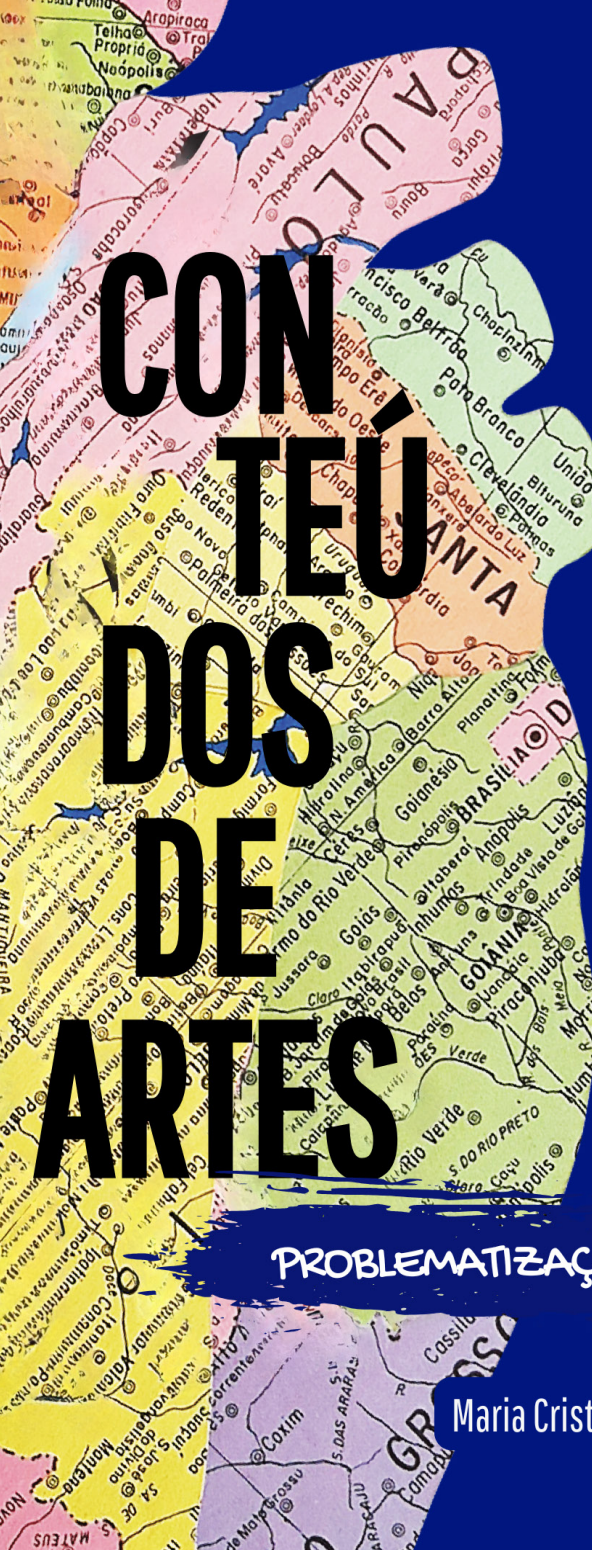




V CICLO DE DEBATES
**FORMAÇÃO
E ARTE NOS
PROCESSOS
POLÍTICOS
CONTEMPORÂNEOS**

ISBN: 978-65-88730-25-6



PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS

Org: Janaina Enck
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Gabriel Souza Coelho



Copyright © 2025 by Editora AAESC. Todos os Direitos reservados à Editora AAESC. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

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

Conteúdos de artes : problematização possíveis [livro eletrônico] : V ciclos de debates : formação e arte nos processos políticos contemporâneos / org. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Janaina Enck, Gabriel Souza Coelho. -- 1. ed. -- Florianópolis, SC : Editora AAESC, 2025. PDF

Vários Autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-7730-25-6

1. Artes 2. Educação 3. Formação docente - Metodologias ativas 4. Prática pedagógica 5. Professores - Formação I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II. Enck, Janaina. III. Coelho, Gabriel Souza.

25-286676

CDD - 370 . 71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores de arte : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Conselho Editorial da Editora AAESC:

Consuelo Alcioni Borba Schlichta - UFPR

Federico Buján - UNA/UNR

Gerda Schutz Foerste - UFES

Isabela Frade do Nascimento - UFES

Luana Wedekin - UDESC

Sandra Makowiecky - UDESC

Sandra Regina Ramalho e Oliveira - UDESC

Vera Lúcia Penzo Fernandes - UFMS

Diretoria AAESC Biênio 2023/2025

Presidente: Janaina Enck - Florianópolis/SC

Vice-Presidente: Gabriel Souza Coelho - Barra Velha/SC

1ª Secretária: Jéssica Natana Agostinho - Florianópolis/SC

2ª Secretária: Marcos Antônio dos Santos - Criciúma/SC

1ª Tesoureira Jéssica Maria Policarpo - Florianópolis/SC

2ª Tesoureira: Andreza de Oliveira

Diretora de Promoção: Pedro Cabral Filho - Florianópolis/SC

Vice-Diretora de Promoção: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - Florianópolis/SC

Diretor de Divulgação: Alexssandro Schappo - Maravilha/SC

Vice-Diretor de Divulgação: Renata de Souza Batista - Balneário Camboriú

Conselho Fiscal:

Cristiane Pedrini Ugolini - Florianópolis/SC

Micheline Raquel de Barros - Florianópolis/SC

Giovana Bianca Darolt Hillesheim - Witmarsum -SC



CONTEÚDOS DE ARTES

V CICLO DE DEBATES

FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS

ISBN: 978-65-88730-25-6

PUBLICAÇÕES



Florianópolis, 2025

PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS

Org: Janaina Enck;
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Gabriel Souza Coelho

ISBN XXXX

V CICLO DE DEBATES

**FORMAÇÃO
E ARTE NOS
PROCESSOS
POLÍTICOS
CONTEMPORÂNEOS**

ISBN: 978-65-88730-25-6

Conteúdos de Artes

PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS



Florianópolis, 2025

EXPEDIENTE V CICLO V CICLO DE ESTUDOS DO GRUPO FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS

06 a 08 de maio de 2024
MESC | Florianópolis-SC

Coordenação Geral: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Vice-coordenação: Giovana Bianca Darolt Hillesheim

Capa: Marcos Santos
Isabel Horta

Comissão Científica:
Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
Gabriel Souza Coelho
Giovana Bianca Darolt Hillesheim
Nayara Brida Zandonai Schmauch
Valéria Metroski de Alvarenga

Comissão de Cultura:
Raquel Alberti

Diagramação e Projeto Gráfico:
Janaina Enck
Emiliana Pagalday Fernández

Comissão de Exposição:
Brenda Christine Figueira Pettirini
Carla Mara Nardes Biscrovaine
Emiliana Pagalday Fernández
Margarete Gasperin
Maristela Müller

Divulgação e Logística:
Ana Clara Ramos Bonetti
Luana Pavesi Pera
Selma Cristina da Silva Bueno de Oliveira

Secretaria:
Janaina Enck
Jéssica Maria Policarpo
Thalita Emanuelle de Souza

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Thalita Emanuelle de Souza
Gabriel Souza Coelho

07

CAPÍTULO 1

CRITÉRIOS PARA A DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO DE ARTE

13

Carolina Nozella Gama
Giovana Bianca Darolt Hillesheim

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES, SEU OBJETO DE ESTUDO E A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

41

Janedalva Pontes Gondim
Consuelo Schlichta

CAPÍTULO 3

RUPTURAS ARTÍSTICAS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

82

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Janaina Enck

SOBRE AS AUTORAS

112

APRESENTAÇÃO

A seleção de conteúdos escolares é uma questão pre-cípua que pauta as discussões sobre a práxis pedagógica no campo da pedagogia histórico-crítica, e não sem razão. Como apontado por Saviani em seu texto seminal *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, nossa primeira tarefa com relação à educação escolar é a “Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.” É em torno desta tarefa basilar que se debruçam os membros do grupo de pesquisa *Arte e Formação nos Processos Políticos e Contemporâneos*, que se insere no contexto de intersecção entre a pedagogia histórico-crítica e o ensino da arte.

Refletir sobre o objeto de conhecimento da Arte e seus conteúdos numa perspectiva materialista histórico-dialética representa um esforço duplo, dado que as discussões teóricas em torno do fenômeno estético e seu ensino têm sido conduzidas predominantemente pelas epistemologias pós-modernistas, o que se revela pelo referencial de produções apresentadas em eventos como Anpap ou EnreFaeb. Por isso, este grupo de pesquisa, ao promover seu *Ciclo de Debates*, “abre espaço para tomar espaço”, assumindo protagonismo nesta importante missão. Como síntese dessa problemática, este livro ora apresentado reúne o produto das mesas de debate do V Ciclo de Debates do Grupo de Pesquisa *Arte e Formação nos Processos Políticos e Contemporâneos*, realizado nos dias 6, 7 e 8 de maio de 2024, no Museu da Escola Catarinense (MESC) em Florianópolis, e forma par com os anais do evento, compostos com os trabalhos que foram apresentados por estudantes e pesquisadores de todo o país durante o Ciclo.

A mesa de abertura do evento, apresentada pelas professoras Carolina Nozella Gama e Giovana Bianca Darolt Hillesheim, originou o texto intitulado *Critérios para a Definição dos Conteúdos Escolares: Contribuições para o Currículo Histórico-Crítico de Arte*. Aqui, as autoras reúnem subsídios para a concepção histórico-dialética do currículo escolar, especialmente com base na produção do Coletivo de Autores (Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht) acerca do ensino de Educação Física. Um dos elementos é a noção de interdependência dialética entre os três elementos concretizadores do currículo: o trato com o conhecimento (que diz respeito à seleção e ordenação lógica dos saberes); a organização escolar (referente aos arranjos espaço-temporais) e a normatização (representada pelas legislações, documentos curriculares, sistemas de avaliação e outras normas). Ao se aprofundar no tópico do trato com o conhecimento, as autoras enfrentam a desafiadora tarefa da definição de critérios de seleção dos conteúdos de aprendizagem da arte, elencando alguns parâmetros: a relevância social; a contemporaneidade; a adequação sócio-cognoscitiva e a objetividade. A estes parâmetros teóricos, acompanham os metodológicos: o movimento aparência-essência; o reconhecimento da provisoriedade histórica; a vinculação dos conteúdos à realidade e a progressão de complexibilidade.

As autoras ainda alertam para quatro armadilhas, das quais comumente as propostas curriculares são vítimas: a esdrúxula fundamentação do ensino da arte com base na história da arte, impossibilitando que se promovam outras análises em outros contextos; a ausência da arte contemporânea da sala de aula, com o pretexto de que obras contemporâneas ainda não se consolidaram o bastante para entrar na escola; a instrumentalização da arte como mero veículo de denúncia, reduzido-o

a reflexo estético dos movimentos sociais; e o descolamento entre a arte e a dinâmica capitalista, ao desconsiderar as condições materiais que permeiam a produção e comercialização da obra de arte, bem como o trabalho do artista. Concluindo, uma grande mensagem deixada por esse texto é de que não sejamos ingênuos para cairmos em discursos como o de que “a arte salva”. Por outro lado, a arte também não é inócua, e pode contribuir para que se ponha em xeque a unilateralidade à qual o capitalismo nos submete.

A segunda mesa do Ciclo, protagonizada pelas professoras Janedalva Pontes Gondim e Consuelo Schlichta, redundou no texto Reflexões sobre o Ensino de Artes, seu Objeto de Estudo e a Seleção dos Conteúdos Nucleares. Nele, as autoras se debruçam sobre a categoria de clássico, importante critério savianiano para a seleção de conteúdos, considerado revolucionário porque faz frente à concepção espontaneísta de liberdade artística propalada pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Para chegarem a essa conclusão, Gondim e Schlichta desenham um breve panorama ontológico da arte segundo referências marxistas, para as quais a arte é um desdobramento do trabalho humano – ou, melhor dizendo, é um tipo de trabalho – caracterizado como criador e livre. Contudo, as autoras deixam claro que a arte não é livre de uma forma absoluta e abstrata; entende-se liberdade como a superação das carências e necessidades, o que exige o conhecimento e o domínio das condições materiais para se intervir conscientemente. Daí que a apropriação do conhecimento clássico, longe de engessar a criatividade dos alunos, dá-lhes ferramental para que possam expressar-se desembaraçadamente.

Na segunda metade do texto, as autoras recorrem à série de fotografias Nazaré de Mocajuba, do artista Alexandre Sequeira, para colocar em prática as categorias teóricas discutidas anteriormente. As fotografias são citadas para concretizar – e

o fazem com perfeição – o par dialético de categorias transparência e opacidade: toda obra de arte é “transparente” ao evocar em sua representação algo ou alguém que não está ali; e toda obra é “opaca” ao evocar a presença daquele que a confeccionou. Este par categórico é posicionado como fundamento para o ensino de sistemas simbólicos, na medida em que abarca a obra de arte em sua totalidade ontológica: toda obra de arte envolve uma feitura (produção), que ocorre em determinadas condições materiais e históricas; envolve um contato (consumo) com um espectador, que terá mobilizada sua esfera afetivo-cognitiva; este contato é mediado por um sistema (distribuição e troca) operado por diversos agentes, que acaba por permitir ou impedir o acesso ao legado humano artístico. É justamente a compreensão da arte como dimensão humana colada à realidade social que possibilita aos alunos tornarem-se mais humanos ao defrontar-se com ela. E este deve ser um ponto de partida na seleção de conteúdos para um ensino desenvolvente da arte.

A terceira mesa, conduzida por Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Janaina Enck, foi registrada no texto *Rupturas Artísticas e Abordagens para o Ensino de Artes na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*. Ancoradas nas categorias de historicidade, totalidade e dialética, as autoras propõem uma abordagem metodológica para a seleção de conteúdos e a construção curricular em arte, resultando em outra categoria: a de ruptura. Assim como o desenvolvimento da História não se dá num fluxo contínuo e inerte, mas numa sucessão de crises e saltos, Fonseca da Silva e Enck identificam pontos nodais da prática social artística, e adotam-nos como balizas para a tomada de decisões curriculares. São eles: Ruptura com a representação da fé (a passagem do teocentrismo ao antropocentrismo, ou a ruptura com o papel da arte como ferramenta de poder simbólico); Ruptura com o papel social dos

artistas (a ascensão de artesão a artista liberal e a celebridade, na modernidade); Ruptura com a reprodução do cotidiano (o afastamento da mimese, rumando para o abstrato, o simbólico e o surreal); Ruptura no uso do suporte (linguagens expandidas e o rompimento da bidimensionalidade da tela); Ruptura com a materialização do conceito (o distanciamento, ou mesmo descolamento, entre conceito e objeto, próprio dos movimentos ditos pós-modernistas); Ruptura com o analógico (a introdução de tecnologias digitais de produção, edição e veiculação de imagens); Ruptura com a pintura (invenção da fotografia); e Ruptura pelo deslocamento (a arte em contextos de globalização e migração).

A segunda metade do texto relata a experiência de colocar em movimento de práxis o esquema de rupturas. O contexto foi o de uma intervenção de licenciandos em Artes Visuais participantes do Programa Residência Pedagógica – do qual Fonseca da Silva e Enck foram, respectivamente, orientadora e preceptora. Balizados por um dos oito diagramas das Rupturas, os graduandos desenvolveram uma sequência didática junto a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Florianópolis, que envolveu a visita dos alunos ao Centro de Artes (Ceart) da Udesc, além da produção e apreciação de fotografias e colagens. A experiência mostrou-se significativa para ambos os alunos, tanto os do 3º ano quanto os da graduação, que tiveram acesso a uma compreensão ressignificada e concretizada do fenômeno artístico.

O Ciclo não foi palco apenas para arte “para-a-investigação”, mas também “para-a-fruição”. O muro da antiga Escola Antonieta de Barros, espaço adjacente ao MESC, recebeu a exposição coletiva de lambe-lambes. É muro, mas com alma de gente, com curadoria de Brenda Pettirini, Emiliana Pagalday e Maristela Müller. Assim como o Ciclo, a expo-

sição também foi uma manifestação de tomada de espaço: a escola à qual pertence o muro, importante ponto de encontro do centro-leste florianopolitano, jaz inativa há mais de uma década, e as iniciativas para convertê-la em Rota Cultural seguem, até o momento da publicação deste livro, em tramitação. Assim, organizar e inaugurar uma exposição sobre o muro reforçou o uso social daquele local como plataforma de socialização da cultura. Os trabalhos expostos seguiam questionamentos e inquietações afins às dos temas discutidos no Ciclo; pode-se dizer que abordavam, pelo reflexo estético, o que era abordado dentro do MESC pelo reflexo científico.

Com esta publicação, o Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos e Contemporâneos espera contribuir significativamente para a investigação e o trabalho educativo de professores de Artes, oferecendo um material valioso para docentes, estudantes e todos os interessados no campo. Que este trabalho inspire novas problematizações e fortaleça o diálogo entre a pedagogia histórico-crítica e o ensino das artes. Boa leitura!

Florianópolis, maio de 2025

CAPÍTULO 1

CRITÉRIOS PARA A DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO DE ARTE

*Carolina Nozella Gama
Giovana Bianca Darolt Hillesheim*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo recuperamos a discussão apresentada na mesa de abertura do *Ciclo de debates formação e arte nos processos políticos contemporâneos*, ocorrida em 6 de maio de 2024 no Museu da Escola Catarinense na cidade de Florianópolis. A mesa intitulada - Os critérios para a definição dos conteúdos -, foi compartilhada pelas autoras tendo como objetivo central discutir critérios para a seleção e trato com os conteúdos escolares em geral e, particularmente, os conteúdos de Arte, a partir das aproximações com a teoria pedagógica histórico-crítica.

Para tanto, a exposição do texto foi organizada em dois momentos, conforme a lógica que guiou a participação das autoras na mesa. No primeiro bloco abordamos a concepção histórico-crítica de currículo atrelada à concepção de educação e do papel social da escola na sociedade capitalista e, em seguida, discorreremos sobre os princípios curriculares e os critérios para a definição dos conteúdos escolares. No segundo momento do texto tratamos mais especificamente do currículo de Arte, destacamos as armadilhas mais comuns ao selecionar conteúdos e sugerimos alguns elementos reflexivos para guiar o processo de elaboração curricular de Arte.

A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE CURRÍCULO

Partindo da indagação sobre qual tem sido o critério

para a definição do que deve ser ensinado na escola, constatamos que os planejamentos escolares, em geral, reproduzem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficando restritos ao imediatismo e ao pragmatismo da cotidianidade. Trata-se da oficialização de um patamar minimalista de formação, que desenvolve habilidades básicas, produzindo competências para a produtividade, a competitividade, a adaptação, o apaziguamento e a resiliência. O trabalhador deve estar disponível para todas as mudanças e incertezas próprias da sociedade capitalista e seu projeto de “ajuste dos países periféricos às políticas neoliberais dos organismos internacionais, que têm, no capital financeiro, a fonte de princípios privatistas e rentistas” (Santos e Orso, 2020, p. 170). Para tanto, o currículo escolar torna-se alvo dos ataques obscurantistas (Duarte, 2020), centrando-se na prática utilitária imediata, o que limita a compreensão do real para além das aparências.

Concebemos a educação na sua relação dialética com a sociedade, ou seja, como um processo de trabalho, socialmente determinado, mas que “não deixa de influenciar o elemento determinante” (Saviani, 2012, p. 66), do qual depende a humanização dos indivíduos. A educação escolar, por sua vez, é “um tipo específico de educação, a quem compete corroborar a inteligibilidade do real para além de suas manifestações fenomênicas, dado que requer a seleção de conhecimentos aptos a tal feito; bem como a eleição das formas mais adequadas para fazê-lo.” (Martins e Pasqualini, 2020, p. 26). Neste sentido, em contraposição ao rebaixamento da formação da classe trabalhadora e ao empobrecimento do currículo escolar, estamos propondo a discussão sobre o currículo no esteio do materialismo histórico dialético, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico superadora da educação física (Gama, 2015).

Ainda no início da década de 1990, contrapondo-se à concepção tradicional de currículo, o Coletivo de Autores (1992, p. 27) apontou para uma concepção crítica e superadora, à medida que definiu currículo como “[...] o percurso do

homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.”, que se materializa através da dinâmica curricular. Trata-se de uma referência na área da Educação Física, na qual encontra-se uma importante sistematização acerca dos elementos que compõem a dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar), os princípios curriculares que se desdobram de tal concepção, bem como, a sistematização lógica do conhecimento ao longo do processo de escolarização (Ciclos de Escolarização). Em virtude do limite de páginas deste capítulo, optamos por centrar a discussão na concepção de currículo e nos princípios curriculares para o trato com o conhecimento.

No intuito de superar o trato com o conhecimento fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, Varjal (1991) e o Coletivo de Autores (1992) defendem um currículo pautado na lógica dialética, pois não é qualquer ensino ou qualquer conhecimento que promovem o desenvolvimento do psiquismo em suas formas superiores e máximas, sendo esse o objeto do currículo. O currículo refere-se ao percurso do ser humano em seu processo de apreensão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos selecionados pela escola, percurso que se realiza mediante determinada organização e distribuição do conteúdo no tempo e espaço escolares. Se materializa através da dinâmica curricular - trato com o conhecimento; organização escolar e normatização -, como sintetiza Micheli Ortega Escobar (1997, p. 67-68):

O processo de sistematização, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais e não substanciais -, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares,

das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou “sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações”, expõe DAVIDOV (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das “representações”, quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.

Neste sentido, o currículo deve pautar-se no movimento do real, distanciando-nos da perspectiva multicultural (relativista, fragmentada, construído permanentemente conforme interesses e necessidades imediatas), bem como da concepção tradicional do currículo neutro, como rol de disciplinas ou amontoado de conteúdos, engessados e estáticos, “[...] via de regra, apreendidos de modo apartado de fundamentos mais amplos que possibilitem, inclusive, a resposta à seguinte questão: por que tais conteúdos devem ser ensinados?” (Martins e Pasqualini, 2020, p. 23).

Não por acaso, o Coletivo de Autores (1992) sinaliza a articulação dos elementos que concretizam a dinâmica

Figura 1: Dinâmica Curricular



Fonte: Coletivo de Autores (1992). Elaboração: Gama (2015).

curricular - *trato com o conhecimento, organização escolar e normatização* – salientando a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como o sistema de normas, registros, avaliação e gestão¹. O contrário também é verdadeiro, o processo de seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia a forma de organização escolar e seu sistema de normatização.

Note-se que elaborar um currículo e concretizá-lo como processo vivo envolve, portanto, processos de escolha: da vasta atividade humana historicamente acumulada e depositada nos sistemas conceituais das diversas áreas de conhecimento e esferas da prática social, o que se almeja oferecer aos estudantes? Nessa direção é que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural advogam o ensino dos ‘verdadeiros’ conceitos, isto é, dos conceitos científicos. Tais teorias, ao defenderem o ensino dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos desenvolvidos historicamente e referendados pela prática social humana, advogam a escola como espaço de formação humana, ou seja, como lócus destinado à formação das capacidades complexas, na ausência das quais o trato dos indivíduos para com a realidade concreta não ultrapassa em muito o âmbito da representação sensível e dos pseudoconceitos. (Martins e Pasqualini, 2020, p. 26).

1) Na obra *Fundamentos da escola do trabalho*, Pistrak (2003) traz contribuições importantes acerca da autodireção (ou auto-organização), afirmando “ser necessário que os mesmos desenvolvam: 1) aptidão para trabalhar coletivamente (que só se adquire no trabalho coletivo, saber dirigir e ser dirigido, o que implica que todos ocupem tanto as funções de direção quanto as funções subordinadas); 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; e 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização (só será desenvolvida na medida em que os estudantes gozem de liberdade e iniciativa para todas as questões relativas a sua organização). Ao tratar da auto-direção e auto-organização, o educador soviético evidenciou que o processo de desenvolvimento da auto-direção (individual) é impensável sem que se desenvolva também a auto-organização (coletiva). Assim, a auto-direção está para o sujeito, como a auto-organização está para o coletivo; ambas se realizam na unidade dialética. O sujeito só pode desenvolver sua capacidade de auto-direção à medida que as relações sociais travadas por ele permitem também o desenvolvimento da auto-organização.” (Gama e Prates, 2020, p. 87).

A seleção dos conhecimentos que serão tratados no processo de escolarização, bem como sua organização e sistematização no tempo e espaço pedagógico, exigem o conhecimento das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, as circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo, o que nos remete as contribuições de Elizabeth Varjal (1991) e do Coletivo de Autores (1992; 2012) sobre a dinâmica curricular e a organização curricular em ciclos de escolarização².

Também nesta perspectiva, pautados na lógica dialética que considera a totalidade, o movimento e a contradição, são formulados os princípios curriculares para a seleção do conhecimento (objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese; provisoriidade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade).

PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO

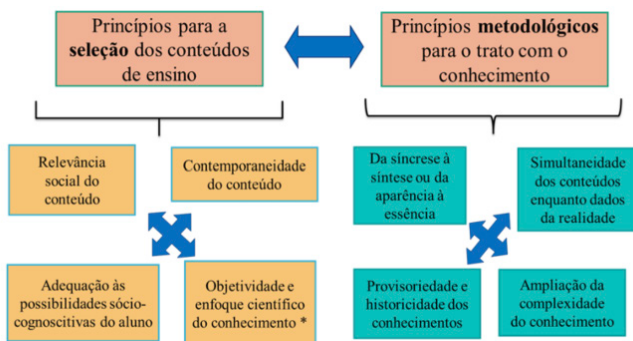
Conforme Saviani (2008a, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar

2) 1º Ciclo - organização da identidade dos dados da realidade (abrange a Educação Infantil), 2º Ciclo - iniciação à sistematização do conhecimento (anos iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano), 3º Ciclo - ampliação da sistematização do conhecimento (anos finais do Ensino Fundamental - do 6º ao 9º ano) e 4º Ciclo - aprofundamento da sistematização do conhecimento (abrangendo a 1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio). Trata-se de uma referência para a organização do projeto de escolarização, não devendo ser compreendida como etapas estanques e desconexas, mas dialeticamente. Sobre isso, consultar o Coletivo de Autores (1992; 2012) adensado por Melo (2017).

os problemas que a realidade apresenta (Saviani, 2004a). A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (Saviani, 2004a, p. 38). Malanchen (2014) explica que a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos “científicos, filosóficos e artísticos”, devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado (Saviani, 2008a). Guiada pelas formulações do Coletivo de Autores (1992; 2012) acerca de princípios curriculares, nossa tese explicita como tais princípios podem ser aprofundados a partir das formulações de Saviani (Gama, 2015).

No que tange aos *princípios para seleção dos conteúdos de ensino*, iniciemos pela **relevância social do conteúdo**. O Coletivo de Autores (1992; 2012, p. 31) explica que o conteúdo a ser tratado “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.” Saviani

Figura 2: Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Fonte: Coletivo de Autores (1992). Elaboração: Gama (2015).

(2008b) permite-nos complementar tal assertiva ao ressaltar que, sendo o saber um meio de produção, sua apropriação contraria à lógica do capital, baseada na propriedade privada desses meios. Assim, o conhecimento sistematizado precisa ser apropriado pelos trabalhadores na escola, pois ele pode se converter em força material, permitindo o desenvolvimento da compreensão acerca das relações sociais de produção (Saviani, 2003a).

Nessa perspectiva, a “[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos.” (Saviani, 2010a, p. 32). A noção de “clássico” orienta a definição dos currículos escolares, fornecendo “[...] um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural.” (Saviani, 2010b, p. 27-28).

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

A noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que devem ser abordados na escola, pois se vincula à possibilidade de identificação e priorização dos conhecimentos mais desenvolvidos, que carregam a universalidade da prática social humana. Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao

longo da história social. O clássico, portanto, não coincide com o tradicional, arcaico ou antigo, tanto que complementa o princípio que abordaremos na sequência, o da **contemporaneidade do conteúdo**.

Conforme o Coletivo de Autores (1992; 2012, p.31), a seleção dos conteúdos deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento “[...] do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico.” Esta discussão pode ser adensada a partir do apontamento realizado por Saviani (2010a) acerca da necessidade de confrontarmos o paradoxo da ideia de uma sociedade do conhecimento, que decreta a falência da ciência como forma mais avançada de conhecimento, reafirmando o conhecimento científico na atualidade, enquanto instrumento construído pelo ser humano para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo. O autor defende que é necessário romper com a lógica em que a função ideológica se sobrepõe a função gnosiológica. (Saviani, 2010a). Além disto, chama atenção para a disseminação dos meios de comunicação de massa como um dado que a escola não pode ignorar, haja visto o peso que os mesmos ocupam nas vidas das crianças e jovens, cumprindo à escola considerar essa realidade “[...] e procurar responder essas necessidades de diferentes maneiras, seja em termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos no seu próprio processo de trabalho.” (Saviani, 1997, p. 76).

Contudo, Saviani (2010a) ressalta que não basta tornar tais meios acessíveis pela disseminação dos aparelhos, por exemplo, “[...] é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis.” (Saviani, 2010a, p. 32). Vejamos o papel decisivo das notícias falsas (“*fake news*”) no resultado das últimas eleições

no Brasil e no mundo. As “*fake news*” disparadas por robôs em velocidade absurda foram construídas a partir da análise de dados (via algoritmos) que permitem traçar o perfil das pessoas e indicar em que tipo de mentira elas acreditariam. Por isso, não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparatos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso (saber prático-operacional). É necessário que nos apropriemos dos conhecimentos e processos que permitem produzir tal riqueza (saber teórico-conceitual), bem como seus mecanismos e impactos na sociedade. Eis o papel mediador da educação escolar no seio da prática social, possibilitar o confronto entre as “relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.” (Duarte, 2016, p. 67)

Outro princípio curricular para o trato com o conhecimento, é o da **adequação dos conhecimentos às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno**. Ao discutir a questão dos saberes do ponto de vista da forma “sofia” e da forma “episteme”, Saviani (2016) esclarece que essas formas atravessam, indistintamente, os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. As atitudes, à medida que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização, bem como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos (Saviani, 2016). Nesse sentido, “[...] o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas [...]”. O professor, por sua vez, “[...] ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski.” (Saviani, 2003b, p. 49). Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico.

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse

do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. (Saviani, 2006, p. 45).

Portanto, devemos considerar o aluno concreto. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Tal questão se traduz na afirmação de Vigotski (2001) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é contraproducente o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente, também é inócuo, em termos de desenvolvimento psíquico, o ensino que se limita ao que o aluno consegue fazer por sozinho.

Diante do avanço do relativismo cultural e do estreitamento dos currículos (Malanchen, 2014), sugerimos a inclusão do princípio da **objetividade e enfoque científico do conhecimento** aos princípios orientadores da seleção dos conteúdos de ensino tratados pelo Coletivo de Autores (1992). Buscar a objetividade do conhecimento corresponde à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fenômenos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento e na objetividade) e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca pelos meios que atendam às suas necessidades e satisfaçam suas carências. Saviani (2008a) salienta ser necessário superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade e esclarece que a questão da neutralidade é uma questão ideológica que diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, que diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a

que se refere. O fato do conhecimento ser sempre interessado, sendo a neutralidade impossível, não significa a impossibilidade da objetividade. Afinal, “[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal.” (Saviani, 2008a, p. 57-8). A historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber; não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento, como veremos mais adiante.

O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Tal perspectiva contrapõe-se às concepções curriculares relativistas de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no imprevisto e rejeitando o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade (Malanchen, 2014).

Considerando que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado”, sendo necessário viabilizar as condições de sua transmissão e apropriação, o que implica “dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (Saviani, 2008a, p. 18), os “[...] princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos” (Coletivo de Autores, 1992, p. 31).

Iniciemos pelo princípio **da síntese à síntese ou da aparência à essência**, que pode ser compreendido quando

Saviani (2008a, p. 22) destaca que o papel da escola é possibilitar, por meio do acesso à cultura erudita, a [...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”. Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo e torná-lo rico em novas determinações, atingindo-se no ponto de chegada do trabalho educativo aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que possam enriquecer as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, e a cultura popular são a base que torna possível a elaboração do saber e, conseqüentemente, a cultura erudita. Destarte, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2016).

Com isso, Saviani (2008b) defende ser necessário combater tanto o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a “cultura superior” (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. É tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola.” (Saviani, 2016, p. 1-2). Dessa forma, contribui-se para a compreensão dialética da realidade, de modo a articular o singular – o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (trato com o conhecimento, organização escolar) – com o geral – a transformação da realidade regida pelo capital (o projeto histórico socialista).

Outro princípio é o da **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**. Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e

nexos entre os diferentes conteúdos, ou seja, trata-se de, por meio da socialização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitir ao aluno que aprofunde sua compreensão acerca da realidade. Considerando que, para produzir materialmente, o ser humano necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades (Saviani, 2016).

Assim empreende-se um movimento que vai “[...] da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) [...]”, o que constitui uma “[...] orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).” (Saviani, 2012, p. 74). Asbahr (2016, p. 178), recuperando as contribuições de Davidov e Márkova (1987), aponta que os conhecimentos teóricos são o conteúdo fundamental da atividade de estudo, e também sua necessidade. No processo de assimilação desse conhecimento teórico (método científico) deve ser observada a diferenciação do método de investigação do método de exposição, sendo este o mais adequado para a sua assimilação, uma vez que a investigação ocorre a partir da análise da diversidade sensorial concreta, dos tipos particulares de movimento do objeto e pela revelação de sua base universal; e aquele “realiza-se pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, tendo como mediações as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos” (Asbahr, 2016, p. 179). Esse percurso orienta a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento por dentro de uma unidade de ensino, bem como de uma etapa ou ano escolar, remetendo ao princípio seguinte.

A ampliação da complexidade do conhecimento, que parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, em uma “única dose”, mas por meio de sucessivas aproximações. Em um processo no qual vão se ampliando as referências acerca do objeto (apreensão das múltiplas determinações), a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato escolar com o conhecimento, embora requeira a sistematização de sequências dos conteúdos curriculares, não deve ser visto de maneira linear, na forma de etapas que se sucedem rigidamente e às quais não se retorna. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra, além da incorporação de novos conteúdos, seria a ampliação das referências sobre aspectos da realidade já estudados que, dessa maneira, serão compreendidos pelos alunos de forma cada vez mais aprofundada e complexa.

De um período para o outro enriquecem-se as determinações acerca dos objetos estudados, incorporam-se ao saber escolar novos conhecimentos sobre esses objetos e também novos objetos das ciências, das artes e da filosofia, avançando-se na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem (Saviani, 2008a). Ao examinar as contradições da educação burguesa, a organização do sistema de ensino deve guiar-se pelo enfrentamento das contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição homem e sociedade; homem e trabalho; homem e cultura (Saviani, 2007a).

As considerações referentes ao princípio metodológico da ampliação da complexidade do conhecimento fornecem elementos para pensarmos a organização escolar, seja em termos de como organizar metodologicamente uma aula ou unidade de ensino, seja em termos de como organizar os níveis de ensino e o conhecimento ao longo dos anos escolares. Isso

nos remete a outro princípio curricular: o da **provisoriedade e historicidade dos conhecimentos**.

Conforme o Coletivo de Autores (1992, p. 33) “[...] é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, retratando-o desde a sua gênese, para que ele se perceba como sujeito histórico.” Sobre isso, à luz da problematização da questão escolar realizada por Gramsci (1985) em “Os intelectuais e a organização da cultura”, em especial a passagem em que o autor tratou da centralidade que a cultura greco-romana tinha na escola tradicional, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas, Saviani (2007b) argumenta que a História seria exatamente essa matéria que deve ocupar o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo.

De acordo com Taffarel et al. (2009), trata-se de assumir a história como matriz científica, de modo que a organização dos conteúdos curriculares oriente-se pelo princípio da radical historicidade, organizando-se “[...] em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.” (Saviani, 2007b, p. 129). Afinal, o presente tem uma história enraizada no passado, ao passo que também contém elementos que projetam o futuro. Dessa maneira, é impossível compreender com radicalidade o presente sem compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese (Saviani, 2007c).

Nessa perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada em um dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico. Esse princípio não deve, porém, ser entendido de maneira mecânica, como se o estudo de cada tópico dos conteúdos escolares devesse necessariamente ser precedido

de uma exposição sobre sua gênese histórica ou a sequência de ensino devesse necessariamente reproduzir o percurso histórico de determinado conhecimento. Há aqui a necessidade de se considerar a dialética entre o lógico e o histórico, isto é, entre um determinado fenômeno em sua forma mais desenvolvida e seu processo de desenvolvimento (Duarte, 2000).

Os princípios curriculares expostos articulam-se dialeticamente, não devendo ser tomados de forma isolada ou como receituários a serem aplicados mecanicamente de modo descontextualizado. Ao contrário, os mesmos têm função de orientar a definição e a organização do currículo, bem como o trabalho educativo, em torno de um projeto coletivo de formação assentado no materialismo histórico dialético (Galvão et al., 2019).

ARMADILHAS NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DE ARTE

Conforme demonstrado anteriormente, a tarefa reflexiva por parte dos professores e professoras envolvidos na seleção de conteúdos é complexa e está diretamente conectada com o projeto pedagógico da escola e com a forma como se configura a realidade, atentos a suas contradições e desafios. A seleção de conteúdos de Arte, portanto, exige reflexão sistemática para não cair em armadilhas contrárias aos intuítos emancipatórios tão caros à Pedagogia Histórico-Crítica e seus princípios metodológicos anteriormente explicitados.

Entre 2021 e 2022 o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte- Brasil/Argentina inquiriu mais de 700 professores de Artes de educação básica no Brasil acerca de seus processos formativos e sobre o dia-a-dia da jornada docente. As respostas permitiram enumerar as principais dificuldades estruturais, perceber experiências exitosas e mapear fragilidades pedagógicas. Ao narrar as dificuldades cotidianas, uma das queixas mais comuns foi a fragilidade da carga horária de Arte no currículo. Esta questão tem sido apontada como justificativa de muitos professores

e professoras para a falta de tempo em contemplar arte contemporânea no currículo. Ainda que se reconheça o inegável impacto que a baixa carga horária de Arte tem no currículo, é bastante disseminada entre docentes a ideia de que **a arte deva ser ensinada na perspectiva cronológica**, acreditando que o sequenciamento temporal de conteúdos facilitaria a compreensão por parte dos estudantes. Logo, diante da carga horária reduzida e da premissa de organização cronológica dos conteúdos, a arte contemporânea ficaria à margem das salas de aula. Para quem segue esta lógica, seria mais plausível ensinar arte medieval antes de arte moderna, por exemplo. Tal argumentação, porém, não se sustenta do ponto de vista metodológico que preconiza a progressiva ampliação da complexidade do conhecimento. Não parece coerente supor que a arte mais antiga é, inequivocamente, menos complexa, afinal, é plenamente possível, por exemplo, estabelecer paralelos entre a arte gótica e a arte impressionista. Ambas foram nomeadas de maneira inicialmente pejorativa pelos historiadores: a primeira recebeu este nome por parte dos críticos do século XVI que a consideravam extremamente rudimentar (obras góticas seriam aquelas com características do povo germânico godo, considerado preconceituosamente pelos romanos como composto por seres inferiores recrutados para o exército), enquanto a segunda teve como ato desencadeador o famigerado episódio de desdém por parte dos críticos em relação às obras excluídas do Salão de Paris por abdicar das linhas do desenho no século XIX.

Sendo assim, se o objetivo pedagógico for abordar a forma como se percebe arte, o histórico de resistência às inovações estéticas ao longo do tempo, as estratégias de legitimação e reconhecimento historiográfico que sempre adotam o ponto de vista dos vencedores, não parece lógico separar a produção a partir de uma cronologia restrita, estudando arte gótica no primeiro ano do ensino médio e arte moderna no terceiro ano devido à rigidez das questões temporais. A escolha de abordar ou não as duas escolas artísticas numa mesma

aula irá depender do grau de complexidade do conhecimento adequado aos estudantes e dos dados da realidade que se quer dar ênfase na aula de arte a partir do critério da provisoriedade e historicidade do conhecimento. Isso não significa, vale destacar, que será omitido dos estudantes que existem distâncias temporais, geográficas e estilísticas entre as produções gótica e impressionista.

O indicativo de que o mapeamento dos conteúdos artísticos deve ser organizado como saber escolar também costuma gerar confusões de interpretação que levam à desconsideração da produção artística contemporânea no currículo sob argumento da mesma estar ainda em processo de legitimação, cujo **conhecimento necessitaria de compilação e organização no formato de saberes escolares**. Sob tal alegação destaca-se que, ainda que a produção artística contemporânea apresente pontos latentes de discussão que o tempo ajudará a descortinar, ela é fundamental para abrir caminhos de compreensão sobre como a realidade se apresenta. As transformações aceleradas que estamos vivendo em todas as áreas do conhecimento mobilizam o imaginário social e muitas vezes nos enchem de percepções idealizadas sobre o passado e sensação de estarmos vivendo na iminência de um futuro distópico. É exatamente por isso que o currículo precisa contemplar conhecimentos que possibilitem ir além da opinião e da especulação. Quais são as bases históricas que nos fizeram chegar até aqui? O que estas mudanças indicam sobre as escolhas sociais feitas até hoje? Como elas afetam o nosso futuro? O que o fazer artístico nos diz sobre o mundo atual?

Salientamos que a obra de arte não é puro relato de caso, nem tão pouco extravasamento de percepções subjetivas. A relevância artística de uma obra não se restringe ao testemunho de seu tempo, “mas à maneira como introduz um novo paradigma sobre os sentidos[...], uma suspensão fenomenológica - etapa necessária ao conhecimento sobre a realidade percebida” (Dias, 2023, p. 86-7).

Importante também considerar que a arte não deve ser tratada exclusivamente como mais um **veículo de denúncia dentro do currículo**. Embora se reconheçam os problemas advindos de abusos históricos, omissões intencionais na historiografia da arte e recalques de grupos minorizados, a instrumentalização pura e simples da arte trouxe inúmeros prejuízos à área, indo desde a catequização por meio de imagens à legitimação social do gosto a partir da classe social. Se tratada sumariamente como recurso instrumental para ilustrar as nuances da prática social, a arte se reduz a um concorrente estético de outros produtos culturais, tanto do ponto de vista conceitual, como temático. Jameson (1995) chamou este emaranhamento intencional que o capital faz entre arte e cultura de “capitalismo cultural”, associando matéria, espaço, ambientes e experiências sensíveis. Tal atitude ressalta a dimensão estética dos objetos, em detrimento de sua dimensão simbólica (Greffé, 2013, p. 94). Reiteramos que reparações históricas são necessárias, mas é importante lembrar que elas envolvem dimensões múltiplas da realidade, portanto, exigem mais que o mapeamento de denúncias.

Agir de maneira crítica na seleção de conteúdos de arte prevê não perder de vista que a tarefa do pensamento crítico é aprofundar as contradições dos modos de produção, sendo que os conteúdos escolares devem estar organizados como resposta à pergunta ‘o que é a realidade e como lidar com ela?’, pois partimos do pressuposto sócio-histórico que a realidade é cognoscível e passível de transformação pela ação humana. Conhecer a realidade, porém, exige ir além da percepção imediata, do senso comum.

[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (Kosik, 1976, p. 10).

Enxergar a realidade implica em identificar quais

obstáculos impedem o mundo de ser tal qual ele pode ser. Nesta perspectiva, para analisar as situações em que a arte serviu ou serve a interesses instrumentais, é preciso enxergar a arte dialeticamente, síntese de fatores objetivos e subjetivos. Arte é mais que estetização da realidade e das experiências, como quer nos convencer o capitalismo cultural ao comparar arte, por exemplo, à vivência gastronômica exclusiva, vivência sonora, vivência turística, vivência corporal, vivência pedagógica, vivência estética, vivência espiritual... vivências estetizadas que buscam dar ao indivíduo a sensação de singularidade e exclusividade numa realidade massificada.

Outra armadilha a qual estamos sujeitos diz respeito à romantização da arte, ao **acreditar que a produção artística funciona como um bálsamo à parte do capitalismo**. As obras de arte circulam no mercado, inevitavelmente se transformam em mercadorias. Esta linha instável entre arte e mercadoria é reestruturada cada vez que novas demandas recaem sobre artistas. O artista é um trabalhador que precisa vender sua produção e, para tanto, precisa atender aos interesses do capital.

A arte capturada como ativo pelo capitalismo cultural tem como intuito ampliar o público consumidor de inúmeros outros produtos a ela associado, é usada para reforçar gostos, ideias e valores com interesses de classe. Principalmente a partir da década de 1980, a partir da ascensão neoliberal, empresas ampliaram significativamente sua influência no mundo da arte, não somente por meio de patrocínios, mas também se integrando de forma mais incisiva aos conselhos administrativos de instituições artísticas e museus, influenciando diretamente a produção estética de nossa época (Wu, 2013). Muitos editais de financiamento cultural seguem temáticas específicas, delegando aos artistas que almejam por financiamento a tarefa de se adequarem às temáticas e condições propostas. Assim, é preciso olhar para a produção artística sem romantizá-la, investigando o que a arte mostra e o que esconde... e o quanto estas escolhas dizem sobre nosso tempo.

O capitalismo vem modificando o próprio conceito de artista, que, marcado pela ideologia do êxito, vem assumindo a postura de celebridade. Um dos princípios da celebridade é a adoção de procedimentos corporativos por parte dos artistas: cada artista passou a equivaler a uma marca que precisa ser gerida e globalizada. Alain Quemin (2013), desenvolveu inúmeras pesquisas em torno desse novo modelo de artista intitulado “artista celebridade”. Para Quemin, a ideia difundida atualmente de que o mundo da arte é globalizado é um grande engodo que serve aos interesses do pensamento neoliberal, pois aos artistas que aspiram êxito de mercado de alto nível, recomenda-se que se instalem em grandes centros urbanos. No contexto brasileiro este lócus de visibilidade estaria, segundo Quemin (2013), no eixo Rio-São Paulo. São estes artistas-celebridade que alcançam visibilidade no mercado de arte e, conseqüentemente, nos livros de historiografia contemporânea da arte, figurando em seguida nos livros didáticos. Portanto, é bastante discutível a ideia de que professores de fato escolhem quais artistas serão citados em suas aulas, pois esta escolha se dá num rol muito restrito de artistas validados pelo mercado.

Podemos, enfim, inquirir sobre quais são os ganhos pedagógicos em conhecer algumas das armadilhas da elaboração do currículo de arte. Inicialmente é preciso considerar que a produção artística em todos os tempos em que o capitalismo esteja vigente leva em consideração a organização dos modos de produção. Sendo assim, a arte lida simultaneamente com as crises decorrentes da prática social, enquanto aprofunda suas próprias contradições. Smith (2017) reitera a dificuldade em conceituar a arte de nosso tempo, pois convivemos com tendências artísticas retro-sensacionalistas e espetacularistas nos museus, galerias e leilões; vislumbramos a ênfase da arte com tendências identitárias nas exposições temporárias e bienais de arte; além da tendência do “faça-você-mesmo” que impulsiona as pessoas a investirem em práticas estéticas cotidianas, um jeito artístico de pensar e se comportar num

mundo massificado.

Como, diante de tantas questões, estabelecer critérios histórico-críticos para selecionar conteúdos artísticos? Molina (2022), ao visitar a obra de Adorno, destaca três pontos de partida:

- * É preciso identificar as descontinuidades no interior da história da arte e não tratá-la como uma sequência lógica hierárquica onde um movimento artístico nasça a partir da continuidade ou ruptura do movimento anterior;

- * É aconselhável mapear as obras fundantes de cada período (obras clássicas no sentido amplo do termo), não porque estas obras dizerem algo extremamente diferente dos que as outras de seu período dizem, mas justamente pelo quanto elas ultrapassam o seu grupo;

- * A postura docente não pode ser ingênua a ponto de pensar que a arte funciona como vacina contra a alienação. A arte pode expor oportunidades perdidas de emancipação, ela sensibiliza os sentidos para não tomar a realidade como dada, e sim como feita.

O trato com o conhecimento artístico, portanto, exige uma ação pedagógica que ultrapassa o olhar fenomenológico no intuito de compreender a realidade em suas múltiplas facetas. É preciso olhar para a prática social, investigar os meios de produção e o que eles dizem sobre o estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é produto histórico, resultado da luta coletiva, da disputa entre classes, por projeto formativo e de sociedade, por isso defendemos outra forma de organizar o conhecimento no currículo tendo em vista favorecer o desenvolvimento da lógica dialética como instrumento do pensamento para

apreensão e alteração da realidade. Uma escola que promova o desenvolvimento em suas máximas possibilidades, que permita desnaturalizarmos a barbárie e vislumbrarmos outro modo de produzir e organizar a vida. É necessário forjarmos no marco referencial do capital, que impossibilita a formação omnilateral, a formação necessária para a transição, que enfrente e coloque em xeque a formação unilateral da qual dispomos. Os conhecimentos na área de Arte, assim como nas demais áreas, são dinâmicos e conectados às contradições do mundo contemporâneo, portanto, exigem um olhar vigilante e reflexão constante para não sermos presas fáceis das armadilhas curriculares.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, A.M. De futuro em futuro. Santos: H1 Editora, 2023.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educ Soc.,

21(71):79-115, 2000.

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

ESCOBAR, M. O. Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FONSECA DA SILVA, M; GONDIM, J. P. (orgs). As condições de trabalho do professor de arte [livro eletrônico]: um estudo do observatório no âmbito do ensino de arte - 1. ed. - Florianópolis, SC : Editora AAESC, 2023.

GALVÃO, A.C.; LAVOURA, T.N.; MARTINS, L.M. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C.N. Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GAMA, C.N.; PRATES, A.C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. Revista Gesto e Debate. V. 19, n. 05, junho de 2020.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GREFFE, X. Arte e mercado. Trad. Ana Goldberger. Teixeira Coelho (Org.). São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2013.

JAMESON, F. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. Série Temas- Cultura e Sociedade. São Paulo: Ática, 1995.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MALANCHEN, J. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais [tese]. Araraquara (SP): Universidade Estadual Paulista; 2014.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 23–37, 2020.

MELO, F.D.A. O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

MOLINA, L. A arte e o novo na arte na filosofia de Theodor W. Adorno. São Paulo: Editira Dialética, 2022.

PISTRAK, M.M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

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

SANTOS, S.A. dos; ORSO, J. P. Base nacional comum curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educa-

cionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007c.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cad. Pesquisa., 37(130): 99-134, 2007b.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Giolo J. Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Esp. Ped., 10:77-97, 2003b.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007a.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 8, p. 63-77, 1997.

SAVIANI, D. Choque teórico da politecnia. Trab. Educ. Saúde, 1(1):131-52, 2003a.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. Rev. Faz Cienc., 12(16):13-36, 2010a.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento revista de educação, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES, SEU OBJETO DE ESTUDO E A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

*Janedalva Pontes Gondim
Consuelo Schlichta*

Este texto trata das discussões apresentadas na mesa¹: Ensino de Artes: conteúdos nucleares, no IV Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos cujo objetivo foi abordar a especificidade da arte na perspectiva marxista e como a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do conceito de clássico (Saviani e Duarte, 2016) que pode nos ajudar no clareamento dos conteúdos escolares de arte para o Ensino Fundamental.

O tema da mesa emergiu dos estudos² do Observatório que nos últimos anos vem se dedicando a análises acerca das políticas de formação de professores de Arte, as condições de trabalho pedagógico, as perspectivas didáticas e pedagógicas, entre tantos outros temas que podem ser consultados em sua página na internet³.

Sendo assim, nossa responsabilidade neste texto consiste em trazer a discussão em torno da constituição do currículo de Artes Visuais na educação escolar tendo em vista o grande desafio para nós professores e professoras da Educa-

1) A mesa Ensino de Artes: conteúdos nucleares ocorreu no dia 07 de maio de 2024 no Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis.

2) Um desses estudos trata-se da pesquisa de pós-doutoramento desenvolvido por Janedalva Gondim. Destaca-se ainda como resultado desses estudos, o Caderno Pedagógico de Artes Visuais para o Fundamental II, elaborado pelos estudantes/bolsistas e professores supervisores do Pibid/Arte- Univasf, em 2022.

3) Para mais informações sobre o Observatório acessar a página <<https://observatorioformacaoarte.org>>.

ção Básica e dos cursos de licenciatura superar as concepções liberal e idealista tão presentes no histórico do ensino de arte no Brasil⁴ reatualizadas pelas pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” (Duarte, 2010; 2021) em que o “relativismo cultural” (Duarte, 2021) é a tônica.

Este texto, nesse sentido, dedica-se a problematizar a constituição do currículo de Artes Visuais a partir das contribuições do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019), em particular, no que se refere ao “conhecimento clássico”.

Diante deste objetivo, o texto está organizado da seguinte forma. Na primeira parte nos debruçamos sobre a perspectiva marxista acerca das origens da arte tomando como principais autores Marx (2004), Fischer (1987), Lukács (2018), Vázquez (1978) e o conceito de “clássico” na Pedagogia Histórico-Crítica. Em seguida, a análise da especificidade do ensino de Artes Visuais e seus conteúdos a partir da Série Nazaré do Mocajuba (2005) de Alexandre Sequeira como exemplo de conhecimento clássico voltado ao desenvolvimento da percepção estética (Peixoto, 2003).

4) Até o século XIX, inexistia qualquer espécie de programa de arte (Barbosa, 1990), uma exceção foi o Seminário de Olinda que em 1800, no seu programa de ensino, o desenho ultrapassava os limites do desenho geométrico (Silva, 2003). Nas primeiras décadas do século XIX, com a vinda da família real para as terras brasileiras, nasceram as primeiras escolas técnicas e científicas, de um lado, a presença da Missão Francesa com a criação da Academia Imperial de Belas Artes (1816/1826) atendia aos valores aristocráticos e de outro, o Liceu de Artes e Ofícios (1856) de cunho liberal buscava a formação de trabalhadores especializados. Esse fato colaborou para a laicização da arte, mas não para sua democratização (Barbosa, 1990). No século XX, até a década de 1960, o ensino das artes na educação básica brasileira (1º e 2º grau) enfatizava o ensino técnico e instrumental não fazendo parte do currículo, o teatro e a dança. Somente a partir de 1961, temos três importantes ordenamentos para o ensino de arte na política educacional brasileira: a. a Lei Ordinária nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; b. a Lei Ordinária nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, c. a Lei Ordinária nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Cunha e Lima, 2020). Recentemente com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular/2018), pautada na padronização de aprendizagens e de currículo por competências, as artes são condensadas na área de linguagens.

A ESPECIFICIDADE DA ARTE NA PERSPECTIVA MARXISTA E O CONCEITO DE “CLÁSSICO” NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

É de conhecimento geral que Karl Marx não escreveu especificamente sobre arte, mas suas análises acerca da dialética do trabalho, como atividade vital e consciente, fundamento ontológico, epistemológico e metodológico que explica a produção material e imaterial da existência humana, nos auxilia a identificar que a arte nos seus escritos é compreendida a partir do resultado das atividades humanas.

Dessa forma, tomando como ponto de partida o conceito de trabalho, na perspectiva marxista nos pautamos nos autores como Marx (2004), Fischer (1987), Lukács (2018), Vázquez (1978) para a aprofundar o entendimento sobre a produção artística e superar a visão liberal e idealista do dom tão recorrentes nas metodologias do ensino de arte.

Considerando o trabalho como atividade vital e consciente, entendemos que no início para atender suas necessidades de sobrevivência o ser humano realizava “atividades prático utilitárias” criando instrumentos para caça, pesca, vestimentas e adornos para o corpo, entre outros. Com o processo de desenvolvimento histórico humano, as condições de vida foram se complexificando e se especializando e novas necessidades materiais e subjetivas foram criadas, consequentemente, novas objetivações humanas produzidas. Isto significa que a criação de instrumentos para intervir na natureza e possibilitar as condições da existência humana permitiu também que a humanidade criasse, além das necessidades materiais, outras necessidades, como a necessidade de comunicação, afetando sobremaneira o desenvolvimento de seu psiquismo (Vigotski, 1999; Leontiev, 2006)

É justamente na necessidade de comunicação que Fischer (1987) encontra a raiz da arte, instrumento que expressa a especificidade das necessidades espirituais ou subjetivas, fruto do trabalho e do desenvolvimento histórico da humanidade e não somente do indivíduo. Segundo o autor:

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. *A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.* (Fischer, 1987, p. 13, grifos nossos)

Isto implica dizer que o trabalho de produção da existência humana por meio da arte expressa o desejo do homem em exceder os limites da sua própria existência e tornar social a sua individualidade, ou seja, de “alguma coisa que, sendo exterior a ele mesmo (o homem), não deixe de lhe ser essencial” (Fischer, 1987, p. 13).

Nessa mesma direção, Vázquez (1978, p.70) compreende que o trabalho foi condição histórica e social fundamental para engendrar o surgimento da arte, pois o “homem pré-histórico passou do trabalho útil para o estético”⁵⁾. Ou seja, em algum momento do processo histórico da humanidade na criação e aperfeiçoamento dos instrumentos, o homem passou a contemplar os objetos a partir de uma nova percepção, a estética, oriunda da necessidade de expressão e comunicação.

Como ressalta Vázquez (1978), a percepção estética está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da arte quando o homem passou a se relacionar com os objetos de sua criação a partir do ato de contemplar. A contemplação, nesse sentido, possui um significado peculiar uma vez que revela uma postura consciente de que aquele objeto é um produto de seu trabalho que possui uma determinada forma, consequentemente, essa forma pode ser modificada por ele quantas vezes for necessário. É nesse momento que o objeto, fruto do trabalho humano, pôde adquirir certa autonomia com relação

5) Vale ressaltar que Vázquez não chama de Arte as imagens produzidas pelos pré-históricos, mas o objetivo era analisar em que momento da história, a humanidade passa de um trabalho cuja necessidade prioritária é a prático-utilitária para uma necessidade estética.

a sua função utilitária, pois o trabalho humano encarnado no objeto criado, agora se transforma em um objeto de contemplação.

Essa passagem de uma necessidade prático-utilitária para uma necessidade contemplativa dos objetos permite ao longo da história humana a construção de ideias sobre as quais a humanidade irá denominar de artístico àqueles objetos produzidos para tal finalidade ou função.

Analisando o processo histórico pelo qual os objetos passam a ser entendidos com fruto de uma criação cuja finalidade é artística, Vázquez (1978, p. 73-74) reflete:

Com a divisão do trabalho, cada vez mais profunda, separaram-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 um reduto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas humildes origens. Esquece-se, como 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- 74).

A partir da leitura de Vázquez, podemos inferir duas questões. Por um lado, a divisão do trabalho tornou possível a apreciação dos objetos por suas propriedades estéticas, libertando-os de sua dimensão utilitária e permitindo a construção da ideia de criação artística. Por outro, essa mesma divisão também ocasionou o apagamento do trabalho como uma atividade consciente, teleológica⁶, portanto criadora, passando-se a acreditar que esta era uma característica natural de

6) Vázquez diferencia a atividade cognoscitiva da teleológica. A primeira se refere a uma realidade presente que se busca conhecer, a segunda trata de uma realidade futura, e que, portanto, ainda não existe. A atividade cognoscitiva se preocupa com a realidade já posta, realizada pela ação dos homens no seu processo de produção e reprodução das condições materiais de existência, já a atividade teleológica visa, sobretudo, criar algo novo, engendrar objetivações qualitativamente novas em face de uma realidade que se quer transformar, seja em sentido econômico, político, cultural, moral, estético etc.

alguns vocacionados para produzir arte. Como consequência, a arte passa a ser entendida como uma ação subjetiva de um indivíduo a-histórico ofuscando o caráter social da criação.

Essa separação entre o pensar e o executar, entre o intelecto e o físico, entre o criar e a fazer nas relações de produção é acentuada na modernidade com o capitalismo na sua fase industrial⁷ e repercute na ideia de que a criatividade é uma característica inata e “superior” do indivíduo sem qualquer relação com o processo social e histórico da humanidade.

Essa questão está presente nos escritos de Marx e Engels quando afirmam que “ao separar a arte da técnica acaba-se abstraindo cada vez mais a arte “da produção coletiva para dela fazer uma questão individual” (Marx e Engels, 2010, p. 19).

O pressuposto sobre a criatividade de que é um atributo exclusivo da arte e de caráter individual está fundamentado teoricamente na Crítica da faculdade de julgar (1790) de Kant, a primeira sistematização da estética moderna, na qual apresenta as características do “gênio criador” (Kant, 1992, p. 211-226), onde o artista passa a ser visto (e a se ver) como ‘alguém especial’. Nas palavras do autor, “o gênio é a originalidade exemplar do dom natural de um sujeito no uso livre das suas faculdades de conhecimento” (Kant, 1992, p. 224).

Com isso, a filosofia kantiana contribui para o processo de autonomização da arte⁸ na modernidade atrelada a uma

7) No entendimento de Marx, toda sociedade se estrutura a partir do modo como os homens se organizam para produzir socialmente seus bens (Marx, 1986/1996, p. 28) gerando em seu interior a luta de classes. Acontece que no capitalismo, segundo o autor, há o agravamento da luta de classes mola da história humana uma vez que as relações de produção na sociedade industrial moderna opunham homens que detinham os meios de produção (a burguesia, os capitalistas) que se apropriam da “mais valia” e tentam maximizar seus ganhos às custas da exploração do proletariado (trabalhador) homens que possuíam apenas a sua força de trabalho. Em consequência dessa exploração, a sociedade capitalista gera desigualdades sociais e a destruição de toda natureza. Do ponto vista ontológico, a exploração do trabalho impede que o homem realize suas potencialidades, tornando-se alienado.

8) A categoria autonomia segundo Peter Burger em Teoria da Vanguarda (2012) permite descrever a ocorrência histórica do desligamento da arte do

teoria “essencialista”. Essa teoria, denominada de arte pela arte (*l’art pour l’art*), marcadamente idealista e metafísica, tornou-se a bandeira dos românticos que defendiam uma arte que se outorgava a liberdade para criar, idolatrava a natureza e negava qualquer identificação com o modo de vida burguês, preferindo se refugiar no passado nostálgico representado pelas pinturas naturalistas. Aos poucos essa teoria vai ser incorporada pela burguesia como recurso social para se diferenciar da grande massa, instituindo uma experiência estética marcada pelo desinteresse.

O que se percebe na prática que a filosofia kantiana, na modernidade, fornece os subsídios para estabelecer os critérios que configurariam a experiência estética pautada no reconhecimento de certas regras, de um juízo estético que orientará o modo pelo qual as pessoas (um grupo entendido como especialistas) irão avaliar os objetos como artísticos. Essa é uma das críticas que Lukács (2018, p. 20) faz da estética kantiana uma vez que o juízo estético constitui apenas a faculdade de se julgar as coisas a partir de uma regra, mas não segundo conceitos. Para Lukács (2018), a estética em Kant se apresenta não apenas subjetivista, mas também formalista onde “o afastamento do conceito importa na dissolução do conteúdo”⁹.

contexto da práxis vital, descrever o fato de que, uma sensibilidade não comprometida com a racionalidade, voltada para os fins pode se desenvolver junto aos membros das classes que, pelo menos temporariamente estavam livres da pressão da luta cotidiana pela sobrevivência. Aí reside o momento de verdade do discurso da obra de arte autônoma. No entanto, o que essa categoria não consegue abarcar é que esse desligamento da arte do contexto da práxis vital representa um processo histórico, vale dizer, socialmente condicionado, capturada pela burguesia para justificar uma experiência estética desinteressada. Assim, a autonomia é, por conseguinte, uma categoria ideológica no sentido estrito da palavra, que congrega um momento de verdade (descolamento da arte da práxis vital) e um momento de não-verdade, esse estado de coisas, produzido historicamente, como “essência” da arte.

9) Segundo Kant: “Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação não através do entendimento ao objecto [Objekt] com vista ao conhecimento, mas mediante a imaginação ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte, não é lógico, mas estético, pelo que se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão subjectivo

Lukács ao analisar como o homem objetiva a realidade por meio do trabalho, apresenta o conceito de reflexo que diferente da ideia de imitação/mimese como cópia, herança da filosofia neoplatônica, busca explicar como o trabalho de simbolização da realidade objetiva resulta no conhecimento humano, seja ele, ciência ou arte. Ambos os reflexos (ciência e arte) são produzidos/elaborados, se autonomizam em suas peculiaridades e dialeticamente retornam para suprir necessidades criadas na própria vida cotidiana humana.

No caso do reflexo artístico tem seu desenvolvimento percorrendo o processo histórico do gênero humano e, portanto, não é uma característica naturalmente inata à humanidade como afirmam os idealistas pautados na estética kantiana. O reflexo artístico, enquanto reflexo da realidade objetiva tem uma peculiaridade, cada obra de arte é em si um reflexo antropomorfizado, trata especificamente das questões da subjetividade humana. Embora a obra dependa da subjetividade de seu criador, ela traz em si uma objetividade. Essa objetividade do reflexo artístico permite à humanidade se relacionar com sua autoconsciência, conecta o indivíduo às questões que a humanidade se coloca na sua história. Pela objetividade estética de cada obra, há uma suspensão frente ao cotidiano, nos conectamos às questões do gênero humano e, voltando à cotidianidade, podemos percebê-la de maneira distinta, não a sentimos da mesma forma. Na arte é o desenvolvimento dos sentidos humanos que determina suas formas de manifestação (Lukács, 2018, p.44).

Um dos principais apontamentos acerca da estética e da crítica da arte no campo da teoria marxista é em relação à objetividade das categorias estéticas e dos valores artísticos. O que importa na leitura marxista é entender que a obra de arte é produto de uma subjetividade inserida em um contexto particular. Contexto este que deve ser o ponto de partida para compreender um objeto artístico, mas não o seu fim. É preciso questionar a razão pela qual os valores estéticos destes obje-

[nicht anders als subjektiv]” (Santos, 2010, p. 43).

tos permanecem atuais mesmo após o fim de uma determinada etapa histórica. A negação da objetividade da arte como atributo universal é posta pelos idealistas como recurso retórico para escamotear as contradições existentes nas relações de produção, sobretudo, capturadas pela lógica capitalista onde a arte passa a ser compreendida como mercadoria de consumo individual e privado (Trojan, 1996, p. 94) descaracterizando a sua função humanizadora.

Partindo da análise marxista, a arte satisfaz a necessidade de expressão/comunicação de seu criador/do ser humano social e historicamente situado; porém, ao criar um objeto para o mundo social que passa a constituir o patrimônio cultural, exige uma nova apropriação ou competência que se efetua no processo de consumo. O artista, segundo Vázquez (1978, p. 264), “expressa por necessidade e, também por necessidade, sua expressão uma vez objetivada, deve ser compartilhada”; neste sentido:

A arte é duplamente social: na medida em que, sendo uma criação única, individual e irrepetível, é a criação de um indivíduo socialmente determinado; e na medida em que a obra de arte não só satisfaz a necessidade de expressão do seu criador, mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podem satisfazer quando penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando-o, dialogando com ele. (Vázquez, 1978, p. 264),

A partir do entendimento do Vázquez (1978, p. 255) de que a arte é duplamente social pois enquanto gestada, a objeto artístico “é o subjetivo objetivado, mas sem que o produto artístico seja mera transposição do subjetivo nem possa ser reduzido a ele” em razão de que o objeto não é simples expressão de uma subjetividade. Logo, a pergunta quando se estuda ou ensina arte, do ponto de vista marxista, não é o que o artista quis dizer (porque não está reduzido ao individual), mas ao que o objeto como síntese entre conteúdo-forma¹⁰ diz

10) Para explicar a relação dialética entre conteúdo e forma que estruturam o objeto artístico nos pautamos em Vigotski (1999) o qual entende o conteú-

diante da totalidade e contradições da realidade social.

Considerando que a arte é duplamente social, o valor estético não é um atributo ‘natural’ do objeto, mas se constitui na relação social, como afirma Vázquez (1978):

O estético só surge na relação social entre sujeito e objeto, e existe unicamente, em consequência, pelo homem e para o homem. Na medida em que é um modo de expressão e afirmação do humano, só tem sentido para ele. Sua objetividade é social, humana, dentro dos limites do homem como - ser natural humano, e surgiu sobre a base da atividade prática, material, do homem social. O valor estético não é, portanto, uma propriedade ou qualidade que os objetos possuem por si mesmos, mas algo que adquirem na sociedade humana e graças à existência social do homem como ser criador (Vázquez, 1978, p.102).

Nesse sentido, a percepção estética é adquirida na relação social entre o sujeito e objeto artístico cuja função essencial consiste, conforme Vázquez (1978, p.47) em: “ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano”.

Sobre o processo de humanização que é enriquecido pelo acesso a arte, Marx e Engels nos escritos dos textos “Cultura, arte e literatura”, explicam:

(...) só a música desperta no homem o sentido musical, a mais bela música não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, não é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a afirmação de uma das minhas forças essenciais e só pode ser tal enquanto a minha força essencial está presente para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido (tem sentido apenas para o sentido correspondente a este objeto) – por esta razão, os sentidos do

do como o material apreendido das condições objetivas, das relações sociais de uma determinada sociedade enquanto a forma é o arranjo, a composição realizada nesse material/conteúdo conforme os princípios estéticos empregados pelo artista. Por isso, segundo Vigotski há uma contradição entre conteúdo e a forma em razão de que o conteúdo humano é apropriado, mas não está posto ‘literalmente’ no objeto artístico visto que ele é fruto da ação criativa de um indivíduo singular, portanto, transformado em algo novo.

homem social são outros sentidos que não os do homem não social. (Marx e Engels, 2010, p. 135)

Dito isto, a especificidade da arte na perspectiva marxista reside na compreensão dos desdobramentos do processo do homem fazer-se homem, por meio do trabalho, e no desenvolvimento material e não-material que resultou desse processo. Na análise marxista, a dialética do trabalho permite imprimir um salto qualitativo entre o ser orgânico e o ser social que ocorreu no seio do desenvolvimento das atividades mais complexas na história do homem, entre elas, a arte.

Sendo assim, ao considerarmos a arte na perspectiva marxista como fruto do trabalho humano criador livre estamos relacionando-a ao processo dialético de apropriação e objetivação (Vigotski, 1999) dos elementos culturais da história humana em uma dinâmica que implica o desenvolvimento da totalidade social e dos indivíduos.

Diante do que foi exposto, o entendimento da arte à luz da análise marxista se contrapõe diametralmente ao mito romântico da criação como dom do indivíduo suspenso dos processo histórico-social da humanidade e traz questões importantes para compreender de que modo as contradições da sociedade, em particular, a capitalista, reverberam nas concepções sobre arte e de seu ensino.

Desse modo, o ensino de arte na escola, fundamentado na perspectiva marxista, se justifica por proporcionar à formação dos sentidos humanos ao nível mais elevado de uma sensibilidade estética. Isto significa que a apropriação da arte, como atividade humana específica, situada num determinado contexto histórico e artístico, exige uma sensibilidade correspondente como assevera Vázquez (1978, p. 86) e afirma Marx (2004, p.161), que para fruir a arte “os sentidos precisam ser históricos e artisticamente cultivados”. Isto significa que:

[...] Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musi-

cal, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). (Marx, 2004, p. 143-144.).

Assim, para os autores, o processo de criação de objetos humanos é inseparável do processo de formação dos sentidos humanos. Dito de outro modo, como alerta Mészáros (2006, p. 182), “a tarefa de emancipação de todos os sentidos e atributos humanos, em termos filosóficos, é em primeiro lugar uma reabilitação dos sentidos e seu resgate da posição inferior atribuída a eles pela distorção idealista. Isso pode ser feito porque eles não são apenas sentidos, mas sentidos humanos”.

Nessa direção, no âmbito do ensino da arte, assegurar às novas gerações uma compreensão de si mesmos em sua realidade existencial concreta elevando o nível de sua sensibilidade, passa pela compreensão do objeto específico da arte: o homem, a vida humana, ainda que nem sempre seja o homem “o objeto próprio e específico da representação¹¹” (Vázquez, 1978, p. 35). Este autor ainda esclarece:

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 (Vázquez, 1978, p. 35).

A superação da consciência ingênua em direção à consciência crítica, no âmbito do ensino da arte, diz respeito a superação da percepção ingênua para uma percepção estética vista sob a ótica da formação dos sentidos humanos a qual requer uma aprendizagem artística teórica e prática que con-

11) Representação é um conceito bem controverso nas artes visuais e geralmente é entendida mais objetivamente como figuração. Não podemos afirmar que Vázquez tenha essa compreensão da arte apenas como representação figurativa.

siste na dialética entre conteúdo e forma, caracterizando esse domínio como a obtenção da condição de liberdade. Então, tendo como referência a concepção de arte como *trabalho criador livre*, o/a professor/a não pode ser alheio ao conceito de *liberdade e trabalho livre*.

Duarte (2021, p.1983) pautado em Lukács analisa o conceito de liberdade no marxismo:

A liberdade é, portanto, um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente. (grifos nossos)

Isto significa que no marxismo, ser livre implica superar as carências, romper o limite das necessidades básicas ordinárias impostas pela realidade objetiva e isso só é possível mediante o domínio desta realidade por meio do conhecimento produzido historicamente. Duarte continua em sua análise:

Sendo o trabalho uma atividade teleológica, a relação entre os fins conscientes e os meios empregados para serem atingidos esses fins é, sem dúvida, fundamental. Para que a escolha dos fins seja a mais adequada possível, é preciso conhecimento da dinâmica objetiva da realidade, ao menos no que se refere ao âmbito da realidade que se pretende modificar com uma determinada atividade. (Duarte, 2021, p.1993-1994).

Outra questão a destacar nessa análise diz respeito de que ser livre é conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a de modo a ampliar a liberdade mesma, a comunicação e a colaboração entre os homens, na perspectiva da transformação¹². Quer dizer, o conhecimento

12) A busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação humana, em relação aos estreitos horizontes culturais e materiais do capital. A cultura não é outra coisa senão a transformação que o homem opera no meio e os resultados dessa transformação (Saviani, 2009).

sobre a realidade gera a transformação tanto interna (psiquismo humano) como das condições sociais.

Duarte (2021, pp. 2035-2038) alerta ainda “para que essa transformação ocorra, é preciso que os indivíduos desenvolvam a atitude de *desnaturalização* dessas condições, o que requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade”.

Dessa forma, discutir o ensino de arte no currículo escolar impõe uma necessidade de desnaturalizarmos as visões liberais e idealistas relacionadas à arte que perduram na educação brasileira. Para isso, entendemos que as considerações sobre o papel da educação e dos conhecimentos “clássicos” na formação dos sentidos humanos levam, de um lado, o reconhecimento do papel político democrático da escola quando efetiva a “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2015, p. 14), ou seja, a apropriação da riqueza humana referente tanto aos produtos do trabalho como aos meios de produção. Por outro, a investigação dos sentidos do termo “clássico” que se disseminaram pelo universo escolar, assim como da sua afirmação, negação ou exclusão na escola (Schlichta, 2021) posto pela sociedade capitalista.

Nesse aspecto, a educação como prática mediadora tem a finalidade de transmitir o saber sistematizado pela humanidade para a superação das condições imediatas de existência e garantir a continuidade da história humana em seus níveis mais elevados. Contudo, segundo Duarte (2021, p. 2052):

Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola.

Diante deste alerta, é preciso analisar a ideia de liberdade oriunda de práticas pedagógicas hegemônicas que a

utilizam como justificativa para o esvaziamento dos conteúdos escolares como vem acontecendo com as Reformas Curriculares em curso no Brasil que priorizam um conhecimento tácito para atender às necessidades imediatas do cotidiano e não para a sua superação.

No caso da arte e seu ensino, como apresentado anteriormente o conteúdo se esvai no subjetivismo de uma experiência estética individualista, de uma livre-expressão atualizada pelo “relativismo cultural”. Nesse ponto recuperar o conteúdo a partir do conceito de clássico¹³ se torna condição revolucionária.

O entendimento sobre o conceito de “clássico” nos ajuda a pensar a composição do currículo das Artes Visuais, considerando que segundo a Pedagogia Histórico-Crítica este o conceito se apresenta como um critério útil para compreender o que, do conjunto das produções humanas, deve ser selecionado e ensinado aos indivíduos singulares das novas gerações (Saviani, 2008, p. 14) para que alcance sua liberdade, a emancipação humana.

Em se tratando das Artes Visuais, primeiramente a tarefa é examinar o acervo artístico cultural produzido pela humanidade, extraindo dele quais são as produções que se configuram como “clássicos” que, embora radicados “numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo em época ulteriores” (Saviani; Duarte, 2012, p. 31); e que possibilitam aos jovens e as crianças, enquanto “membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’ (Saviani, 2009, p. 9).

Neste sentido, observa-se que para operar o processo de seleção dos conteúdos considerados clássicos se faz mister o pleno domínio do objeto do conhecimento que se pretende

13) O conceito de clássico é lido, geralmente, negativamente nas artes visuais uma vez que remete à uma história marcada pelo desconhecimento sistemático do que diversos povos e grupos humanos produziram por séculos, bem como pelo entendimento distorcido do que foi consagrado como arte pelas instituições burguesas.

ensinar. Isto implica dizer que os professores precisam se debruçar sobre a estrutura lógica do conhecimento artístico, sobre sua gênese, desenvolvimento e transformação ao longo da história humana. Isso significa que o clássico são produções que se tornaram referência ao longo da história daquele conhecimento, “são obras seminais, que dão mostras da unidade intrínseca entre a forma e conteúdo” em uma relação dialética que não está isenta das contradições da realidade social, condição *sem a qual não se pode explicar o fato do clássico resistir aos embates do tempo*.

No caso das Artes Visuais, analisar as contradições da realidade social marcada pelo capitalismo aponta para o entendimento do papel das instituições que legitimam a obra como clássica¹⁴, a exemplo dos museus, mercado da arte, a história da arte, as bienais, prêmios, para não cair na armadilha de uma leitura superficial e acrítica de que a defesa pelos conteúdos na escola seja elitista.

Sobre este aspecto e acrescentando a defesa pelo estudo dos conteúdos escolares, Duarte (2006) nos alerta sobre a crítica em relação à Pedagogia Histórico-Crítica de ser elitista e etnocêntrica:

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

Sendo assim, o clássico não pode ser descartado na educação escolar em razão de ter sido apropriado pela burguesia, mas ao contrário, deve ser tornar democrático à me-

14) A tese de Hillesheim (2018) e a dissertação de Enck (2023) analisaram as relações entre o mercado de arte e as escolhas pedagógicas dos professores na indicação de artistas e objetos artísticos no ensino de arte.

dida em que a classe trabalhadora também tenha acesso a sua produção e elaboração possibilitando o domínio destes conhecimentos para a transformação, tanto na sua forma de pensar como nas condições materiais de existência.

Tomando o conceito de clássico como critério para selecionar os conteúdos não quer dizer que este seja traduzido em neutralidade, mas reconhecer conforme Pasqualini (2018) que até mesmo o caráter objetivo é fruto de disputas epistemológicas e político-ideológicas.

A partir desse entendimento, no processo de produção artística deve-se considerar o movimento concreto do objeto na sua reconstrução histórica analisando quais as objetivações foram impedidas de ser denominadas como clássico por conta dos embates políticos ideológicos de grupos explorados, sem perder de vista o processo histórico e suas contradições que permitiu as permanências e referências de um dado objeto artístico.

Ou seja, o desafio que se apresenta é como avançar em relação ao processo de seleção dos conteúdos sem cair na tradição de apenas definir uma lista de conteúdos ditos “universais” sem serem problematizados historicamente? Em se tratando de Artes Visuais, quais seriam as formas mais desenvolvidas da história que devem ser apropriadas pelas novas gerações para formação da sensibilidade estética com vistas a sua liberdade? Em que condições materiais foram realizadas e quais os efeitos objetivos e simbólicos foram alcançados? O que permaneceu ou o que mudou na produção objetiva da arte?

Por fim, para garantir a aquisição dos instrumentos próprios da objetivação da arte passa necessariamente pela socialização dos conhecimentos que possibilitam às crianças e jovens o acesso às coisas – incluindo-se aí as formas estéticas – e as pessoas “pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas” (Saviani, 2009, p. 46). Sendo assim, quanto mais o professor de arte dominar o conteúdo humano, social, estilístico de um objeto artístico;

quanto mais ciente de seu valor de uso, e que este valor não é determinado pelas suas propriedades físicas ou naturais, mas por seu conteúdo humano que não existe à margem ou independente do homem, mais o professor estará preparado para realizar uma *educação estética*.

Nesse ponto, cabe ressaltar que, particularmente no ensino da arte, implica:

“criar necessidades e prazeres especificamente humanos, tais como: acuidade perceptiva e a agudeza de sensibilidade, o exercício da capacidade de reflexão, de interpretação e de crítica, entre outros, pois que a arte é criação-produto específico do homem e só à sua humanização deve se destinar” (Peixoto, 2003, p. 47-8).

Diante desse pensamento, o objetivo do ensino de arte na educação escolar não é formar artistas, mas proporcionar às crianças e jovens a aprendizagem dos processos de objetivação da arte sintetizados na dialética conteúdo-forma. Isso implica dizer que a aprendizagem das técnicas e procedimentos correspondem ao processo de simbolização de como o homem foi desenvolvendo a criação artística a partir de sua finalidade estética. Esse é um ponto crucial uma vez que a técnica fora abandonada em detrimento de uma visão espontaneísta da expressão no início do século XX, acusada de ser uma prática pedagógica mecânica, a técnica foi substituída por um livre-fazer e condenada ao ostracismo na escola.

O uso da técnica ou de um procedimento do processo criativo é carregado de intencionalidades. Isso demonstra que ela, a técnica, não é executada sem uma perspectiva teleológica, tampouco brotam de uma sensibilidade intrínseca, há uma historicidade presente tanto nas ferramentas e utensílios, no modo de fazer e seus efeitos, como na forma como vai ser sentido/apreciado. Ou seja, esta intencionalidade diz respeito a um conjunto de fatores sociais e históricos que dialeticamente constitui o sujeito/artista e o mundo objetivo/cultural que ele cria.

A partir da argumentação tecida até o momento sobre a especificidade da arte e seu ensino na perspectiva marxista, passaremos a análise da *Série Nazaré do Mocajuba* (2005) de Alexandre Sequeira como exercício didático-pedagógico para pensar a escolha dos conteúdos nucleares de Artes Visuais no Ensino Fundamental tendo como critério o “conteúdo clássico”.

2. OS CONTEÚDOS CLÁSSICOS DO ENSINO DA ARTE E SEU OBJETO DE ESTUDO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ao lançar mão desse conjunto de reflexões sobre a concepção de arte e seus objetivos, nosso intuito é enfrentar a problemática da fragmentação do conteúdo no currículo de Artes Visuais para o Ensino Fundamental, assim como pensar as potencialidades da teoria pedagógica histórico-crítica na prática docente. Inicialmente resgatamos duas noções fundamentais à crítica ao caráter fragmentado do conteúdo e ao esclarecimento da tríade objeto de estudo, conteúdos e método de ensino e aprendizagem da arte na perspectiva histórico-crítica: o conceito de politecnia, em Saviani (2005), e a noção de totalidade, em Klein (2000).

Conforme chama a atenção Gama (2015) em suas reflexões sobre a organização pedagógica, Saviani (2005), apoiado no conceito de politecnia,

(...) aponta como eixo de referência para o delineamento curricular ao longo dos níveis de ensino - o enfrentamento das contradições do sistema capitalista -, de modo que: a educação fundamental deveria permitir a superação da contradição entre o homem e a sociedade; a educação de nível médio a contradição entre o homem e o trabalho, e o ensino superior, por sua vez, caberia enfrentar a contradição entre o homem e a cultura (Gama, 2015, p. 193).

Klein (2000, p. 37), por sua vez, põe em foco a noção de totalidade, tomando-a “no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si, constituem

o todo”. Para esta autora, “quando se tomam dados isolados, perde-se a possibilidade de compreensão do objeto do conhecimento, porque este se constitui num processo de relações entre os dados, implicando uma visão de totalidade. (...) Essas articulações constituem as noções fundamentais – os fundamentos – que explicam um dado objeto do conhecimento” (Klein, 2000, p. 40). Em suas reflexões sobre o trabalho educativo com o texto, ela esclarece:

O trabalho com o texto, enquanto unidade discursiva, permite aprender não só vasta gama de recursos envolvidos na sua produção, mas, o que é mais importante, as relações que estes recursos estabelecem entre si. Sob esta abordagem, os conteúdos deixariam de ser as definições e regras gramaticais e seriam substituídos pelos fundamentos da língua escrita. Aprendidas as noções fundamentais em condições concretas de uso da língua, o aluno torna-se capaz de aplicá-las às situações específicas, daí deduzindo as definições e regras sem necessidade de decorá-las.

Nesse sentido defendemos um estudo radical, rigoroso e de conjunto dos sistemas simbólicos como sistemas de representação artística da vida humana (Saviani, 2009), pois, embora haja o uso diário desses termos, nem sempre os dominamos suficientemente. Por exemplo, o termo *representação*¹⁵ envolve duas dimensões: a transparência e a opacidade. Explicitando o sentido de cada um desses termos, no que se refere a transparência, uma imagem é transparente porque torna presente qualquer coisa ausente, é um modo de representação do ausente; sobre a sua segunda dimensão, a opacidade, pode-se dizer: uma imagem é opaca porque torna presente algo ausente ao mesmo tempo em que é o representante de algo ou alguém ausente. Por exemplo,

15) Este conceito é aqui considerado em sua dupla dimensão: a representação torna presente uma ausência e apresentar-se representando alguma coisa ou alguém. A representação muitas vezes é entendida como figuração, no entanto, conforme Vázquez (1978, p. 43), mesmo o realismo não é “propriamente figuração, mas transfiguração. Transfigurar é colocar a figura em estado humano”.

(...) olho o retrato de Descartes feito pelo Franz Hals. Digo: “É Descartes, é efetivamente ele, reconheço sua maneira e sua desenvoltura”. A imagem torna Descartes presente para mim, e (genialmente) sua personalidade, aí está sua transparência; mas o autor da presença não pode ser o próprio Descartes, o próprio autor dessa presença está ele mesmo presente na imagem, ou ao menos a imagem reflexivamente remete à sua causa, Franz Hals, seu estilo, sua personalidade, seu caráter, sua época etc. É isso a opacidade da imagem. E é isso que lhe dá valor artístico. Como testemunho de Descartes, nós a olhamos em sua transparência; como obra de arte, a consideramos em sua opacidade, julgamos o trabalho de Franz Hals (Woolf, 2005, p. 39).

Pelo exemplo, podemos concluir: vemos um retrato e, conforme informado, é do filósofo Descartes, vemos também uma pintura, mas como saber que esse retrato é uma pintura de Frans Hals? É preciso conhecer o trabalho de Franz Hals, isto é, conhecer o “universo das possibilidades estilísticas”, a maneira particular de representar deste artista, logo, conhecer os códigos próprios do universo das representações artísticas, pois, a apreensão das obras de arte nunca é imediata. Põe-se fundamental, portanto, um ensino de arte que se ocupe do acesso ao conhecimento dos códigos necessários ao conhecimento-reconhecimento ativo e exigente em relação aos sentidos e a finalidade da arte no contexto atual.

Segundo Rego (2014, p.55), os sistemas simbólicos são “sistemas de representação da realidade”. Para essa autora, fundamentada em Vigotski, os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, “funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante” (Rego, 2014, p. 55). A linguagem, na perspectiva histórico-cultural, imprimiu mudanças fundamentais nos processos psíquicos do homem, entre elas, permitiu “a comunicação entre os homens, que garante, como consequência, a preservação, a transmissão, e assimilação de informações e experiências acumuladas pela

humanidade ao longo da história” (Rego (2014, p. 54).

O fundamental, portanto, é garantir às crianças e jovens o conhecimento dos sistemas simbólicos de representação artística produzidos pela humanidade, uma vez que “apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas”, depende deste conhecimento (Saviani, 2009, p. 46). Porém, garantir o conhecimento dos sistemas simbólicos de representação artística envolve: “de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta faz formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2013, p. 13). Por último, segundo Schlichta e Gondim (2024), garantir a apreensão dos sentidos dos objetos, envolve o estudo da arte em seu duplo papel: a arte é produção de alguém e só cumpre seu papel quando partilhada ou “consumida” com outro alguém, como sintetizado no quadro a seguir (Figura 1)¹⁶

A princípio, pode-se tomar como ponto de partida as informações que acompanham as reproduções das obras, neste caso, saber quem fez, quando e como fez? Depois, pôr em questão por que foi feito, para quem fez? O objetivo é garantir às crianças e jovens a apreensão dos sentidos, nesse caso, para responder essas questões tomaremos como exercício a Série Nazaré do Mocajuba, ora transparentes ora embaçados.

Sobre artista-fotógrafo-professor-pesquisador Alexandre Romariz Sequeira, ele mesmo diz se ver como “um andarilho, assim, meio solitário”, alguém que costuma ter sempre ao seu lado a máquina fotográfica, sua companheira de muitas andanças. Alexandre nasceu em 1961, em Belém do Pará. Artista de muitas andanças e com sólida pesquisa e produção, é também professor da Universidade Federal do

16) A Figura 1 foi elaborada pelas autoras para este texto, contudo, pode sofrer alterações conforme o entendimento acerca da arte na perspectiva marxista for sendo aprofundado.

Figura 1: Elaboração de Gondim e Schlichta, 2024



Pará (UFPA), e está sempre pronto para um novo desafio, como os projetos e práticas artísticas que envolvem crianças, jovens e adultos de diferentes comunidades. Sobre quem fez, cabe considerar a presença do artista reflexivamente na obra, o grau de realidade interior, humana, que ele soube dar a ver e conhecer, por meio do seu trabalho; saber por que foi feito, quais problemáticas contemporâneas o artista toma para si e nos dá a ver.

Os moradores são ribeirinhos da comunidade Nazaré do Mocajuba e só passamos a conhecê-los através das entrevistas, das conversas, das histórias que eles contaram e nos foram, posteriormente, narradas por Alexandre, em suas entrevistas e documentários. Sabemos também seus nomes: Francisca, Dona Branca, Adriane, Seu Suzano, o menino Lucas etc. Nós os conhecemos, assim como outros moradores através das suas fotografias. Muitos deles, aliás, nunca haviam sido fotografados.

Sobre a pequena Nazaré de Mocajuba, Sobral (2004), assim a descreve: localizada no município Curuçá à 150 km de Belém, chega-se nesta comunidade, com cerca de 200 habitantes,

(...) percorrendo um estreito caminho de terra de, aproximadamente, nove quilômetros, contados a partir da estrada que liga Castanhal à região litorânea de Marapanim e Marudá, à altura do km 42 -nove quilômetros que representam, para a comunidade, um enorme isolamento social e econômico. Seus limites são os roçados, a mata em torno e o rio Mocajuba à frente, com sua densa vegetação de mangue. (...) As casas, a maioria de barro, distribuem-se no raio de alguns metros da rua principal, via de terra batida paralela ao rio. (...) No centro, destaca-se uma pequena igreja branca e singela. Sobre o rio avança o trapiche de madeira que serve à vila como porto e, para nós visitantes, de mirante, onde podemos nos debruçar, no fim da tarde, sobre os belos jogos de espelho das águas do Mocajuba (Sobral, 2004, s/n.).

Alexandre diz que o fato dele estar sempre de posse de sua câmera fotográfica, levou-o a perceber como a fotografia, independentemente de onde estivesse, era motivo para as pessoas se aproximarem dele. As conversas, diz ele, iniciavam movidas por assuntos que diziam respeito à fotografia e que, em certo momento, uma das moradoras solicitou uma fotografia para documento, a clássica fotografia 3x4. Porém, de acordo com o artista:

Havia pedidos também para fotografar famílias, entes que estavam idosos e eventos religiosos como batizados e primeira comunhão. As fotografias realizadas eram reveladas e entregues sem custo aos moradores. Alexandre [relatou que] ia a Belém, revelava as imagens e realizava a entrega de forma coletiva na vila, com um varal, onde expunha as fotografias junto a um papel com o nome do solicitante. Mais de mil fotos foram produzidas e inseridas no cotidiano da vila, segundo dados do relatório final da pesquisa. Essas não foram as primeiras fotografias a circular pela vila, algumas pessoas já haviam fotografado na localidade (Matos Coelho, 2017, p. 71).

Depois, outras solicitações foram feitas, como recuperar fotografias antigas que vinham se desgastando com o tempo e a alta umidade da Amazônia. Como ele contou, alguns moradores mostraram essas fotografias com sentimento de pesar e ele se dispôs a recuperá-las por meio de

processo realizado através de softwares de edição de imagens e, posteriormente, as entregava restauradas.

Segundo Alexandre, ele era o retratista” e “não decidia nada”, apenas “aguardava as solicitações” e conforme “vinham”, as “executava”. Mesmo assim, ele notou que os moradores assumiam uma postura ereta e frontal com os braços pendidos ao longo do corpo; pose solene, ativa, de um profundo respeito pelo momento do ato fotográfico” (Sequeira, 2010). Essa atitude concentrada e entregue ao momento era conferida com maior frequência aos moradores antigos da

Figura 2: Alexandre Sequeira, Francisca, 2005. Da Série Nazaré do Mocajuba. Fotografia Digital. c-print (impressão em papel fotográfico) 0,45 x 0,60 m | Tiragem: 10 + PA.



Fonte: Disponível em Alexandre Sequeira – Página Oficial

vila, como se pode observar na fotografia de Francisca (Figura 2):

Longe de ser apenas o “retratista” que “não decidia nada”, Alexandre compartilhou seus conhecimentos e pôs também seu trabalho à disposição dos moradores. Ele compartilhou seus conhecimentos dos recursos fotográficos, das técnicas e instrumentos, do processo de restauro de fotogra-

fias, condensados na produção artística passada e presente do artista; produzindo mais de mil fotografias, inclusive para moradores que nunca foram fotografados. Além disso, o convívio com os moradores, o contato com o trabalho do artista-fotógrafo possibilitou aos moradores atribuírem novos sentidos à fotografia: “Primeiro pelo ato em si, de ser fotografado (...) E segundo pela situação de se ver em uma fotografia impressa” (Matos Coelho, 2017, p. 72).

Obviamente, a relação dos moradores com Alexandre foi se estreitando, fez crescer o interesse dos moradores pelo trabalho e conhecimento do artista. Ele então “passou a ser acolhido para dentro dos lares, com “conversa regada a café plantado, moído e torrado no lugar”. Ser recebido pelo dono ou dona da casa foi decisivo para a gestação e execução das fotografias da Série Nazaré do Mocajuba, pois permitiu ao artista olhar e sentir, no interior das casas,

(...) o valor simbólico e afetivo que determinados objetos possuíam para seus donos. Nas casas havia cortinas, lençóis, toalhas de mesa, mosquiteiros, redes (...) elementos que traziam em sua materialidade (...) o tempo. O tempo que acolhe e rege os acontecimentos. Nos panos envelhecidos, cada desbotado, cada pequeno rasgado, era sinal de um momento vivido, signo que trazia a marca do tempo (Matos Coelho, 2017, p. 72).

Para Alexandre, aqueles panos desgastados pelo tempo, impregnados das circunstâncias de vida de cada um dos moradores da pequena Nazaré do Mocajuba, passaram a ter uma função singularmente nova de “suporte” para impressão das fotografias. Uma vez encontrado o suporte, o artista deu início ao laborioso processo de gestação interna e execução externa das fotografias, inicialmente, propondo a troca de uma peça antiga de algum tecido pessoal dos moradores por um tecido novo. A proposta foi recebida “com surpresa e curiosidade” e também interesse dos moradores “na troca de uma peça antiga por uma nova”. Contudo, antes de iniciar o projeto de impressão dos retratos sobre os tecidos usados dos

próprios donos ou donas, ele considerou “importante realizar um primeiro trabalho para os demais moradores entenderem a motivação para a troca” (Matos Coelho, 2017, p. 72).

Neste primeiro trabalho, Alexandre imprimiu a foto-

Figura 3: Alexandre Sequeira. Lucas, 2005. Da Série Nazaré do Mocajuba. Fotografia Digital. c-print (impressão em papel fotográfico) 0,45 x 0,60 m | Tiragem: 10 + PA.



Fonte: Disponível em Alexandre Sequeira – Página Oficial

grafia de Lucas, sobre um lençol do menino (Figura 3). Como se vê, o retrato de Lucas foi exposto pela primeira vez numa parede interna da sua casa, conforme decisão do menino.

Alexandre explicou como procederia para imprimir as fotografias sobre redes, cortinas, lençóis, toalhas de mesa dos moradores, em tamanho real de seus respectivos donos. Segundo Matos Coelho (2017, p. 72):

Para obter a altura das pessoas, Alexandre recorria à utilização de seu corpo como régua e comparava a altura de cada uma delas a partir de contato físico. As imagens foram então solarizadas¹⁷ e o fundo extraído em softwares de edição.

17) “Esse processo também é conhecido como efeito Sabattier, em referência ao seu inventor, o francês Armand Sabattier (1834-1910) que o concebeu em 1862. A solarização consiste na inversão dos valores tonais de algumas áreas da imagem fotográfica, que pode ser obtido basicamente através da rápida exposição à luz da imagem durante seu processamento” (Enciclopédia Itaú, 2017). Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3903/>

A impressão nos tecidos foi realizada através da serigrafia, por meio da transposição da imagem para fotolito, um filme transparente utilizado como matriz para impressão. Com as impressões das fotografias sobre os tecidos, as impressões prontas, Alexandre retornou a Mocajuba para entregá-las aos moradores.

Cai por terra, depois desta descrição detalhada do processo, o velho postulado romântico da pura inspiração por trás da histórica separação entre a capacidade de formar e o domínio técnico do artista, entre a mão e o olho, entre o artista e o artífice. Por conseguinte, do ponto de vista do ensino da arte, defendemos um estudo contínuo e sistemático da transparência e da opacidade das representações artísticas nas aulas de arte, iniciando pela problematização do uso de toalhas, redes, lençóis como suporte para a impressão dos retratos dos moradores de Nazaré do Mocajuba.

Cabe lembrar que o suporte nunca é um recipiente vazio ou inerte, seja ele uma toalha de mesa ou lençol desbotados pelo tempo, um bastidor, papel pardo, uma tela, madeira ou papelão. Ele se constitui num espaço onde se enfrentam tendências, visões, escolhas, intenções. Por essa razão, nas aulas de arte, cabe abordar também o termo suporte em artistas que se afastam dos suportes já consagrados pelo sistema das artes articuladamente a noção de espaço ao longo da história das artes e das culturas.

O domínio da noção de espaço requer também conhecimento profundo e extenso sobre a criação e representação da tridimensionalidade do espaço, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a leitura de imagens seja uma prática comum no ensino da arte, o fato de olhar imagens não é um ato mágico, é preciso aprender a ver as concepções e representações do espaço desde a pré-história até a contemporaneidade. E, em vez de ser tratado como “conteúdo” do

solarizacao Acesso em: 10 jan. 2024. SOLARIZAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em:< <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3903/solarizacao>>. Acesso em: 20 mar.2024. Verbete da Enciclopédia.

ensino de Artes Visuais, é abordado como “meio”, neste caso, uma folha de papel é uma porção de espaço, como janela aberta, através da qual vejo o mundo, e onde posso desenhar histórias. Esquece-se que há um laço entre os modos de ver e compor, a concepção de espaço e de criação de espaços específicos e singulares próprios de uma cultura, classe, interesse, visão que representam.

Nesta linha, em relação ao estudo da Série Nazaré do Mocajuba pode-se iniciar extraíndo das fotografias o que é dado a ver, do que é transparente: o tema retrato, porém esquecer que o tema sozinho ele não define o conteúdo da obra. E mesmo que o tema seja o que põe em movimento o pintor e dá impulso ao seu trabalho criador, o tema apenas torna visível a compreensão do artista, acerca da realidade de seu tempo. Para dar mais clareza a distinção entre o tema e conteúdo, conforme Garaudy (1971, p. 107) pontua:

Os temas dos pintores do Renascimento eram em sua maioria religiosa e, no entanto, o que suas obras nos ensinam não é religião, mas humanismo: nos dão uma imagem da natureza e do homem que sugere sobretudo a grandeza e beleza do homem - seu poder como dono e criador do universo, lição pagã e não mística do sentido da vida. E isto, por sua própria arte, por seu tratamento da perspectiva, que faz do homem o centro e a medida de tudo, devido à sua ciência da anatomia que exalta o esplendor do corpo, que faz, por exemplo, de um São Sebastião, um atleta grego, por dar um tratamento também do desenho e da cor, que dá ao homem uma realza musical e poética no mundo criado por ele.

Então, na leitura e interpretação das fotografias com as crianças e jovens pode-se inicialmente identificar o tema implícito no suporte, chamando a atenção para as diferenças entre as duas impressões: na primeira, a impressão dos retratos dos moradores é sobre os tecidos; a segunda, a impressão é sobre papel fotográfico. Portanto, o que vemos é a fotografia da fotografia sobre tecido de Dona Branca exposta na entrada da sua casa (Figura 4).

Ver seu retrato impresso pela primeira vez foi como

Figura 4: Alexandre Sequeira. Branca, 2005. Da Série Nazaré do Moca-juba. Fotografia Digital. c-print (impressão em papel fotográfico) 0,45 x 0,60 m |Tiragem: 10 + PA.



Fonte: Disponível em Alexandre Sequeira – Página Oficial

se ver e ver pela primeira vez aqueles tecidos tão conhecidos do dia a dia dos moradores, agora “carregados de afeto e significação”. Segundo Alexandre, mesmo sem nenhuma intermediação ou “julgamento técnico”, a relação direta do morador “com o seu duplo, com a sua imagem”, era “linda”.

A relação era linda porque Dona Branca, como o próprio artista relatou, quando viu sua imagem impressa sobre o tecido da cortina da sua casa, “*ela ficou em silêncio e comentou que nunca imaginou que fosse tão parecida com sua cortina*”.

É nesse momento que a toalha adquire certa autonomia e, por meio do trabalho humano criador de Alexandre, deixa de cumprir uma função meramente utilitária passando a ser contemplada sem outro objetivo senão o de ser apreciada por sua humanidade. Ao reconhecer o trabalho deste artista-fotógrafo vemos e reconhecemos “a realidade representada e a realidade da representação”, o que ele nos mostra do real e a imagem do real que ele mostra. (Wolff, 2005, p. 45).

No ensino da arte podemos nos valer da função e do

lugar desses tecidos antes para abordar a função e o lugar que os retratos sobre os tecidos, como objetos artísticos, passaram a ocupar na vida dos moradores. Em Nazaré do Mocajuba, os tecidos passaram a ocupar um novo lugar na vida dos moradores, pois, como relata o artista: “Nenhum dos tecidos retornou a sua função original. Em sua maioria foram expostos em paredes de diferentes cômodos da casa, como quadros, e também fora dela (Matos e Coelho, 2017, p. 74). Cabe aqui perguntar, e na escola, qual a função e o lugar da arte? Quanto tempo é dedicado a competência aprendida, isto é, a apropriação dos conhecimentos que permitem as crianças e jovens reconhecerem os objetos pelo seu valor estético (Fig.1)?

Para evitar interpretações equivocadas, no caso das crianças e jovens, segundo Schlichta e Gondim (20024), a competência aprendida diz respeito ao domínio dos conteúdos escolares com vistas a superação de um ensino de arte norteado pelo como fazer acrescido de informações desconexas de diferentes áreas. E, no caso do/a professor/a, diz respeito ao domínio do conhecimento dos conteúdos escolares concomitante as formas de organização e transmissão desses conteúdos de modo a garantir a sua apropriação pelas crianças e jovens.

Ainda cabe esclarecer: como a separação entre arte e técnica movida pelo capitalismo afeta o ensino da arte, segundo Marx e Engels (1978, p. 29), enquanto a técnica mantém-se “estritamente ligada à produção, se entusiasmo e incha cada vez mais como uma verdadeira elefantíase, a arte torna-se cada vez mais abstracta, etérea, superestrutural”.

O desconhecimento da origem desta separação entre arte e técnica acaba afetando profundamente o ensino da arte por que acaba levando a escola, o/a professor/a, a família acreditarem que o seu ensino “obedece a leis misteriosas, quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato e fortuito”; a acreditarem que o aprendizado da arte, sua produção e consumo ocorrem espontaneamente; por fim, a endossarem a prática dos exercícios de sensibilização na escola, a ideia de

interdisciplinaridade, por trás das propostas da velha polivalência, relegando o conhecimento a uma posição secundária (Porcher, 1982, p. 14).

Nosso esforço, portanto, reconhecendo os limites e as contradições da educação escolar, é no sentido de contribuir teórica e pedagogicamente para que as crianças e jovens “adquiram os instrumentos para uma comunicação intersubjetiva” (Saviani, 2009, p. 48).

Neste sentido, a competência aprendida diz respeito a posse dos sentidos estéticos da *Série Nazaré do Mocajuba* e de outros objetos de arte, por meio do conhecimento das referências estilísticas, dos procedimentos técnicos, dos instrumentos e suportes artísticos, que se valem os artistas.

É necessário também superar duas práticas contraditórias mas complementares: os exercícios de representação intuitiva do espaço ou de representação segundo as regras da perspectiva como a única maneira certa de representar o espaço; mas, como superar? A superação se dá por conhecimento da perspectiva como mais uma das maneiras de representar o espaço à disposição dos artistas. Cada técnica é um modo particular de dar forma ao conteúdo, quanto o artista, “graças ao domínio das técnicas aprendidas”, chega a um “estilo” (Bosi, 1991, p. 24-25). Neste sentido, no ensino da arte não se estuda uma técnica em especial, estuda-se as técnicas de representação, pois todas contribuem para a compreensão, primeiro, da estrutura tridimensional do espaço; da transposição para a superfície bidimensional das três dimensões do espaço: altura, largura e profundidade; por último, para a representação da sua terceira dimensão: a profundidade, em diferentes contextos históricos.

Para representar a profundidade é preciso aprender a ver: a grandeza das figuras no espaço e que uma grandeza é sempre relativa, ou seja, grande equivale a perto e pequeno a longe, independente do seu tamanho real; assim como aprender ver a sobreposição de figuras e a mudança das cores e da luz mais distantes como indicativos de profundidade, que dão

significado ao espaço representado no quadro.

No âmbito da formação inicial e continuada dos/as professores/as é necessário explicar tanto quanto necessário que qualquer época da história é “rica de conteúdos próprios, constituída de sistemas de significação, universos de valores que a distinguem das outras épocas” (Bosi, 1991, p. 44). E que este conhecimento, seja das leis da perspectiva, dos padrões estilísticos, dos cânones de representação da figura humana deve ser compartilhado com toda a humanidade, pois, enquanto real produtora da arte, a humanidade pertence.

Sobre a exposição, segundo Alexandre Sequeira, a ideia foi realizar a primeira em Nazaré Mocajuba. Posteriormente, os moradores os colocaram em suas residências, no lugar e maneira que escolhiam. Francisca expôs sua fotografia dentro da casa dela (Fig. 1), Dona Branca decidiu expor sua fotografia na frente da própria casa, entre a porta e janela. Depois a exposição seguiu para Belém, percorreu o Brasil, e outros países como Cuba, Estados Unidos, França, Inglaterra, Bélgica e Uruguai. De acordo com artista, os tecidos não são comercializados, apenas as fotografias da inserção dos tecidos nas casas, e o que é gerado por essa venda é repartido igualmente entre a vila e o artista. Os valores obtidos, a partir da exposição, diz Siqueira (2010), são encaminhados para os moradores da vila decidam, coletivamente, o que fazer com a renda. Mas o artista não usou essa prática como forma de “pagamento” pela participação no processo; ele queria que moradores compreendem, como essa estratégia, as “regras ou valores que regem o universo das artes”, pois a maioria desconhecia o “papel dessas práticas no campo das relações de trabalho e geração de renda” (Siqueira, 2010, p. 76).

O trabalho realizado em Nazaré do Mocajuba, segundo o artista, mantém-se “em processo”, uma vez que “a circulação das peças de tecido por diversas cidades se reverte em informação para os moradores da vila sobre esses diferentes contextos culturais onde eles são vistos” (Siqueira, 2010, p.76). Na verdade, não se consegue absorver de uma única

vez que o vemos ou lemos. De acordo com Calvino (2007), o conhecimento do tempo e lugar que a arte materializa não está totalmente ao alcance da nossa compreensão; por isso, exatamente porque é filha de seu tempo, uma obra clássica supera o momento histórico-social que a fez nascer e continua a escandir-se no tempo.

A proposta da primeira exposição na pequena Nazaré do Mocajuba é também um campo de indagações desafiadoras sobre o lugar da arte e seu consumo: o museu, o mercado da arte, a cidade, as ruas, a escola, a sala de aula?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas reflexões sobre a arte como forma de trabalho humano criador livre e forma de conhecimento especificamente artístico, sobre o objeto de estudo e os conteúdos nucleares do ensino da arte têm como referência principal as contribuições do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019). Nesta perspectiva teórica, na primeira parte do nosso trabalho debruçamo-nos sobre a perspectiva marxista acerca das origens da arte em autores seminais como Marx (2004), Fischer (1987), Lukács (2018), Vázquez (1978) e os critérios definidores do conceito de “clássico” na Pedagogia Histórico-Crítica em Saviani e Duarte (2016). Ambos evidenciam que os clássicos, embora radicados numa determinada época, extrapolam os limites de seu nascedouro mantendo-se vívidos em tempos ulteriores. Além disso, os clássicos, enquanto obras seminais, dão mostras da unidade intrínseca entre a forma e conteúdo. Daí a importância da definição dos conteúdos nucleares do ensino da arte.

Por consequência, na segunda parte, tomando a Série Nazaré do Mocajuba (2005) de Alexandre Sequeira como exemplo de conhecimento clássico voltado ao desenvolvimento da percepção estética (Peixoto, 2003), buscamos refletir sobre uma problemática que os/as professores/as neces-

sariamente tem de enfrentar: quais conhecimentos artísticos, incluindo-se aí os objetos artísticos pertinentes, as crianças e jovens necessitam conhecer para se tornarem mais humanos? Nesta perspectiva, por que essas fotografias de Alexandre em particular, vale a pena conhecer? Qual é sua relevância social e histórica que permita a superação da contradição entre o homem e a sociedade, objetivo do Ensino Fundamental posto por Saviani apud Gama (2015).

A princípio, o processo de gestação e execução da série permitiu aos moradores da pequena Nazaré do Mocajuba comprovarem que a capacidade criadora da humanidade não resulta de pura inspiração nem a arte é criação do ‘gênio’, que transcende a existência, a sociedade e a época” (Wolff (1982). Ao contrário, o trabalho criador também demanda instrumentos como uma máquina fotográfica, lápis, papel, uma problemática social relevante e contemporânea posta pela sociedade ou por um grupo, como no caso dos moradores de Nazaré do Mocajuba, para se ocupar. Da mesma maneira, assim como Dona Branca pode apreciar o próprio retrato impresso na velha cortina, ampliando e enriquecendo a própria experiência acumulada com novos conhecimentos, nossas crianças e jovens também podem extrair sentidos da série Nazaré do Mocajuba e de outras obras de arte. Porém, garantir a posse dos sentidos das obras de arte, requer um estudo contínuo e sistemático das referências estilísticas, dos procedimentos técnicos, dos instrumentos e suportes artísticos.

Como também tentamos demonstrar, ao subverter a função dos tecidos, objetos que faziam parte do cotidiano dos moradores, tão invisíveis como outros quaisquer, corriqueiros, antes meros objetos de “ornamentação” das casas, Alexandre encontra tanto o tema quanto o suporte da Série Nazaré do Mocajuba. Este, nos parece ser o ponto de partida para a gestação e execução do trabalho do artista e ponto de partida para o estudo das fotografias de Alexandre nas aulas de arte.

Ressaltando assim a importância dos tecidos retira-

dos de sua função primeira e transformados em suporte das fotografias dos próprios donos da cortina, da toalha, da rede, do lençol, enfim, a importância das fotografias compartilhadas de forma generosa com o artista, podemos abordar, primeiro, a função das fotografias para documentos; como registro de datas importantes: casamentos, batizados, primeira comunhão, distinguindo-as da função das fotografias na arte ou como arte. Segundo, a função dos tecidos nas casas de Nazaré e a função deles como suporte para os retratos. Nesta linha, estudar os suportes nas obras de arte, desde as paredes das cavernas como espaço de inserção dos primeiros desenhos da humanidade, até a tela, o papel, os muros, as fachadas de prédios nas cidades, as cortinas da casa, as praças, as ruas; chegando ou iniciando pelo corpo como suporte nas performances ou o próprio espaço nas instalações. Terceiro, conhecer os procedimentos formais, desde os suportes, os materiais, os instrumentos e técnicas até o estudo da noção de espaço. O conceito de espaço é central nas Artes Visuais, neste sentido, cabe aos professores de arte estudarem com as crianças e jovens desde o conceito de espaço e as suas três dimensões, as mudanças de perspectiva, evidenciando que essas mudanças acompanham também as transformações sociais, políticas, culturais etc.

Assim, nas aulas de arte é fundamental proceder um estudo, mesmo que inicial com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a respeito da história das representações artísticas como história da configuração do espaço, aprender a decodificar as características propriamente estilística, pois essa é uma competência aprendida, segundo Bourdieu (1999), adquirida por um processo educativo.

Por último, frisar o caráter coletivo e social da arte, desde a gestação, execução, até a exposição da Série Nazaré do Mocajuba, posto que o artista e os moradores dividiram suas experiências e histórias ultrapassando os limites do individual. Isto significa, como frisamos anteriormente, que os

seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1990.

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

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

CUNHA, D. S. S. da; LIMA, S. R. A. de. O ensino de Arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. REV. TULHA, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, pp. 78-109, jan.-jun. 2020.

DUARTE, N. Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico crítica do currículo. Campinas, SP; Autores Associados. 2016.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENCK, J. Prêmio Pipa: A premiação como estratégia do capital e sua relação com o ensino de Artes Visuais. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Santa Catarina. Centro de Artes, Design e Moda. Mestrado Profissional em Artes, Florianópolis, 2023.

FISCHER, E. A necessidade da arte. 9. ed. (trad. de Leandro Konder). Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade

de Educação, Salvador, 2015.

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 mai. 2023.

HILLESHEIM, G. B. D. Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2018

KANT, I. Crítica da faculdade do juízo. Lisboa: Imprensa Nacional, 1992.

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.

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

LEONTIEV, A. N. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. Psicología del arte. Barcelona: Paidós Básica, 2006.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista – Sobre a particularidade como categoria estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MATOS COELHO, M. C. de. Fotografia e Memória na série Nazaré do Mocajuba: Uma breve introdução. RELACULT – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society. V. 03, ed. especial, ago. 2017, p. 65-79.

MARX, K.; ENGELS, F. Crítica da educação e do ensino. Lisboa, PT: Moraes Editores, 1978.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, S. A teoria da alienação em Marx. São Paulo, SP: Boitempo, 2006.

PASQUALINI, J. C. Seis teses histórico-críticas sobre o currículo escolar e o problema da especificidade da educação infantil. Campinas: Unicamp, 2018.

PEIXOTO, M. I. H. Relações Arte, Artista e Grande Público: a prática estético-educativa numa obra aberta. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

PEIXOTO, M. I. H. Arte e grande público: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RÊGO, T. C. Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, L. R. dos. A concepção kantiana da experiência estética: novidades, tensões e equilíbrios. Trans/Form/Ação, Marília, v.33, n.2, p.35-76, 2010.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D. e LOMBARDI, J.C. (orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum a consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores As-

sociados, 2012. 184p. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEQUEIRA, A. Alexandre Sequeira reencontra o sentido da fotografia. TEDxAmazônia. Nov. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Do2HhRQhQRM>>. Acesso em: 22 dez. 23.

SOBRAL, A. Impressões de um lugar. Disponível em: <<https://armandosobral.wordpress.com/category/impressoes-de-um-lugar/>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SILVA, M. B. e. A inserção da arte no currículo escolar: Pernambuco, 1950-1980. Dissertação (Mestrado), UFPE, Recife. 2003.

TROJAN, R. M. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? Educ. rev. Curitiba, n. 12, p. 87-96, dez. 1996. Acesso em: 31 de mai. 2023.

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

VIGOTSKI, L. S. Psicologia da arte (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

WOLFF, F. WOLLF. O poder da imagem. In: NOVAES, Adauto (org.) Muito além do espetáculo. São Paulo: SENAC, 2005, p. 17-45.

CAPÍTULO 3

RUPTURAS ARTÍSTICAS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Janaina Enck*

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de reflexões apresentadas na quarta mesa de discussões intitulada “Abordagem Curricular na Pedagogia Histórico Crítica”, realizada durante o Ciclo de Debates do Grupo Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos em maio de 2024. A mesa contou com a participação das professoras Janaina Enck e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, autoras deste texto, que compartilharam suas vivências e perspectivas acerca de práticas pedagógicas no ensino de artes visuais, ancoradas nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O objetivo do debate foi problematizar os desafios e as possibilidades do ensino de arte como uma prática dialética, comprometida com a formação crítica dos estudantes. As discussões enfatizaram a seleção e a organização de conteúdos artísticos para a compreensão das dinâmicas estéticas, sociais, históricas e políticas que perpassam a prática educativa. Para fins de organização, o presente texto se divide em duas partes: no primeiro momento, discutimos os fundamentos teóricos que embasam a seleção e sistematização dos conteúdos de arte na perspectiva histórico-crítica. No segundo momento, apresentamos um recorte do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculada ao Subprojeto Artes do Centro de Artes,

Design e Moda da UDESC Edição 2022/2024, vinculado às políticas do Governo Federal. A experiência evidencia a indissociabilidade entre teoria e prática, destacando o processo de aproximações e incorporações da Pedagogia Histórico-Crítica na educação escolar.

Ressaltamos que este artigo não pretende servir de modelo fixo ou prescrição de metodologias estanques. Ao contrário, nossa intenção é contribuir para o avanço das discussões sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de artes na escola contemporânea, promovendo o diálogo entre pesquisa acadêmica, prática docente e formação inicial e continuada de professores.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como princípios a seleção de conhecimentos socialmente relevantes e que contribuam para a formação integral dos alunos (Saviani, 2013). Nesta perspectiva, a mediação dos conhecimentos pelo trabalho realizado pelo professor é o núcleo essencial do método pedagógico (Galvão, Lavoura e Martins, 2019) mas, este não está descolado das condições concretas que permeiam a prática docente. Os autores ressaltam a necessidade de compreender o ensino como um processo complexo e dialético, definido por múltiplas relações e condicionantes:

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das demais condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), compõe um conjunto das determinações e das relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos dessa atividade humana denominada ensinar, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas que não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras

formais mistificadoras do tipo “receita universal”. (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 141)

Para definir os conteúdos que serão trabalhados, antes é necessário que se reconheça a especificidade do objeto do ensino de artes na educação escolar, das condições objetivas e normativas do sistema educacional e por fim, das particularidades e nível de desenvolvimento estético da turma em questão. Reconhecemos a quem buscamos ensinar e em quais condições normativas se dará o trabalho desenvolvido.

A definição de quais conteúdos serão ensinados não pode se dar de maneira idealista ou apenas baseada em critérios subjetivos, mas deve considerar a seleção dos conteúdos no ensino de artes em sua especificidade como campo de conhecimento, conforme as diretrizes políticas pedagógicas das instituições e às características da turma, incluindo o nível de desenvolvimento estético. Isso implica considerar: a quem se busca ensinar e em quais condições normativas se dará o trabalho desenvolvido. A seleção dos conteúdos e estratégias de ensino, portanto, não deve ocorrer de maneira idealista ou baseada apenas em critérios subjetivos, mas sim articular: a específica da formação estética e artística (para que ensinar artes), os objetos de conhecimento específicos da disciplina (o que ensinar nas aulas de artes), as estratégias didáticas e metodológicas que viabilizam a apropriação desses conteúdos (como ensinar) e as condições concretas em que se desenvolve o ensino (em quais condições de ensino e trabalho docente), esta última, cada vez mais hostil aos professores.

No contexto da educação escolar, isso significa considerar por um lado a produção artística como criação humana historicamente situada, e, por outro, as determinações normativas e estruturais da crise do capital que relega ao sistema educacional à precarização das condições de trabalho e ensino, o desmonte do serviço público e a descredibilização do papel do professor na sociedade. Além disso, analisar as condições objetivas da comunidade escolar, incluindo o nível

de desenvolvimento estético dos estudantes, a fim de evitar um ensino baseado em prescrições formais e desconectadas da realidade concreta dos conteúdos.

A partir da concepção de prática social proposta por Saviani (2013), o ensino deve partir das experiências e das contradições vividas pelos estudantes, mas sem se limitar a elas, buscando superá-las pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Já o conceito de conteúdo clássico, discutido por Saviani (2013), envolve a noção de que certos conhecimentos filosóficos, científicos e artístico tem sua relevância historicamente construída, mantendo-se pertinentes e influentes ao longo do tempo, extrapolando as contradições específicas do contexto sócio-histórico em que foram desenvolvidas. O conceito de clássico não se restringe à ideia de tradição imutável, mas sim à capacidade de determinadas obras e conceitos manterem-se relevantes ao longo do tempo, dialogando com novas configurações artísticas e desafios históricos. A identificação dos conteúdos clássicos no ensino de arte deve considerar sua permanência histórica não apenas como referência formal ou técnica, mas como síntese de questões estéticas que emergem e se transformam em função de rupturas artísticas e sociais.

No campo escolar, ressaltamos conforme Santos e Turini (2022) que muitos dos conhecimentos produzidos pela humanidade são negligenciados do currículo por necessidade de manter o processo de opressão na sociedade capitalista.

Marx não desenvolveu uma teoria estética em si, mas a concepção de homem, do trabalho como desenvolvimento de necessidades, de ideologia estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento omnilateral¹. Vázquez (2010, p.11), apresenta aqueles que em sua concepção seriam “problemas estéticos essenciais” na perspectiva marxista:

[...]a arte e trabalho, a essência do estético, a natureza social e criadora da arte, o caráter social dos Sentidos estéticos,

1) Conceito marxiano que trata da formação completa humanizada que se contrapõe à formação unilateral.

a arte como forma de superestrutura ideológica, O condicionamento de classe e a relativa autonomia da obra artística, o desenvolvimento desigual da arte e da sociedade, as relações entre a arte e a realidade, a ideologia e o conhecimento, a criação artística e a produção material sobre o capitalismo, a arte e a realidade, a perdurabilidade da obra artística, etc. (Vázquez, 2010, p.11)

A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento artístico se dá em meio a contradições que refletem as condições históricas e sociais de sua produção. As questões apontadas pelo autor mostram que os problemas da arte não podem ser dissociados do trabalho humano criador e das estruturas ideológicas que o condicionam. Esse entendimento nos leva a considerar que os chamados conteúdos clássicos não são apenas produtos de uma tradição consolidada, mas também resultado de disputas e rupturas que redefinem os parâmetros estéticos e epistemológicos ao longo do tempo.

RUPTURAS NO CAMPO DA ARTE: HISTORICIDADE, TOTALIDADE E DIALÉTICA COMO CATEGORIAS CENTRAIS

Consideramos como rupturas no campo da arte aqueles fenômenos que sintetizam múltiplas determinações e questionam convenções estabelecidas, desafiando o status quo e provocando uma reavaliação dos valores estéticos e dos rumos da produção artística. Trata-se de buscar na raiz da contradição gerada em cada ruptura as condições de produção, identificando o momento histórico e como ele reflete nos dias atuais.

As *Rupturas no Campo da Arte* identificadas por Fonseca da Silva (2024) são apresentados na Figura 1 como momentos em que a continuidade do campo artístico é tensionada, ora pela evolução de tendências existentes, ora pela sua total rejeição. São eles: Ruptura com a representação da fé; Ruptura com o papel social dos artistas; Ruptura com a reprodução do cotidiano; Ruptura no uso do suporte; Ruptura

com a materialização do conceito; Ruptura com o analógico; Ruptura com a pintura (Invenção da Fotografia); Ruptura pelo deslocamento².

As oito categorias essenciais para compreender essas transformações elencadas até o momento, por sua relevância histórica e social, podem ser incorporadas e articuladas pedagogicamente pelo professor de artes. Neste sentido, a tensão dialética entre o antigo e o novo, o clássico e contemporâneo, o que rompe com o que é rompido, evidenciam contradições que estruturam o processo de seleção de conteúdos no ensino de artes visuais. A permanência de certos conhecimentos e a exclusão de outros refletem dinâmicas de poder e disputa no campo estético, histórico e social.

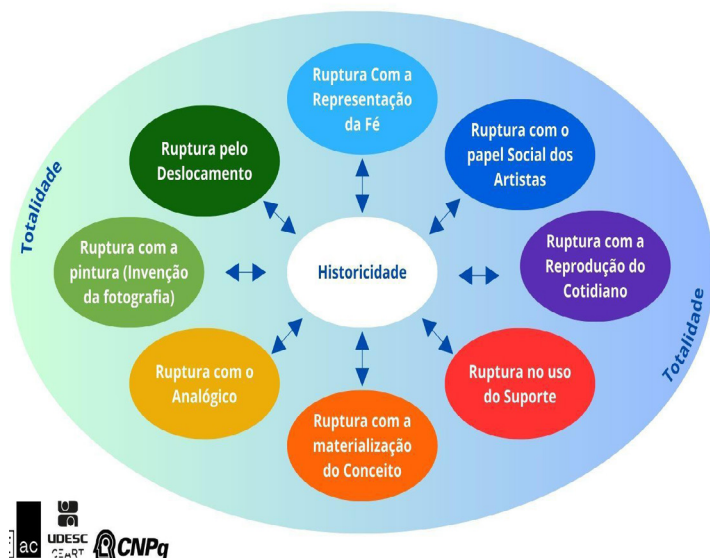
Além de fornecerem um amplo repertório conceitual para análise das transformações na arte, essas categorias foram pensadas para, na perspectiva da PHC, instrumentalizar o processo de planejamento docente. Neste sentido, o professor parte de um conjunto de pressupostos, alguns já sistematizados, mas garante um percurso de escolhas e na medida que amplia o repertório, consegue diversificar o trabalho pedagógico. Ressaltamos que o material não aponta metodologias de ensino, ele proporciona um ideário pedagógico para definição de conteúdos.

Fonseca da Silva (2024) elenca no diagrama “*Rupturas no Campo da Arte*” (Figura 1) três conceitos do pensamento marxista: historicidade e totalidade, compreendidas no movimento dialético do real e dialética representada nas flechas que conectam as rupturas ao conceito de historicidade. Nesta perspectiva, as rupturas artísticas não são eventos isolados, mas processos históricos vinculados às condições materiais e sociais de cada época. Assim, o diagrama evidencia como as transformações na arte refletem esteticamente as contradições e mudanças nas relações de produção e consumo

2) Por diversas vezes fomos ajustando os títulos das rupturas, é possível ver que elas apresentam formas similares de grafia para dar mais sentido à ruptura.

da produção artística .

Figura 1: Diagrama **Rupturas no Campo da Arte**.



Fonte: Fonseca da Silva (2024)

No centro do diagrama o conceito historicidade, estabelece que as rupturas no campo da arte não ocorrem de forma atemporal ou espontânea, mas são resultado das múltiplas determinações e transformações históricas, já o conceito de história é fundamental na teoria de Karl Marx, conforme aponta o autor:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como bem entendem; não a fazem sob circunstâncias escolhidas por eles, mas sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (Marx, 2011)

Esse movimento contraditório da história da humanidade significa que toda produção artística reflete as condições sociais, políticas e econômicas do momento em que é criada

até as formas de consumo em nossos dias. A historicidade das rupturas pode ser observada em diversas categorias do diagrama, pois todas elas estão profundamente imersas em processos históricos concretos, conforme veremos adiante. Segundo Karel Kosik, o conceito de totalidade no pensamento marxista refere-se “[...] a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (1976, p. 36). Isso significa que a arte não pode ser vista como um campo independente e desvinculado das relações econômicas e ideológicas e que nenhuma transformação na arte ocorre isoladamente: “A totalidade significa que cada especificação só pode ser compreendida dentro de um todo estruturado, na qual as partes interagem dialeticamente.” (Kosik, 1976, p. 35), ou seja, todas as rupturas dialogam entre si e com o sistema social mais amplo.

Já o conceito de dialética está diretamente ligado ao entendimento de que o desenvolvimento histórico ocorre por meio de contradições, rupturas e superações sucessivas. “A história avança por meio das contradições, da negação da negação, onde cada etapa supera e conserva aspectos do que veio antes.” (Engels, e Marx, 2007). No campo da arte, isso significa que novas formas de produção surgem como negação das formas anteriores, e ao superá-las, carregam consigo elementos dessas mesmas formas transformadas. No diagrama (Figura 1) a dialética é representada pelas setas bidirecionais, indicando interações entre os conceitos que dialogam e se transformam mutuamente, ressalta-se que a dialética na perspectiva do materialismo histórico-dialético não trata unicamente de uma postura de diálogo, como um binômio, mais do que isso ela coloca em xeque o pensamento a partir da realidade, do estudo sistemático das categorias da realidade, aprofundando da análise do fenômeno, buscando suas contradições e chegando na sua essência. Conforme Karel Kosik (1976):

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (Kosik, 1976, p. 40)

É preciso dizer que há muitas possibilidades de aprofundamento e de constituição de múltiplas relações entre as próprias categorias. Nesse amplo espectro de rupturas também há espaço para articulações com a produção local, com as instituições e a produção de artistas que vivem à margem do eixo Rio-São Paulo, de grupos de produção coletiva, de grupos étnicos, mulheres, artistas com deficiência, migrantes entre outros grupos expropriados pelo sistema capitalista, inclusive aqueles que não atuam no eixo internacional.

Apresentadas as linhas gerais do conceito de ruptura aqui empregado, é preciso dizer que há muitas possibilidades de aprofundamento e de constituição de múltiplas relações entre as próprias categorias. Nossa proposta não se filia a uma ordenação linear dos acontecimentos, mas tão pouco desconsidera os aspectos histórico-temporais da história da humanidade, complexa, multifacetada e repleta de contradições impostas pelas relações de poder.

Compreendemos que cada categoria elencada no material “Rupturas no Campo da Arte” (Fonseca da Silva, 2024) (Figura 1) merece um estudo aprofundado, mas os limites de um artigo nos permite a apresentação breve de aspectos de um exemplo, que nomeamos como “Ruptura com o Papel Social do Artista”, ou seja, o papel atribuído ao artista é redefinido ao longo da história, especialmente com a consolidação do capitalismo.

Nossa análise parte da premissa de que a arte enquanto trabalho criador livre faz parte do movimento histórico e dialético da luta de classes. A transição do artesão vinculado às guildas do século XIV e com produção regulada, isto é, por encomenda, ao artista contemporâneo enquanto profis-

sional liberal marca uma ruptura que provoca mudanças das condições objetivas de produção e consumo. O artesão deu lugar ao artista individualizado, inserido no mercado no período nomeado de Renascença. Essa ruptura não só altera as dinâmicas de poder no campo artístico, mas também questiona a autonomia do artista em relação às condições sociais e econômicas. Essa reflexão contribui para desmistificar o artista como um “gênio isolado”, mostrando-o como um trabalhador inserido em relações sociais complexas. A criação do artista como categoria profissional nos remete às raízes da mercantilização da arte, assim, a categoria relaciona-se à arte e trabalho e à arte como superestrutura ideológica apontadas por Vázquez (1978). Na prancha intitulada *Ruptura Com o Papel Social do Artista* (Figura 2), objetivamos problematizar a categoria artista e como ela foi produzida socialmente.

Figura 2: Ruptura Com o Papel Social dos Artistas



Fonte: Fonseca da Silva (2024)

Nossos estudos até o momento buscou propor a organização dos conteúdos a serem ensinados nos anos finais do ensino fundamental. Embora cada prancha parta de um pro-

blema na acepção de Saviani (1989), não uma pergunta, mas um questionamento sem o qual não é possível compreender como chegaremos na essência do problema na contemporaneidade, o material deixa espaço para o percurso criador do professor.

A CATEGORIA PAPEL SOCIAL DO ARTISTA

A transição do artesão para o artista profissional liberal reflete a mudança nas condições materiais e sociais impulsionadas pelo capitalismo, destacando como a divisão do trabalho e a mercantilização impactam a autonomia do artista e o valor social de sua obra. A transformação do artista em um trabalhador individualizado, capaz de negociar diretamente com o mercado, altera a dinâmica da produção artística e das relações de poder na sociedade. Ao mesmo tempo em que também expõe o condicionamento de classe dentro da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, ao pensarmos sobre as mudanças dos diversos papéis sociais ocupados por artistas ao longo do tempo, a prancha parte da seguinte problemática: como o desenvolvimento do capitalismo influenciou a transição do papel do artesão para o artista contemporâneo, e de que maneira essa transformação afetou as práticas, a valorização e a autonomia do trabalho artístico na sociedade contemporânea?

Ao longo da história, o papel atribuído ao profissional que hoje chamamos de artista sofreu diversas transformações, influenciado diretamente pelas mudanças das relações de produção de vida humana em cada período. A transição econômica do feudalismo para o capitalismo alterou o modo de produção de vida vigente no sistema em guildas e a produção artística não ficou de fora dessas mudanças. As guildas eram corporações que regulavam a produção e a circulação de uma variedade de ofícios, bem como a formação de novos artesãos.

Segundo Laneyrie-Dagen (2013), ao passo em que

as guildas financiavam a produção e a subsistência dos trabalhadores, definiam os critérios de produção e padrões de qualidade e como ocorreria a transmissão de conhecimentos técnicos de uma geração para outra. Diante desta contradição, trabalhadores que ansiavam por romper com restrições impostas muitas vezes de forma coercitiva, levou gradativamente a redefinição do artesão tradicional para o “reconhecimento do status liberal do artista” (Laneyrie-Dagen, 2013 p.11). Esta transição não encerra a problemática da autonomia do artista e necessita de uma análise aprofundada sobre as mudanças nas estruturas econômicas e o surgimento do mercado de arte e a mercadoria artística, para o qual por ora recomendamos para aprofundamento os estudos de Thornton (2010) e Graw(2013).

A ruptura da figura do artesão ao artista sob a égide do capitalismo não apenas alterou o modo como a arte é produzida e consumida, mas também como, por quem e em quais espaços ela é acessada. Para Laneyrie-Dagen (2013 p.11) “morre o ‘artesão’, e o ‘artista’ se impõe de uma vez por todas”. À medida que o capitalismo se expandiu e se consolidou como sistema dominante, a produção artística e os espaços dedicados à sua criação, exposição e comercialização também se transformaram significativamente. Thornton (2010) aponta um breve panorama destas modificações em um período ainda mais recente:

Desde os anos 1960, diplomas de belas-artes se tornaram o primeiro elemento de legitimação de carreira de um artista, seguidos por prêmios e bolsas, um contrato com um marchand primário, resenhas e perfis em revistas de arte, inclusão em coleções particulares de prestígio, validação museológica na forma de mostras individuais ou coletivas, participação internacional em bienais bem-frequentadas e a valorização indicada por um grande lucro na revenda em leilões. (Thornton , 2010, p.63)

A prancha da Figura 2 nos aponta diversos caminhos para problematizar o lugar do artista na sociedade capitalis-

ta. Como foram sendo produzidos os modos de sustentação, a valorização da arte, a transformação dos espaços de exposição, dos gabinetes de curiosidade às bienais. O papel das feiras na atualidade, das grandes galerias, dos editais, dos jovens artísticas e do profundo deslocamento dos artistas para os grandes centros capazes de alavancar sua produção. Este debate não pode prescindir do estudo de Hillesheim (2018), cujo problema se dedica a identificar como o mercado de arte interfere nos conteúdos escolares. Para isso a autora investiga a trajetória de produção das grandes galerias, das feiras que evidenciam os artistas escolhidos, os materiais didáticos, as universidades que cancelam a qualidade dos produtos, as editoras que distribuem os conteúdos por meio dos livros didáticos e finalmente, os professores que são sugestionados a escolher esses artistas, em detrimento de outros pouco evidenciados.

Nos próximos tópicos, abordaremos a experiência pedagógica tendo como referência o material rupturas no campo da arte, em especial, a prancha da “Ruptura do Papel Social do Artista” (Figura 2) a partir da experiência do programa Residência Pedagógica - Artes, do CEART-UDESC no período 2022/2024, fruto de política pública do governo Federal em parceria com as universidades e escolas-campo participantes.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PAULO FONTES

O Programa Residência Pedagógica³ (PRP) Subprojeto Artes 2022/2024⁴ vinculado ao Centro de Artes, Design e

3) O PRP foi uma iniciativa do Programa Nacional de Professores e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES em parceria com as redes públicas de educação básica que visava complementar a formação inicial dos licenciandos em diversas áreas do conhecimento, proporcionando um período de aprofundamento e aproximação com o trabalho pedagógico em escolas de Educação Básica e de formação inicial e continuada para professores a partir da retroalimentação com a universidade.

4) O subprojeto Residência Arte, todos os quatro professores possuem mestrado, sendo que uma das professoras está em processo de doutoramento.

Moda da UDESC, foi coordenada pela professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, professora do departamento de Artes Visuais da UDESC-CEART e teve uma duração de 18 meses, divididos em três módulos. O trabalho englobou quatro escolas de Ensino Fundamental — três da rede municipal de ensino de Florianópolis e uma da rede estadual de ensino de Santa Catarina, sendo três escolas com foco no ensino em Artes Visuais e uma escola de Teatro, com professores com formação específica⁵.

O projeto buscou alinhamento teórico e metodológico nos fundamentos do método materialista histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013) e Martins, Lavoura e Galvão (2019) na perspectiva de que superar a visão hegemônica de dicotomia “prática versus teoria” implica em promover uma educação que integre teoria e prática de forma dialética, reconhecendo que o conhecimento teórico é fundamental para a compreensão crítica da práxis⁶. Partindo deste referencial, buscamos criar possibilidades de atuação no ensino de arte a partir do material Rupturas no Campo da Arte (Figural).

O Residência Pedagógica teve como premissa proporcionar aos licenciandos desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura a oportunidade de participar do ambiente escolar, acompanhando e colaborando com a rotina do trabalho pedagógico sob a supervisão de uma professora-preceptora na escola e da coordenação do programa pela professora docente da universidade.

Neste sentido, apresentaremos as condições estrutu-

O recorte de trabalho aqui apresentado refere-se às atividades do segundo módulo, realizadas de março a julho de 2023 na Escola Básica Municipal Paulo Fontes.

5) No caso do subprojeto artes Edital 2022/2024, o projeto aconteceu em quatro escolas-campo: EBM Donícia Maria da Costa, EBM José do Valle Pereira e a EBM Paulo Fontes pertencentes a rede municipal de ensino de Florianópolis, e a EEB Porto do Rio Tavares sob tutela da Secretaria Estadual de Ensino de Santa Catarina. De acordo com Azevedo, Enck e Mansani (2024), o programa atendeu, direta e indiretamente, cerca de 2000 estudantes entre as escolas envolvidas.

6) Para mais informações ver (Azevedo, 2024)

rais em que se desenvolveu o trabalho, a escola e também a caracterização da turma onde a sequência de aulas ocorreu. O trabalho pedagógico apresentado neste texto ocorreu na escola-campo Escola Básica Municipal (EBM) Paulo Fontes, escola fundada em 1977, situada no bairro de Santo Antônio de Lisboa, ao norte de Florianópolis. Devido à marcante influência da colonização portuguesa, a região onde a escola está localizada é conhecida como freguesia, e o terreno da escola faz divisa com a Paróquia Nossa Senhora das Necessidades e o cemitério do bairro. A escola faz parte da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e, quando o PRP iniciou suas atividades na escola em setembro de 2022, atendia aproximadamente 300 estudantes. Em novembro do mesmo ano, iniciaram-se reformas em todas as dependências do espaço escolar. A previsão inicial de finalização das obras era agosto do ano seguinte e a solução encontrada para acomodar os estudantes no ano letivo de 2023, foi a improvisação de espaços junto a outra unidade educativa da rede municipal de ensino.

A composição do grupo que atuou na elaboração e dinâmica do recorte apresentado foi formado por cinco residentes estudantes⁷ do curso de licenciatura em artes visuais da UDESC, a professora de artes visuais Janaina Enck, uma das autoras deste texto, efetiva na rede municipal de ensino de Florianópolis.

A turma foi composta por 15 estudantes do 3º ano, com idades entre 7 e 8 anos. O grupo era caracterizado pela heterogeneidade, composto por estudantes de diferentes origens socioeconômicas, um imigrante uruguaio e dois estudantes neurodivergentes (um com transtorno do espectro autista e outro com deficiência intelectual).

O recorte do trabalho pedagógico que é apresentado na sequência não pretende mascarar as condições precárias e muito menos a negligência das autoridades com a qualidade do processo educativo desenvolvido na EBM Paulo Fontes

7) Os residentes participantes da atividade foram Lucas Bresolin, Maite Nolasco, Joana Fritzen e Luiza Terra.

durante o ano de 2023. Pelo contrário: é a partir das contradições existentes nesse processo que elencamos problematizações para a elaboração dos planejamentos, tendo em vista a instrumentalização dos estudantes através dos conteúdos de arte selecionados, sistematizados e transformados em saberes escolares. Também não é nosso objetivo que este relato ressoe como se o trabalho desenvolvido não tivesse sido impactado pelas condições objetivas.

DA ESCOLA PARA A GALERIA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O trabalho desenvolvido teve como objetivo preparar os estudantes para uma saída de estudos à Galeria Jandira Lorenz⁸ junto ao CEART/UDESC, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda sobre a função desses espaços na valorização da arte e do trabalho dos artistas. Um dos aspectos considerados foi a função social de uma galeria dentro do Centro de Artes Design e Moda, como espaço pedagógico e de formação, tanto para as disciplinas relacionadas às práticas e princípios expositivos, como para a formação em mediação educativa dirigidos a públicos de diversos cursos de graduação e pós-graduação do centro que possam circular pelo espaço.

Outro ponto que influenciou para a escolha da saída, foi a exposição em cartaz, intitulada “Catarses Estéticas”, com curadoria de Maristela Muller, realizada na Galeria Jandira Lorenz, entre os dias 19/04/2023 e 10/05/2023⁹. Embora neste artigo não analisemos aspectos específicos da exposição ou do conjunto de obras expostas, nossa escolha em visitar a mostra deu-se também em razão do conjunto de cartazes

8) A galeria está localizada junto ao prédio do Departamento de Artes Visuais do CEART/UDESC e seu nome homenageia a artista e professora Jandira Lorenz.

9) Para saber mais sobre a exposição, recomendamos a leitura do artigo “Catarses Estéticas: As Contribuições de Uma Exposição De Arte Para a Formação de Professores e Professoras” de Maristela Müller (2023).

intitulado “Programa Residência Pedagógica - Subgrupo Artes-Norte” e os desdobramentos pedagógicos posteriores à visitação. O conjunto de 13 cartazes em tamanho 297x420mm, organizados por Janaina Enck, apresentou uma seleção de fotografias que registram parte das atividades desenvolvidas durante o primeiro módulo do PRP (setembro 2022/janeiro/2023) com diversas turmas da EBM Paulo Fontes no terceiro trimestre do ano letivo de 2022, incluindo os alunos da turma em questão.

Desta forma, apresentamos a seguir elementos organizativos do planejamento das atividades que envolveram a preparação antecipada, a saída de estudo em si e a retomada das atividades na escola. Partindo da problemática elencada na prancha “Ruptura com o Papel Social do Artista” (Figura 2) “Como o desenvolvimento do capitalismo influenciou a transição do papel do artesão para o artista profissional liberal, e de que maneira essa transformação afetou as práticas, a valorização e a autonomia do trabalho artístico na sociedade capitalista?” no contexto escolar, apontamos a seguinte elaboração: Como as pessoas que criam arte são reconhecidas na sociedade e como isso mudou ao longo do tempo? Quem decide o que é arte e onde ela pode ser vista? Será que todas as pessoas podem ser artistas?

O objetivo geral do planejamento versa sobre: Analisar criticamente as diferentes funções do artista na sociedade por meio da prancha “Ruptura com o Papel Social do Artista” (Figura 2) buscando contextualizar as transformações históricas do papel do artista e a relação entre arte e sociedade, por meio de vivências que permitam aos alunos reconhecer a arte como uma forma de criação de trabalho humano.

Quanto aos objetivos específicos, organizamos nossa exposição a partir das categorias da prancha:

Mercado de Artes

- Explicar a função das galerias de arte como espaços de exposição, valorização, preservação e difusão da arte.

- Refletir sobre quem pode ser considerado artista e como as obras chegam a esses espaços.
- Realizar uma visita à galeria da UDESC para observação e conversa sobre as obras.
- Organizar uma “mini galeria” na sala de aula, onde as crianças expõem suas produções coletivamente.

Sociedade

- Debater as diferenças entre a arte vista na galeria e arte de rua no bairro.
- Analisar a representatividade nas exposições: quais grupos sociais estão presentes e como suas obras dialogam com a sociedade?
- Relacionar o conceito de curadoria com a escolha de obras e artistas na exposição visitada e nas produções dos alunos para a mostra escolar.
- Criar objetos de apoio, como um “saco de perguntas” no estilo “puxa papo”, com questões a serem observadas e retomadas após a ação educativa: Quais técnicas foram utilizadas pelos artistas? Quais são as dimensões das obras? Quais grupos sociais estão representados e como suas obras dialogam com a sociedade?

Processo Criador

- Propor uma atividade de imaginação: “Se eu fosse um artista, o que eu criaria?”.
- Discutir como os artistas criam suas obras ao longo do tempo e refletir sobre o conceito de artista.
- Realizar apresentações orais sobre o processo criador de cada aluno.
- Desenvolver um “Jogo de Papeis”, no qual as crianças registram coletivamente a saída de estudos e brincam de desempenhar funções como fotógrafos e cinegrafistas.

Aspectos Estéticos

- Apresentar diferentes estilos artísticos e suas relações

com contextos sociais e históricos.

- Usar reprodução de fotografias em preto e branco para intervenções com materiais coloridos diversos.
- Explorar suportes diferenciados para além do papel sulfite.
- Utilizar revistas com conteúdos qualificados para recorte e composição.
- Experimentar materiais e técnicas diversas, como recorte, colagem, desenho e fotografia.

Técnica

- Introduzir técnicas básicas de fotografia, desenho e colagem utilizando diferentes materiais e suportes artísticos.
- Propor exercícios de desenho de observação e imaginação a partir de jogo de desenho coletivo..
- Promover oficinas de colagem e experimentações diversas.

Produção

- Investigar quem são as pessoas que produzem arte na contemporaneidade.
- Refletir sobre como as obras são feitas e quem decide o que é considerado arte.
- Realizar a atividade na qual cada criança apresenta oralmente seu trabalho ao grupo.
- Organizar a exposição dos trabalhos dos alunos no hall da escola.

2.2 A SAÍDA DE ESTUDO À GALERIA

A primeira atividade do dia foi uma ação educativa guiada pelas instalações da galeria, onde os alunos foram orientados a observar atentamente as obras expostas. Identificamos prontamente estudantes seguindo as orientações an-

teriores e buscando interação com as placas de identificação permitiu que os alunos buscassem informações sobre os artistas e as obras, questionando sobre técnicas, materiais utilizados e a organização das obras no espaço. Esta etapa foi crucial para que os alunos ampliassem a percepção mais detalhada das obras, estimulando a curiosidade e o interesse pelas diferentes formas de expressão visual.

Ainda na galeria, os alunos foram introduzidos à fotografia como técnica artística e registro histórico. Com o auxílio dos residentes, eles aprenderam sobre o enquadramento e as fotografias artísticas, aplicando esse conhecimento para registrar sua própria experiência durante uma visita. Esta atividade não serviu apenas como uma forma de documentar o evento, mas também como uma ferramenta de expressão pessoal, permitindo que os alunos capturassem aspectos da visita que mais lhes chamavam a atenção.

Figura 3: Visita à sala de cerâmica no CEART/UEDESC



Fonte: Acervo PRP

Outro momento foi a atividade de estudo nos ateliês de gravura, cerâmica e escultura registrado na Figura 5. Neste ambiente, os residentes realizaram uma proposta em que convidavam as crianças a explorarem os locais onde artistas e professores de artes desenvolvem seus trabalhos. Esta

atividade proporcionou uma compreensão prática e sensorial dos processos criativos, além de familiarizar os alunos com o ambiente e os materiais típicos de um ateliê de arte.

Encerrando as atividades do dia, a turma participou de uma oficina artística intitulada de “Colagem dos Sonhos”, realizada no deck anexo ao CEART, sob orientação da equipe do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (LIFE). A atividade teve duração de uma hora e apresentou aos participantes as obras selecionadas de artistas surrealistas como Salvador Dalí. Utilizando materiais como revistas, papéis coloridos, tesouras e cola, os alunos ouviram sobre a arte surrealista enquanto exercitavam técnicas recorte, colagem e desenho, explorando os materiais e o processo de acabamento, permitindo que aplicassem os conceitos e técnicas apresentadas, transformando a imaginação e possibilidades materiais em criação própria.

Figura 4: Produções realizadas na Oficina Colagem dos Sonhos



Fonte: Acervo PRP

No tópico a seguir, apresentaremos a continuidade das atividades desenvolvidas na escola.

DA GALERIA PARA A ESCOLA

Após a ida ao CEART/UDESC, as aulas subsequentes retomaram os conceitos e atividades desenvolvidas no dia da saída. Iniciamos a aula com a apresentação das fotografias tiradas pelos alunos durante a atividade na galeria. As fotografias foram exibidas em um projetor, e cada aluno teve a oportunidade de comentar sobre suas imagens, compartilhando suas avaliações e percepções em relação à saída de estudos. A atividade de interação com os registros fotográficos capturados pelos alunos emergem como um processo pedagógico de revisão e discussão das fotografias realizadas no CEART, não apenas buscou reforçar a compreensão da arte como prática social, mas também impulsionou os alunos a refletir sobre sua própria identidade artística, como evidenciado pela pergunta de um estudante: “Se nossas fotografias estavam lá, nós agora

Figura 5: Conversa sobre as produções dos estudantes



Fonte: Acervo PRP

também somos artistas?”.

A função social do ensino de artes na escola não tem o objetivo de formação profissional de artistas, mas entendemos que o questionamento do estudante diz respeito à sensação de se perceber como participante legítimo daquela prática

social. Esse reconhecimento é crucial para o desenvolvimento da aprendizagem e da compreensão de que a arte deve ser acessível para todos, não restrita apenas a figuras históricas ou profissionais reconhecidos.

Em seguida, os alunos observaram e analisaram oralmente os trabalhos desenvolvidos durante a oficina ministrada por membros do LIFE/UEDESC. Cada estudante buscou explicar oralmente o processo criador envolvido em suas colagens, discutindo as técnicas e materiais utilizados, bem como as ideias e escolhas que inspiraram suas criações. Esta etapa foi fundamental para consolidar a compreensão dos alunos sobre a relação entre técnica, material e criação artística.

No momento seguinte, as fotografias tiradas pelos alunos foram impressas e distribuídas entre os estudantes. Os alunos foram incentivados a pensar criticamente sobre como a fotografia pode ser uma forma de comunicação e expressão pessoal, além de um meio para capturar e compartilhar momentos históricos, como o da saída de estudos.



Fonte: Acervo PRP

Para aprofundar a vivência estética, foi proposta uma atividade de intervenção nas fotografias impressas. Os alunos utilizaram técnicas de recorte e colagem para criar novos exercícios a partir de fotografias tiradas durante a saída de estudos.

Cada aluno selecionou algumas fotografias impressas

e, utilizando materiais como tesouras, cola, papel colorido e revistas, realizou colagens e intervenções nas imagens originais. Esta atividade permitiu que os alunos voltassem as técnicas aprendidas na oficina do LIFE e, sob novos suportes, explorassem as imagens de novas formas.

As colagens resultantes foram expostas na sala de aula, onde novamente os alunos tiveram a oportunidade de apresentar suas novas criações para a turma, explicando o processo e o significado de suas produções. A apresentação e análise das fotografias, a discussão sobre o papel do espaço expositivo e a criação de novas obras através da intervenção artística proporcionaram novas indagações: as paredes da escola são um espaços expositivos?



Fonte: Acervo PRP

Essa problematização não se encerra neste texto, porém apontam que do ponto de vista de um ensino que se reivindique histórico-crítico, é necessário que o professor reconheça dinâmicas como as citadas para além da sua aparência fenomênica no momento do planejamento de seu trabalho. Considerar em seu planejamento os aspectos citados como sínteses de múltiplas determinações, leva o professor ao aprofundamento de elementos necessários para o desvelamento de como os artistas negociam conscientemente ou não seus papéis dentro dessas estrutura, contribuindo para que as pseudo-escolhas pedagógicas (Hillesheim, 2018) sejam mais conscientes e superem o pragmatismo.

Do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes, a compreensão de que o papel do artista evolui ao longo da história de acordo com variados fatores e não de forma desvinculada à realidade concreta, contribui para o rompimento da estereotipização da ideia do artista como sendo pessoas detentoras de um dom e única e exclusivamente responsáveis por seus fracassos e êxitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode se dizer que a construção do material que se iniciou nos idos de 2022 ainda é repleta de pontos a esclarecer e que o trabalho pedagógico realizado com os estudantes do programa Residência Pedagógica nos auxiliou a perceber as principais lacunas da proposta e ao longo dos anos fomos aperfeiçoando os fundamentos estéticos, filosóficos e científicos da proposta.

Destacamos que o material *Rupturas no Campo da Arte* nos oferece um caminho repleto de possibilidades de estudo, de ampliação do repertório dos estudantes da licenciatura e dos professores que atuaram no projeto PRP.

Do ponto de vista conceitual pudemos detalhar os conceitos de totalidade e historicidade, bem como apontar aspectos relativos à dialética e como ela se estabelece no material. Cabe ressaltar que o material é uma garantia do estudo de alguns temas artísticos que não podem ficar fora do espectro curricular do Ensino Fundamental. Pautados na Pedagogia Histórico-crítica, sistematizamos os aspectos pedagógicos da proposta a partir da tríade já mencionada: Para quem ensinar, O que ensinar, como ensinar e em que condições ensinar.

A proposta do material *Rupturas no Campo da Arte* tem como objetivo proporcionar um estudo sistemático das condições da arte na história da humanidade e suas múltiplas determinações. Tanto do ponto de vista da formulação e aprendizado dos conceitos como também dos aspectos da expressão artística, portanto do processo criador.

Nesse sentido, compreendemos que o material não se propõe a encerrar debates, mas sim a abrir possibilidades de reflexão crítica sobre os conteúdos de arte que chegam — ou deixam de chegar — às salas de aula. Ele serve como instrumento para tensionar escolhas pedagógicas e estimular práticas que escapem ao lugar comum das propostas tecnicistas ou descontextualizadas, ainda tão frequentes no ensino de artes. Nesse amplo espectro de rupturas também há espaço para articulações com a produção local, com as instituições e a produção de artistas fora do eixo Rio-São Paulo, de grupos de resistência, de grupos étnicos, mulheres, artistas com deficiência, migrantes entre outros grupos expropriados pelo sistema capitalista.

A vivência no Programa Residência Pedagógica evidenciou a potência da escola como espaço de construção coletiva de conhecimento, mesmo diante de condições materiais precárias. Destacamos, que o engajamento dos licenciandos e o contato direto com a rotina escolar foram decisivos para o amadurecimento da proposta, pois permitiram a experimentação concreta de conceitos trabalhados nas pesquisas. Esse movimento de retorno à realidade escolar possibilitou tanto o aprofundamento da crítica à estrutura educacional vigente, quanto a reafirmação do compromisso com uma prática pedagógica emancipadora.

Por fim, reafirmamos que o ensino de arte, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, exige planejamento intencional, compromisso ético e rigor teórico, além de engajamentos nas lutas pela melhoria das condições sociais.. A construção de materiais didáticos como Rupturas no Campo da Arte é parte de um processo maior de resistência à lógica da reprodução e da exclusão simbólica. Trata-se de disputar espaços, ampliar repertórios e garantir que a arte — como conhecimento, como linguagem e como prática social — esteja efetivamente presente no currículo da escola pública.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, I. G., ENCK, J. E MANSANI, B. . Com a Palavra, as Preceptoras: Reflexões Sobre a Atuação no Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Artes. in Fonseca da Silva, M.C.R. et al. Problematisações a Partir da Iniciação à Docência em Artes. Florianópolis, SC: Editora AAESC: 2024. Disponível em <https://aaesc.org/wp-content/uploads/2024/12/2024-ebook-residencia-pedagogica-UDESC-2.pdf>

ENGELS, F; MARX, K. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Programa Residência Pedagógica: A Formação de Professores de Arte no Eixo da Pedagogia Histórico-Crítica. in FONSECA DA SILVA, M.C.R. et al.. Problematisações a Partir da Iniciação à Docência em Artes. Florianópolis, SC: Editora AAESC: 2024. Disponível em <https://aaesc.org/wp-content/uploads/2024/12/2024-ebook-residencia-pedagogica-UDESC-2.pdf>

GALVÃO, A.C.; LAVOURA, T. N. E L.M. MARTINS, Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2019

GRAW, I. Cuanto 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. 2018. Tese (doutorado) Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://observatorio-formacaoarte.files.wordpress.com/2021/05/anais-2019-confaeb-101-110.pdf>.

LANEYRIE-DAGEN. N. A pintura - vol. 12: O artista, a formação e a questão social. Org. Jacqueline Lichtenstein. São Paulo: Editora Editora 34, 2013 - Tradução de Magnólia Costa (coordenação).

MÜLLER, M. Catarses Estéticas: As Contribuições de Uma Exposição De Arte Para a Formação de Professores e Professoras. in FONSECA DA SILVA, M.C.R. E GONDIM, J. (org.) IV Encontro do Observatório; III Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneo; I Encontro Nacional de PIBID e Residência Pedagógica em Artes. Disponível em: https://www.formacaoearte.com.br/_files/ugd/bb362a_305088de642e47eaac9522cc7e16b355.pdf p. 10-24. Florianópolis: Editora AAESC, 2023. Acesso em 01/2024.

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

TURINI, M. H. E SANTOS, M.C. A Organização do Trabalho Pedagógico Como Prática Transformadora na Educação Básica. EDUCA–Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 09, p.1-28, Jan., 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6537/4343>.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed, Campinas, SP:Autores Associados, 1989.

Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

. Escola e Democracia: Primeiras Aproximações. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VÁZQUEZ, A.S. As Ideias Estéticas de Marx. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

KOSIK, K. A Dialética do Concreto. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

SOBRE AS AUTORAS:

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Professora Doutora do Departamento de Artes Visuais atuando na graduação e pós-graduação da UDESC. Tem experiência na área de Educação na interface com a Arte, atuando com ênfase na formação de professores, ensino de artes e tecnologias na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. Coordenou o sub-projeto Artes Residência Pedagógica entre 2020 e 2024. Atualmente coordena o Projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG). É líder do grupo de pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos e do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE.
e-mail: cristinaudesc@gmail.com

Giovana Bianca Darolt Hillesheim

É Mestra e Doutora em Artes Visuais pela UDESC. Vice-líder do grupo de pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos e do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. É professora do Instituto Federal Catarinense/Jaraguá do Sul e atua no Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES/UDESC).
e-mail:

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta

Professora aposentada da Universidade Federal do Paraná, atualmente é pesquisadora do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG), dedicando-se a investigar os critérios definidores do clássico no ensino da arte articuladamente ao método didático, à luz do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica. Mestra em Educação (1998) e doutora em História também pela UFPR (2006). Realizou em 2014, estudos de Pós-Doutorado na UDESC, investigando a formação enquanto uma dimensão inseparável da atuação do professor de Artes Visuais. Artista visual, trabalha e mora em Pinhais (PR).
e-mail:

Janedalva Pontes Gondim

Pós-doutorado em Artes Visuais pelo PPGAV/UDESC. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2016). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Para-

iba (2002). Integra o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG). Foi Coordenadora Institucional do Pibid/Univasf de 08/2018 a 04/2020. Coordenou o Pibid Arte edital 02/2020 (2020-2022). Autora do livro “Capital Cultural e ensino de Arte: formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural (2017). Professora Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), atuando nos cursos de Artes Visuais e no ProfSocio, tendo como principais linhas de interesse: Pedagogia Histórico-Crítica, formação de professores de artes visuais, currículo e políticas educacionais. Email: janedalva.gondim@univasf.edu.br.

Carolina Nozella Gama

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2008), Mestre (2012) e Doutora (2015) em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora do Setor de Estudos de Didática e Prática de Ensino no Centro de Educação na Universidade Federal de Alagoas. Atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da UFAL, é vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/UFAL. Seus estudos enfocam a formação de professores, o currículo, a prática pedagógica nas perspectivas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tem experiência na área de Educação com ênfase na coordenação pedagógica e na formação de professores. É membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e coordenadora da ANFOPE em Alagoas. E-mail:

Janaina Enck

Mestra em Artes Visuais pelo Programa de Mestrado Profissional Prof-Artes da UDESC e doutoranda no PPGAV/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos-CNPq/UDESC e do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRA-ARG). É professora efetiva da Prefeitura Municipal de Florianópolis atuando com o ensino de artes visuais no Ensino Fundamental I e II e como professora preceptora do programa Residência Pedagógica no subprojeto Artes da UDESC 2023/2024. E-mail: tesedajana@gmail.com



programa
pós-graduação
artes visuais
centr/udesc

CEART
CENTRO DE ARTES - UDESC

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação



MUSEU DA ESCOLA
CATARINENSE
1930 - 1938



Observatório
Formação na América Latina