito: “O processo de conhecimento implica uma ação ativa, uma elaboração, um trabalho de construção por parte do sujeito que pretende aprofundar a compreensão dos fatos. E enfrenta os limites que se apresentam no plano da formação”. Do outro lado, em relação ao objeto investigado: “Quando há o esforço para se conhecer determinado aspecto ou fato das múltiplas práticas e relações sociais, percebemos que imediatamente o sujeito que busca conhecer este aspecto da realidade está nela implicado. Nas sociedades cindidas em classes ou grupos antagônicos, esta determinação assume importância crucial para o conhecimento interdisciplinar”. (FRIGOTTO, 2008,p.48)

Diante desses problemas, Frigotto (2008) destaca os desafios práticos na pesquisa e nos processos pedagógicos para a efetivação de um trabalho interdisciplinar. Relações de dominância baseadas na ilusão: a classe dominante é composta por várias classes ilusórias, visto que desenvolvemos uma cultura que encoberta o conflito e as crises, embora a sociedade viva em profundo conflito e crise. Faz-se apologia ao consenso, à conciliação e à harmonia. Se pensarmos que a condição prévia de um trabalho interdisciplinar é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados, tal concepção torna-se dificultadora da interdisciplinaridade; desafios na prática da pesquisa e na ação pedagógica: existe a necessidade de uma concepção da realidade, do conhecimento, e de que os pressupostos de categorias de análise sejam explicitados. O trabalho pedagógico rompe com a formação fragmentada, positivista e metafísica, atuando na dialética do velho e do novo.

Gadotti (2004) nos lembra da necessidade de romper barreiras disciplinares. Fazenda (1979) trata do compromisso do docente com sua própria profissão e Freire (1983) fala do processo de construção histórica e cultural pela interdisciplinaridade. Ou seja, o que se busca é uma mudança de paradigma do jeito de ensinar e aprender.

As tentativas de trabalho coletivo entre professores de diferentes áreas são significativas, no entanto, não podem ser caracterizadas como prática interdisciplinar. Para isso, é necessário debatermos sobre a compreensão do que é conhecimento, pois, em sala de aula, existem inúmeras relações que intervêm na produção, na construção e na sua organização.

Por isso, no ensino da arte, especificamente, as práticas educativas podem e devem conduzir e produzir experiências, conhecimentos e saberes relacionados com a problemática vinculada à identidade e subjetividade, ao poder, às políticas e às culturas, à memória individual e coletiva, abrindo diálogo com a comunidade e com as múltiplas experiências que circulam pelo mundo. Barbosa (2015) apresenta um cenário para o ensino da arte a partir de quatro grandes viradas e reforça a importância da compreensão desta história para a compreensão dos tempos atuais. A autora chama de Virada industrial (1880-1920) trata-se de uma grande reorganização no pensamento artístico que até aquele momento estava pautado nas escolas de Belas Artes cuja valorização se dava das formas clássicas da arte vindas diretamente da Europa. Contudo, após a abolição da escravatura, Rui Barbosa, políticos e literatos, iniciaram uma reforma no ensino da arte, a partir da valorização do desenho como forma de capacitação técnica aos escravos recém libertos.

No período chamado Virada Modernista (1920-1950) esteve divididas em dois períodos, o chamado expressionista, feita por intelectuais com Cecília Meirelles, Mario de Andrade, Anita Malfati em uma época em que os artistas europeus se posicionavam a favor de uma arte contra acadêmica e seus valores estéticos lutando por uma reforma educacional – Escola Nova e as escolinhas de arte no Brasil e o segundo momento, feito por críticos, historiadores, arte educadores que passaram a defender os valores tecnicistas (Lei 5692/71).

Na chamada virada pós-moderna (1980-1990) ou Virada Cultural foi o período da integração entre as artes visuais e as tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, os estudos culturais e visuais e o interculturalismo. O conceito de arte foi ampliado, contorcendo-se até ligar-se à cultura.

Ensinar arte não era mais fazer atividades artísticas, mas falar sobre arte, ver arte, valorizar a imagem como objeto de conhecimento e campo de conhecimento. Acolher as mídias, considerar diferenças e conceitos, as narrativas femininas, multiculturalismos, interculturalismo, estudos culturais,

cultura visual, ecologia, valores comunitários, rua, realidade virtual, potências dos guetos. Da ideia da arte não somente com expressão do sujeito, surge a Abordagem Triangular apontando para necessidade de fazer arte, ler imagens/objetos, contextualizar e interpretar.

E por fim, na Virada chamada Educacional dos Artistas, ocorrida após os anos 2000, feita por doutores, curadores e artistas que estabelece a relação da arte com o público e com o ato de educar. Os artistas agora apresentam seu trabalho em um contexto educacional, engajando-se também no ensino da arte. Em cada uma destas marcações temporais, chamadas de viradas, percebe-se a relação da arte com as questões históricas, sociais, ideológicas e políticas. O ensino da arte no Brasil sempre foi mediado pelo mundo, formatado pelas culturas, influenciado pelas linguagens, impactado por crenças, clarificado pela necessidade, afetado por valores e moderado pela individualidade. Segundo Barbosa (2005), a experiência do mundo de experimentações em arte foi personalizada pelo processo de gerar significados entre a cultura e a arte.

Segundo Tessler e Brites (2002), na Virada Educacional dos artistas, as ideias são tecidas no sentido de o artista pensar sua própria prática com pesquisador e professor, fazendo emergir a necessidade de articulação entre a produção – reflexão, no vasto campo da arte e suas mediações com o ensino. Pensar de que forma se configura tal relação, entre campo da arte e seu ensino é um grande desafio para o professor.

### **Conclusão... vou continuar**

Na compreensão de que o campo da arte, suas linguagens e objeto estão em constante fluidez e que a educação e seus atores, precisam acompanhar tais movimentos, Pimenta; Lima (2009), nos alerta sobre o fato de que na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são feitas ao trabalho docente, tais exigências vão desde cumprir papel da família até preparar com os melhores conteúdos, comprova-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais projetos que tendem a colocar sobre o professor o papel de “salvador” da educação. Este por sua vez não consegue atender tais demandas, voltando-se então à necessidade de se pensar coletivamente: mediar, refletir,

criticar questionando sobre os modos de pensar, sentir, agir, produzir e distribuir conhecimento na sociedade.

A pluralidade das informações influencia no ensino-aprendizagem, havendo necessidade de se resgatar o conceito de experiência e narrativas dos sujeitos em processo de construção do conhecimento. Conhecimento este que só acontece na medida em que haja desejo por conhecer, segundo Freire, pele boniteza, alegria e desejo. Da mesma forma, Hernandez (2007), trata de uma prática educacional fundamentada nas relações sociais, na vivência, na interdisciplinaridade, na reflexão crítica e na autonomia, dando importância ao olhar dos alunos transpondo modelos dualistas e aproximando o estudante do lugar onde ele está.

As práticas educativas em arte, podem conduzir e produzir experiências, conhecimentos e saberes relacionados com a problemática vinculada a identidade e subjetividade, ao poder, às políticas e as culturas, a memória individual e coletiva abrindo diálogo com a comunidade e com as múltiplas experiências que circulam pelo mundo.

As grandes mudanças pelas quais os processos de formação docente vêm passando, faz-nos refletir sobre as questões filosóficas pensadas para o ensino das artes no Brasil e que a formação de professores deve se tornar cada vez mais expansiva, múltipla e sobre diferentes teorias de ensino da arte.

## Referências

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista em abril de 2016. Disponível em: <[http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 21 set.2017.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> . Acesso em 10 jul de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 set 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCNs). Arte. Ensino Médio. Brasília: MEC/SET, 2017.

BRITES, Blanca e TESSLER, Élide. **O meio como ponto zero**. Metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002.

FELIX, C. E. MOREIRA, R. do C. SANTOS, C. R **Pistrak e o sistema do completo na escola do trabalho**. Práxis Educacional. São Paulo: 2007. V. 3. Disponível em:< <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/357/389>>. Acesso em 28 ago 2018.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, J. **Política Nacional das Artes**. 2015. Disponível em: <<http://culturadigital.br/pna/2015/10/26/encontros-setoriais-do-teatro/>>. Acesso em: 22 set 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista Ideação, Centro de Educação e Letras-UNIOESTE, v. 10, nº 1, p. 41-62, 2008, 1º semestre.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LEITÃO, S. S. **EBC**. Agência Brasil. 2017. Disponível em :<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-07/jornalista-sergio-sa-leitao-toma-posse-no-ministerio-da-cultura>>. Acesso em 30 set 2017.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando. **A formação de professores e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2015

# A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE ARTE: RECORTE DAS DIFERENTES REGIÕES DO PAÍS

Ana Luísa Ruschel Nunes

Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos

Universidade Federal de Santa Maria- UFSM

Samira da Costa Sten

Universidade Federal da Bahia-UFBA

## Introdução

Este artigo apresenta discussões realizadas no IV Encontro do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte, na mesa “A Educação Básica e o ensino de Arte: recorte das diferentes regiões do país” realizada em abril de 2023, de modo a entrelaçar os conceitos e os contextos debatidos a partir da análise do questionário “As condições de trabalho do professor de Arte e o ensino nas escolas” realizado de 2020 a 2022 no formato *online*.

Desse modo, são demonstradas análises quanti-qualitativas e reflexões que ao mesmo tempo que surpreende historicamente, pela continuidade dos problemas constatados, também nos revela resultados com avanços em aspectos que se tornaram necessários pela luta sempre numa constante resistência visando consolidar de forma total e muitas vezes parcial em relação ao ensino e aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, na formação e atuação de professores do campo do conhecimento destas Artes em suas especificidades em relação aos campo epistemológico do conhecimento e da pesquisa.

Dessa maneira, o texto introduz as questões que as autoras mapearam, descrevendo compreensões que conversam e articulam com as narrativas dos professores de arte em relação às respostas do questionário da pesquisa. Entendendo a evidência e a emergência das discussões que são propostas em particular e suas conexões conjuntas, propõe-se um olhar atento acerca das respostas obtidas a partir da aplicação de questionário do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte.

O trabalho do Observatório da Formação de Professores de Artes que culminou com o questionário online “As condições de trabalho do professor de Arte e o ensino nas escolas”, o qual reuniu esforços de norte a sul do Brasil e, com isso, durante dois anos (2020 a 2022) foram enviados às secretarias de educação de municípios e estados em todo o país. Sendo assim, foram coletadas 737 respostas válidas de professores de Arte. Foram analisadas as questões de número 37 e 38 do questionário, respectivamente, quantos conteúdos que são ministrados na disciplina Arte, segundo seu planejamento, abrange Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e em que se pede para que se descreva algumas atividades realizadas com estes conteúdos em sala de aula.

Foram lidas todas as respostas e analisadas a partir do conteúdo semântico das questões em cuja análise priorizou-se abordagem qualitativa das respostas, com vistas a se compreender discursivamente. Na sequência, tem-se as análises e reflexões a partir do questionário e debate na mesa redonda realizada “A Educação Básica e o ensino de Arte: recorte das diferentes regiões do país” no IV Encontro do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte em abril de 2023, seguindo na ordem narrativa, o olhar da professora Ana Luísa, da professora Flávia e por fim, da professora Samira.

## **1. Percursos conceituais, políticos e o estado do Paraná no ensino de Artes**

Diante de minha trajetória, a minha fala neste momento histórico em que vivemos exige questionar: dez (10) anos do Observatório e de pesquisa. Merece pelo grupo de professores e pesquisadores, uma reflexão e autocrítica em suas múltiplas dimensões. E nesta direção pontuamos que historicamente muitas pesquisas emergiram e emergem de forma aguerrida por este grupo do Observatório em sua expansão Latino-americana. Igualmente pesquisas que emergiram de nós professoras/es pesquisadoras/es, de nossas pesquisas e reflexões que somadas a esses grupos em colaboração remetem nesse contexto contemporâneo a novas problematizações, (in)surgindo questões em relação à realidade concreta da prática social escolar e o ensino das Artes, na Educação Básica.

Os dados de pesquisa do Observatório e somados a dos demais grupos

de pesquisa em Artes, mas aqui me referindo às Artes Visuais, meu campo de conhecimento, formação e atuação na Educação Básica e a mais de trinta anos no ensino superior na área de Educação Artística, Artes Plásticas, Desenho e Plástica, e em Arte Visuais, mais do que isso nos cursos de graduação em Educação Especial no Centro de Educação da UFSM/RS.

Estes dados da pesquisa, voltadas à educação brasileira endossam o que historicamente nesses mais de dez anos de nossas pesquisas do Observatório e dos grupos de pesquisa que coordenamos e participamos, nos provocam e nos desafiam. Por conseguinte, nos convidam a autocrítica: o que temos resolvido/solucionado dos problemas das pesquisas realizadas? Como nos alerta Saviani (2022), Problemas que são elencados para buscar solução, e estes têm sido recorrentes nas pesquisas, oriundos de problemas de pesquisa desafiantes, nos preocupam em seus paradoxos (?) contradições(?) que os dados da pesquisa resultam de uma amostra significativa de realidades das diversas regiões do Brasil, e essas questões problematizadas e pesquisadas, apresentam resultados dessa amostra da pesquisa em específico do Observatório de Formação de Professores de Artes.

As questões e reflexões críticas e autocríticas, convidam a todas/os arte/educadoras/res a uma ação colaborativa, arbitrando intencionalmente com um marco legal, para resistir. Resistência para intervir propositivamente na realidade das Políticas Públicas, que implicam e impactam no ensino e na aprendizagem de crianças, jovens e toda juventude e sociedade.

Alertamos sem dúvida aos gestores das políticas Públicas e gestores do ensino superior e da Educação Básica, a rever o ensino das Artes que revelam pela pesquisa, arte/educadores com sua profissionalização e profissionalidade sucateada, desvalorizada desses profissionais das Artes e sua profissão professor e o ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cujos dados analisados da pesquisa, cujos matérias de pesquisa, revelaram e podemos inferir questões fundantes diante de uma significativa amostra de 812 professores das Artes participantes da pesquisa, tendo retorno dos questionários, que desta totalidade de questões respondidas do instrumento de pesquisa destes foram validados 737 respostas do questionário de 41 questões, sobre e da realidade concreta do ensino da Arte escolar no Brasil.

A realidade da prática social, cultural, educacional na Educação Básica, diante do ensino e aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na

escola, exige e convida à resistência diante da Política Educacional Pública, marcadamente de visão neoliberal, e, A realidade da prática social, cultural, educacional na Educação Básica, diante do ensino e aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na escola, exige e convida à resistência diante da Política Educacional Pública, marcadamente de visão neoliberal, e, portanto, de perspectiva tradicional e conservadora. Entendemos que esta visão está a exigir diálogo provocativo intencional com Gestores Públicos e Privados, com o Legislativo e Executivo, em relação a Gestão Pública da Educação e Arte na Escola, na contemporaneidade! Desse modo, destacamos que: os dados alertam os professores da educação básica!!! E do ensino superior não? Insistimos: todo problema de pesquisa, supõem-se no mínimo possíveis soluções, pontuou Saviani (2022).

O desmantelamento da Lei de Diretrizes N° 5.692/1971, à Lei de Diretrizes e Base N° 9.394, de 1996 (LDBEN) - atualizada, porque foi alterada a partir de Medidas Provisórias autoritárias, do governo Temer e que não foram poucas, das Políticas Educacional Pública, no Brasil.

Destarte os dados da pesquisa não negam o sucateamento de um lado e apontam de outro pela pesquisa realizada com professores da Educação Básica, durante dois anos, que a situação é preocupante. Predomina na Educação Brasileira em especial na Educação Básica atual, a prática concreta do ensino predominantemente ainda ancorado pela Reforma da Educação de 1971- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional N° 5.692/71. Nesta tornou obrigatório a Educação Artística, não como disciplina e sim como uma atividade, hoje na contemporaneidade denominado ensino da Arte, é regido pela LDBEN N.9.394/1996, considerada como uma disciplina obrigatória de ensino e aprendizagem. Este ensino da Educação Artística em sua forma polivalente, ou seja, nas quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), fere a legislação educacional atual, quando este ensino na escola está centrado na polivalência, o que requer arbitrar por aspectos legais de inconstitucionalidade, contra o Estado brasileiro.

Assim sendo, com uma gestão pública decretada na concepção de Souza (2019), quando impõem um Professor Polivalente, sendo que este apresenta uma formação específica em uma das linguagens das Artes, mas as/os professoras/res atuam na prática educativa escolar nas quatro linguagens, sem ter formação nessas linguagens específicas de formação e atuação na Educação Básica.

Portanto, atuam com ensino polivalente e como professor polivalente e não professor na sua área e ou linguagem específica de formação em Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Aqui há um problema ético e estético, que nos instiga a indagar: como um professor atuará se tem apenas a formação numa linguagem no ensino superior para atuar na educação básica?

Entretanto, os gestores das políticas públicas e os gestores escolares e educacionais, sucumbem à LDBEN nº 9.394, de 1996, que traz a obrigatoriedade do ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, no componente curricular da Arte.

Neste sentido, percebemos que há a imposição o trabalho polivalente, o que interfere no cotidiano dos professores a partir de um esquema que corrompe as decisões que tramitaram e foram aprovadas pelos poderes legislativo, judiciário e executivo, atendendo a Lei maior da Educação de 1996, e alguns princípios da Carta Magna de 1988, nos alerta a arbitrar de forma mais resistente politicamente. A quem interessa o ensino de Arte dessa forma?

Arbitrar pela LDBEN nº 9.394/1996, não é suficiente, mas normatiza e traz a concepção de que a Arte é componente curricular obrigatório, na Educação Básica, e as especificidades das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são linguagens que constituem este componente curricular em sua obrigatoriedade, como podemos observar na LDB, atual:

Art.26:

§ 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, na educação básica.

§6º. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 1996, atualizada)

Foi um avanço a superação da denominação Educação Artística, operacionalizada em sua forma e concepção numa atuação de ensino polivalente, que pela LDBN. 9.394/1996 passou a ser denominada de Arte como área de conhecimento, e por decorrência para sua operacionalização na legislação educacional nacional, outra iniciativa que antes de 2015 tramitou no Conselho Nacional de Educação-CNE e na Câmara da Educação Básica-CEB, uma petição, que sendo aprovada se transformou em uma Resolução- Res.CNE-CEB.Nº22/2015,

portanto já há 19 anos, essa resolução foi aprovada pelo CNE, o que em discussão no CONFAEB (2014), se detectou numa discussão aberta no GT- Políticas Públicas da Educação e ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - CONFAEB, em que quase a totalidade dos professores de todos os níveis e modalidades de ensino, desconheciam essa Resolução nº 22, de 2015.

Quando vamos compilar as normatizações num grande Fórum Nacional, e Latino-americano, com a iniciativa de arbitrar a favor do cumprimento dessas leis aprovadas e normatizadas no MEC, no Brasil, cuja legislação dessas Políticas Públicas da Educação Nacional em relação ao ensino da Arte: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro na Educação Básica e no Ensino Superior diante das Diretrizes de Formação Inicial continuada de professores, bem como as Diretrizes de formação de professores de cada uma das linguagens na formação específica em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro?

Sendo assim, necessita ser assegurada e administrada na educação e sociedade, para sua execução na Educação Básica. Entretanto, voltamos a indagar: quem vai arbitrar sobre o ensino de Arte na Educação Básica e escola, assegurando sua obrigatoriedade de ensino em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, na educação escolar?

Outra questão problematizadora para a nossa reflexão - é a legislação sobre e do Cinema como a sétima Arte na escola, assegurada sua obrigatoriedade, uma vez que está inserido nos documentos legais no campo de conhecimento das Artes Visuais, via legislação. Percebe-se sua inserção, sendo incluído no Art.26, da LDBEN.1996, em seu § 8º:

A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição por no mínimo 2 (duas) horas mensais. (BRASIL, Lei nº.13.006/2014).

Em minha pesquisa recente realizada com gestores da Educação escolar, numa região no estado do Paraná todas/os gestores, estes pela suas narrativas, por meio de uma entrevista diretamente com diretores, supervisores e alguns professores de Arte de escolas, estes desconheciam a Lei n.13.006, de 2014, aprovada e em vigor há 09 anos e nenhuma escola tinha conhecimento dessa política pública e sua obrigatoriedade, contemplada na LDBEN N.9.394, de 1996 ,

e assim nenhuma escola dessa região atendia a essa Lei em seus Projetos Político Pedagógico, como projeto extra curricular obrigatório de duas horas mensais de filmes nacionais para alunos, na escola.

Nesta direção, ao trazer esse marco teórico da Política Pública Educacional, e tendo por base a pesquisa realizada, passamos a descrever alguns dos dados e seus resultados da pesquisa do Observatório, realizada envolvendo um grupo de professores e pesquisadores de 16 universidades brasileiras, e em colaboração junto a Universidade Nacional da Argentina-UNA, que integra pesquisador na área de Arte no Observatório de Formação de Professores, sob coordenação da professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca, do PPGAV/CEART/UDESC/SC. Os dados são reveladores diante do número da amostra de professores que responderam 41 questões, via *Google*, por professores de todos os Estados do Brasil.

Destaca-se aqui que estamos descrevendo e apresentando dados ainda em processo de análise e aprofundamento teórico, mas que já podemos inferir algumas reflexões, que passamos aqui pelo método descritivo, pontuando os resultados iniciais.

Vale inferir que a década de 1990 mobiliza diferentes tendências do ensino da arte. Dentre elas a Educação Estética - não propõe código hegemônico, mas apreciação de cânones de valores socioculturais e simbólicos de múltiplas culturas, entendidas como práticas sociais histórico-cultural críticas; outra tendência é a abordagem para o ensino da arte que postula a Leitura de Imagem, a História da Arte e o Fazer criativo Artístico de forma crítica e contextualizada (BARBOSA, 1982). A Arte como expressão e trabalho criador da realidade da prática social concreta, na perspectiva Histórico-crítica.

Ao ser indagado aos professores da Educação Básica sobre e da sua formação inicial em Cursos de Licenciatura, estes responderam conforme a linguagem específica de sua formação em Curso de licenciatura.

Do total de 831 respostas de professores de Artes em relação a formação inicial, os dados revelam 209 com formação em Educação Artística, já a formação em Artes Visuais a pesquisa aponta 377, o que se percebe uma predominância maior dessa linguagem do campo de conhecimento da Arte. Na Licenciatura em Música os dados acenam para 55 professores com formação. Em Teatro com 49 professores licenciados na área e 27 com formação específica na Dança.

Entretanto, apareceu professores que atuam no ensino de Arte,

considerados por atuarem como professores de Arte, mas que possuem outra formação em nível de licenciatura sem serem professores com formação em Arte, somando 144 professores, nessa amostra. Assim, nas especificidades de formação em todas as linguagens encontramos 508 professores somadas todas as 4 linguagens, com formação específica em uma das linguagens da Arte, o que é um avanço. Entretanto, ainda temos 209 professores com Formação em Educação Artística e como vimos 114 são de outras áreas de conhecimento e que se denominam professores de Arte.

No Estado do Paraná, a formação inicial do Professor de Artes acusa 114 com formação em EAD privada, e 54 em Cursos de EAD pública, e um total de 82 professores tem formação em Curso Superior presencial em Instituições de Ensino Superior do Paraná.

Uma outra questão que está difusa em meio a formação de professores é a formação continuada, em que todo professor que faz um curso sem ser de Licenciatura nas Linguagens específicas da área de Arte, se intitula com formação em Arte e assume mais um padrão na escola para aumentar sua remuneração, passando a atuar em Arte.

Neste sentido, a formação continuada não apresenta em nível nacional e nem regional uma política de formação continuada em cada linguagem da Arte, e muito menos uma política pública de formação inicial e continuada de professores, apenas alguns Programas de Formação Continuada de professores, estas como políticas complementares como o PIBID, Residência Pedagógica, e outras que não garantem uma formação permanente a todos os professores de Arte na Escola, pois o acesso é muito limitado para a formação continuada.

Assim, estas são realizadas pelas instituições dos Estados como as Secretarias de Educação e em convênio com as universidades públicas e privadas em que atuam os professores do ensino superior. Esta formação continuada acontece na maioria em serviço, ou seja, no local onde atuam diretamente na própria escola.

Quanto a essa questão, os dados são reveladores pois, desse total da amostra da pesquisa, 427 professores recebem a formação continuada em serviço. Já 244 recebem formação por outras instituições, dentre elas as IES públicas e privadas. Dos 667 respondentes apenas 6 dizem não receberem uma formação continuada.

Sobre a formação continuada em serviço, diz a LDBEN, nº 9,304, de 1966:

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Percebemos aqui uma contradição, pois dos 534 professores entrevistados, muitos destacaram ao serem questionados sobre a titulação que a escola estimula a participação quanto a formação contínua, entretanto 203 revelaram que a escola não libera para realizar a formação continuada. Um mínimo de 8 professores disse que a escola libera para participarem de cursos de formação continuada.

Os dados também são reveladores porque 105 professores têm Mestrado completo e 82 estão com mestrado incompleto e 33 estão com Especialização em andamento. Pós-graduação em nível de Doutorado concluído são 24 professores e 25 estão em andamento. Um dado chama a atenção porque 369 professores possuem pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Com estes dados podemos inferir que os professores estão buscando sua autoformação contínua, aprofundando pelas pesquisas sua formação, o que é fundante as iniciativas e o protagonismo na qualificação de suas formações contínuas.

Nóvoa (1991) traz sobre a formação do professor em suas três dimensões, a de desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da formação, o que está a exigir a reflexões sobre esse tripé indissociável da formação, ainda muito esquecido na formação inicial e continuada, e diz:

E relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (NÓVOA, 1991,14-38).

Isto nos chama atenção se essa questão acima nos dados subsequentes, de toda a formação do ser professor de Arte abranja a vida do ser professor de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para atuar na escola básica. E assim a seguir

ainda que não sistematizando esse tripé necessário a formação de professores, os resultados apontam para rever e repensar a formação de professores, que não é só apenas trazer a dimensão da especificidade do conhecimento acadêmico da área de formação, mas também do seu desenvolvimento pessoal e profissional na produção da profissão docente e com ela o desenvolvimento organizacional na construção e produzir a escola. O que me parece ser uma exigência emergente e suas múltiplas dimensões. Desde a necessidade do professor e sua estabilidade no campo escolar, como desde sua contratação efetiva da sua atuação educacional e escolar.

Destarte, um dado importante, já que atualmente há um aumento da terceirização de contratos de professores por meio da contratação temporária e por isso também indagamos sobre a efetividade dos professores por concurso, do total dos respondentes 549 estão efetivos no Quadro Permanente do Magistério-QPM, e temporários contratados são 164 professores.

Os dados pontuam no regime CLT, 80 professores. Dos 549 efetivos, 359 possuem uma carga horária semanal de 40hs. Com 30h semanais são 175 que atuam 20h, e com 30h são 70 professores, 50h semanais são apenas 19; 4 professores com 10h e apenas 01 com carga horária semanal de 60h. Outro dado que caracteriza historicamente é o gênero predominante de professores, 582 são mulheres e 143 são homens, um dado bem acentuado de menos professores do gênero masculino e dentre todas respostas, 3 professores preferiram não responder esta questão.

Entretanto, destes professores participantes da pesquisa, 349 atuam em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e, portanto, mais uma vez se afirma um ensino polivalente na educação básica. Alguns professores atuam em três linguagens específicas e outros em duas linguagens e estes somam 63 professores. Os dados acusam 251 professores que dizem atuar em Artes Visuais, 21 em Música, 11 em Teatro e 09 em Dança, o que já revela uma intervenção em que estão atuando na escola, na sua linguagem específica de formação do Curso de Licenciatura.

As áreas de formação dos professores participantes da pesquisa revelam uma formação específica em Artes Visuais, Artes Plásticas, Desenho, em Arte-Educação, Artes, Artes Cênicas e História da Arte. Também professores com formação em Pedagogia, sendo estes em número quantitativo maior (35 com

formação em Pedagogia), também de Língua Portuguesa, e outros cursos que nada tem com a formação de professores específicos para atuar na área de Artes. Entretanto é inacreditável que temos professores com formação em Direito, Administração, Ciências Contábeis e Matemática.

Do total de 777 respostas as quais foram indagados sobre a definição dos conteúdos, 266 professores dizem ser pela BNCC-Base Nacional Comum Curricular. Já 164 define seus conteúdos pelo Referencial Curricular do Município. Num total de 120 professores definem seus conteúdos “usando” todas as Linguagens da Arte, e 106 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN-Arte, e 56 definem pelo Livro Didático e 6 professores definem seus conteúdos pela BNCC de todas áreas e linguagens.

No Estado do Paraná, os professores definem seus conteúdos a partir do Referencial Curricular do Paraná, e acusam que as aulas vêm planejadas, prontas e os *slides* vêm prontos com seleção de imagens e conteúdo dos Movimentos Artísticos, sendo que a avaliação acontece através de prova Paraná elaborada pela SEEd/Pr. A prova está constituída predominantemente pelo conteúdo ensinado em aula, cujo conteúdo por trimestre é avaliado através de prova e acontece de forma cumulativa dos conteúdos ensinados em sala de aula.

Os conteúdos são os movimentos artísticos da própria História da Arte, leitura de imagens de obras de Arte e o processo criador da Arte. Sendo assim, os professores num total de 538 revelaram que nas escolas não há espaço físico para aulas de arte. Em apenas 199 escolas há espaço apropriado para ensinar os conteúdos da disciplina e oportunizar o processo criativo com os alunos. Destacam que predomina o ensino teórico da História da Arte. Por outro lado, 134 professores afirmaram que em sua escola há condições boas para o ensino de Artes e os demais 48 respondentes afirmaram ter condições ruins e péssimas de espaço físico para as aulas das Artes, seja de aulas de Artes Visuais, Dança, Música e/ou de Teatro.

Os materiais para desenvolver os conteúdos das diferentes linguagens da Arte, são segundo um total de 297 de professores financiados pelo Estado. Entretanto, 257 afirmam ser financiados por eles próprios e 195 disseram ser financiado pelos alunos e famílias, 87 disseram que é financiado por ações sociais e 41 afirmaram ser por editais.

Já o material bibliográfico, afirmam que não são consultados sobre opção

de livro didático e 139 disseram que a Secretarias de Educação que escolhem, sendo que 68 escolas segundo os professores não possuem livros didáticos e 54 apontam que a Direção é quem escolhe os livros didáticos que ficam disponíveis na escola aos professores.

Sendo assim, os dados em sua maioria são preocupantes para a qualidade do ensino das Artes sejam elas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os próprios professores afirmam muita preocupação e dizem terem muitos desafios em relação ao ensino das diferentes linguagens da área de Arte.

Estes desafios impactam tanto o ensino como a aprendizagem dos alunos como um direito constitucional, assegurado pela LDB N.9394/1966, e mais do que isso é fundamental para a formação humana de crianças, jovens e da juventude e adultos e idosos. A Arte é uma necessidade humana.

## **2. Experiência, criatividade e o olhar: revendo dados da pesquisa do Observatório no Rio Grande do Sul desde a UFSM**

Diante das linhas traçadas anteriormente, pela experiência e conceituações da professora doutora Ana Luísa Ruschel Nunes, trago aqui meu recorte e suas especificidades.

Há cerca de 10 anos faço parte do “Observatório da Formação de Professores no âmbito do ensino de Artes”, um grupo de docentes de diversas regiões do Brasil e da Argentina, que busca investigar os meandros da formação de professores de Artes Visuais desde as licenciaturas na América Latina. Participei de eventos, debates e construí pontes que possibilitaram trazer as questões que enuncio adiante, dialogando com os espaços em que atuo.

Naquela época, em 2013, num evento científico no Chile, estava conhecendo os trabalhos de docentes do Observatório e apresentando resultados como docente da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Porém, a partir de dezembro de 2019 por meio de um processo de redistribuição, meu olhar se deslocou para a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Neste sentido, a presença desse deslocamento e de uma relação entre nordeste e sul têm feito parte não apenas de leituras, práticas e colaborações

em meu trabalho na pesquisa, no ensino e na extensão, foram base para pensar minhas colocações na mesa referida.

Diante disso, traduzo algumas considerações a partir da apresentação que dialoguei com as colegas e participantes do evento na Udesc que relacionam os dados da pesquisa do Observatório nas questões 37 e 38. Reflito sobre o uso de conteúdos em sala de aula, que conceitos, que linguagens e por que essas e não outras? Com isso, reflito sobre a presença do olhar na seleção de conteúdos pelo professor, olhar esse que tem referência da infância, demarcado no processo de escolarização e influenciado fortemente na formação inicial da licenciatura.

Conforme estudos realizados em minha investigação doutoral (VASCONCELOS, 2015), interpreto o olhar a partir da vista, que é construída como escolha a partir de um ponto para onde se olha, em que espaço e tempo se olham. Com isso, vamos desenvolvendo diferentes capacidades em que os olhos se pairam, e, concordando com Edwards (2022) seja em constituições intuitivas (no lado direito do cérebro, pelo olho esquerdo), seja em construções lógicas (no lado esquerdo do cérebro, pelo olho direito). Por conseguinte, a vista pode ser: treinada, viciada, alienada, reduzida ou limitante, aprimorada e ampliada.

Destarte, esse olhar que alimenta os sentidos, a percepção e interpretação do que é visto, é permeado na formação por habilidades e competências que vem também da própria experiência de olhar e de seu registro na memória, tanto como das correlações com o arcabouço visual que vamos adquirindo na medida em que crescemos e entramos em contato com pessoas, espaços, culturas e contextos diversos.

Sabendo disso, descobri nas questões 37 e 38 do questionário do Observatório alguns apontamentos sobre como os professores de Arte têm interpretado o olhar na disponibilização de seus conteúdos em sala de aula. Destaco que na questão 37, que indaga sobre que área das Artes teria predominância no trabalho de sala de aula, encontra-se uma maioria de conteúdos na área de Artes Visuais. Isso se deve a possibilidade de que a maior parte de professores que atua em Artes no país possa ser formado na área de Artes Visuais, seja pela referência da formação desde a Academia Imperial de Belas Artes, seja pela história mais recente da criação de muitos cursos presenciais (especialmente pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI) e cursos online de formação de professores em Artes Visuais.

A grande parte das respostas reforçam a história da formação de professores de Artes no Brasil, especialmente se atentarmos à entrada do uso de manuais de desenho que foi reforçada por Rui Barbosa no parecer sobre o ensino primário de 1883, fortemente inspirado pelo teórico inglês John Ruskin, que passou uma parte considerável de sua vida promovendo o uso de manuais de desenho no ensino de Artes nos Estados Unidos da América - EUA. Adiante, o Ministro Capanema promulga a Lei Orgânica de 1946 que institui o ensino do desenho desde os primeiros anos da infância no Brasil.

Com isso, visualizo que há conceitos da área de Teoria da Percepção Visual e/ou de Fundamentos da Linguagem Visual, os quais tem suas primeiras influências nos currículos das licenciaturas a partir da inserção de leituras em temas da psicologia da capacidade criadora (LUBBART, 2007) e de conceituações acerca do que seria os elementos básicos da linguagem visual e do processo criador a se observar na formação em Arte, em Pedrosa (1982), Dondis (1991), Ostrower (1987; 1991).

Além disso, se percebe uma grande quantidade de respostas que confunde o conteúdo com a linguagem artística, com a forma ou técnica expressiva assim como com questões que envolvem o próprio processo criador, tais como: “Teatro, música, dança”, “Manuseio das artes”, “Desenhos livres e de observação” e “Pintura. Música. Poesia. Criação. Expressão. Reflexão. Ludicidade. Imaginação”.

Isso demonstra que pode estar havendo uma confusão na definição conceitual entre conteúdos e conhecimento, entre textos, contextos e, isso pode estar relacionado a um fraco diálogo sobre a percepção visual ou os elementos da linguagem visual nos currículos da formação inicial em cursos de licenciatura em Artes no país.

Partindo do pressuposto em Foucault (1979) que o saber é um poder que atua como um disciplinador de corpos no espaço, procuro na minha prática na formação de professores de Artes Visuais na UFSM refletir sobre por qual razão ainda encontramos a concepção de saberes e construção de fazeres descontextualizados, dividido em repartições que não se tornam construção no cotidiano de sala de aula. Nisso, revisito o território em que atuei e atuo olhando para o passado, na reverberação do presente e num vislumbre para o futuro, desejando ir além da reprodução de saberes e fazeres distanciados, amorfos.

Nessa perspectiva, para se pensar os conteúdos na formação de professores

de Artes Visuais, promovo uma perspectiva decolonial com base em Belting (2006) que revê a História da Arte demonstrando a perda da linearidade e as variantes dos modos de olhar com diferentes pontos de vista na contemporaneidade e Mignolo (2008) que acompanha o olhar além dos conceitos Ocidentais de acumulação do conhecimento, não rejeitando o conhecimento básico, o que podemos considerar como clássico e essencial para o processo de ensino/aprendizado da área.

Diante disso, destaco aqui também um resumo do que foi assinalado quando analisei as questões 37 e 38 na minha fala durante a realização da mesa no evento do Observatório:

- Observamos as potencialidades de inovar na graduação e na pós-graduação na área de Artes no Brasil, a partir da ampliação do uso de conceitos e contextos. Criatividade não como dom, mas como processo a ser construído em um contexto em que experiências estéticas são oportunizadas e refletidas. LACRIA como espaço em que a pesquisa se alia ao ensino e à extensão por meio do Grupo de Pesquisa - AVEC - CNPQ e de projetos desde a UFSM.

- Projeto: Artes Visuais e Transversalidades: arte/educação ambiental em processos criativos. Projeto: PIBID ARTES - Práticas arte/educativas contextualizadas: criatividade e inovação na formação de professores. Projeto: PIBID ARTES - Práticas arte/educativas contextualizadas: criatividade e inovação na formação de professores.

Diante do exposto, realço num olhar decolonial que tem mais sentido e com a experiência dos anos, interpretar que a criatividade é exercida como no exercício do músculo, com a experiência que gera outros e mais ampliados olhares sobre produtos, materiais, meios e processos criativos. Assim, entendo que as questões 37 e 38 demonstram uma realidade em que para a seleção de conteúdos, é importante que na formação de professores a vista seja mais ampliada.

Desse modo, o desenvolvimento de processos que estimulem e proporcionem a criatividade precisa estar presente na realidade das salas de aula. Desconfio que o distanciamento do processo criador e de um olhar criativo da população, foi e continua sendo, um instrumento de entrave para a mudança/reflexão do/sobre o paradigma colonial e um entrave para a construção da inovação.

### 3. Inquietações e provocações: das respostas dos professores e professoras sobre o ensino de Arte.

Há uma fábula de Franz Kafka que alude bem o teor das respostas dos professores e professoras de artes ao questionário produzido pelo Observatório entre 2020-2022. Reproduzo-a por entender que o texto é um disparador das análises qualitativas que se propõe neste artigo.

“Ah”, disse o rato, “o mundo torna-se cada dia mais estreito. A princípio era tão vasto que me dava medo, eu continuava correndo e me sentia feliz com o fato de que finalmente via à distância, à direita e à esquerda, as paredes, mas essas longas paredes convergem tão depressa uma para a outra, que já estou no último quarto e lá no canto fica a ratoeira para a qual eu corro” – “Você só precisa mudar a direção”, disse o gato e devorou-o. (KAFKA, 2011, p. 171)

A pequena fábula está *pari passu* com a conversa que tive com dois professores da educação básica do Estado da Bahia, na cidade de Salvador. Disse-me, o professor, em conversa informal: “se ficar o bicho pega, se correr o bicho come”. Outra professora fez o seguinte comentário enquanto falávamos das condições de trabalho dos professores de arte: “não tem para onde correr”.

O cenário de asfixia e estreitamento citado pelo professor e pela professora, por meio de sabedoria popular, lembrou-me do texto kafkiano. Ocorre que essas falas não estão distantes do teor encontrado nas mais de 50 respostas lidas e analisadas a partir do questionário aplicado pelo Observatório.

De partida, em analogia, a condição de falta de perspectiva advinda de um estreitamento dos espaços, sentido por esse pequeno animal na fábula de Kafka, afirmamos que tal condição imposta à vida advém de uma nova racionalidade: o neoliberalismo.

Esse modelo de produção da vida é sentido na corrosão dos direitos sociais, na produção do homem empresa e no sequestro das emoções pela chamada competência socioemocional que prevê uma alteração à ordem psíquica. O novo ser deve se manter flexível, eficiente e resiliente (DARDOT; LAVAL, 2016). Nessa perspectiva,

O fato fundamental é que o neoliberalismo se tornou hoje a racionalidade dominante, não deixando da democracia liberal nada além de um envelope vazio, condenada a sobreviver na forma degradada de uma retórica ora “comemorativa”, ora “marcial”. Enquanto tal, essa racionalidade tomou corpo num conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa e movediça, sujeita a retomadas a ajustes em função do surgimento de efeitos não desejados, às vezes contraditórios com o que se buscava inicialmente (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 384).

Para Dardot e Laval, o contexto é movediço, ou seja, instável. A lembrança da tese 6 de Walter Benjamin sobre o conceito da história, na qual afirma que “[...] os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não cessa de vencer” (BENJAMIN, 1994, p. 225) é sentida nas respostas dadas pelos professores e professoras no questionário.

Aqui, podemos afirmar que o principal inimigo dos professores e professoras de Arte é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em que se propõe a integração de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, transformando tais campos de conhecimento, com estatutos epistemológicos próprios, em unidades de ensino no currículo escolar o que é facilmente identificado nos livros didáticos. Tal perversidade dirigida pelos operadores do neoliberalismo é facilmente identificada nas falas extraídas dos questionários:

Sou formada em artes visuais por isso foco com os alunos nas opções de desenho (de rosto, corpo, roupas, perspectiva, luz e sombra etc.), pintura (teoria das cores, técnicas), escultura, animação, cinema e vídeo, fotografia etc. Mas, às vezes eles demandam coisas do teatro, aí faço jogos teatrais, apresento textos e improvisamos. Uma vez em 2013 também surgiu essa demanda com música aí trabalhos parâmetros e notação. Já fiz um projeto uma vez de Coral” (QUESTIONÁRIO, OBSERVATÓRIO, 2021-2022, grifo nosso).

Demanda que leva o professor ao improviso em uma área de conhecimento para o qual não tem formação específica, tal responsabilidade não deve ser assumida pelo professor, pois é tão obscuro quanto ilegal a situação relatada. No mesmo tema, continuam os professores (as) em suas denúncias:

Artes Visuais, que é minha área de formação, realizo diversas atividades e exposições, desde esboços a lápis até pinturas com tinta, instalações, objeto arte, leitura de imagens. Nas demais áreas utilizo algumas atividades sugeridas pelo livro didático, sugeridas por colegas de profissão ou que pesquiso: interpretações musicais, danças, apreciação de vídeos e espetáculos de dança, teatro e música, jogos teatrais (QUESTIONÁRIO, OBSERVATÓRIO, 2021-2022).

O espanto fica por pensar que os professores e professoras assumem a responsabilidade por responder por conhecimentos que sua área de formação não abarca. Não se trata de negar a capacidade de diálogo entre áreas de conhecimento correlatas, tampouco isentar o professor de pensar a educação de modo interdisciplinar. O que está em jogo não é a integração das áreas em um discurso simpático de linguagens artísticas e artes integradas, o que se objetiva para o ensino de arte e, conseqüentemente, para o professor de Arte na Educação Básica é o *estreitamento das paredes, a ratoeira e/ou garganta do gato*. Sendo assim, além de responsabilizar profissionais por responderem a demandas teórico-práticas de áreas para a qual não têm formação, tem se ainda o direito à arte negado.

Ocorre que o neoliberalismo é a concretização da perda de direitos sociais como a educação. Desse ponto, se subverte a educação republicana voltada aos princípios da cidadania, substituindo-a por uma lógica mercantil. Nessa perspectiva, a governabilidade social tem uma direção única que é tornar tanto o Estado quanto o indivíduo em uma empresa. Pesquisas como a de Canabrava (2021) evidenciam o projeto de disputa da educação brasileira pelo mercado:

Temos o que prevalece entre nós: uma democracia mediocrizante, paradigma empresarial com as fundações privadas, interesses corporativos no CNE e a grande mídia apoiando. E a impressão de que o que falta é apenas dar mais dinheiro. Aí deu no que deu. Temos que lutar contra tudo isso e providenciar uma alternativa radical (CANABRAVA apud UNGER, 2021, p. 228).

Sintomaticamente, o ensino de arte em uma perspectiva polivalente, em que o professor de Arte com formação específica em música, artes visuais, teatro ou dança assumem o ensino de conteúdos para os quais não possuem habilitação é um reflexo do projeto de paradigma empresarial, uma vez que o que se objetiva é a negação da “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009).

Nessa toada, são os professores que apontam que o ensino é “bem superficial nas áreas de dança, música e teatro, já que não é minha formação. Mais específico nas artes visuais” (QUESTIONÁRIO, OBSERVATÓRIO, 2021-2022).

Na fala dos professores e professoras encontramos o tom da exigência e o saldo do compromisso com o ensino e a aprendizagem dos educandos(as). Suas respostas denotam, por um lado, o esforço em ensinar e atender ao currículo imposto, por outro, a denúncia de que sob tal conjuntura de estreitamento das áreas de conhecimento não há aprofundamento dos saberes e conhecimentos.

Há a apostila que traz o tema a ser trabalhado no trimestre com sugestões de atividades. Tento trabalhar a partir dos conteúdos. A BNCC exige um trabalho interlinguagens, então temos que pincelar sobre todas as linguagens. Não há o aprofundamento em nenhuma delas, por falta de tempo e pela quantidade de conteúdos a serem trabalhados. Há a possibilidade de aprofundar algo nos trabalhos trimestrais, por exemplo escultura em argila, pintura com aquarela, arte contemporânea, jogos criativos online ou com cartas, desenho de modelo vivo em sala, uso das tecnologias para a criação artística (fotografia, vídeo, pesquisa), leitura de imagem, história da arte. Para o ensino médio por exemplo, há apenas aula teórica de história da arte, etc (QUESTIONÁRIO; OBSERVATÓRIO, 2022)

Sumariamente, conclui-se, a partir da aproximação qualitativa das respostas do questionário para as questões 38 e 39, após a leitura e a análise semântica do conteúdo dessas respostas e considerada a hierarquia ou proeminência dos relatos escritos, que há uma tentativa por parte dos professores e professoras de atender ao princípio das Artes Integradas, vinculado à Polivalência, de modo subserviente. Contudo, questionam o retrocesso proposto pela BNCC (BRASIL, 2017) para áreas com epistemologias distintas (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música).

Conclui-se que o poder das elites oligárquicas (CANABRAVA, 2021) segue a reger a regência do professor que responde com relativa obediência. Sob tal hipótese, tem-se: 1) a perda da autonomia docente imposta pelo estreitamento da área de Arte na escola; e 2) o incontável prejuízo para os educandos(as) por perderem, em seu desenvolvimento como cidadão e sujeitos de direitos, a capacidade estético-ético-político, portanto, de intervir na sociedade, a partir

dos conhecimentos destes campos de conhecimentos, que embora tenham pontos de contato, possuem natureza epistêmica distinta.

Como alternativa, sugerida contra o paradigma empresarial, recorreremos à desobediência, visto que essa é a virtude original do ser humano (WILDE, 2017).

## Considerações Finais

Este artigo se debruçou em refletir a partir das discussões realizadas na mesa redonda “A Educação Básica e o ensino de Arte: recorte das diferentes regiões do país” no IV Encontro do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte, com foco na análise das respostas de questionário do Observatório, repensando o papel do professor de Artes e os conteúdos que são ministrados na disciplina Arte, segundo seu planejamento, abrangendo Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Entendemos que nesse questionário encontram-se pistas para entender os desvios, as propostas de governo, as atuações dos professores na área e o que se pode evidenciar para o futuro da formação de professores de Artes.

Fomos juntas refletindo e construindo questões em cada contexto que ao mesmo tempo e com apoio das análises do questionário realçaram as emergências atuais no ensino de Arte e na formação de professores de Arte: participação e visão crítico reflexiva desde os currículos, passando por uma luta atenta diante de políticas públicas que vão sendo empurradas de fora para dentro e que ameaçam de sufocamento, seja pela constante terceirização do trabalho docente em contratos temporários, seja pelas respostas que visualizamos que são um retrato de deterioração da carreira, do esfacelamento da formação que gera professores menos críticos, menos atuantes e mais fáceis de manipulação diante do sistema.

Interpretamos em três olhares e concordamos com a desobediência como estratégia, uma desobediência que vá além do ato de desobedecer, que possa levar uma luz ao fim do túnel que ameaça esmagar a formação de professores de Arte desde a educação básica. Se não tivermos professores críticos e reflexivos, teremos uma massa de pessoas manipuláveis, consumidores programados num mundo que opera em lentes progressivas e progressistas, matando as potências, a estética, a ética, matando assim a própria humanidade.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Recorte e Colagem**: influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez Editora e Autores associados, 1982.
- BELTING, Hans. **O fim da história da arte**: uma revisão dez anos depois. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense: 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em 31/07/2023.
- BRASIL, . Ministério da Educação e Cultura. **LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em 31/07/202
- BRASIL, Ministério da Educação. **LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que fixa as diretrizes e bases da educação ... planalto.gov.br. Disponível em :[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/2016](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/2016). Acessada em 31/07/2023
- BRASIL, BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acessada em 31/07/2023
- BRASIL, Ministério da Educação. Ministério da Cultura. **Lei nº 13.006** de 26 de junho de 2014: assinatura em 26 de Junho de 2014. · Ementa: ACRESCENTA § 8º AO ART. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/OpenDo> Acessada em 31/07/2023
- CANABRAVA, Bruna Werneck. **O projeto Lemann e a educação brasileira**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.
- DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DONDIS, Donis.A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- EDWARD, Betty. **Desenhando com o olho dominante**: decodificando a maneira como percebemos, criamos e aprendemos. São Paulo: nVersos, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.
- KAFKA, Franz. **Essencial**. São Paulo: Penguin Classics. Companhia das Letras, 2011.
- LUBBART, Todd. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre, Artmed, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Nº 34, p. 287-324, 2008.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores». In **Formação Contínua de Professores** - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

OSTROWER, F. **Processos de criação e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PEDROSA, I. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro: Ed. Léo Christiano, Co-editora Univ. Brasília: Rio de Janeiro, 1982.

RANCIÉRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOUZA, A. R de. Explorando e Construindo um conceito de gestão escolar democrática. In: Educação em Revista | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.123-140 | dez. 2009

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12ª Ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021

VASCONCELOS, Flávia Pedrosa. **Designare**: pontes na formação de professores Artes Visuais. Lisboa: Chialdo Editora, 2015.

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

# ESTREITANDO O DEBATE A PARTIR DAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ARTE: FORMAÇÃO HUMANA, LIVRO DIDÁTICO, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA

Maria Angélica Vago-Soares  
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES<sup>11</sup>

## Introdução

O artigo traz reflexões e análises a partir da perspectiva histórico-cultural, acerca do ensino e da aprendizagem em Arte, tendo em vista a formação docente de professores de Arte e os modos de ensinar e aprender em um contexto contemporâneo. Tais reflexões e análises conectam-se à questão número trinta 30 que trata do uso do livro didático para o ensino de arte, das 41 questões respondidas por 737 professores de Arte durante os anos de 2020 a 2022 do questionário do Observatório.

O tema foi debatido na mesa 6, *Arte e formação humana: estreitando o debate a partir das relações de ensino e aprendizagem*, no IV Encontro do Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de arte – III Ciclo de Debates Formação e Arte nos processos políticos contemporâneos: “Políticas públicas, Formação de Professores e o Contexto das Artes”, entre os dias 19 e 22 de abril de 2023, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

A proposta, neste texto, é discutir a partir dos diálogos realizados no referido encontro, tendo em vista a temática da mesa 6 pensando, assim, a

---

<sup>11</sup> Doutora em Educação – PPGE/UFES. Professora do Ensino Superior, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Centro de Educação - Departamento de Cultura, Linguagens e Educação. E-mail: maria.a.soares@ufes.br. Coordenadora (bolsista Capes) do Pibid-Artes Visuais-UFES (2022/2024).

formação humana em constante relação com o ensino e a aprendizagem da Arte conectado a aspectos relacionados ao livro didático para o ensino dessa disciplina.

Problematiza-se o ensino e a aprendizagem da arte tendo como viés as memórias e as experiências dos sujeitos e seus (com)textos<sup>12</sup> para a produção histórica, social e cultural de si, enquanto sujeitos que se constituem, diariamente, nas práticas e nas teorias em que estão imersos, tendo em vista a produção subjetiva, que se desenrola de modo dialético. Entende-se que o debate é desafiador e encontra-se em um campo complexo de reflexões constantes entre prática e teoria, logo, não há um ponto final, nem uma única reflexão, a proposta é para além de analisar, é instigar novas problematizações de acordo com o (com)texto em que o leitor se encontra.

Como principais referenciais teóricos, dialogamos com Benjamin (2012) e Bosi (2012), para pensar as relações entre memórias e experiências enquanto processos transformadores que oportunizam aos sujeitos refazer suas histórias, enraizar-se, tendo em vista que “[...] enraizar-se é direito fundamental do ser humano e que a negação a esse direito tem consequências graves para a cultura e para a vida em sociedade [...]” (BOSI, 2012, p. 196); com Vigotski (2007), para refletir sobre os processos de mediação homem e mundo; com Brandão (2003), para pensar a pesquisa a várias mãos e os processos de ensinar e aprender sem um detentor único de saber, bem como entender as culturas sem estabelecimento de hierarquia, e com Schlichta, Romanelli e Teuber (2018), para compreender os materiais didáticos como suporte para o ensino e aprendizado, ressaltando que é necessário ir além desses materiais e oferecer experiências diversas aos estudantes, estimulando sua participação ativa e a construção de conhecimentos genuínos.

Na mesa 6, para iniciar a conversa com os professores e estudantes de licenciatura em Artes, foram retomadas as conexões com os assuntos já debatidos no encontro, tendo em vista que, antes da referida mesa, as discussões já haviam se estabelecido de modo muito potente.

---

<sup>12</sup> A palavra indica, “[...] com os textos e com o contexto, para chamar a atenção aos contextos e os diversos textos e sujeitos que o caracterizam. Texto tendo em vista não apenas o escrito, mas as falas, os silêncios” (VAGO-SOARES, 2015, p. 17).

A leitura do conto de Walter Benjamin: O rei e a omelete<sup>13</sup>, foi o modo escolhido para dar continuidade aos diálogos, uma forma lúdica para pensar o ensino e aprendizagem da arte e as relações entre as memórias e as experiências dos sujeitos e seus (com)textos para a produção histórica, social, cultural.

De modo resumido, o conto é a história de um rei que, apesar de possuir todos os poderes e riquezas do mundo, vive melancólico e infeliz. Então, ele decide pedir a seu cozinheiro de confiança uma última prova de sua arte culinária: preparar uma omelete de amoras que ele havia comido há cinquenta anos, na infância, quando sua família estava em fuga após perder uma guerra. O cozinheiro, apesar de conhecer todos os segredos e técnicas para fazer uma omelete de amoras, recusa-se a fazê-la exatamente igual à da velhinha que os acolhera na época da fuga. Ele explica ao rei que a omelete da velhinha continha ingredientes especiais, como a emoção do perigo, a doçura da hospitalidade calorosa e do repouso após a fuga. Essas experiências únicas não poderiam ser replicadas em uma simples omelete, tornando impossível alcançar o mesmo sabor inesquecível. Após ouvir o cozinheiro, o rei fica em silêncio por algum tempo e, então, ao invés de puni-lo, decide recompensá-lo. Ele presenteia o cozinheiro tornando-o rico e o liberando de suas obrigações no serviço real.

O conto reflete sobre a complexidade das experiências humanas e a impossibilidade de reproduzir exatamente as emoções e sentimentos vividos no passado. As lembranças e os momentos especiais são únicos, carregados de significado, e tentar recriá-los pode ser uma tarefa impossível.

O conto traz uma reflexão que se conecta com o pensar a formação humana em suas diferentes dimensões, em especial, tendo em vista os processos formativos no viés das subjetividades, da sua produção, abarcando os contextos históricos, sociais e culturais em que se desdobram as narrativas e se constituem os sujeitos. Logo, são aspectos que, para nós, não devem ser descolados de nossas práticas e teorias docentes. Entende-se que o conhecimento está em constante atualização nas relações diárias, envolvendo teoria e prática, numa perspectiva dialética.

---

<sup>13</sup> Disponível em: < <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/6014.pdf>>. Acesso em 10 de mar. de 2023.

Para Benjamin (2012), a narrativa está sempre em processo de acabamento, em processo de transformação. Cada história é o ensejo para uma nova narrativa, que desencadeia outra e outra... a memória é ilimitada, bem como o imaginário, estão em constante refazer-se.

Nesse sentido, é fato que a escuta dos sujeitos da escola, mesmo de seus silêncios, é importante para produção do ensino e da aprendizagem. A narrativa produzida por eles se torna viva quando envolvida nos laços afetivos que trazem em suas memórias. A memória não é linear, e as recordações se misturam a outros fatos, que de alguma forma conectam-se na produção de sentidos. Desse vínculo com o passado, extrai-se a seiva para a formação humana, uma forma de enraizar-se (BOSI, 2012).

Ressaltamos, corroborando com a autora, que a experiência contribui para pensarmos ações futuras, de modo a considerar as questões humanizadoras, de afetividade. Segundo Bosi (2012, p. 196), “[...] enraizar-se é direito fundamental do ser humano e que a negação a esse direito tem consequências graves para a cultura e para a vida em sociedade [...]”. Nesse lugar do enraizamento, é com o outro, com os outros, que nos constituímos e reelaboramos nossos conhecimentos, imbricados às nossas experiências, que não se cansam de ser reinventadas.

Nesse contexto, a valorização da escuta atenta e sensível dos sujeitos da escola, incluindo até mesmo seus silêncios, torna-se fundamental para a produção de um ensino e de uma aprendizagem significativos. A narrativa trazida por cada indivíduo ganha vida e relevância quando é entrelaçada aos laços afetivos e às memórias pessoais. É importante compreender que a memória não é um registro linear de fatos isolados, mas sim um intrincado, um emaranhado de experiências que se conectam e se entrelaçam, gerando significados únicos e multifacetados. Enfatizamos a importância de uma abordagem pedagógica que promova a interatividade e a dinamicidade no ensino de arte. Os estudantes devem ser incentivados a participar ativamente, estabelecendo conexões entre seus interesses, vivências e os conteúdos abordados.

Dentro desse vínculo com o passado, encontramos a seiva para a formação humana, uma fonte essencial para o enraizamento do ser humano em sua própria história. Como bem aponta Bosi (2012), essa conexão com o passado é um direito fundamental do ser humano, sua negação pode acarretar consequências graves

para a cultura e para a sociedade. Ao olhar para trás, ao reconhecer e valorizar suas experiências, o indivíduo se fortalece e encontra referências para pensar suas ações futuras, criando um contexto de humanização e afetividade.

É nesse lugar de enraizamento que os indivíduos se constituem e reelaboram seus conhecimentos, integrando-os às suas vivências e trajetórias pessoais, em um processo contínuo de reinvenção. O diálogo com o outro e com os outros é um elemento-chave nesse processo, pois as trocas e interações com diferentes perspectivas enriquecem a formação humana e a construção do conhecimento.

A temática do livro didático para o ensino de arte assume relevância no cenário educacional, já que esses materiais podem ser uma fonte valiosa de conteúdos e abordagens para as aulas de arte. A discussão vai além da mera existência desses livros nas instituições de ensino. O desafio consiste em pensar como esses materiais são utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas. Os livros didáticos devem ser encarados como recursos auxiliares, complementando uma abordagem pedagógica mais ampla, que valorize a diversidade de experiências e memórias dos estudantes.

Conectar o conteúdo do livro didático à realidade e às vivências dos estudantes é essencial para promover a participação ativa deles nas aulas de arte, estimulando a criatividade, a expressão artística e a fruição estética. O papel do professor de arte é mediar esse processo de forma a criar uma aprendizagem significativa e transformadora.

Assim, o acesso ao livro didático é um ponto de partida, mas é a atuação do professor e sua sensibilidade para escutar e valorizar as experiências dos estudantes que fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem da arte. Ao construir um ambiente educacional interativo e dinâmico, o professor estimula o desenvolvimento cognitivo, cultural e crítico dos estudantes, garantindo uma formação mais completa e enraizada em suas próprias vivências. A conexão entre o passado e o presente se torna uma jornada enriquecedora, que possibilita a reinvenção constante de significados e experiências para a formação humana.

Para compreender as dinâmicas que permeiam o ensino e a aprendizagem da arte, a escolha da metodologia qualitativa revela-se apropriada. Essa abordagem coloca o foco no processo social e na possibilidade de a pesquisa contribuir para a transformação do contexto em que ocorre. Ao analisar as

respostas de professores de arte e refletir sobre elas, as entrevistas se tornam valiosos documentos que permitem uma compreensão mais profunda dos desafios, das potencialidades e das questões relacionadas ao ensino de arte.

Tendo em vista as reflexões e análises da questão 30, compreendemos a metodologia utilizada numa perspectiva documental, já que Lüdke e André (2015) entendem que quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação são considerados documentos, logo, as entrevistas respondidas pelos professores de arte se encaixam nesse quesito. Com as autoras compreendemos que: “[...] o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 2).

Para as reflexões e análises, a questão escolhida foi sobre a temática livro didático para o ensino de arte: a escola possui acesso a *livros didáticos da área de Arte*?

Como mencionado, a coleta de dados foi obtida a partir de entrevista realizada com professores de arte de vários estados brasileiros, enviada pelo Observatório via *Google Forms*. Foram muitos os dados obtidos, com vários temas acerca do ensino de arte. Nossas reflexões e análises se direcionaram aos aspectos sobre a utilização do livro didático para o ensino de arte.

## 1. Livro didático para o ensino de arte: contextualização

O assunto, antes de ser posto na mesa 6, *Arte e formação humana: estreitando o debate a partir das relações de ensino e aprendizagem*, no IV Encontro do Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de arte foi discutido junto às professoras/pesquisadoras doutoras: Janedalva Gondim, Flavia Pedrosa e Samira Stein, em momentos de diálogos, na plataforma *Google Meet*, já que estávamos em locais diferentes do Brasil.

Nos momentos de encontros, foi produzida uma breve sistematização e o início de reflexões sobre o uso do livro didático no ensino de arte.

Com os dados sistematizados junto às professoras/pesquisadoras, ficou evidente que na maioria das escolas em que os professores entrevistados

lecionam existem livros didáticos de arte e eles utilizam esse suporte em suas aulas. Dos 737 professores respondentes, de acordo com os dados brutos, apenas 87 dos professores de arte entrevistados responderam que não dispõem de livros didáticos de arte, sendo uma minoria.

Esse fato se dá devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi implementado desde 1985, programa que,

[...] é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público<sup>14</sup>.

O PNLD é responsável por avaliar os livros didáticos disponíveis no mercado, selecionar aqueles que atendem aos critérios de qualidade estabelecidos e distribuí-los gratuitamente para as escolas públicas. A distribuição é feita de forma regular e sistemática, proporcionando aos professores e estudantes a oportunidade de utilizar materiais atualizados e alinhados com as diretrizes curriculares.

Nesse sentido, professores e estudantes têm disponíveis os livros didáticos e podem utilizar de forma autônoma para o planejamento de suas aulas, contribuindo para ampliar os modos de ensinar e aprender. Importante ressaltar que o livro didático, apesar de ser ótima ferramenta para as aulas, não deve ser o início, meio e fim do planejamento da aula, precisa ser pensado como mediador entre os conteúdos e a realidade dos sujeitos, pois “[...] o que acontece nas aulas de arte de uma instituição escolar é muito mais resultado de um conjunto de fatores sociais e culturais do que apenas de aspectos gerais, que não contemplam um ensino interativo e dinâmico [...]” (VAGO-SOARES, 2015, p. 17). Assim, todas as experiências de conviver e partilhar saberes são campos conectivos, interativos e transformadores de busca e de criação de significados (BRANDÃO, 2003).

Em diálogo com as legislações, temos a Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>14</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlD>>. Acesso em 20 de mar. 2023.

Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação brasileira e reconheceu a importância do livro didático como um recurso pedagógico fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

O artigo 78 da LDB afirma que «os sistemas de ensino promoverão a valorização da experiência extraescolar, inclusive a do trabalho, e das práticas sociais como recursos didático-pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem» e que «o livro didático poderá ser adotado como recurso auxiliar».

Schlichta, Romanelli e Teuber (2018) apontam que, na utilização do livro didático de arte, é importante considerar as memórias e experiências dos estudantes como elementos fundamentais no ensino de arte. Essas experiências são vistas como conteúdos legítimos que devem ser levados em consideração nas práticas pedagógicas. O livro didático é um recurso auxiliar, mas não deve ser encarado como a única fonte de conhecimento no ensino de arte, é importante utilizá-lo como mediador entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, promovendo conexões significativas.

Considera-se importante citar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), já que é um programa complementar ao PNLD e que tem como objetivo disponibilizar obras literárias para as escolas públicas, contribuindo para a formação de leitores.

O programa foi criado em 1997, sendo regulamentado pelo Decreto nº 6.094/2007, e busca ampliar o acesso dos estudantes a diferentes gêneros literários, promovendo a leitura e o desenvolvimento do pensamento crítico, contemplando diversos gêneros, como contos, crônicas, poesias, romances, entre outros.

Os livros de obras literárias, como os didáticos, também são selecionados e distribuídos gratuitamente às escolas públicas, enriquecendo o acervo das bibliotecas escolares e proporcionando aos estudantes e professores o contato com diferentes expressões literárias, entendendo que podem compor o planejamento das aulas de arte.

Ressaltamos que as legislações mencionadas estabelecem diretrizes para a distribuição de livros em escolas públicas, visando garantir o acesso, a qualidade e a diversidade dos materiais didáticos e literários. Essas iniciativas têm como objetivo fortalecer a educação e promover a formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas,

culturais e críticas. Além das legislações mencionadas, existem normas e resoluções específicas, relacionadas à distribuição de livros em escolas públicas, emitidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios.

Essas normativas complementam o arcabouço legal, estabelecendo critérios de seleção, prazos, responsabilidades e outras questões pertinentes à distribuição dos livros.

Em uma breve pesquisa sobre a particularidade do município de Vitória, localizado no estado do Espírito Santo, Brasil, lugar que é parte do meu contexto enquanto docente, os livros didáticos para o ensino de arte são disponibilizados nas escolas públicas de acordo com as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No âmbito do ensino de arte, o PNLD contempla a distribuição de livros didáticos específicos para essa disciplina. A utilização dos livros didáticos de arte nas escolas de Vitória depende do planejamento e da autonomia dos professores. Esses profissionais têm a liberdade de utilizar os livros como recurso auxiliar em suas aulas, adaptando-os de acordo com as necessidades e realidades dos estudantes. Os livros didáticos podem fornecer uma base estruturada de conteúdos e atividades, mas devem ser complementados por outras práticas pedagógicas, como projetos, visitas a museus e a exposições e atividades práticas de criação artística.

Dessa forma, os livros didáticos de arte no município de Vitória são recursos importantes para o ensino dessa disciplina, fornecendo subsídios aos professores e contribuindo para a construção de conhecimentos e experiências artísticas dos estudantes.

## **2. Reflexões e análises a partir da questão 30: a escola possui acesso a livros didáticos da área de artes?**

Continuando as reflexões e análises dos dados obtidos, percebemos que, no gráfico (Figura 1), produzimos reflexões e análises quanto a utilização dos livros didáticos para o ensino de arte.

A resposta *“Sim, possui e são utilizados nas aulas”* foi a escolhida por 341

dos entrevistados. A utilização do livro didático de arte se faz presente nas aulas, seja porque traz sistematização “pronta” da aula, e isso facilita o planejamento, seja porque têm informações relevantes sobre algum assunto, porque trazem imagens de obras de arte para fruição e leitura, ou por outro motivo. Porém, um questionamento surge quando pensamos sobre como os conteúdos são compartilhados com os estudantes: será que o professor de arte faz conexões com a realidade dos sujeitos da escola?

Entendemos que o processo de mediação se faz em movimento, na interação homem-ambiente, pelo uso de signos que são construídos pela humanidade ao longo da história, de acordo com cada sociedade, suas culturas, modos de ser e de ver o mundo, “[...] o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas, novas condições naturais para sua existência [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 52). Logo, a formação humana se dá na dialética homem e mundo.

**Figura 1:** Tabela com dados obtidos a partir de entrevista com professores de arte

### 30. A escola possui acesso a livros didáticos da área de Artes?

30. A escola possui acesso a livros didáticos da área de Artes	Número de casos correspondentes	Porcentagem
Sim, possui e são utilizados nas aulas.	341	46,27%
Sim, possui mas são pouco utilizados nas aulas.	266	36,09%
Não possui.	87	11,80%
Sim, possui mas não são utilizados nas aulas.	43	5,83%

**Fonte:** Googleforms, Observatório (2020-2021).

O ensino e aprendizagem se faz na apropriação de conhecimentos diversos, cada sujeito aprende de seu modo, em ritmos diferentes, fazendo conexões com suas memórias e com as experiências que carrega consigo, atualizando-as nos momentos de interações com o mundo, pois “[...] qualquer situação de aprendizado com a qual a criança [o adolescente, o jovem] se defronta na escola tem sempre uma história prévia [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 94) que precisa ser levada

em consideração nas aulas e ser compreendida como uma legítima experiência, já que cada uma de nossas experiências é parte de nós, é uma narrativa única.

Quanto à resposta: *"Sim, possui, mas são pouco utilizados nas aulas"*, ela foi escolhida por 266 entrevistados, o que nos leva a pensar sobre as outras possibilidades de suportes para o ensino e o aprendizado. Além do livro didático, consideramos importante oportunizar experiências diversas, para além deles, entendendo que há muitos textos (alfabéticos e/ou imagéticos) que estão disponíveis na escola e em outros espaços, sejam eles virtuais ou não, bem como podem estar diretamente vinculados aos estudantes.

Cabe ao professor de arte estar atento e perceber quais são os materiais de interesse dos estudantes que dialogam com os assuntos postos no livro didático. Ao conectar suas experiências aos assuntos abordados nas aulas, os estudantes se sentirão produtores de conhecimentos e, possivelmente, terão maior interesse, entendendo que também podem contribuir para a produção de conhecimentos de seus pares.

De acordo com Benjamin (2012, p. 125), as experiências são necessárias, tanto as coletivas quanto as individuais, ele aponta que "[...] pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral [...]", nesse sentido, pode ser ensejo para impedir de "[...] partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda [...]". Logo, negar o espaço de fala e de escuta dos sujeitos da escola é privá-los de se compreenderem no espaço coletivo, de modo legítimo, entre o universal e o particular nas produções de seus conhecimentos, entendendo que "[...] o saber muda e empodera pessoas frente a outras escalas costumeiras de uso do poder em sociedades desiguais como a nossa [...]" (BRANDÃO, 2003, p. 133).

Sobre a não utilização do livro didático, apenas 43 dos professores de arte responderam que: *"Sim, possui, mas não são utilizados nas salas de aulas"*, mostrando que os livros estão disponíveis nas escolas e que os professores podem escolher utilizá-los ou não. Indica a importância do livro didático para o ensino de arte, já que poucos não têm o hábito de utilizá-lo.

Schlichta, Romanelli e Teuber (2018, p. 322) ressaltam que é importante conhecer e compreender os livros didáticos que estão utilizando e afirmam "[...] a relevância e a necessidade de se estudar esses livros didáticos, em contraposição à tendência de se subestimar os livros no âmbito da disciplina de Arte no espaço acadêmico".

Cabe aos professores estarem atentos aos materiais didáticos que utilizarão em suas aulas para que não cesse o debate sobre esses materiais, fazendo conexões com seus lugares, pois as singularidades dos sujeitos e seus espaços é fato relevante em todo o processo de ensino e aprendizagem, a escola é espaço social, lugar de “[...] recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, aberta ao diálogo [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 18), num ir e vir que é dinâmico e não linear, para cada um de nós, que é, o tempo todo, uma troca de papéis entre o aprendente e o ensinante.

Nessas trocas, contamos nossas histórias sobre nós e nossos encontros com a arte, ouvimos as histórias dos outros, assim nos formamos e contribuímos com a formação de outros sujeitos. Desse modo, esses encontros podem ser possibilidades de contribuir com o desenvolvimento das sensibilidades e da valorização da sua história, de sua cultura, de sua arte (VAGO-SOARES, 2015, p. 42).

## Considerações

As reflexões e análises advindas das respostas dos professores de arte têm desempenhado um papel crucial na compreensão da importância do acesso aos livros didáticos tanto para os docentes quanto para os estudantes. Ficou evidente que esses materiais desempenham um papel significativo como suporte pedagógico nas aulas de arte, proporcionando uma base de conhecimento e referências para as práticas artísticas.

Contudo, é imperativo que a utilização dos livros didáticos não seja tratada, de forma alienada, como uma verdade absoluta e o único caminho a ser seguido. Os professores e estudantes devem perceber que esses recursos não são uma fórmula pronta e acabada, mas sim, ferramentas que podem ser adaptadas e complementadas de acordo com as necessidades e particularidades de cada contexto educacional. Nesse sentido, é crucial ampliar o debate sobre a relevância dos livros didáticos no ensino de arte, buscando compreender como eles podem ser integrados a uma abordagem mais ampla e diversificada.

É importante que os professores busquem abordagens inovadoras, que incentivem a experimentação, a reflexão crítica e a apreciação das diversas formas de arte. Através de atividades práticas, projetos colaborativos e

discussões, os estudantes podem desenvolver suas habilidades artísticas, sua sensibilidade estética e a compreensão da arte como parte integrante da cultura e da sociedade.

Em suma, reconhecer a relevância dos livros didáticos como suporte pedagógico para o ensino de arte é fundamental, mas é igualmente crucial expandir o olhar sobre como esses materiais podem ser enriquecidos e complementados por práticas pedagógicas diversificadas.

Ao promover a participação ativa dos estudantes e estimular sua expressão e fruição artística, a educação em arte se torna mais significativa, abrangente e enriquecedora, contribuindo para que os estudantes se desenvolvam não apenas como apreciadores, mas também como protagonistas criativos em suas experiências artísticas e culturais.

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura, 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**, 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta à várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSI, Ecléa. In: BRUCK, Mozahir Salomão. Entrevista: Ecléa Bosi. In: **Dispositiva**. Revista do programa de pós-graduação em comunicação social da faculdade de comunicação e artes da PUC, Minas. v.1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/4301>>. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

SCHLICHTA, Consuelo Duarte; ROMANELLI, Guilherme Ballande; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. In: **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/agosto. 2018. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83949>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VAGO-SOARES, Maria Angélica. **Infância, arte e cultura**: experiências em (com)textos educativos. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# ARTE E FORMAÇÃO HUMANA? LIMITES DO ENSINO DE ARTE EM CONTEXTO DE EXPROPRIAÇÃO DOCENTE

Vinícius Luge Oliveira  
Universidade Federal de Roraima– UFRR<sup>15</sup>

## Introdução

A pesquisa realizada pelo Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes (OFPEA/BRARG), projeto que agrupa docentes de diversas instituições no país e focou nas condições de trabalho do professor de Arte, é, do ponto de vista quantitativo, uma das maiores pesquisas realizadas no Brasil. Das 737 respostas validadas em um questionário de 41 questões, podemos extrair um conjunto enorme de dados sobre as condições de trabalho do professor de arte no Brasil. A análise desses dados impõe à rede que compõe o OFPEA/BRARG recortar pequenos momentos para aprofundar o conhecimento sobre o objeto pesquisado sem deixar de compreendê-lo na sua totalidade. Marx já esclarecia a necessidade desse movimento de abstração de determinações que compõe o objeto para compreendê-lo de maneira mais concreta, como síntese das determinações que o compõe, “Além disso, na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [Abstraktionskraft] deve substituir-se a ambos.” (MARX, 2013, p.78).

Este texto será focado na categoria de expropriação do docente em arte e os limites que implicam para uma formação da classe trabalhadora. A partir do diálogo com Marx (2013, 2015), Lukács (1966) esse texto se vincula a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica (PHC). Para tanto, serão objetos de análise as

---

<sup>15</sup> Doutor em Artes Visuais, pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professor Adjunto do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima. E-mail: [vinicius.luge@ufrr.br](mailto:vinicius.luge@ufrr.br).

respostas dadas nas questões 18, 26, 28, 34 da pesquisa, que serão explicitadas no decorrer do texto. Nelas, aparece de forma mais evidente a condição de expropriação que ocorre com os professores de arte e os limites do contato com obras de arte.

## 2. Breves registros sobre a expropriação

A história da consolidação do capitalismo é a história da expropriação dos seres humanos de todos meios de produção de sua vida, até ficarem com apenas uma mercadoria para vender, a força de trabalho. Marx já apontava que etc.;

Por outro lado, no entanto, esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo. (MARX, 2013, p. 787)

Esse é o processo histórico que levou a expulsão das populações do campo, de massacre dos povos indígenas, até a impossibilidade de parte da humanidade ter acesso inclusive a comida:

A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo. Sua história assume tonalidades distintas nos diversos países e percorre as várias fases em sucessão diversa e em diferentes épocas históricas. (MARX, 2013, p. 787)

Esse processo de expropriação da classe trabalhadora é parte integrante do capitalismo. E, sem ser percebido, continua a aparecer na vida cotidiana dos professores e professoras de artes. Granemann já aponta que as ondas de privatização ajudaram o capital a seguir sua rotação. Ainda que elas não acabem com as sucessivas crises, que o próprio capital engendra. Essas crises levam a necessidade de apropriação cada vez maior do fundo público, os recursos que o estado capta por tributos, impostos, etc. Seja do modo clássico “ la venta y

alienación del fondo público definitiva o provisoriamente” (Granemann, 2017, p.238), ou nas formas não clássicas “venta y o entrega de recursos patrimoniales y monetários por médio de mecanismos burocrático-legales cada vez más sofisticados, bajo la forma de diferentes entes [...] que se pretenden ejecutores de “políticas sociales”(Granemann, 2017, p.238).

Segundo a autora, a forma clássica é muito difícil de ocorrer quando se trata de políticas sociais, pois o enfrentamento da classe trabalhadora é mais forte. Por isso a forma encontrada é transformar em serviços, direitos historicamente conquistados, sendo passados para o campo da produção de mais-valor. Dessa forma, há um contexto de baixa resistência da classe trabalhadora. Podemos pensar, por exemplo, no limite imposto pela lei de responsabilidade fiscal do gasto com pessoal, mas a liberação da contratação via “terceiro setor”, ou seja, contratando organizações sociais<sup>16</sup> sem contabilizar no total do gasto com pessoal.

A expropriação, pelo capital, dos recursos públicos, quando ocorre no nível individual, muitas vezes também não é percebida. As pesquisas vinculadas ao OFPEA/BRARG já haviam registrado a intensificação da expropriação dos professores e professoras de arte durante a pandemia da COVID-19. Oliveira, Fonseca da Silva e Perini (2021) ao analisarem uma pesquisa com 70 professores de arte, sobre como estes vivenciaram a pandemia, apontaram, entre outras coisas, que:

A luz, a água, a internet, os materiais, em suma, o espaço privado de cada trabalhador e trabalhadora é expropriado pelas necessidades do patrão (seja o patrão o Estado ou aquele com o objetivo da extração de mais-valor). O espaço privado do professor ou professora é transformado em espaço público ou é convertido em capital constante. (OLIVEIRA, FONSECA DA SILVA e PERINI, 2021, p.110)

A expropriação dos meios de vida, reduz ainda mais a frágil remuneração dos professores e professoras, pois retira recursos dela, para o gasto com a própria venda da força de trabalho. Tal fato apontado na pesquisa mencionada

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/contratacao-de-terceiro-setor-nao-esta-nos-limites-de-gastos-com-pessoal.htm>. Acessado em: 23/03/2023.

reaparece nos dados desta pesquisa mais ampla. A resposta para a questão 28 tem a seguinte composição:

**Quadro 1:** Questão 28 “Os materiais artísticos e instrumentos necessários para as aulas são:”

Financiados pelo governo	<b>297</b>
Supridos pelos professores	<b>257</b>
Adquirido com a contribuição dos estudantes e ou de suas famílias	<b>195</b>
Não há materiais e instrumentos disponíveis	<b>155</b>
Fornecidos pela escola mediante ações sociais	<b>87</b>
Outros	<b>84</b>
Financiados através de editais	<b>41</b>
Fornecidos pela escola através da cobrança de mensalidades	<b>38</b>

**Fonte:** Base de dados da pesquisa “Questionário: as condições de trabalho do professor de Arte e o ensino nas escolas”

As respostas apresentam o dado que a responsabilidade pelo financiamento dos materiais para a aula de arte, é em sua maior parte, de recursos privados. Ao todo são 539 situações em que o financiamento não é do estado. Não incluímos aqui o número referente ao setor privado, pois este inclui em alguns momentos nas mensalidades os custos da educação como um todo e em outros cobra o material separado. Destes 539, houve 257 referências aos materiais serem supridos pelos docentes. Cerca de apenas 40 referências a menos que a que indicava o governo como responsável. Sem contar que 87 referências indicam a necessidade da escola organizar ações sociais para o financiamento dos materiais escolares.

A precarização do trabalho docente de arte nas escolas, pode aparecer velado sobre a forma de compromisso com a educação, que não deixa de ser real para os indivíduos singulares, os professores e professoras que tem que dar conta das contingências cotidianas. Isso leva ao envolvimento em atividades e gastos, que retiram tempo e recursos que seriam para a subsistência, para o acesso a cultura, para a vida familiar, ou seja, para momentos que ampliariam o ser humano individual, para além do trabalhador e trabalhadora que vende sua força de trabalho como docente.

Tematizar a remuneração, articulada com a questão que indica quais as fontes financiadoras dos materiais nos levam a questão 35 que indagava tal movimento na sociedade capitalista não é novidade. Marx já apontava ao defender a necessidade de superação da sociedade capitalista e que nesta o trabalhador e trabalhadora, não precisa, para o capital, se reproduzir como ser humano, mas como mercadoria:

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

A parte mínima necessária para a reprodução do indivíduo diz respeito, em geral, a um salário que possibilite a reprodução da força de trabalho. E, nos países dependentes como o Brasil, muitas vezes, nem isso. Marini (2008) ao analisar o capitalismo no Brasil, o categorizou como um capitalismo dependente dos países centrais, que precisa realizar uma superexploração da classe trabalhadora.

[...] desfavorecidas por el intercambio desigual no buscan tanto corregir el desequilibrio entre los precios y el valor de sus mercancías exportadas (lo que implicaría un esfuerzo redobrado para aumentar la capacidad productiva del trabajo), sino más bien compensar la pérdida de ingresos generados por el comercio internacional, recurriendo a una mayor explotación del trabajador. (MARINI, 2008, p.123)

Nesse contexto, é importante atentar para a remuneração dos professores e professoras que participaram da pesquisa. Após as menções de situações em que são, em grande parte, os docentes que arcam com os custos dos materiais, é necessário conhecer a remuneração desse grupo participante.

### **3. Docentes mal remunerados financiando a educação?**

Até aqui apresentamos os dados sobre o financiamento dos materiais artísticos nas escolas e como vimos há nos dados 257 situações em que os docentes são responsáveis pelas compras desses materiais. Somado a isso, apontamos também, ainda que sumariamente, que isso implica a retirada de recursos que

poderiam ser destinados ao enriquecimento desse docente enquanto ser humano. Sublinhamos que de um modo geral o capital tem a tendência de garantir a reprodução apenas do trabalhador ou trabalhadora, enquanto vendedor de força de trabalho, e não como ser humano. Bem como, em países dependentes há uma necessidade de uma superexploração, um pagamento inferior ao valor da força de trabalho (MARINI, 2008). Nesse contexto, passamos agora a ver as faixas salariais dos docentes que participaram da pesquisa. Informação que foi dada na questão 18, onde os participantes precisavam assinalar sua faixa salarial.

**Quadro2:** Questão 18 “Assinale o valor que mais se aproxima da sua faixa salarial”.

Assinale o valor que mais se aproxima da sua faixa salarial	Número de casos correspondentes	Porcentagem
1 a 2 salários mín.	134	18,18%
2 a 3 salários mín.	259	35,14%
4 a 5 salários mín.	216	29,31%
5 sal. mín. ou mais	128	17,37%

**Fonte:** Base de dados da pesquisa “Questionário: as condições de trabalho do professor de Arte e o ensino nas escolas”

A partir dos dados acima, podemos afirmar que, a faixa salarial com maior número de docentes é a de 2 a 3 salários mínimos. E que, 53,32% dos professores e professoras de arte participantes, ganham até 3 salários mínimos. Isso significa que mais da metade ganha até R\$ 3.960, referente ao ano de 2023. Esse valor é inferior ao valor do salário mínimo nominal necessário, segundo cálculos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que em 2022 deveria ser de R\$ 5.997,14. Ou seja, mesmo ganhando menos que o mínimo necessário para suprir uma família de quatro pessoas, ainda os professores e professoras precisam retirar parte de seu salário na compra de materiais para as aulas.

É necessário sublinhar que o salário proposto pelo DIEESE, é sobre o valor da cesta básica de alimentos. Não computando o valor necessário para os momentos de lazer, de idas a exposições, que fazem parte da formação humana do indivíduo docente.

A precariedade do acesso a materiais para as aulas aparece também na questão 35 que indagava “Quais os principais desafios em ser Professor(a) de Artes?”. Nela, há 259 menções ao acesso a materiais como o principal desafio. Esse conjunto, de parte dos dados da pesquisa, apresenta uma situação em que o acesso a materiais é precário e, em diversos momentos, os docentes retiram parte de seu salário, para adquirir materiais de suas aulas.

Com esses dados, e mais alguns que traremos a seguir, podemos começar a pensar a arte e a formação humana, a partir de uma conjuntura concreta e os desafios de um ensino de arte que se proponha, na luta pela superação do capitalismo, democratizar o acesso aos conhecimentos artísticos e formar indivíduos que atuem de maneira mais omnilateral na sua cotidianidade. Que ao enriquecerem sua subjetividade, percebam um número maior de determinações das situações de opressão e de exploração e atuem com uma maior consciência de classe.

#### **4. Formação humana enquanto formação da classe trabalhadora**

Em uma sociedade dividida em classes sociais, citar uma formação humana, em abstrato, sem adjetivar a perspectiva de classe leva a que determinações fundamentais sejam obscurecidas. Até aqui nos voltamos as condições de expropriação dos docentes pelas respostas acerca dos materiais didáticos e o quanto mal remunerados são os professores e professoras de arte. O que se coloca em relevo agora é sobre essas condições em um contexto que se pense a arte na formação da classe trabalhadora. Para isso precisamos compreender o papel histórico da arte na história da formação humana, que é a própria história da formação da arte.

O reflexo artístico, ao longo do desenvolvimento histórico humano, também se desenvolveu. Tornou-se parte constitutiva dos indivíduos singulares e do gênero pelo próprio percurso histórico do ser humano. Não é, portanto, um atributo natural.

Sobre isso, Childe (1973) aponta o desenvolvimento do reflexo artístico durante o Paleolítico e o quanto o fim das grandes caças fez reduzir o excedente de alimentos dos agrupamentos humanos. O que, pelos objetos descobertos,

indica que havia, com o excedente das grandes caças, a possibilidade de indivíduos não participarem diretamente do trabalho de busca por alimentos e pudessem se destinar ao registro de pinturas rupestres. As modificações na vida material dos seres humanos mudaram por sua vez, a produção estética.

Lukács (1966) buscará o processo de gênese e autonomização do reflexo estético, frente aos outros reflexos da realidade objetiva, como o científico e o religioso. Identificará ele como um reflexo antropomórfico, é uma perspectiva do indivíduo humano sobre a realidade humana. Mas um reflexo que, em cada obra singular, quanto maior for a capacidade do artista evocar questões relativas ao gênero, em uma unidade entre a forma determinada, de um conteúdo determinado, mais essa obra apresentará, não apenas a subjetividade do artista, mas a sua autoconsciência sobre as questões que dizem respeito ao mundo, em referência ao ser humano. Pensemos em Picasso e a busca de uma representação da dor, nos inúmeros estudos para Guernica. Não busca o artista uma forma que represente a dor individual, que diga respeito a si próprio, mas que diga respeito ao ser humano. Van Gogh, em carta ao irmão afirma:

Ataquei de novo este rude tronco de salgueiro, e acredito que tornou-se a melhor de minhas aquarelas. Uma paisagem sombria, esta árvore morta perto de um charco estagnado coberto de lentilhas d'água, ao longe um desvio da estrada de ferro do Reno onde linhas se cruzam, prédios pretos e esfumados, mais longe campinas verdes, um caminho para o transporte de carvão, e um céu onde avançam as nuvens, cinzas com uma única pequena borda resplandecendo em branco, e um fundo azul lá onde as nuvens se dispersam um pouco. Enfim, eu quis fazê-lo tal como parece-me que o pequeno guarda-barreiras com sua blusa e sua bandeirinha vermelha deve enxergá-lo e senti-lo quando pensa: Como o dia está triste hoje... (VAN GOGH, 2010, p. 46)

Sua preocupação não é em referência a evocar para ele, singularmente, determinado sentimento, mas a busca desse sentimento como algo compartilhado pela humanidade. Preocupação que também existia em Cezanne, “Ainda tenho muito o que trabalhar, não para chegar ao acabado, que atrai a admiração dos imbecis [...] Devo somente tentar completar pelo prazer de fazer mais verdadeiro e sábio” (DORAN, 2021, p.22).

Essa forma de conhecer a realidade, enriquece os indivíduos singulares, seja o indivíduo criador da obra, o artista, quanto aqueles que terão contato com ela. Sobre os artistas Lukács já afirmava que:

La entrega del sujeto a la realidad en la alienación, su inmersión en ella, produce de este modo una objetividad internamente intensificada. Pero ésta – y tal es el sentido de la retroacción en el sujeto – está penetrada de subjetividad por todos sus poros, y precisamente de una determinada subjetividad no es ningún añadido, ningún comentario, ni siquiera una atmósfera que rodee los objetos, sino un momento constructivo integrante de su objetividad misma, un elemento inseparable de su ser-así, aún más: el fundamento de éste. (LUKÁCS, 1966, p. 238)

Para evocar e “fazer mais verdadeiro” como ressaltou Cezanne ou como Van Gogh “fazê-lo tal como parece-me que o pequeno guarda-barreiras com sua blusa e sua bandeirinha vermelha deve enxergá-lo e senti-lo quando pensa: Como o dia está triste hoje...” os artistas precisam mergulhar na realidade objetiva, construir sínteses. Nesse processo, ao retornar do mergulho na realidade, ele está enriquecido subjetivamente da objetividade da vida humana.

Quanto ao público que terá contato com as obras de arte, ao ter contato como objeto artístico que objetivamente apresenta uma forma determinada de um conteúdo determinado, e que, quanto maior for a unidade entre eles, mais ampla será a síntese criada pelo artista em evocar elementos da realidade objetiva. Evocação que vai além da subjetividade individual criadora do artista, pois se assenta na sua busca em evocar sínteses da relação da humanidade com a temática escolhida. Este público por ter uma tal relação com a obra, pode questionar sua própria subjetividade, levando a uma necessidade de cobrança de uma nova atitude após a vivência artística. Podendo fazer com que o indivíduo inteiro, da ação cotidiana imediata, se coloque de maneira mais mediada, mais inteiramente humana:

La transformación del hombre entero de la cotidianidad en el hombre enteramente tomado que es el receptor en cada caso, ante cada concreta obra de arte, se mueve precisamente en la dirección de una tal catarsis, extremadamente individualizada y, a la vez, de suma generalidad. (LUKÁCS, 1966, p. 501)

A afirmação de ser uma possibilidade, se faz necessária para que não se deixa de reconhecer que a arte, enquanto produção histórica, pode carregar e evidenciar as alienações que compõe a vida cotidiana da humanidade. Tal qual o papel da escola que, ao contrário de socializar os conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade, busca reproduzir a força de trabalho necessária ao capital.

Na compreensão de que uma parte importante do salário dos professores e professoras é expropriada para a compra de materiais e não destinada para seu próprio enriquecimento humano, que a remuneração em geral é menor que o salário mínimo do DIEESE e que os materiais são o maior desafio, buscamos evidenciar algumas condições, que de maneira geral, limitam historicamente as possibilidades da arte da educação escolar. Limitação que dificulta uma formação humanizante da classe trabalhadora, que possibilite a consciência que cada indivíduo singular tenha de si enquanto componente de uma classe social e dos determinantes mais essenciais dessa condição.

Nesta perspectiva, a defesa da arte na educação escolar e seu papel mais amplo, na formação humana, deve ser compreendida. Ainda que o contexto histórico imponha uma situação de cada vez mais reduzir a formação dos indivíduos humanos a uma formação de mão-de-obra para a produção e autovalorização do capital.

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

A luta de classes coloca na ordem do dia a afirmação da necessidade da arte na educação escolar com a necessária busca por melhores condições de transmissão dos conhecimentos mais elaborados das artes, como denúncia dos limites da escola no modo de produção capitalista.

O que vimos até aqui é que as respostas ao questionário indicam que além de condições precárias para a atuação dos docentes de arte, com muitos comprando materiais para as aulas, há uma outra forma de precarização. Do ponto de vista estrutural, quanto a sala específica de arte, ao responder a questão

26 “A escola possui sala específica para as aulas de arte?”, 73% dos participantes afirmaram que não existe sala específica. Além disso, há um contexto de muita dificuldade de acesso à espaços culturais, por parte dos estudantes. Vejamos os dados abaixo:

**Quadro 3:** QQuestão 34 “Com qual frequência ocorre o acesso à espaços culturais durante as práticas pedagógicas?”

Frequentemente	65	8,82%
Ocasionalmente	222	30,12%
Raramente	315	42,74%
Não ocorre	135	18,32%

**Fonte:** Base de dados da pesquisa “Questionário: as condições de trabalho do professor de Arte e o ensino nas escolas”

Podemos ver que, as respostas apontam que na maior parte dos casos o contato com espaços culturais é raro ou não ocorre. Como pensar a vivência no campo das artes, a relação com a obra de arte, se não é dado ao professor e a professora condições de uma ação pedagógica que aproxime os estudantes da arte? Não somente o contato mediado por livros, mas pelo contato direto com as obras de arte.

## 5. Considerações Finais

Evidenciar as condições da relação entre a arte e a formação humana, a partir do que apresentou a pesquisa, no que tange as questões trazidas no texto, exige por um lado discutir as condições de ensino que as respostas trouxeram. Uma condição de expropriação dos docentes. Por outro lado, expor o afastamento do contato dos estudantes com as obras de arte, pois sem acesso aos espaços culturais, o contato se resume aquele possível no ambiente escolar. No qual, em boa parte, tem materiais em razão da expropriação de parte do salário dos professores.

Em razão desta condição, a luta cotidiana nas escolas deve superar a tendência que direciona a formação escolar à redução dos indivíduos humanos apenas para tornarem-se uma força de trabalho necessária ao capital. Esta superação e o projeto a ela vinculado deve ser rica em determinações e, portanto, ir além da defesa em abstrato de uma formação humana em geral. É preciso adjetivar essa formação humana com uma perspectiva de classe, da perspectiva da classe trabalhadora.

Conhecer essa condição histórica é pressuposto para mudá-la. A arte na formação humana será tão mais relevante, quanto mais essa formação humana, caminhar para a formação de uma classe trabalhadora consciente de seus desafios históricos. Pois só assim superará as necessidades do capital em formar mão-de-obra. A busca por socializar os conhecimentos mais elaborados do campo artístico, mas não só, tal qual defende a PHC, a busca em evidenciar e denunciar os limites da escola capitalista, deve ocorrer em paralelo ao anúncio de outra sociedade possível e cada vez mais necessária.

## Referencias

CHILDE, G. **O que aconteceu na história**. Rio de Janeiro, Zahar: 1973.

DORAN, M. **Conversas com Cézanne**. São Paulo: Editora 34, 2021.

GRANEMANN, Sara. Monetización y financerización de las políticas sociales: expresiones del neodesarrollismo? In: FÉLIZ, M. e PINASSI, M. O. (orgs.). **La farsa neodesarrollista y las alternativas populares en América Latina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Herramienta, 2017.

LUKÁCS, G. **Estética: la Peculiaridad de lo Estetico**. Vol. 2: Problemas de La Mímesis. Barcelona (España), Grijalbo, 1966.

MARINI, R. M. **Dialéctica de la dependencia**. In.:MARINI, R. M. América Latina, dependencia y globalización. Fundamentos conceptuales. Bogotá: Siglo del Hombre - CLACSO, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

OLIVEIRA, V. L.; FONSECA DA SILVA, M. C.; PERINI, J. A. Os Professores de artes visuais e a pandemia da COVID-19. In.: **Revista Momento: Diálogos em Educação**. Rio Grande: FURG. 2021.

VAN GOGH, V. **Cartas a Théo**. Porto Alegre: L & PM, 2010.

# DESDOBRAMENTOS DA ARTE CONTEMPORÂNEA DA UNIVERSIDADE AO ENSINO BÁSICO

**Julia Rocha**

Universidade Federal do Espírito Santo- UFES<sup>17</sup>

**Katyuscia Sosnowski**

Instituto Federal do Paraná-IFPR<sup>18</sup>

## Introdução

O presente texto pensa o encadeamento entre a universidade e ensino básico, ao propor-se uma relação entre os dois campos mediada por um material educativo pensado para promover experimentações com arte contemporânea e ampliação do repertório de práticas no ensino da arte.

A articulação potencializada pelo grupo do *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina* evidencia o caráter formativo e enriquecedor do projeto, pelas trocas estabelecidas entre estudantes e professoras de diferentes instituições, ao relacionar uma ação da Universidade Federal do Espírito Santo com práticas do Instituto Federal do Paraná, ambas mediadas por professoras das duas instituições.

A reflexão parte da análise dos resultados da pesquisa desenvolvida coletivamente por meio do questionário desenvolvido em âmbito nacional, aplicado com 737 professores de arte atuantes na educação básica a partir de um amplo conjunto de perguntas elaboradas pelo coletivo do *Observatório*.

---

<sup>17</sup> Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto, Portugal. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea. Contato: pjuliarocha@gmail.com

<sup>18</sup> Doutora em Informática na Educação - PPGIE - UFRGS/ UNT Universidade do Norte do Texas; Docente de Artes Visuais no Instituto Federal do Paraná- IFPR Campus Coronel Vivida; pesquisadora do NEDIH - Núcleo de Educação em Direitos Humanos IFPR. Contato: kaluhe@gmail.com

Com o objetivo de mapear a realidade de trabalho e as práticas do ensino da arte no contexto brasileiro, a pesquisa foi desenvolvida por meio de questionário digital, alternando-se em questões abertas e fechadas que demonstraram um panorama das condições de trabalho e contratação, do contexto de formação e atuação e do perfil de metodologias e práticas dos docentes que lecionam em diferentes segmentos da educação básica no campo da arte.

## **1. Os desafios da prática docente e o processo criador - Pesquisa do Observatório**

Desde a finalização da coleta dos dados, o grupo de pesquisadores do Observatório tem se dedicado na tabulação e análise das respostas, visando dar visibilidade para o quadro levantado a partir do retorno dos professores de arte e processar as informações coletadas a partir dos questionários. A reflexão sobre os dados permite não somente ter um panorama sobre os diferentes campos buscados no conjunto de perguntas, bem como, conectar com outras problemáticas e práticas, justamente pela complexidade e pluralidade de pesquisas envolvidas no coletivo do grupo de pesquisadores e professores.

A presente reflexão conecta-se com as respostas a respeito de duas perguntas: questão 35 *“quais os principais desafios em ser professor(a) de artes?”* e questão 36 *“como acontece seu processo criador na docência em artes?”*, considerando destaques das respostas em diálogo com as pesquisas das autoras do presente texto e o trabalho desenvolvido em colaboração.

O olhar para o retorno dos professores permite ressoar aspectos identificados nas práticas docentes realizadas no ensino superior e no âmbito do ensino básico no Instituto Federal, dialogando diretamente com a experiência prática posteriormente relatada.

Iniciando com a questão 35, que buscava identificar os principais desafios encontrados em ser professor(a) de artes, podemos destacar cinco aspectos que se repetiam com maior incidência no retorno dos questionários. A primeira delas, relatada por muitos professores, dizia respeito ao entendimento e ao respeito da disciplina dentro do currículo e diante das demais. Evidenciando reflexos do processo histórico, os professores demarcam como a disciplina de arte ainda é

desvalorizada entre os pares, os alunos e os gestores. Relatos registram que os desafios «São muitos, a disciplina é pouco valorizada, tanto pelos alunos, e até por outros profissionais de educação», e que ainda é preciso “Fazer com que a coordenação pedagógica entenda a importância do Ensino de Arte, pois ainda se entende como uma disciplina recreativa”.

Um segundo aspecto levantado a partir da questão 35 sobre os desafios em ser professor(a) de artes diz respeito ao espaço físico, uma vez que os professores demarcam a falta de um local adequado para atender às especificidades da disciplina. A demanda pela sala de artes é alternada entre os respondentes por dois aspectos, um positivo, outro negativo. Primeiramente, pela potencialidade de atender às possibilidades de desenvolvimento de práticas, em contrapartida, pela problemática de superlotação do quantitativo de estudantes nas salas de aula convencionais.

Junto ao espaço, um terceiro ponto que os professores indicaram como desafiador diz respeito ao tempo, advertindo que em muitas redes de ensino e em diferentes segmentos “O tempo da aula é muito curto! 1 aula semanal por turma”. Com um encontro semanal com cada grupo, um dos principais desafios se forma: “Buscar estratégias que supram todas as dificuldades dos alunos, [justamente pelo] pouco tempo com os alunos».

A “Falta de material” foi o quarto ponto indicado pelos professores como desafiador na sua prática do ensino da arte, referindo-se mais comumente à restrição de recursos para práticas, citando materiais específicos para a criação em arte. Reverberando inclusive na reflexão que se fará a seguir, sobre o processo criativo. Muitos professores relacionam a desvalorização da disciplina com a falta de espaço, tempo e material, atrelando todos esses desafios a mesma gênese, do percurso histórico da disciplina. Nesse processo, os respondentes se repetem no retorno dos questionários ao recorrentemente repetirem esses tópicos, encadeados em torno de uma mesma problemática.

Um tópico, contudo, se diferencia entre o rol de respostas dadas pelos professores à questão 35, porque trata especificamente do processo formativo e construtivo do professor. Pensando em uma característica própria da disciplina e na necessidade de “Se manter atualizado”, muitos professores demarcaram em suas respostas que um desafio encontrado na sua prática está em manter “Um novo olhar para a disciplina ensino de arte”, em “Ser professor de arte, se

reinventar, estudar constantemente”. Parte dessa necessidade contínua de formação diz respeito ao objeto do qual trata a área, pelo campo estar em constante transformação e por termos produções contemporâneas continuamente sendo produzidas e fomentando a necessidade de formação continuada por parte dos docentes.

Por outro lado, os professores informam ter pouco incentivo para processos de formação dentro de sua prática docente - aliando, novamente, o desafio do tempo à sua prática, agora numa outra perspectiva. Apesar de identificarem que «A profissão me desafia a ser uma eterna pesquisadora, lendo, escrevendo e ensinando. Para mim creio que o desafio maior é não me deixar levar totalmente pela alienação, gostaria de ser uma professora que atua pensando”, outros professores sinalizam que as políticas públicas das redes de ensino não incentivam esse processo, pois há «Pouco tempo para estudo e planejamento, diminuição de hora atividade».

Na sequência da análise do questionário aplicado aos professores, a pergunta 36 indagava “*como acontece seu processo criador na docência em artes?*” e indicava, a partir das respostas, três principais caminhos para pensar práticas de criação.

Uma primeira perspectiva dos respondentes compreendeu a questão atendendo de maneira mais direta aos documentos reguladores da educação básica, porque indicavam que pensavam no processo criador “Seguindo as normas da BNCC”, por exemplo. Alguns professores chegaram a indicar o uso do material didático como normativa orientadora dessas práticas, informando que: “Com base nos conteúdos da apostila acrescento novos artistas e processos e técnicas”. Dessa forma, indicavam nas respostas como ponto de partida, novamente, os documentos reguladores das matrizes curriculares, que posteriormente poderiam ser ampliadas.

Uma segunda perspectiva foi percebida entre os respondentes na questão 36, indicando uma estreita relação entre processo criador e formativo, visto que parte do retorno apontava que a prática era realizada “A partir da pesquisa, das referências bibliográficas e artísticas e de um processo de constante formação”. Sob essa leitura, compreende-se que o entendimento dos professores sobre o processo criador abarca não somente a prática desvinculada da reflexão ou teorização, mas atrelada ao embasamento da arte. Por isso, muitas respostas

diversificaram as fontes de referências utilizadas no processo de criação. Foi interessante identificar também que parte dos respondentes indicou o repertório dos educandos como ponto de partida para a criação, porque desenvolvem o processo utilizando “Pesquisa online, livros de acervo particular, a partir da escuta dos estudantes”.

Essa inclusão do olhar para o que os alunos trazem como contribuição encaminha para uma terceira perspectiva, que abarca respostas que incluem múltiplas fontes de referência, associando práticas formativas e de pesquisa, com a escuta do repertório dos estudantes, práticas de visitação à exposições, utilização dos materiais didáticos, entre outros.

Um docente informou que seu processo criador parte do “Diálogo com estudantes, ampliação de repertório cultural, proposições estéticas e temáticas, experimentações práticas”, enquanto outro afirmou “Costumo visitar exposições, consulto livros didáticos, acompanho artistas nas redes sociais, acompanho o Prêmio Pipa, a Bienal de SP, assisto filmes, séries. Tento prestar atenção na produção dos alunos e os assuntos que eles curtem e assim por diante”.

O retorno dos professores às duas questões analisadas permitiu identificar como alguns desafios encontrados dimensionam-se na demarcação da importância da disciplina e nas conquistas em relação ao processo formativo - do próprio professor e dos estudantes -, relacionando tempo e espaço específicos como necessidades para o ensino da arte.

Retornando à questão 35, a resposta de uma professora sintetiza muitas das problemáticas indicadas no conjunto total analisado no presente texto, porque condensa múltiplos desafios encontrados na prática docente:

“Trabalhar com pouco tempo (1 aula por semana), trabalho totalmente solo, não ter com quem compartilhar, a luta pelo reconhecimento constante da área e seu valor, o acesso a materiais importantes na contemporaneidade como um projetor fixo na sala de artes (quando há sala de artes), tempo curto para planejamento e pouco incentivo para a formação continuada (único lugar de troca para os professores)”.(Professora x, Observatório, 2022)

Assim, parte do processo desenvolvido por grupos como o *Observatório* está na formação continuada de professores e na elaboração de materiais educativos

e práticas de mediação que possam reverberar em sala de aula, tanto na educação básica, como no ensino superior. Exercícios formativos são desenvolvidos com o objetivo de atenuar o sentido do trabalho totalmente solo mencionado pela professora, para que propostas circunscritas na contemporaneidade possam ser desenvolvidas em parceria, tal como refletimos aqui.

## 2. Mediação no ensino da arte

A partir dos desafios identificados na escuta dos professores por meio dos questionários e da identificação de como os mesmos articulam seus processos de criação em sala de aula, encontramos reverberação em exercícios desenvolvidos na nossa prática docente, tanto no ensino superior, na Universidade Federal do Espírito Santo, como na educação básica, no Instituto Federal do Paraná, desenvolvemos um trabalho de parceria, proposto entre março e abril de 2023. Impulsionadas pelo movimento do *IV Encontro do Observatório* criamos uma articulação entre um projeto desenvolvido na Ufes - o material educativo *dobra palavra* - com práticas educativas do IFPR, articulando estudantes de graduação e ensino médio em um processo de mediação.

Dentro dos estudos do ensino da arte, a mediação cultural é recorrentemente pensada como prática educativa associada exclusivamente aos espaços expositivos e museais, conectando obras e públicos por meio do diálogo com um educador.

Carmen Mörsch (2014) situa diferentes acepções para o termo “mediação”, conceituando como o trabalho educativo é compreendido em contextos diversos, mas sempre definindo-o em proximidade com o objeto da arte, ou seja, pensando as práticas de educação diretamente associadas à produção dos artistas.

Constituir o conceito de mediação a partir das instituições pressupõe assumir o objeto artístico como centro da discussão, tomando-o como foco da análise e da discussão do trabalho dos mediadores, que partem das leituras estabelecidas a partir das obras para que práticas educativas possam ser construídas. As modalidades possíveis de ações criadas são múltiplas, não restringindo-se ao modelo de visita mediada, mais recorrentemente associado ao trabalho dos mediadores.

Dessa forma, de acordo com Morsch (2014), a mediação pode ser compreendida como os processos de debate e construção onde a arte está no centro entre objetos artísticos, instituições, o contexto social e os sujeitos que dialogam. Assim, toma-se o objeto de análise como foco das trocas estabelecidas, partindo da arte para elaboração de práticas educativas, seja em que âmbito se propor, formal ou não formal.

Nesse contexto, contudo, tomamos a mediação como um exercício de aproximação ao objeto da arte sem restringir-se ao efeito institucional, pensando essa articulação em múltiplas vias, inclusive considerando práticas escolares como potencialmente mediadoras. A ação educativa é tomada como prática de mediação pela possibilidade de interlocução direta com o objeto de estudo do campo e pelos exercícios de leitura de imagem que construímos com o material educativo que será apresentado.

A mediação cultural pressupõe, a partir da apropriação da perspectiva construtivista, um diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa. A linguagem e as relações com o meio são efeitos determinantes da aprendizagem, como busca sintetizar o termo que apropriamos de Vygotsky (ROCHA, 2012, p. 49). Quando utilizamos mediador para definir o sujeito que “relaciona, dialoga e convoca o espectador com sua própria experiência”, é desse referencial que estamos partindo.

O aspecto da linguagem é preponderante para a perspectiva de mediação que conceitua-se nessa articulação entre universidade e ensino básico, porque defende-se uma prática dialogada e que seja construída coletivamente, em um processo horizontal. A utilização do material educativo demandava uma metodologia de participação e envolvimento dos estudantes durante o processo, pela divisão em equipes e pelo caráter de pesquisa que parte dos conceitos sugeria durante sua utilização.

Pela construção do material e pela metodologia proposta nos exercícios, outra característica que balizava o conceito de mediação era o da experimentação, que deveria ser efetivamente concretizada pelos estudantes por meio da reconstrução dos processos de criação dos artistas apresentados no material educativo. Portanto, pensamos a mediação cultural nesse trabalho como um exercício de aproximação direta com o objeto da arte e também de diálogo, experimentação e construção coletiva.

A proposta educativa descrita foi relacionada ainda a partir de um

dispositivo mediador, um material educativo articulador entre as instituições e os diferentes sujeitos envolvidos, pensado como ponto de partida para as experimentações com arte contemporânea provocadas.

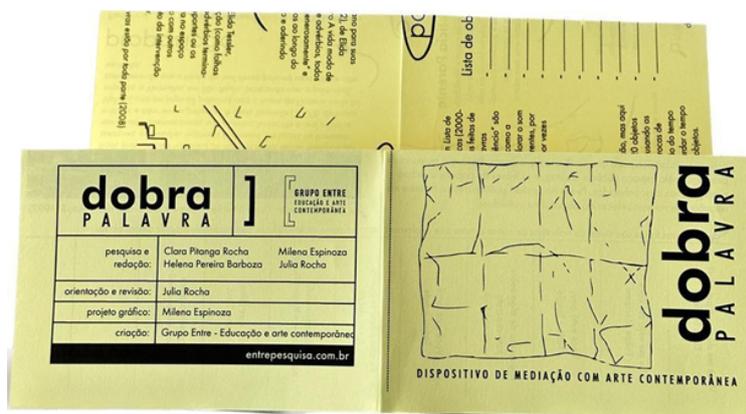
### 3. Dobra palavra - dispositivo de mediação com arte contemporânea

O material educativo dobra<sup>19</sup> foi desenvolvido como um dispositivo de mediação com arte contemporânea, proposto para que professores e educadores possam ativar experimentações práticas em torno de temáticas que se conectam à produção de artistas.

Elaborado pelo Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea (Ufes/CNPq) como um recurso para ampliar repertório em torno da produção artística, a primeira edição deste material educativo reuniu trabalhos em torno da temática “palavra”, pensando-a em cinco diferentes dimensões: som, espaço, política, território e corpo.

Para tal, foram escolhidos trabalhos de cinco artistas contemporâneas que utilizam da palavra como materialidade em suas obras, desenvolvendo práticas em *videoperformance*, instalação, intervenção urbana e experimentação sonora.

**Imagem 1-** Material educativo dobra palavra - Dispositivo de mediação com arte contemporânea



<sup>19</sup> Material educativo disponível em: <<https://www.entrepesquisa.com.br/post/dobra-palavra>>. Acesso em: 25 Jul. 2023.

Produções de Raquel Stolf, Elida Tessler, Jenny Holzer, Ivana Vollaro e Letícia Parente são o ponto de partida para que professores e estudantes conheçam mais sobre arte contemporânea e formas de desenvolver práticas tendo a palavra como materialidade.

No dispositivo de mediação cada trabalho é apresentado com um texto explicativo, que vem acompanhado de uma proposição para que seja realizada uma experimentação da obra. A prática não é construída como releitura dos trabalhos, mas como um processo de recriação de modo que o material educativo seja um caminho para conectar-se com a arte contemporânea, um exercício de mediação que sugira formas de relacionar-se com as obras das artistas, recriando de maneira conceitual ou material proposto.

A equipe que desenvolveu o *dobra* é formada por estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Ufes e professores atuantes na rede básica de ensino e em espaços não formais de educação. Participaram da pesquisa e redação Clara Pitanga Rocha, Helena Pereira Barboza, Milena Espinoza e Julia Rocha. O projeto gráfico foi realizado por Milena Espinoza e a orientação e revisão ficaram a cargo de Julia Rocha. O material contou ainda com consultoria de professores que compõem o Grupo Entre.

O *dobra* foi pensado como um material educativo para ser ativado por diferentes professores e educadores e, por isso, construído como um recurso acessível em diversos contextos educativos.

Esse dispositivo de mediação é composto de duas partes, uma primeira é efetivamente do “material educativo”, arquivo para ser impresso e utilizado diretamente com os estudantes. Essa primeira parte constitui o documento dobrável<sup>20</sup> que intitula o material, sendo objeto de intervenção direta e acesso às informações sobre as obras e as proposições práticas. A segunda parte é denominada “arquivo de apoio”<sup>21</sup> e se constitui de uma apresentação que o professor pode acessar para formação, tanto para sua preparação, quanto para utilização diretamente com o grupo com o qual pretende desenvolver a proposta, a depender de como quiser utilizar o material.

---

<sup>20</sup> O “material educativo” dobra palavra pode ser acessado diretamente pelo link: <[https://d828a-2b8-f4a9-4b11-8f96-eebb938aa551.filesusr.com/ugd/b2b5b6\\_3e8b852345544140ba26094a2f469a35.pdf](https://d828a-2b8-f4a9-4b11-8f96-eebb938aa551.filesusr.com/ugd/b2b5b6_3e8b852345544140ba26094a2f469a35.pdf)>. Acesso em: 30 Jul. 2023.

**Imagem 2-** Orientações modo de usar dobra palavra



A utilização do *dobra palavra* não tem uma delimitação ou um ponto de partida fechados. Propositores que o acessarem e ativarem poderão envolver o dispositivo em uma sequência didática parcialmente ou integralmente, como jogo, atividade ou avaliação, como experimentação individual ou coletiva. Justamente por não buscar um caminho definido, a formatação do material educativo dialoga com um mapa e pressupõe dos participantes a manipulação e movimentação da dobra, invertendo sentidos do papel para leitura, girando a folha para compreensão das atividades.

O tempo de desenvolvimento das práticas também é aberto, a depender dos modos escolhidos pelos educadores para desenvolvimento dos exercícios lançados a partir do dispositivo *dobra*. Como é possível relacionar também as práticas das cinco artistas de partida com os artistas sugeridos no desdobramento e outros muitos que exploram a palavra como materialidade, os projetos realizados a partir do material serão respondidos de forma diferente por cada grupo ou cada professor proponente que ativar esse dispositivo.

O relato das práticas desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná - Campus Avançado Coronel Vivida

---

<sup>21</sup> O “arquivo de apoio” do dobra palavra pode ser acessado diretamente pelo link: <[https://d828a-2b8-f4a9-4b11-8f96-eebb938aa551.filesusr.com/ugd/b2b5b6\\_ff5279f0cd1a471cbbcac8c6c9327e17.pdf](https://d828a-2b8-f4a9-4b11-8f96-eebb938aa551.filesusr.com/ugd/b2b5b6_ff5279f0cd1a471cbbcac8c6c9327e17.pdf)>. Acesso em: 30 Jul. 2023.

partilhado neste texto evidenciam, inclusive, como o tempo é um dos desafios para utilização deste material educativo.

A proposta do material é de lidar com recursos mínimos, por isso o dispositivo *dobra* pode ser impresso quantas vezes for necessário pelo professor e os exercícios de experimentação das obras podem ser realizados com poucos materiais, como riscadores (lápis ou canetas) e celulares (para registro em foto, vídeo e som). Os demais recursos são todos encontrados no ambiente circundante ou feitos na relação com outros sujeitos ou sob o próprio corpo dos participantes.

A escolha da abordagem por recursos mínimos visou atender aos objetivos iniciais do material educativo e dar maior viabilidade para ativações do dobra, mas também dialoga com questões debatidas em reflexões anteriores (ROCHA, 2018), sobre experimentações imateriais no ensino (contemporâneo) da arte contemporânea.

#### **4. Relato da ativação do dispositivo no contexto do Ensino Médio**

O diálogo entre a universidade e o ensino básico ocorre no período da graduação, nos estágios ou em projetos de extensão com ações formativas. No entanto, para um montante significativo de professores de arte, ao adentrar nos primeiros anos do exercício da licenciatura, necessitam andar sozinhos. O diálogo da universidade com os professores em exercício muitas vezes não acontece após o término da graduação. Principalmente se o professor não tem objetivos de seguir com a carreira acadêmica e cursar especialização, mestrado ou doutorado naquele momento. A necessidade maior é adentrar ao mundo do trabalho. A solidão que aparece nas respostas dos professores respondentes aos questionários da pesquisa do Observatório é real e agravada dentro do pouco espaço que o ensino de Arte ocupa no currículo brasileiro. Agravam-se ainda com casos em que os professores atuam em mais de uma escola para completar sua jornada semanal.

O diálogo entre a universidade e o ensino básico em um contexto continental como o Brasil, no qual os cursos de licenciatura em artes (13 em Institutos Federais) estão em maioria nas capitais ou no modelo à distância, é

algo desafiador. No caso dos campi avançados dos Institutos Federais que têm por princípio a interiorização, a localização torna as relações com a universidade ainda mais distante.

No Estado do Paraná somos 26 campi do Instituto Federal - IFPR, e apenas um deles, campus Palmas, oferta o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Contudo, esse campus fica a 118 quilômetros de distância do contexto de desenvolvimento do presente projeto e não tem nenhuma ação em comum com o Campus Avançado Coronel Vivida.

Por caracterizar-se como uma política de interiorização, desde 2008, os Institutos Federais foram inaugurados em localidades distantes dos centros metropolitanos/urbanos.

Localizado há 486 quilômetros da capital, Curitiba, o campus Coronel Vivida tem atualmente 260 estudantes matriculados.

Ser professor de Arte em um Instituto Federal tem especificidades próprias, por serem cursos técnicos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, os cursos ofertados consideram os arranjos produtivos locais. Nesse caso, em Coronel Vivida são: Técnico em Administração e Técnico em Cooperativismo.

As aulas de artes são ministradas por uma professora com formação em Artes Visuais e o curso de Cooperativismo tem a carga horária de artes maior que o de Administração. No curso técnico em Administração são 2 aulas de 50 minutos semanais, no 1º ano do curso totalizando 80 horas/aula; já no curso técnico em Cooperativismo são 2 aulas semanais de 50 minutos, no 1º e 2º ano do curso totalizando 160 horas/aula. Essas duas aulas semanais são sempre juntas/geminadas, totalizando 100 minutos em cada encontro semanal, contribuindo para uma continuidade das práticas e/ou discussões em sala - distinguindo-se do desafio do tempo indicado anteriormente no retorno dos demais docentes.

Outro ponto que se diferencia da realidade relatada por muitos professores respondentes dos questionários da pesquisa do Observatório diz respeito ao espaço físico, uma vez que o Campus Coronel Vivida possui 6 laboratórios, sendo um de artes. Portanto, contamos com uma sala ambiente que dispõe de características próprias para o desenvolvimento de exercícios diretamente relacionados às especificidades da disciplina. Nesse laboratório temos pia, projetor, desktop, acesso à internet de boa qualidade, caixas de som, cadeiras, camarim com local para figurinos, maquiagem, depósito de materiais diversos,

quadro para giz, mesas coletivas que podem ser desmontadas, além de material como tinta, papel sulfite, papel kraft, isopor, lápis de cor aquarelável, pincéis, telas, argila, TNT, fitas, fios, cola e materiais diversos para serem utilizados em processos de criação.

**Imagem 3-** Sala/laboratório de artes - IFPR Campus Avançado Coronel Vivida



Também destoando da realidade do retorno de alguns professores respondentes do questionário produzido pelo Observatório, além de uma sala/laboratório ambientado para as aulas de artes nos Institutos Federais, os professores de arte contam com uma carga horária assegurada para projetos de Ensino de até 4 horas semanais e Extensão de até 16 horas, que ampliam ainda mais as experiências artísticas e estéticas dos estudantes que têm interesse na área, pois essas outras horas são realizadas no contraturno.

Arte é uma disciplina do núcleo comum dentro do Ensino Médio Integrado do IFPR ao lado da sociologia, filosofia, história, matemática, geografia, biologia e língua portuguesa, todas voltadas para uma compreensão crítica do mundo do trabalho. No contexto do ensino profissional essas disciplinas subsidiam a formação técnica e cidadã dos estudantes. Nas ementas da disciplina dos dois cursos do Campus há o conteúdo de arte contemporânea, que é trabalhado em projetos integrados com sociologia e geografia a partir da temática do meio ambiente. Neste ano, a oportunidade de trabalhar com o dispositivo *dobra* palavra foi uma experiência diferente para todos e todas, professores e estudantes.

Pensando na perspectiva do material de apoio, apontada por alguns professores nos questionários, é importante pontuar que desde 2018 o Campus

não adota mais livro didático e tem trabalhado com projetos integrados numa proposta personalizada. A possibilidade de utilizar o material educativo produzido pelo Grupo de Pesquisa da Ufes foi uma oportunidade ímpar, primeiramente porque apresenta o conteúdo de arte como princípio e porque parte de artistas e não de projetos, fazendo com que a arte atue como protagonista e não como coadjuvante. A parceria estabelecida também foi importante para perceber novos formatos além do livro didático do PNLD como dispositivo<sup>22</sup>. A partir do momento que as editoras incluíram conteúdos no formato que atende ao Novo Ensino Médio<sup>23</sup> a adoção do livro foi optativa para a educação profissional e tecnológica que é ofertada nos Institutos Federais. Em edições anteriores muitos institutos adotaram o livro, mas “diferentemente das edições anteriores [...] os livros agora não contemplam mais disciplinas individuais e sim as áreas de conhecimento, que o Guia denomina ‘projetos integradores’” (Carvalho, 2021, p. 3).

## 5. O processo criador na docência

Com o material em mãos, o processo criador se iniciou ao planejar o tempo e o espaço dentro do contexto de atuação. Uma primeira leitura inicial e uma aproximação com as artistas trabalhadas no *dobra* palavra foram necessárias, pois artistas como Jenny Holzer e Ivana Vollaro eram ainda desconhecidas. Essa primeira pesquisa ao iniciar um trabalho com um novo material evidencia um processo desafiador e enriquecedor para o trabalho docente, porque não assume-se um novo material educativo como fórmula ou receita, mas como um pouco de partida para estudo.

Ao apresentar o material para uma turma de estudantes de 15 e 16 anos, a proposta foi que se organizassem em grupos, considerando a temática utilizada pelas artistas no *dobra*. Como o dispositivo apresenta cinco artistas principais e mais outros nas propostas de desdobramentos, foi sugerido que os estudantes pudessem escolher por afinidade da temática utilizada para desenvolver seus trabalhos.

---

<sup>22</sup> Os livros didáticos do PNLD

<sup>23</sup> Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso 30 jul 2023.

Nesse processo, por exemplo, os estudantes que têm proximidade com a música logo indicaram verbalmente que gostariam de ficar no grupo da Raquel Stolf, porque ela trabalhava com som; assim criaram o projeto coleções imaginadas e já foram a campo coletar fragmentos sonoros para o projeto chamado “Os aprovados 2021-2023”.

O trabalho apresentado em áudio com 7’37” minutos continha o nome de todos estudantes que estão atualmente estudando no Campus, no qual o grupo formulou um movimento de entrevista em que cada entrevistado gravava seu nome completo com o timbre da sua voz para fazer parte do trabalho na versão final.

Como a obra de Raquel Stolf, que deu a partida para o processo de experimentação, trata de uma coleção de palavras de coisas que “podem ser brancas, parecem ser brancas ou eram brancas”, além desta coleção de aprovados, outras listas foram também citadas pelos estudantes do grupo. Uma delas foi a letra da música “O pulso ainda pulsa” (1989) da banda Titãs, a qual possui uma coleção de doenças, outra foi a música “Matança” (1984) de autoria de Xangai, que em sua letra apresenta uma coleção de nomes de árvores. Os outros grupos foram também procurando com qual temática tinham maior proximidade aleatória de som e assim dividiram-se entre as subcategorias propostas no material: corpo, política, território e espaço.

No segundo encontro, foi realizada uma aula expositiva apresentando as obras das artistas citadas no material, ação que se fez necessária para que os estudantes iniciassem uma aproximação às obras. O objetivo da professora era que todas as 5 artistas destaques do material fossem abordadas nos trabalhos dos estudantes. A obra “Porque as palavras estão por toda parte” (2008), de Marilá Dardot foi uma das que chamou bastante a atenção, pela possibilidade de conexão com outras já vistas, como as formas de cerâmica da artista vistas em uma visita ao Instituto Inhotim, MG.

Nesse momento de leitura das obras, uma estudante lembrou de um trabalho de arte que referenciava também a materialidade citada no material, indicando a obra “Você me dá sua palavra” (2004), de Elida Tessler, que estivera em exposição no ano anterior no corredor do Campus. Assim criou-se o segundo grupo, onde três estudantes do sexo feminino tomaram para elas as obras de Elida, não se limitando àquela citada no *dobra* palavra, evidenciando como os

materiais educativos dentro de sala de aula são apenas o ponto de partida para as conexões que os estudantes vão estabelecer com seu repertório. Como havia grampos de roupa e uma tela com moldura de madeira na sala disponível, logo o grupo pediu se podiam recriar aquela mesma obra, pois tinham uma provocação diferente da artista, ao invés de “você me dá sua palavra?”, elas solicitam uma doação de sentimento. A recriação foi “Deixe um sentimento”.

**Imagem 4-** Sala/laboratório de artes - IFPR Campus Avançado Coronel Vivida



Já no terceiro encontro aconteceu a exibição do vídeo “Marca registrada” (1975), de Letícia Parente, citado no material educativo como palavra corpo. A obra foi motivo de muitas interações e um *brainstorm* foi proposto após sua exibição; nele as palavras ressaltadas pelos estudantes foram: dor, migração, ditadura, corpo mercadoria, comércio na internet e prostituição.

O grupo que adotou essa artista para sua proposição preferiu recriar a obra a partir de uma silhueta de uma figura humana em papel pardo e partindo de uma pesquisa na internet, criou uma lista de pessoas que foram mortas por racismo. Esses nomes foram escritos com pincel preto/negro nas bordas da silhueta. Enquanto produziam a recriação um dos estudantes questionou quantos negros estudavam no Campus? A partir da pergunta o grupo identificou que no IFPR Coronel Vivida estudam apenas 1 negro, 3 indígenas e 39 pardos, constatando que mesmo sendo uma instituição que realiza o processo seletivo considerando a política de cotas, a realidade do Campus é branca.

O quarto grupo que sentiu-se afetado pela obra “Proteja-me do que eu quero” (1987), de Jenny Holzer era formado por 3 estudantes do sexo feminino. Juntas, decidiram produzir um questionário *online* para recolher dados sobre consumismo entre os estudantes do Campus.

Entre as discussões do grupo antes de iniciar as produções estiveram os carimbos de Cildo Meireles, pois foi a primeira obra que elas relacionam com arte/política, as taxações da Shein, as promoções falsas da *Black“Fraude”*, políticas públicas relacionadas aos filtros na internet para escolas, canais de vídeos sem propagandas em escolas, elas se perguntavam sobre o vínculo dessas propagandas com assinaturas pagas.

A partir de todo o debate sobre consumo, iniciaram a obra: “Porque querem que eu consuma quando estou pesquisando?”. Durante seu processo criativo as estudantes citaram o filme “Obsolescência programada” de (2010), da diretora alemã Cosima Dannoritzer, que assistimos em uma das aulas. Esse filme trata sobre produtos que em 1920 eram produzidos para durar muito tempo, mas isso não era lucrativo, assim pesquisadores foram pagos para criar produtos que duram menos tempo. Em vista dessa mudança, a demanda por comprar novamente se retroalimenta.

O resultado dos questionários respondidos por 67 estudantes do Campus foi que 74% dos respondentes se auto-avaliam consumistas. A partir desses dados as meninas produziram uma imagem de um monstro consumista multicolor.

**Imagem 5-** “Porque querem que eu consuma quando estou pesquisando?” (2023)



Como a ideia do desenvolvimento do projeto era passar por todas as artistas apresentadas no material educativo, todos os grupos precisariam eleger a produção de uma das categorias apresentadas. Contudo, a obra que os estudantes tiveram maior resistência em se apropriar foi “Vermello” (2000), de Ivana Vollaro. Talvez, uma questão que justifique essa falta de relação possa ser que a artista argentina ainda era desconhecida pela professora e isso influenciou em sua conduta, porque deu pouca ênfase nas obras dessa artista em sua aula expositiva.

Entre uma semana e outra a professora pesquisou mais sobre a vida e obra de Ivana Vollaro e lembrou de uma revista que tinha em casa, *Select*, edição outubro/novembro 2011, que na capa a manchete era “Habla-se Portunhol - O idioma freestyle e anárquico não tem fronteiras”. Após maior compreensão sobre a obra, foi possível acompanhar um dos grupos que ficou responsável em trabalhar com a subcategoria palavra território.

O grupo de estudantes iniciou o projeto apresentando ideias a partir do conceito de território geográfico e, a partir dessa ideia, logo incluiu as questões das demarcações das terras indígenas, que estavam em pauta na mídia na semana de desenvolvimento do projeto. Nesse momento, a aproximação da professora com o grupo foi muito importante, pois enquanto outros estudantes já estavam na etapa de produção, este ainda estava elaborando o conceito proposto pela artista. Ao debruçar-se na pesquisa, juntamente com a professora encontraram o interesse de pesquisa da artista: “*Existe el portuñol de la frontera y el portuñol del viage*”, como refere-se Vollaro.

Inicialmente, as estudantes destacaram a cidade de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul, conhecida por ser “sem fronteiras linguísticas”, só geográficas. Esse exemplo fez as estudantes destacarem e citarem os 3 indígenas que estudam no Campus, que falam guarani/kaingang e convivem na terra indígena de Mangueirinha, situada a 45 km do Campus, local onde ocorre esse mesmo fenômeno linguístico.

A professora acrescentou que o IFPR Coronel Vivida oferta desde 2022 um curso de língua portuguesa e cultura brasileira para uma turma de estrangeiros, em maioria haitianos adultos, e que o objetivo é conhecer cada dia mais o crioulo, que eles falam para adentrar nessa seara do multiculturalismo linguístico.

O grupo chegou, a partir das pesquisas, na cooperativa Eloísa Cartonera e conheceu, juntamente com a professora, o Movimento Cartonero, uma prática de resistência da literatura popular, que hoje tem mais de 30 editoras nos países latinos. O movimento produz livros de papelão, recolhidos por catadores e escritos à mão. A recriação não foi produzida naquele momento pela limitação de tempo para o desenvolvimento, mas a pesquisa na biblioteca do Campus durante o período das aulas foi suficiente para registrarem em seus portfólios o quanto a obra de Ivana Vollaro acrescentou conhecimento sobre diversos aspectos da vida.

Ao final, com a conclusão dos exercícios autorais desenvolvidos pelos estudantes, pode-se refletir que a mediação da professora durante todo o processo de ensino/aprendizagem fomentou seu repertório e o processo criador docente e discente foi construído coletivamente.

A partir do diálogo e pesquisa que os trabalhos foram se construindo. O *dobra* palavra foi para a professora e para os estudantes uma abertura ao diálogo sobre o novo, um caminho para a experiência estética. Este fato foi importante para que o processo de comunicação entre sujeito, obra e artistas principalmente contemporâneos e da América Latina acontecesse.

### Considerações finais

Quanto conhecimento cabe nas dobras de um material educativo que se propõe incluir mulheres artistas contemporâneas no repertório e na prática de professores e estudantes em sala de aula? Quantas possibilidades existem nas trocas estabelecidas em projetos interinstitucionais e nos intercâmbios estabelecidos entre universidade e ensino básico? Levantamos nesse texto alguns dos inumeráveis desdobramentos possíveis a partir do material *dobra* palavra produzido pelo Grupo de Pesquisa Entre, da Universidade Federal do Espírito Santo, e resultados produzidos a partir da prática autoral dos estudantes e da professora do Instituto Federal do Paraná - Campus Avançado Coronel Vivida.

Ao desdobrar o material educativo juntamente com questões levantadas na pesquisa do Observatório foi possível perceber que os contextos dos professores de arte dos institutos federais diferem quanto ao espaço, ao

tempo e às condições de planejamento e projeto para as atividades de ensino de arte dos demais professores.

A leitura do resultado da pesquisa desenvolvida pelo coletivo de pesquisadores permitiu, contudo, identificar a necessidade de promover práticas e processos de criação com materiais diversificados que contribuem para a aprendizagem em arte.

O material educativo apresentado nesse texto foi construído como uma possibilidade de interlocução das pesquisas elaboradas na Universidade com docentes atuantes em diferentes espaços educacionais, tendo na tipologia do *dobra*, que lida com uma proposição de dispositivo mínimo e reproduzível, a potencialidade de ser adotado por diferentes contextos, distantes do Espírito Santo ou do *lócus* de desenvolvimento e formação onde o Grupo Entre consegue atuar presencialmente.

O intercâmbio desenvolvido com o IFPR possibilitou ver as ideias na prática, realizadas a partir do olhar e da criação de estudantes que não estão dentro do escopo de atuação dos professores atuantes no coletivo de pesquisadores.

Do outro ponto de vista, a partir da experiência relatada do projeto desenvolvido, pôde-se considerar como a sala ambiente do Instituto Federal do Campus Coronel Vivida é um espaço que instiga, questiona, inspira o processo criativo tanto da professora como dos estudantes que lá convivem. Quatro dos cinco projetos de recriação das obras das artistas apresentadas no material educativo *dobra* palavra mobilizaram os estudantes do 2º ano a ampliarem suas interações com outros estudantes do Campus, indo além da sua turma, rompendo fronteiras e construindo relações com outros discentes.

A proposta de um dispositivo mínimo com potencial de desdobrar em infinitas possibilidades de acesso a artistas brasileiras e latinoamericanas, principalmente, trouxe novo repertório para conectar-se com as referências dos estudantes. Quanta informação organizada a partir de uma temática da arte cabe em uma folha sulfite? Porque a reclamação de material é tão replicada entre os respondentes na pesquisa do Observatório? Há uma repulsa pelo sulfite como recurso porque ele é o material (depois do giz) que mais esteve presente nas aulas de arte. Hoje já vemos um novo movimento, onde as telas digitais substituem o próprio papel.

Depois do desenvolvimento com os estudantes, identifica-se que existe potencialidade nesse recurso da folha de papel sulfite e que a diferença está no conteúdo proposto e nas múltiplas possibilidades que o *dobra* palavra carrega. O dispositivo é instigante, aberto a cada novo encontro, se desdobra além da dobradura. Outras possibilidades surgem a cada novo contexto, a cada novo sujeito que traz suas histórias e experiências para o encontro. Um tipo de experiência própria do encontro com a arte. A partir da perspectiva do IFPR, após ter utilizado o material é possível perceber a necessidade de planejá-lo para um tempo mais alargado, quiçá durante um bimestre, pois muitas das propostas do material não foram exploradas por ter sido planejado para apenas 6 aulas com ele.

Como são diversas as formas de acessá-lo, quando o material foi entregue aos estudantes, alguns foram logo preenchendo a coleção de palavras proposta a partir da obra de Raquel Stolf, enquanto outros passavam rapidamente pelos nomes estranhos e procuravam artistas e obras que já conheciam, outros solicitaram o uso do celular para pesquisar mais a respeito, principalmente sobre o vídeo de Letícia Parente. O caminho construído de forma personalizada por cada grupo evidencia como um tempo mais alargado possibilitaria uma experiência mais reflexiva a partir das produções dos estudantes.

Ao final, permanece entre as autoras o desejo de um trabalho mais coletivo, em que parcerias como essa sejam mais constantes e que possamos promover trocas entre diferentes contextos formativos, pensando os desafios elencados pelos professores respondentes da pesquisa tanto na perspectiva dos nossos contextos de atuação, como a partir do olhar dos nossos pares.

O diálogo produzido no decorrer dos dois meses de desenvolvimento da proposta e no período posterior, para a escrita dessa reflexão, evidenciam como as instituições formativas do ensino da arte precisam conectar-se para além das suas fronteiras e propor outras formas de desdobramentos.

## Referências

BRASIL. Lei N° 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação. Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 jul 2023.

CARVALHO, Edvaldo do Nascimento. **O componente curricular Arte nos livros didáticos do Novo Ensino Médio: uma análise da abordagem nos livros de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Revista Educação Pública, v. 21, n° 21, 8 de junho de 2021. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/21/o-componente-curriculararte-nos-livros-didaticos-do-novo-ensino-medio-uma-analise-da-abordagem-nos-livros-de-linguagens-codigos-e-suas-tecnologias>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MÖRSCH, Carmen. **Time for cultural mediation**. Zurich: Institute for Art Education of Zurich University of the Arts, 2014.

ROCHA, Julia. Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea - Semelhanças e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo. In: **Anais do 27° Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas: Práticas e contratações**; 24 a 28 de setembro de 2018; São Paulo. São Paulo: ANPAP, 2018.

ROCHA, Julia. **Processos avaliativos em mediação cultural** - A postura reflexiva das ações educativas. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 125. 2012.



2023