

**LUCAS OLIVEIRA
DIEGO MOSCHKOVICH
LUIZ PIMENTEL**



MODERNA EM FORMAÇÃO ARTES VISUAIS

LIVRO DO PROFESSOR

**LIVRO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

**CAMPO DE SABER:
ARTES VISUAIS**

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias



MODERNA

LUCAS OLIVEIRA

Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bacharel e licenciado em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de Artes Visuais, mediador em instituições culturais, pesquisador e formador de professores.

DIEGO MOSCHKOVICH

Mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Artes Cênicas pelo Instituto Estatal Russo de Artes Performativas, São Petersburgo, Rússia (revalidado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Bacharelado em Atuação Cênica). Diretor de teatro, tradutor, pesquisador em Artes Cênicas. Professor.

LUIZ PIMENTEL

Mestre em Educação (Área de concentração: Educação – Opção: Filosofia da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Ator, dramaturgo, pesquisador em Artes Cênicas. Professor.

MODERNA EM FORMAÇÃO

ARTES VISUAIS

LIVRO DO PROFESSOR

CAMPO DE SABER: ARTES VISUAIS

Área do conhecimento: **Linguagens e suas Tecnologias**

1ª edição

São Paulo, 2021

Coordenação geral: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição executiva: Glauca Teixeira
Edição: Juliana Albuquerque; Juliana Rodrigues de Queiroz
Assessoria técnico-pedagógica: Regina Averoldi
Revisão técnica: Gustavo Motta
Preparação de texto: Ana Marson
Assistência editorial: Elizangela Gomes Marques
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Narjara Lara
Capa: Daniela Cunha
Ilustração: Daniela Cunha
Coordenação de arte: Aderson Oliveira
Edição de arte: Marcel Hideki Yonamine
Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design
Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani
Revisão: Adriana Bairrada, Cecília Kinker, Denise Ceron, Elza Doring, Lilian Xavier, Sirlene Prignolato
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Vanessa Trindade
Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

Oliveira, Lucas
Moderna em formação : artes visuais : livro do professor / Lucas Oliveira, Diego Moschkovich, Luiz Pimentel. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

"Campo de saber: Artes visuais
Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias".

1. Arte (Ensino médio) I. Moschkovich, Diego.
II. Pimentel, Luiz. III. Título.

20-49845

CDD-700

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino médio 700

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_11) 2602-5510
Fax (0_11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

Carta ao professor 4

Introdução 5

As juventudes, o Ensino Médio e a proposta de formação continuada em artes visuais **5**

A arte na área de Linguagens e suas Tecnologias **6**

Artes visuais na Educação Básica **7**

Competências gerais que embasam o volume **12**

Competências gerais para a formação docente continuada **14**

Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na abordagem de formação continuada em artes visuais **16**

Fundamentos teórico-metodológicos da obra **17**

Sobreposições entre teoria e prática: estratégias pedagógicas **19**

Proposição de percursos didáticos **20**

Interdisciplinaridade – Articulação entre áreas e linguagens **22**

Tecnologias digitais de informação e computação **24**

Inclusão **24**

Avaliação **27**

Estrutura da obra – Unidades, capítulos e seções **30**

Referências bibliográficas comentadas 34

UNIDADE 1 Arte e imersão em processos criativos 42

Capítulo 1 História de vida com a arte 44

O papel da arte na história de vida dos professores **45**

O papel da arte nas próprias vivências **47**

História oral e memória **47**

Capítulo 2 Processos de criação 52

Processos criativos: tendências, desvios e renúncias **53**

Entre processos criativos e formativos da arte na escola **55**

UNIDADE 2 Cultura visual e o ensino de artes visuais 64

Capítulo 3 A educação da cultura visual 66

O imaginário estético das juventudes em sala de aula **68**

Pensar as juventudes a partir do audiovisual **69**

Capítulo 4 Autorrepresentação nas redes sociais 74

Os artistas e as redes sociais **78**

UNIDADE 3 Memória e identidade cultural nas artes visuais 87

Capítulo 5 A presença negra na arte do Brasil 89

Identidade cultural e arte **90**

Passado e presente: a imagem do negro na arte **91**

A arte e o projeto nacional de embranquecimento social **93**

Arte afro-brasileira **97**

A introdução da questão racial nas aulas de arte **101**

Capítulo 6 Pensando com imagens: Atlas Mnemosyne 104

Imaginar para conhecer **105**

As imagens combinadas no espaço **105**

Expandindo a lógica de associação entre imagens **109**

UNIDADE 4 Artes visuais, coletividades e modos de coexistir com as diferenças 118

Capítulo 7 Artes visuais: entre o visível e o invisível 120

Ver a arte para ler o contexto **122**

Arte, corpo e cidade **125**

A noção de participação na arte **130**

Capítulo 8 Arte, tecnologia e sustentabilidade 133

Corpo e tecnologia **135**

Paisagem e sustentabilidade **139**

UNIDADE 5 Artes visuais, sociedade e o universo do trabalho 147

Capítulo 9 Políticas culturais e patrimoniais e os museus de arte 151

Patrimônio cultural material e imaterial **154**

O que é um museu? **157**

Diálogos entre museu e escola **161**

Capítulo 10 Artes visuais e o universo do trabalho 163

Profissionais dos museus de arte **165**

Profissionalização da arte: alternativas **168**

As dinâmicas produtivas da arte e da escola **169**

CARTA AO PROFESSOR

Cara professora e caro professor,

Com alegria apresentamos este livro, cujo horizonte é oferecer subsídios para a formação continuada na linguagem das artes visuais. Por meio de reflexões teóricas e de propostas de práticas pedagógicas, esta obra considera parte das competências gerais e específicas do currículo do Ensino Médio, tendo como foco o professor e, como continuidade, o desdobramento no trabalho com os estudantes.

O Ensino Médio é a etapa escolar em que o projeto de vida, a educação integral e o protagonismo dos jovens devem ser priorizados no processo de ensino e aprendizagem, o que exige professores preparados para enfrentar, de modo acolhedor e potente, toda a diversidade e o dinamismo que caracterizam esse processo. Nesse sentido, este livro estimula o desenvolvimento de um percurso contínuo de formação profissional, com atenção ao protagonismo como docente e à dimensão autoral e criativa que envolve o ensino de arte. Afinal, assim como os estudantes, o professor também se desenvolve continuamente e tem projetos profissionais e de vida que devem ser reconhecidos, cultivados e aprofundados.

Por muitos anos, o componente curricular Arte na Educação Básica contou com a figura do professor polivalente, isto é, um profissional formado para lecionar todas as diversas linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro. No entanto, cada linguagem tem técnicas e saberes próprios e contribui com aspectos subjetivos diferentes na educação artística. A literatura do campo e décadas de consolidação do ensino formal de arte demonstram a necessidade de o professor se aprofundar nas especificidades de cada linguagem, desenvolvendo plenamente suas potencialidades. Por isso, este livro busca dialogar tanto com o profissional licenciado em artes visuais como também com aqueles que não possuem formação especializada nessa linguagem, mas são responsáveis por ela, necessitando se aprofundar na linguagem e se aproximar das discussões sobre seu ensino.

Assim como os estudantes, os professores possuem bagagem cultural própria, preferências estéticas e, às vezes, uma prática artística. Este livro propõe a reflexão sobre o papel desse repertório cultural prévio e de hábitos culturais para os planejamentos pedagógicos, além de buscar sua expansão, com destaque para os conceitos, as técnicas e o diálogo com a sociedade que caracterizam a produção artística contemporânea. Apresentamos artistas brasileiros, contemplando diferentes regiões do país, e de outras nacionalidades, com atenção à representatividade de artistas mulheres e de artistas racializados, assim como às contribuições que a arte empresta das culturas juvenis, das tecnologias e das redes de compartilhamento, tão importantes para a mudança nos regimes de comunicação, de percepção visual e para as subjetividades em nosso tempo histórico.

Além de ampliar o repertório artístico, o livro oferece subsídios para a pesquisa, orientações para o planejamento de práticas pedagógicas, critérios de avaliação e sequências didáticas.

Assim, esperamos que o potencial formativo deste livro se efetive em sua atuação profissional de forma a aprimorar e fortalecer tanto seus conhecimentos como suas práticas pedagógicas.

Desejamos a você uma boa leitura.

■ AS JUVENTUDES, O ENSINO MÉDIO E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTES VISUAIS

O Ensino Médio congrega uma série de desafios para os profissionais envolvidos na formação escolar das juventudes. As rápidas transformações na esfera do trabalho, nos modos de organização social e nas tecnologias de comunicação e compartilhamento exigem que a escola se atualize constantemente para melhor dialogar com anseios, projetos e necessidades dos estudantes e da sociedade.

Trata-se de uma etapa escolar que exige diálogo franco e acolhedor com os estudantes, que, em suas singularidades, lidam com intensidade de expectativas em relação à formação e aos projetos de vida. O professor enfrenta diferentes compromissos com a formação integral dos jovens, desde o aprimoramento de habilidades socioemocionais até o exercício pleno da cidadania e a inserção profissional. Tal como firma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para cumprir essa série de intenções formativas, a atividade pedagógica deve fundamentar-se na tríade: **acolhimento das juventudes**; investimento na **formação integral**; e construção e viabilização do **projeto de vida**.

Nesse sentido, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) recontextualiza as finalidades do Ensino Médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Art. 35. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 nov. 2020.)

Cabe à escola adequar-se para corresponder à pluralidade que caracteriza as juventudes, considerar o corpo discente a partir de suas singularidades, não como uma massa homogênea. Isso implica compreender e acolher as formas como cada um, a seu tempo e a seu modo, lida com os afetos, com os relacionamentos sociais e experimenta e constrói a identidade.

Para acolher e responder à formação dos estudantes como cidadãos ativos, propositivos e críticos, a BNCC estimula práticas pedagógicas que desenvolvam o **protagonismo juvenil**, levando-os a experimentar e fazer escolhas orientadas para a construção de seus **projetos de vida**. A finalidade é levar os jovens a consolidarem a aprendizagem a partir dos objetos de conhecimento dos componentes curriculares, a aperfeiçoarem a leitura de mundo e a aprimorarem a capacidade crítica e reflexiva sobre aspectos culturais, políticos, ambientais e sociais da vida contemporânea. É prioridade que as aulas e a escola possibilitem o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da criatividade, tornando o jovem capaz de fazer escolhas éticas e responsáveis em relação à sociedade como um todo e ao mundo do trabalho.

Esses pressupostos exigem que, em paralelo à atuação direta com os jovens, a escola valorize e fomente o desenvolvimento e a formação dos professores. Nesse sentido, foi promulgada a

Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esse documento orienta o trabalho da equipe gestora e docente das escolas, a fim de aprimorar e fortalecer o trabalho dos professores no Brasil e de criar parâmetros e competências que balizem os conhecimentos e as práticas envolvidas no trabalho de professores com diversos níveis de experiência. Pretende-se a formação fundamentada nas competências gerais da BNCC, por meio das quais também se formem professores atentos aos aspectos intelectuais, físicos, culturais e emocionais dos estudantes. É importante compreender a necessidade de instaurar processos que efetivamente mobilizem o aprendizado e a reformulação constante da prática docente. Atualizar as competências e habilidades que fundamentam essa prática não acontece espontaneamente; demanda prática investigativa voltada à pesquisa e à aprendizagem contínua.

Com efeito, a formação continuada demanda a organização de espaços e materiais e a instauração de debate entre pares docentes interessados em compartilhar o planejamento das práticas e de recursos tecnológicos que dinamizem o processo formativo coletivo. A valorização do profissional também está em foco, pois deve-se ao mesmo tempo reconhecer saberes e experiências que os professores consolidaram ao longo da vida profissional e orientá-los rumo a novas possibilidades de atuação na escola e na vida. Assim, este livro oferece possibilidades para um percurso de formação continuada no componente curricular Arte e, mais especificamente, na linguagem e nos debates em torno do ensino das artes visuais. Para iniciar a trajetória dessa leitura, é preciso identificar como o componente Arte participa da área de Linguagens e suas Tecnologias nessa etapa da Educação Básica.

■ A ARTE NA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Na BNCC, o Ensino Médio tem componentes curriculares organizados em quatro grandes áreas do conhecimento. Em cada uma delas, busca-se preservar as especificidades de cada componente. Essa estruturação visa fortalecer as relações entre os saberes, instaurando diálogos interdisciplinares e tornando a aprendizagem mais complexa. Pressupõe-se que os profissionais estejam dispostos a questionar a fragmentação do conhecimento em disciplinas do saber, a fim de articular objetos do conhecimento de modo transversal entre os pares docentes.

O componente Arte integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, cujo foco é ampliar o protagonismo dos estudantes nos processos formativos e estimulá-los no caminho da autoria e da autonomia por meio da articulação entre as linguagens. A proposta é que os jovens desenvolvam o potencial criativo e aprendam a ler e a relacionar os fatos da arte e da cultura, articulando desde práticas e expressões culturais presentes na história familiar e no entorno escolar até os novos regimes de comunicação midiática e tecnológica. Em suas diferentes linguagens – artes visuais, dança, música e teatro –, o componente Arte possibilita que os estudantes trabalhem sua capacidade reflexiva, criativa e expressiva. Por meio de práticas que mobilizam as materialidades e a ludicidade, em dimensão individual ou coletiva, jovens e professores aprofundam o conhecimento sobre si e sobre o outro, desenvolvendo a dimensão autoral por meio da poética e da ação artística.

Além disso, a arte contribui para o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, interpretar e refletir criticamente sobre diferentes fenômenos culturais, tendo em vista tanto a dimensão subjetiva como o diálogo com os contextos social, político e econômico. É um caminho para ampliar as leituras de mundo e para tratar da complexidade dos hábitos culturais. Por meio da arte e do seu ensino, a relação entre estudantes e professor se intensifica, num exercício dialético, por meio do qual ambos se reconhecem como sujeitos que participam ativamente da cultura.

Trata-se de uma abordagem multicultural do ensino de arte, um dos pontos-chave desse trabalho na Educação Básica: tomar a arte como produção cultural, isto é, um fazer que tem

especificidades, mas que participa das transformações do mundo de modo mais amplo e responde a elas. O ensino não está apenas pautado na valorização dos objetos da arte e em seu fazer, mas também na capacidade de despertar o olhar para os fenômenos culturais, em seu aspecto crítico e reflexivo, e desenvolver a habilidade de pensar o contexto de produção e de recepção da arte, equilibrando-se entre a dimensão subjetiva e as teias de relações sociais e coletivas que a arte promove. Essa abordagem multiculturalista contribui para a compreensão da formação em diálogo com a sociedade, da perspectiva da representação social, do trabalho, dos modos de organização coletiva, dos vários meios de veiculação das imagens, entre outros aspectos.

Nesta etapa da educação, e em particular na linguagem das artes visuais, aprofundam-se as relações entre a arte e as tecnologias, de modo que os estudantes experimentem e compreendam as transformações da comunicação e da percepção visual em curso, por meio das redes de compartilhamento e das tecnologias digitais, sem perder de vista o caráter experimental e a relação com a materialidade, o espaço, os sujeitos e o contexto.

Como modo de aprofundar a relação entre os jovens e as potencialidades do espaço no qual a escola está inserida, as aulas de arte são boas oportunidades para propor cartografias e mapeamentos, por meio das quais os estudantes têm contato com espaços culturais e manifestações artísticas a seu alcance, como museus, teatros, saraus, festas e manifestações culturais de caráter popular, entre outros. Desse modo, desenvolve-se a capacidade de fruição cultural e o senso de pertencimento e de identidade cultural. Isso contribui para que a relação com as manifestações culturais e artísticas extrapole os limites dos muros da escola e para que os jovens compreendam a contribuição das linguagens na formação pessoal e na integração social de modo mais amplo. A dimensão autoral do componente curricular Arte se revela, a uma só vez, importante do ponto de vista da subjetividade de cada estudante e como elemento de transformação e participação social e de grande interesse público.

Por fim, deve-se sublinhar que o caráter experimental próprio da arte estimula e potencializa a instauração de processos interdisciplinares na escola. Esta é uma grande contribuição do componente Arte para a área de Linguagens e suas Tecnologias: promover o encontro entre diferentes suportes, temas, discursividades, que tanto aprofundam os objetos de conhecimento próprios de cada componente como os aproximam e os tornam mais complexos. No entanto, é importante ressaltar que não se trata de uma reafirmação da polivalência no ensino de arte. Mesmo que um professor trabalhe uma linguagem artística em particular, ele pode mobilizar diferentes recursos das demais linguagens, assim como pode tangenciar objetos do conhecimento de outros componentes. Esse, aliás, é um aspecto notório da produção artística contemporânea e das culturas juvenis, seja pelo viés da fusão entre estéticas ou pela conexão crítica entre prática cultural, contexto e projeto de mundo sonhado pelos jovens. Ao longo deste volume, há uma constante ampliação dos limites da linguagem das artes visuais, com forte orientação para a interdisciplinaridade.

■ ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para a historiografia nacional sobre o ensino das artes visuais, o ensino artístico teve a sua origem no Brasil com o decreto de D. João VI, em 1816, que criava a Escola de Ciências, Artes e Ofícios na então capital, Rio de Janeiro. Essa instituição passou por inúmeras reformulações ao longo do império (Academia Imperial de Belas Artes, a partir de 1822), após a proclamação da República (Escola Nacional de Belas Artes, após 1890) e no século XX, com a reforma curricular de caráter modernista do arquiteto e urbanista Lúcio Costa (1902-1998), em 1931, alcançando a forma atual, como Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para a professora e reconhecida pesquisadora do ensino de arte, Ana Mae Barbosa (1936-), o Decreto de D. João VI caracterizava “[...] a Arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma” (BARBOSA, 2010, p. 21). Ela interpreta que, como acessório cultural e marcador de classe social, as artes visuais gozavam de pouco prestígio, em oposição à literatura. Isso se manteve após a proclamação da República, sendo que o papel social dos artistas era malvisto, já que

a eles cabia servir à reprodução e à ilustração das narrativas oficiais do Brasil colonial e do império colonial posterior à controversa independência.

Há uma extensa literatura sobre o legado da Missão Francesa na formação de artistas e de uma estética supostamente própria e pretensamente adequada para fundar um novo país nos trópicos. Trata-se de uma narrativa grandiloquente, cuja consistência já foi questionada, sendo ademais entendida como acidental, mal-ajambrada e malsucedida pela professora e antropóloga Lilia Schwarcz no livro *O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de D. João* (2008).

Embora se concentre na institucionalização do ensino de arte ao longo do século XIX, em seu livro *Arte educação no Brasil*, Ana Mae Barbosa afirma, ao tratar da fundação do modelo acadêmico de ensino de arte naquele período, que havia uma concepção de arte legada dos séculos da educação colonial, colocada em curso pelos jesuítas desde a invasão pelos portugueses, em 1500, até 1759, quando os primeiros foram expulsos do país por conflitos políticos. A autora cita que, no modelo escolar instaurado por eles, as atividades manuais ocupavam a tarefa, considerada menor, de produzir recursos para as missões de dominação e dogmatização dos indígenas, ou como ofícios adequados aos homens escravizados. Havia uma forte separação entre o trabalho intelectual e o braçal, ligado à estrutura social do Brasil colonial.

Embora a oficialidade do currículo das academias de arte contribua para a formulação de pesquisas historiográficas baseadas em arquivo, é preciso levar em conta que o processo colonial, colocado em marcha por instituições modernas como a Igreja e o Estado, foi responsável pelo extermínio de povos inteiros e pelo apagamento sistemático de suas línguas e culturas. Para muitos povos ameríndios, a cerâmica, a cestaria, a pintura corporal, os cantos, as danças e uma série de outros rituais com forte valor estético são vinculados a sistemas simbólicos próprios, transmitidos de geração em geração, o que nos permite considerar que há muitos saberes e modos de produção cultural e artística que independem da máquina colonial para serem ensinados.

Muitos artistas indígenas contemporâneos mobilizam, a uma só vez, o potencial autoral e as cosmovisões e cosmopercepções de seus povos para ocupar os sistemas oficiais da arte e distender os limites cognitivos impostos pelo vocabulário artístico eurocentrado. Do mesmo modo, com as diásporas africanas, não apenas traços da arte produzida no interior das cortes se adaptaram a novas formas nas festas populares do Brasil, como também elementos estéticos próprios das religiões de matriz africana sobreviveram no interior das práticas religiosas, contribuindo para a formação da chamada arte afro-brasileira, elemento estrutural da cultura e da arte do Brasil. Os mestres populares, que a rigor são artistas e professores não certificados, cumprem um papel antigo e anônimo na circulação de saberes alheios à lógica curricular. Em outras palavras, há diversas formas de aprendizagem, produção e transmissão de conhecimento sobre o fazer artístico que sobrevivem à margem do sistema oficial da arte e da educação.

Efetivamente, o desdobramento do ensino da arte com outra função que não a formação de artistas tardou, consolidando-se apenas no século XX. De modo geral, o ensino de arte no Brasil desde o começo do século passado até meados dos anos 1980 poderia ser sintetizado entre duas grandes vertentes, entre as quais os diferentes modelos educacionais orbitaram: o ensino da arte orientado para o desenho como técnica, endereçado à formação dos filhos dos trabalhadores, para habilitá-los a lidar com demandas técnicas de novas indústrias e com o crescimento exponencial de algumas cidades; e o ensino da arte para desenvolver qualidades sociais e morais, com base na concepção de livre expressão, um modelo que, em parte, tem base na concepção de aprender pela experiência, trazida ao Brasil pelo escolanovismo (Movimento Escola Nova, que já na primeira metade do século XX colocava a experiência do sujeito no centro do processo de ensino e aprendizagem). Essa oposição entre diferentes modelos formativos e funções sociais do ensino de arte pode ser sintetizada pelos binômios **técnica e expressão**, ou razão e subjetividade.

O modelo educacional modernista priorizou a perspectiva de que o papel da arte na educação é contribuir para o desenvolvimento das habilidades expressivas e criativas dos estudantes. A origem do “desenho livre”, que se tornou recorrente no ensino de artes visuais, é dessa vertente educacional.

Durante a segunda metade do século XX, muitas iniciativas contribuíram para a popularização do ensino de arte, mesmo apartadas da escola formal, como foi o caso do movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, que se dedicavam a difundir conhecimentos artísticos e modelos de ensino não formal para as artes. Com a formalização da assim chamada **educação artística** no currículo, pela lei nº 5.692/71, durante a ditadura civil militar (1964-1985), adotou-se o modelo do professor polivalente de arte. Os métodos de desenvolvimento artístico associados à livre expressão modernista se transformaram em um *laissez faire*, um “deixar fazer”. Não havia, naquele momento, professores formados para ensinar arte nas escolas, muito menos profissionais preparados para ensinar as diferentes linguagens artísticas em profundidade e, ao mesmo tempo, considerando as especificidades de cada uma delas. Criaram-se licenciaturas de curta duração que formavam rapidamente profissionais para suprir essa lacuna e, com isso, instaurou-se um modelo de precariedade e carência metodológica que fragilizou por muito tempo o desempenho do componente Arte na educação formal.

É importante considerar também que, a partir da segunda metade do século XX, outros fatores contribuíram para o esvaziamento dos modelos de ensino de arte baseados na livre expressão, embora por muito tempo esse modelo tenha representado uma ruptura da concepção tecnocrata do papel da arte na educação, intimamente ligada a regimes autoritários na história do Brasil. A concepção educacional modernista tinha uma dimensão espontaneísta e purista: considerava que os estudantes deveriam ser privados do contato com imagens externas que pudessem se impor ao livre processo criativo. Contudo, as escolas não possuíam, em geral, recursos materiais para que a experimentação nas artes visuais fosse radicalizada. Ademais, isso privava os estudantes do contato com a produção artística contemporânea, o que acabou resultando, segundo a professora e pesquisadora Maria Christina Rizzi (2016, p. 337), em uma educação limitada e acanhada se comparada à variedade de experimentações estéticas das artes visuais no século XX. Quer dizer, os estudantes fazem parte do mundo e estão em contato com diferentes estímulos em seu cotidiano fora da escola; portanto, seu olhar e seu traço serão sempre contaminados por modelos estéticos e concepções sociais e culturais da arte, com os quais necessariamente teriam contato.

Nos anos 1980, o movimento conhecido por arte/educação cumpriu um importante papel na valorização do ofício do professor do componente Arte e na difusão de metodologias que qualificassem e balizassem minimamente o currículo de arte, desafio considerável em um país da dimensão e com a diversidade cultural do Brasil. Em 1983, o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão (SP) foi dedicado às relações entre arte e educação e reuniu professores de arte do país inteiro, além de artistas e críticos, a fim de discutir estratégias de qualificação do campo (BREDARIOLLI, 2009). Poucos anos depois, fundou-se a Federação de Arte Educadores do Brasil, que desde 1988 realiza o Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), fomentando a pesquisa e a difusão de boas práticas entre professores de arte, ou seja, aquelas orientadas à pluralidade e à diversidade, com proposições anticontemplativas, informadas pelo contexto e pelos modos de produção da arte, que estimulam o estudante a assumir uma postura de interpretação ativa diante dela e por meio de sua feitura.

Em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991), Ana Mae Barbosa apresenta os meandros da movimentação entre os profissionais do campo na década de 1980. Foi nesse período que se firmaram as terminologias da **arte/educação**: uma concepção de aprendizado por meio da arte. Entre os anos 1987 e 1993, Barbosa dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), o que lhe deu a possibilidade de trazer para o Brasil diferentes pesquisadores do campo, a fim de difundir novas metodologias e de ampliar o restrito debate sobre o ensino de arte no país. Nessa época firmou-se o uso do termo arte/educadores, já utilizado sem a barra e com o hífen, pela professora Noêmia Varela durante sua direção na Escolinha de Arte do Brasil, na década de 1950 (MINERINI NETO, 2017). Ana Mae desenvolveu ainda a **abordagem triangular**, concepção do ensino de arte que fomenta o caráter autoral do professor e uma formação do olhar pela arte, tendo como base a tríade **ler, fazer e contextualizar**. Para formular essa abordagem, a autora se baseou em diferentes modelos educacionais para as artes em curso em outros países:

- os estudos críticos, vertente teórica do campo da arte e do ensino de origem inglesa, que retomava o papel de disciplinas teóricas como a história da arte, a estética e a filosofia da arte;
- a *Discipline Based Art Education* (em português, arte/educação como disciplina), corrente estadunidense de educação baseada na relação direta com o patrimônio artístico, bastante orientada para sua valorização e para o domínio dos códigos específicos do campo;
- o movimento *Escuelas al Aire Libre* (em português, escolas ao ar livre), programa educacional mexicano da primeira metade do século XX, criado após a Revolução Mexicana de 1910, que aproximava o aprendizado artístico das tradições culturais populares e deslocava a aprendizagem do restrito espaço escolar para a vida comunitária, que é a principal referência para que a arte seja entendida como produção cultural de modo mais amplo, quer dizer, como produto de um contexto social, cultural e histórico.

Essa tríade foi da maior importância para que a produção artística transpusesse a barreira imposta pelas concepções espontaneístas do ensino de arte legadas pela educação modernista, que privava os estudantes do contato com imagens que pudessem “contaminar” o processo criador.

A abordagem triangular foi estruturalmente apropriada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do componente curricular Arte, em 1997, difundindo-se por todo o país e, de certa forma, reiterando a hegemonia das artes visuais nas aulas de arte. Em sua origem, a abordagem triangular propunha:

- **ler:** como investigar as narrativas e códigos visuais da arte, fruir e refletir a partir de sua apreensão;
- **contextualizar:** como situar as obras de arte em relação ao contexto social, cultural e histórico no qual são produzidas e ao qual respondem;
- **fazer:** como se apropriar do processo de criação e da relação com a materialidade como caminho do conhecimento.

Os PCNs e outras adequações curriculares, contudo, achatam a dimensão da contextualização proposta pela abordagem em sua origem, ou seja, apartam a arte da relação com a história da cultura e a limitam ao âmbito estrito da história da arte, que tende à afirmação de narrativas de poder e de representações do gosto e de modos de vida das elites culturais e econômicas.

De todo modo, a abordagem é aberta a reinterpretções e reinvenções, o que permite que cada currículo e cada professor a adequem segundo os interesses e as possibilidades. Assim, desde a consolidação da arte/educação como referência entre os professores de artes visuais no final do século XX, as imagens do campo da arte encontraram entrada para se integrar aos processos de ensino e aprendizagem. Um dos principais procedimentos didáticos associados a isso é a leitura de imagem. Ela é um recurso de formação do olhar pela arte, no qual se investigam as narrativas contadas pela imagem, os modos como são construídas, seu efeito para a percepção visual e as relações que cada imagem evoca em relação ao contexto social, cultural e político no qual é produzida e apresentada. Da leitura de imagem se desdobram a fruição, a contextualização e a reflexão crítica sobre a arte. Esse procedimento exige adaptações com o passar do tempo, na medida em que os suportes da arte se transformam e agregam corpo, espaço e interações humanas e sociais como elementos estéticos e fundamento ético das obras. Do mesmo modo, a mudança dos regimes de percepção visual e de subjetividade, que resulta da centralidade da imagem nos modos de informação e comunicação instaurados pelas TDICs, amplia a necessidade do educador de lidar com critério e responsabilidade com as imagens.

É importante sublinhar que as proposições da arte/educação também contribuíram para a consolidação de um trabalho pedagógico em museus e instituições culturais, parceiros estratégicos das escolas. Nos anos 1980, o conceito de mediação cultural passou a circular entre professores e educadores, firmando-se com a criação e a ampliação, em museus, de programas pedagógicos especializados, sobretudo a partir da década seguinte. Em grande parte informados pelos procedimentos de leitura de imagem implementados no Brasil por meio da arte/educação, os museus estabeleceram programas de formação de professores e de trabalho direto com estudantes como forma de valorizar coleções e exposições e de fomentar novos hábitos culturais em torno das artes visuais. Assim, as concepções de arte/educação e mediação

cultural no Brasil se confundem em muitos sentidos, embora haja grandes diferenças na vocação do trabalho da escola e do museu, sobretudo em relação ao aspecto do tempo contínuo e extenso para desenvolver processos de ensino e aprendizagem que caracterizam a atuação do professor da educação formal, do qual os museus em geral não dispõem.

Embora a arte/educação tenha firmado, desde os anos 1980, uma importante base conceitual e metodológica para o ensino de arte no Brasil, com ênfase nas artes visuais, o campo tem se transformado rapidamente, ampliando o escopo de discussões e das práticas instauradas. Destacamos três fenômenos contemporâneos a serem considerados para pensar as reconfigurações dos problemas em torno do ensino de arte.

Em primeiro lugar, a partir de meados dos anos 2000, as literaturas sobre a chamada **cultura visual** começaram a adentrar o país, com relativa capilaridade nos programas de graduação e pós-graduação em arte. Em suma, a cultura visual é uma vertente do campo dos estudos culturais que tem se integrado às discussões sobre o ensino de arte e que se dedica a investigar o imaginário estético contemporâneo a partir de mídias como o cinema, a televisão, a moda, a propaganda, os *games*, os videoclipes, a internet etc., muitas delas com forte presença no cotidiano das juventudes. **A educação da cultura visual** não apresenta uma metodologia ou abordagem a ser aplicada em sala de aula, mas sim amplia as questões às quais o professor de arte precisa estar atento em suas práticas, com foco no cruzamento entre a arte e o imaginário estético das juventudes como material de trabalho e reflexão. De certa maneira, as questões formuladas por alguns dos principais teóricos desse campo – como Imanol Aguirre, Kerry Freedman, Paul Duncum e Fernando Hernández – dialogam com a abordagem mais multiculturalista da arte/educação, segundo a qual a arte deve ser compreendida como produção cultural em seu espectro mais amplo. Contudo, os seus autores são críticos da ideia de formar o olhar com base na arte quando, por um lado, outras pedagogias culturais operam diretamente no cotidiano dos estudantes por meio das novas mídias e, por outro, os próprios estudantes produzem imagens com grande potencial de circulação nas redes e desenvolvem novos modos de interação social mediados pela dinâmica digital de compartilhamento e comunicação. Assim, essa vertente agrega ao ensino de arte um ponto de vista necessariamente informado pelas dinâmicas produtivas e de circulação de imagens na atualidade.

Em segundo lugar, desde o início dos anos 2000 há um fenômeno de aproximação entre a produção de artistas e curadores e as plataformas formais e não formais de educação. A isso convencionou-se chamar *educational turn* (em português, **virada educacional**). Em suma, a ideia é que o artista aprende e se desenvolve quando imerso em processos pedagógicos e que o professor expande a dimensão autoral e criativa da sua prática quando protagoniza processos artísticos. Esse fenômeno tem deslocado as experiências educacionais para o centro da agenda cultural de diversas instituições, de modo a mesclar a compreensão sobre o que é propriamente artístico ou pedagógico.

Por fim, o assim chamado **giro decolonial**, abordagem teórica que tem se fortalecido nos diversos campos do pensamento nos últimos anos, incluindo a arte e a educação, coloca em xeque os saberes disciplinares produzidos ao longo da modernidade e da pós-modernidade. Em particular, a crítica decolonial das teorias da arte tem levado à dúvida a legitimidade das narrativas culturais em torno das expressões artísticas produzidas por instituições culturais, em detrimento de outras manifestações, em geral à margem dos sistemas oficiais da arte. Do mesmo modo, essa abordagem questiona a construção dos currículos oficiais. Essa perspectiva conceitual almeja, efetivamente, fazer da arte e da educação plataformas de interculturalidade nas quais se relacionam diferentes concepções sobre o que é arte, quem pode produzi-la e o papel social que ela cumpre, em um enfoque diverso, democrático e cidadão.

Assim, afirma-se a importância de conhecer as transformações históricas pelas quais o ensino das artes visuais passou, pois essa história possibilita compreender as discussões e tensões sobre o papel social e cultural da arte e sua contribuição para os processos de ensino e aprendizagem, que variam segundo a época e o contexto. Isso contextualiza as concepções do passado que ainda ecoam nas escolas, levando à problematização, à desconstrução e ao aprimoramento das práticas pedagógicas para as demandas da educação contemporânea.

COMPETÊNCIAS GERAIS QUE EMBASAM O VOLUME

A partir das diretrizes instauradas pela BNCC, o desenvolvimento de materiais de formação continuada deve dar oportunidade para que o professor considere o desenvolvimento de competências que reverberem e garantam a aprendizagem dos estudantes.

A seguir, são reproduzidas as competências gerais da BNCC e seu desenvolvimento nesta obra.

Competências gerais da Educação Básica		Onde são trabalhadas no livro
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Ao longo de todo o livro, apresentamos exemplos de artistas e obras de diferentes épocas e nacionalidades, para que o professor leve o estudante a ampliar seu repertório artístico e valorizar a diversidade de manifestações culturais. Na Unidade 4, por exemplo, propõe-se a reflexão sobre como alguns dos mais significativos suportes da arte contemporânea modificam a lógica da relação entre artista, obra e público, a fim de promover uma transformação dos elementos que compõem os contextos ético, social, político e cultural nos quais uma obra de arte é produzida e circula.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Ao longo das práticas e sequências didáticas apresentadas na obra, o professor dispõe de propostas que incluem pesquisas teóricas sobre artistas, mapeamentos das práticas culturais do seu entorno, desenvolvimento de um diário de bordo como recurso para produzir registro e pesquisas dos processos de criação, elaboração de projetos culturais de impacto para a escola e a comunidade, investigação e subversão de filtros e ferramentas de edição de imagem das redes sociais, entre outras ações. Na Unidade 5, por exemplo, o professor pode propor aos estudantes uma pesquisa de campo em visita a um museu de artes visuais.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Ao longo de todas as unidades, há propostas que o professor pode usar para estimular o estudante a conhecer artistas, obras e manifestações culturais do Brasil e do mundo. Além disso, as unidades apresentam práticas e sequências didáticas que estimulam a articulação entre teoria e prática, como a elaboração de uma programação para um cineclubes na escola (Unidade 2), a visita ao ateliê de um artista local (Unidade 5) e uma arqueologia dos álbuns familiares (Unidade 1).
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Ao longo de toda a obra, o professor é instigado a promover atividades de criações e experimentações artísticas com base nas linguagens das artes visuais, desenvolvendo a capacidade expressiva dos estudantes e dialogando sobre as reflexões que o fazer artístico suscita. Exemplos disso são a realização de uma oficina de estêncil na escola (Unidade 4) e a criação de um painel coletivo de colagens (Unidade 2).

Continua

5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Ao longo da obra, a relação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) é material de reflexão crítica, tanto para orientar os estudantes a recorrer a elas como fonte para a própria produção artística e pesquisa quanto como elemento transformador da percepção visual e da comunicação contemporânea que é, por isso, objeto de interesse da arte. Na Unidade 2, por exemplo, o professor pode convidar os estudantes a refletirem sobre as imagens que produzem deles mesmos por meio de ferramentas digitais e que tornam públicas nas redes sociais, de modo a construírem uma relação criativa, responsável e ética com a própria imagem.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	A obra valoriza a diversidade de saberes e vivências, compreendendo desde o protagonismo juvenil até o universo do trabalho, com a linguagem das artes visuais. Todas as unidades propõem reflexão sobre os sentidos e as contribuições das manifestações das artes visuais na vida pessoal do professor, na relação com o outro e com o entorno imediato e, finalmente, com o universo do trabalho e as políticas culturais. Na Unidade 5, diferentes abordagens sobre a função social e o interesse público da arte, dado por políticas culturais patrimoniais e museais, e também alguns caminhos profissionais com artes visuais são apresentados, tendo em vista as transformações sociais que o exercício do trabalho com as artes pode produzir.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Na Unidade 4, a relação sustentável entre arte e os debates ambientais é colocada em foco, possibilitando que o professor proponha ao estudante que identifique discussões em foco na esfera pública e no entorno imediato e que instrumentalize os suportes das artes visuais como recurso para intervir poética e criticamente na esfera social. Todas as unidades propõem estudo, discussão, pesquisa e produção para que, durante os processos avaliativos inerentes ao universo escolar, os estudantes possam refletir coletivamente com o professor e os colegas e construir uma percepção coletiva ética e responsável sobre as relações entre arte e vida.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	As relações entre arte e conhecimento de si aparecem transversalmente ao longo de todo o livro, com ênfase na Unidade 1. Por meio da história de vida com a arte e da investigação dos processos de criação, o professor pode instigar os estudantes a aprofundarem sua relação socioemocional com o fazer artístico e a se entenderem como protagonistas do próprio processo formativo.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	A Unidade 3 discute a identidade cultural em perspectiva diversa e plural, com base em artistas que tematizam a questão racial e em autores que refletem sobre o tema a partir das diásporas africanas e de sua centralidade na formação das culturas de países como o Brasil. Nas demais unidades, aspectos relativos à diversidade social e cultural são entrecruzados com as linguagens das artes visuais, sempre com ênfase nas contribuições da arte para a ação social e a leitura crítica de mundo.

10	<p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>Essa competência é trabalhada ao longo de toda a obra de modo transversal, como na Unidade 5, em que o professor pode convidar os estudantes a escreverem um projeto cultural com impacto para a comunidade escolar, identificando carências e interesses dos colegas que podem servir como eixo para pensar um programa cultural. Na Unidade 1, propostas envolvem uma investigação, por parte dos estudantes, dos elementos gráficos dispersos no trajeto entre casa e escola, a fim de refletirem sobre as visualidades que compõem o entorno urbano e a imaginarem outras possibilidades e a desenvolverem o olhar sensível para a cidade.</p>
----	--	---

COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Com a instituição da **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**, firma-se a compreensão de que o professor do Ensino Médio deve desenvolver, por meio dos processos formativos continuados, as competências gerais a seguir.

Competências gerais docentes	Onde são trabalhadas no livro
<p>1 Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.</p>	<p>Ao longo de toda a obra, são apresentados exemplos de artistas e obras que convidam o professor a ampliar seu repertório sobre as manifestações artísticas e a natureza das transformações históricas das artes visuais. Na Unidade 1, o professor é convidado a refletir criticamente sobre o papel da arte em sua história de vida e formação e a engajar os estudantes na investigação de seus próprios processos de criação, de modo a desenvolver a dimensão autoral do ensino e da aprendizagem em torno das artes visuais e a identificar o protagonismo nos processos formativos com a arte. Além disso, a formação continuada do docente é estimulada ao longo de todas as unidades na seção Reflexão e integração, em que há indicações bibliográficas que contribuem para que professores iniciantes e experientes se aprofundem, em diálogo, nos temas propostos pelas unidades temáticas desta obra.</p>
<p>2 Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.</p>	<p>As unidades deste livro contam com seções que estimulam o professor a articular, individual e coletivamente, os conteúdos em desenvolvimento na prática pedagógica direta. Na seção Planejar, o professor encontra subsídios para elaborar suas próprias sequências didáticas, projetos, pesquisas de campo e outros formatos. Além disso, as seções Grupo de estudos e Experiência compartilhada estimulam os professores a se dedicarem coletivamente a pesquisas com base na literatura do ensino das artes visuais e a refletirem coletivamente sobre novas bases conceituais, além de incentivá-los a se entenderem como pesquisadores, produzindo memória de suas práticas e difundindo o conhecimento docente que se produz no âmbito escolar.</p>
<p>3 Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.</p>	<p>Todas as unidades apresentam artistas e obras nacionais e internacionais. A seção Em foco destaca um dos artistas ou manifestações culturais da unidade e apresenta diferentes referências de vídeos, textos ou outros materiais que podem contribuir para que cada professor aprofunde o repertório cultural, segundo seus interesses. Além disso, as Sequências didáticas oferecem caminhos para que o professor amplie o repertório cultural em diálogo e ação com os estudantes, experimentando diferentes vertentes das artes visuais e aproximando-as de outras manifestações culturais.</p>

Continuação

4	<p>Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>Todas as unidades apresentam práticas e sequências didáticas que possibilitam ao professor aproximar a teoria e a prática, associando tanto a dimensão teórica como a subjetiva implícitas no saber artístico. Diferentes experiências de pesquisa e de conversão de conteúdos em expressão artística são oferecidas. Entre os caminhos de avaliação trabalhados na obra, as rodas de conversa, a autoavaliação, entre outras estratégias são implementadas para que não apenas a produção artística dos estudantes seja observada e trabalhada, mas também a sua habilidade de se colocar publicamente, de refletir sobre os próprios processos formativos, reconhecendo-se como protagonista, além de exercitar o acolhimento daquilo que os demais estudantes expõem e a contribuição para que a aprendizagem seja sempre conjunta e partilhada.</p>
5	<p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</p>	<p>Ao longo da obra, as TDICs estão presentes tanto como ferramenta de pesquisa e produção artística como de contribuição para a transformação da percepção visual e dos modos de produção e circulação de imagens na contemporaneidade, material relevante para as artes visuais. Na Unidade 2, os professores podem refletir sobre como as redes sociais participam do modo como os estudantes consomem e produzem cultura, com sugestões de abordagens pedagógicas nas quais os estudantes desenvolvam a capacidade de atuar criativa, crítica e eticamente ao se autorrepresentarem por esses meios. Ademais, na Unidade 4, os professores são convidados a refletir sobre as novas dinâmicas sociais e de informações que a associação entre corpo e tecnologia produz, a fim de trabalharem com a tecnologia baseada nas transformações das relações humanas e com o ambiente que as tecnologias produzem no presente.</p>
6	<p>Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>A formação contínua e permanente em âmbito escolar é estimulada por diferentes seções, presentes em todas as unidades desta obra. Nas seções Reflexão e integração e Grupo de estudos, os professores da área de Linguagens e suas Tecnologias são convidados a discutir temas pertinentes ao universo escolar, a se debruçar sobre a literatura do ensino das artes visuais e a realizar projetos que transformem as reflexões em ação com os estudantes e a comunidade escolar. A ideia é que os docentes compartilhem estratégias pedagógicas e construam um projeto integrado.</p>
7	<p>Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>A obra foi construída com base na mais atual literatura sobre artes visuais, que é apresentada na forma de bibliografia comentada e ao longo do desenvolvimento dos temas de cada unidade. Ao longo do texto, as relações entre as artes visuais e a sociedade, seja pela transformação da linguagem, seja pela tematização de questões sociais prementes, são problematizadas por meio da leitura das obras compartilhadas em cada unidade. As Unidades 4 e 5, em particular, articulam as relações entre arte e sociedade, pela via da transformação poética dos modos da vida social e pela inserção no mundo do trabalho e nas instituições que firmam a arte como um direito cultural, como as políticas patrimoniais e os museus de arte.</p>

8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.	A seção (Re)conhecendo-me como professor , presente na abertura das unidades e dos capítulos, propõe a autorreflexão, o autoconhecimento e a valorização de escolhas e experiências, para que essa consciência de si se estenda não apenas no trato com os estudantes, mas como algo a ser desenvolvido com eles por meio das linguagens artísticas e, mais especificamente, da reflexão, contextualização e produção das artes visuais.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.	Esses elementos são amplamente trabalhados ao longo da obra, sendo um critério central para a escolha dos artistas em destaque. A Unidade 3, por exemplo, apresenta um amplo espectro de artistas que tematizam a questão racial, ao mesmo tempo que convida o professor a elaborar um plano de implementação desses temas com base no debate cuidadoso com seus pares e a diretoria e na identificação dos modos como essas questões se expressam nas relações humanas e no repertório cultural trabalhado em sua comunidade escolar. Além disso, nos momentos de avaliação, o docente encontra diversos subsídios para propor modos de resolver conflitos e instigar os estudantes a trabalharem empaticamente.
10	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.	As práticas e sequências didáticas apresentam caminhos para que esses aspectos sejam desenvolvidos entre os estudantes. As seções Reflexão e integração e Grupo de estudos também buscam potencializar essas habilidades de modo dialógico entre o professor e seus pares. Além disso, ao longo das unidades, a escolha das obras tangencia os debates sociais, de modo que a arte seja sempre apresentada como um caminho para aprofundar as leituras de mundo.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS (TCTs) NA ABORDAGEM DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTES VISUAIS

No Ensino Médio, a formação continuada em artes visuais deve dialogar diretamente com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), cujas macroáreas temáticas trabalhadas de forma prioritária na obra são: **Meio ambiente, Ciência e tecnologia, Multiculturalismo, Saúde, Cidadania e civismo e Economia.**

Há um processo de articulação entre a educação e o exercício da cidadania que se enuncia e intensifica desde o final dos anos 1990. Com a inserção do Ensino Médio na BNCC, em dezembro de 2018, os TCTs passam a ocupar um âmbito amplo e estratégico, contribuindo para a qualificação de novos currículos estaduais e municipais.

A elaboração deste livro relaciona esses temas aos objetos do conhecimento próprios das artes visuais, integrando-os às práticas possíveis e sequências didáticas sugeridas, assim como à sugestão de modos e critérios para ações avaliativas. Nessa preocupação conflui o interesse de associar os processos de formação continuada do professor. O horizonte das proposições é fomentar a construção de uma sociedade mais igualitária, que permita aos cidadãos o pleno exercício de

seus direitos, deveres e de participação na formulação de preceitos e ações sociais, ambientais e científicas que levem em conta uma ética em relação aos indivíduos e às coletividades.

Ao longo da obra, as macroáreas são discutidas por meio da produção de diversos artistas. Na Unidade 4, obra do artista indígena contemporâneo Denilson Baniwa, por exemplo, está vinculada às reflexões sobre meio ambiente e ao multiculturalismo. Baniwa mobiliza saberes e causas sociais e ambientais dos povos indígenas para discutir tanto o impacto ambiental do desmatamento como a relação entre a arte indígena e o circuito artístico ocidentalizado. A questão ambiental está também presente na Unidade 4, por meio da discussão da obra de Jorge Menna Barreto, atrelada à saúde, pois o artista pesquisa as relações entre os hábitos alimentares, a responsabilidade social e a agroecologia. Ciência e tecnologia são temas discutidos nas Unidades 2 e 4, seja pelo impacto de novas tecnologias e redes de compartilhamento sobre o imaginário estético das juventudes, seja pela radical modificação dos modelos de comunicação e da relação humana que as redes produzem. Por fim, a cidadania, o civismo e a economia são elementos centrais da Unidade 5, na qual diferentes campos de trabalho vinculados às artes visuais são apresentados, com forte apelo ao interesse público e à função social da arte.

■ FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA OBRA

A formação continuada deve ser uma prática constante ao longo da vida profissional do professor, podendo envolver o empenho e o investimento da escola e do próprio docente e parcerias com outras instituições educacionais, que beneficiem tanto o corpo docente como os demais colaboradores da comunidade escolar. As licenciaturas formam professores com subsídios para iniciar a carreira na educação formal, ainda que não tenham domínio completo dos vários aspectos que compreendem a dinâmica da docência. Do mesmo modo, professores em exercício também necessitam constantemente se atualizar em relação às discussões de seu campo de atuação, aos objetos de conhecimento com os quais trabalham e às dinâmicas sociais que rearticulam continuamente os modos de aprendizagem e sociabilidade na escola. Por isso, a proposta de formação continuada visa contribuir para que os professores, em sua diversidade, possam atuar como pares e desenvolver-se de modo integrado, contínuo e solidário.

As transformações tecnológicas e dos modos de organização social, assim como a constante reinvenção dos regimes de integração social e cultural das juventudes, exigem que o professor se atualize constantemente. Para isso, é importante o acesso a oportunidades efetivas. Por meio de leituras e outros materiais de estudo, o professor não apenas amplia o repertório com vistas à qualificação para o ensino, mas também fortalece seus sonhos e reflete sobre os planos para a carreira e as relações com a comunidade escolar, firmando assim um projeto de vida que integre o âmbito profissional às aspirações pessoais e visões de mundo.

Uma das possibilidades para estimular a troca entre professores iniciantes e experientes é a criação de grupos de estudos, nos quais compartilhem inquietações, aspirações e dificuldades concretas de qualificação do ofício. Esses grupos podem ser oportunidades privilegiadas de interlocução e compartilhamento de boas práticas, aprofundando leituras sobre o contexto no qual atuam e as relações que se dão no âmbito escolar.

É importante destacar que o **Parecer CNE/CP N° 14/2020**, que fundamenta a **Resolução CNE/CP N° 1/2020**, é enfático em relação à formulação de situações de interlocução e formação continuada entre pares ao alertar:

Adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir sobre a prática e dialogar sobre esse processo. Por isso, oficinas curtas e formações de “fim

de semana” não são formas eficazes de formação de professores. Elas podem até auxiliar na apreensão de estratégias e conteúdos pontuais, mas, para a mudança efetiva da prática docente, a interação entre professores e formadores precisa ser contínua.

(BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 14/2020*, aprovado em 10 de julho de 2020. Brasília, 2020. p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2020.)

A formação ao longo da vida pressupõe a realização de cursos e outras iniciativas de aperfeiçoamento. Também inclui aprofundar a relação entre a docência e a pesquisa, de modo a destacar e difundir experiências e descobertas por meio de pesquisas acadêmicas, que tornam o professor o sujeito da inovação em relação ao conhecimento científico sobre a educação.

Por fim, a proposta de formação ao longo da vida não se restringe ao espaço escolar, mas também estimula a troca com pares de outras unidades escolares e instituições de educação formal e não formal da região. O objetivo é que essas práticas reflitam diretamente na qualidade do ensino, de modo que a comunidade escolar se entenda como parte de um contexto ampliado e como instituição importante para o desenvolvimento da coletividade além dos muros da escola.

Conhecimentos sobre o processo de **ensino e aprendizagem** são importantes aspectos do saber e do fazer docente com os quais esta obra pretende contribuir. Consideramos a aprendizagem um processo interior e contínuo de produção e atualização dos significados atribuídos a algo, sendo cada sujeito agente e protagonista na construção do próprio conhecimento. Assim, a aprendizagem também se dá por meio da experiência, consolidando-se nas relações com o meio físico e social. Para César Coll (1996), a concepção de aprendizagem:

[...] também parte de um consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os “outros” significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos.

(COLL, César *et al.* *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. p. 19.)

Partindo dessa premissa, o ensino deve considerar o estudante – e, em se tratando de formação continuada, o professor – como centro e fundamento do processo de aprendizagem. Nesse sentido, sem desconsiderar as metodologias tradicionais e o direito à pluralidade de opções, as metodologias ativas são caminhos importantes por estimularem a elaboração do conhecimento em perspectiva autônoma, responsável, participativa, que presume a resolução de problemas e a conexão entre ideias e pontos de vista.

As metodologias ativas compreendem diferentes modelos de ensino. Um deles, por exemplo, é a sala de aula invertida, na qual o estudante tem acesso antecipado aos conteúdos, que podem ser baseados em texto, vídeo ou outros recursos, pressupondo, portanto, o contato prévio com os conteúdos a serem estudados, a partir dos quais poderá interagir com os colegas, propor projetos e resolver problemas.

Nas metodologias ativas, o papel do professor é atuar como mediador entre o conhecimento e a aprendizagem, provocando o estudante a agir de modo autônomo, crítico e reflexivo na construção do conhecimento, identificando e afirmando os próprios avanços no processo de aprendizagem.

As metodologias ativas são também modelos atuais e potentes a serem considerados na formação continuada do professor, reconhecendo-o como sujeito ativo da aprendizagem, responsável por seu aprimoramento profissional, que baliza sua busca por conhecimentos teóricos e pela experiência que se consolida na prática e na interlocução com os pares docentes.

Com base nessa compreensão sobre a dimensão ativa da aprendizagem, este livro oferece textos que fundamentam, de forma reflexiva, a apresentação de conhecimentos

historicamente construídos, dos conteúdos teóricos do componente curricular, além de sugestões práticas que envolvem pesquisas, subsídios para elaborar estratégias pedagógicas, materiais a serem aplicados em aula e critérios de avaliação coerentes com os marcos do componente Arte. O objetivo é ampliar as oportunidades de desenvolvimento das competências dos docentes e, como desdobramento, dos estudantes, tomando-os sempre como sujeitos de seu próprio conhecimento e epicentro do processo de aprendizagem.

■ SOBREPOSIÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Esta obra oferece condições para o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino e aprendizagem e tenta equilibrar as estratégias de atuação entre teoria e prática, com base na investigação, articulação e aplicação dos saberes. A concepção é a de que a relação entre teoria e prática é dinâmica e que a aprendizagem se dá no fazer, ou seja, com as mãos na massa. De acordo com essa concepção, as vivências prévias do professor são revisitadas e ressignificadas, como fundamento e também como referência que se atualiza a partir das vivências, em diálogo e de modo integrado com a aprendizagem dos estudantes. Isso equivale a assumir que os professores, assim como os estudantes, são dotados de conhecimentos prévios e da capacidade de agenciá-los para resolver problemas e produzir novos conhecimentos. As inter-relações entre os estudantes e o acesso a pedagogias culturais que extrapolam o âmbito escolar, por meio da cultura visual e das redes sociais, são fundamentos a serem considerados na perspectiva das metodologias ativas. É preciso abrir espaço para que os estudantes possam enunciar e articular, individual e coletivamente, seus saberes e seus interesses. Não existe uma hierarquia que submeta o saber do estudante ao saber do professor. Nas metodologias ativas, afinal, o conhecimento não é somente o resultado de um processo isolado de aprendizagem, mas algo que se constrói em diálogo e ao longo do percurso.

Nesse sentido, é papel do professor se desarmar da ideia de ser uma autoridade do saber, concepção que pode ecoar o passado de suas vivências como estudante. Não há dúvidas de que ele é detentor de conhecimentos e tem responsabilidade em relação à instauração de procedimentos verificáveis e consistentes de aprendizagem. Contudo, seu papel é instaurar processos a serem vivenciados pelos estudantes, oferecendo ferramentas para que eles se movam, imersos em seus próprios caminhos, sempre verificando se há engajamento ativo na aventura do conhecimento.

Com efeito, aproximar as aulas do imaginário cultural dos estudantes é uma estratégia relevante para instaurar processos de conhecimento de caráter ativo. Isso se intensifica na relação com o componente Arte e, em particular, com as artes visuais, já que as culturas juvenis e os meios de comunicação e compartilhamento contemporâneos presumem e intensificam a circulação de imagens. Além disso, a produção de uma ideia de identidade cultural também é mediada por imagens.

Nesse sentido, o desafio do professor é entender como se atualizar sobre os cruzamentos entre os hábitos culturais dos estudantes e a cultura visual e, a partir disso, elaborar estratégias que aproximem esses elementos e os objetos do conhecimento do componente curricular Arte. A importância desses cruzamentos não é apenas legitimar o imaginário estético dos estudantes, mas buscar elementos que contribuam para que eles o ampliem e percorram com responsabilidade e criticidade diferentes práticas culturais, fundamentando as escolhas e o gosto, em uma percepção mais ampla das dinâmicas entre a expressão artística, a cultura visual e a sociedade.

Mapear as interações entre os objetos do conhecimento do componente curricular Arte e os hábitos culturais dos estudantes é uma estratégia interessante para se aprofundar na formação continuada e para a elaboração de práticas pedagógicas, não apenas do ponto

de vista da atualização em relação a conteúdos e problemas que rodeiam o ensino de arte, mas também da autorreflexão e da valorização – isso porque faz o professor lembrar que ele também nutre continuamente, desde a juventude, o imaginário estético com diversas fontes e transita entre diferentes repertórios culturais, muitos dos quais certamente o guiaram no caminho de se tornar profissional da arte e da educação.

Teoria e prática, nas linguagens artísticas, se entrelaçam em muitos sentidos. Por isso, o componente Arte se adequa bem à noção de **conhecer pela experiência**. Essa perspectiva contribui para a consciência sobre o próprio processo formativo, autorreferente e engajado, das metodologias ativas: reconhecer aquilo que já se conhece. Os percursos de consolidação desse conhecimento é que dão a medida para se lançar ao conhecimento de coisas novas.

Outro aspecto a ser destacado no âmbito da elaboração de estratégias pedagógicas é a **contextualização** e a **problematização** dos conteúdos. Todo conhecimento é social e cultural e, portanto, histórico: acontece em determinado lugar, em certo momento, com um sujeito que carrega consigo o legado daqueles que vieram antes dele e que abre os caminhos para quem virá depois. Ao lecionar e também na formação continuada, o professor deve se questionar sobre a origem e a validade de seu conhecimento, ou seja, duvidar constantemente das verdades do saber. Afirmamos um caminho suspeito que orienta mais a formulação de novas perguntas do que a consolidação de novas respostas, trata-se de duvidar continuamente dos saberes disciplinares da arte e da educação, a fim de renová-los, de fazer-se novas perguntas. Deve-se indagar: Como tal conhecimento se origina? Responde às circunstâncias culturais, sociais e políticas de determinado contexto e interfere nelas? De que modo a experiência se traduz em conhecimento e o conhecimento contribui para novas experiências? Que oportunidades são abertas pelo ato de conhecer? O que ele encerra e que rearticulações permite nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o contexto?

Uma preocupação central deste livro foi apresentar situações desafiadoras para estimular os professores a construírem caminhos de atuação a partir dos problemas e das potencialidades da realidade da escola onde atuam. Ao longo do livro, a contextualização e a problematização dos objetos de conhecimento são entendidas como **disparadores**. É por meio de problemas que dialogam com a sala de aula, a vida do professor, o território da escola e a vida social como um todo que se constrói o percurso de cada unidade temática do material.

Além disso, a obra busca apresentar exemplos de proposições de docentes ou artistas que atuam em diálogo com contextos de aprendizagem, de modo a contribuir para que cada professor elabore suas próprias estratégias pedagógicas, inspirado em boas práticas. É também um modo de incentivar a pesquisa, o registro e o compartilhamento do conhecimento que se produz na docência.

O último aspecto geral a ser destacado em relação à elaboração de estratégias pedagógicas é o diálogo entre as partes envolvidas: professor e estudantes em sala de aula ou o grupo de professores na formação continuada. Além de uma formulação teórica própria de cada unidade, as seções articulam temas e proposições que convidam o docente a cuidar da interlocução, desde a elaboração até a avaliação de suas práticas, sendo o diálogo um termômetro para construir e redirecionar o percurso de aprendizagem desde o início.

II PROPOSIÇÃO DE PERCURSOS DIDÁTICOS

Vivências práticas

O livro traz diferentes proposições curtas, que permitem tanto aplicar saberes como investigar hipóteses discutidas ao longo do material. Essas vivências ganham forma na seção **Práticas possíveis**, elaborada para ser aplicada em até uma aula. São ideias gerais, que podem ser alteradas, desdobradas e combinadas com outras, de acordo com os interesses

e as possibilidades. As orientações são sempre objetivas em relação aos materiais a serem utilizados e ao percurso de implementação. São elaboradas a partir das discussões propostas em cada capítulo, permeando estratégias de conhecimento de si e do outro e a interdisciplinaridade, além de contemplarem diferentes estratégias avaliativas.

Sequências didáticas

Elaboradas para serem desenvolvidas de modo gradual, construtivo e interdisciplinar, as seções **Planejar** e **Sequências didáticas** são as mais precisas estratégias pedagógicas delineadas ao longo das unidades temáticas deste livro.

As sequências didáticas são uma potente ferramenta metodológica para organizar e aplicar conteúdos educacionais. Fundamentalmente, são aulas que desenvolvem determinado objeto do conhecimento e habilidades específicas presentes no planejamento de um ciclo letivo. Organizam-se em etapas, que devem estar bem delimitadas pelo professor de modo a serem instigantes no encadeamento, critério importante para envolver os estudantes em sua aplicação e ajudá-los a se organizarem e a reconhecerem, ao final, um percurso de aprendizagem.

Muitas das proposições estimulam o trabalho em grupo ou em dupla, para fomentar a interação, a externalização e o enfrentamento construtivo das ideias. Do mesmo modo, há proposições a serem realizadas individualmente, o que estimula a concentração e a mobilização singular dos conhecimentos construídos. Todas essas formas precisam, é claro, levar em conta as condições materiais e espaciais da unidade escolar e as necessidades relativas à inclusão de PCD (pessoas com deficiência). Por isso, cabe a cada professor traduzir as proposições para seu contexto e perguntar-se de que modo pode envolver os estudantes no desenvolvimento coletivo das atividades sem, contudo, reduzir o espaço de desenvolvimento pessoal e as oportunidades de expressão individual.

A elaboração de uma sequência didática deve levar em conta a duração de uma aula e a distribuição das aulas em relação ao plano de ensino do componente, garantindo as condições necessárias à instauração de processos realistas e aplicáveis de ensino e aprendizagem. Considere que o registro, assim como outras possíveis estratégias, é um importante recurso de avaliação em processo e ao final das sequências. A vantagem da relação possível entre as artes visuais e as diversas materialidades e visualidades é que, em geral, o resultado da produção plástica e propriamente artística da linguagem contribui para uma retomada dos percursos de aprendizagem e o reconhecimento dos desafios enfrentados e das soluções imaginadas pelo estudante.

Podem-se destacar diferentes perfis de atividades:

- a) que nos permitam determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para os meninos e as meninas?
- c) que possamos inferir que são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno?
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir?
- e) que provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma atitude favorável, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?

g) que estimulem a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?

h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

(ZABALA, Antoni. *A prática educativa* – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 63-64.)

As sequências didáticas se organizam da seguinte forma no material:

Etapas	Encaminhamento metodológico
1ª	Levantamento dos conhecimentos prévios. Apresentação e discussão da situação-problema em contexto significativo, ou que faça sentido para os estudantes. Exposição de resoluções por meio de respostas intuitivas, hipóteses ou suposições.
2ª	Busca de informações em fontes diversas como textos e vídeos. Discussão das suposições iniciais com base nas informações obtidas. Elaboração de conclusões e sistematização do conhecimento.
3ª	Aplicação do conhecimento elaborado em situações-problema semelhantes e inéditas.
4ª	Avaliação. Instrumentos que permitam a verificação da aplicação do conhecimento, como atividades variadas, observações, questões abertas e fechadas.

■ INTERDISCIPLINARIDADE - ARTICULAÇÃO ENTRE ÁREAS E LINGUAGENS

A organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento é um desdobramento da necessidade de instaurar um ensino embasado nas demandas da formação integral dos estudantes e na contextualização dos objetos de conhecimento em relação às teias de relações entre os diferentes saberes disciplinares. Nesse sentido, acreditamos que estabelecer conexões entre o componente Arte, tendo em vista as diferentes linguagens (artes visuais, dança, música e teatro), e os demais componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias e também das demais áreas ajuda a expandir os limites dos saberes disciplinares e a diluir as fronteiras do conhecimento.

Por isso, em muitos momentos, um mesmo objeto de conhecimento é desdobrado em diferentes enfoques, relacionando-se com variados problemas do universo da arte, da escola e da sociedade, de modo a mobilizar a atuação de diversos componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Entre as ações que asseguram as aprendizagens essenciais em arte, respaldadas na BNCC e currículos estaduais e municipais, está a de

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [...].

(BNCC, p. 16.)

A obra busca também atender à formulação da BNCC em relação às áreas do conhecimento, nos termos de seu texto inicial, que destaca:

Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes cur-**

riculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes [...].

(BNCC, p. 27.)

Nessa direção, o novo Ensino Médio deve integrar cada vez mais os componentes curriculares de uma mesma área e também das demais áreas. No entanto, como é possível integrá-los não apenas na conexão entre objetos de conhecimento específicos, mas também ao longo de percursos integrados de aprendizagem? Como propor e integrar, de forma dinâmica, a prática de diferentes professores, componentes e áreas?

Muitas iniciativas propostas no âmbito da formação continuada de professores orientam positivamente essa integração. Neste livro, a interdisciplinaridade é um aspecto fundamental da abordagem de cada unidade temática e das seções. O componente curricular Arte é um campo de experimentação muito propenso à interdisciplinaridade e à instauração de experiências de aprendizagem que extrapolam o conhecimento disciplinar. Além da articulação entre as linguagens artísticas, artes visuais, dança, música e teatro, a arte possibilita que diferentes aspectos da vida social se traduzam poeticamente, de modo que muitos objetos de conhecimento da área de Linguagens e suas Tecnologias e das demais áreas se enraízem por meio da experiência estética própria do universo artístico. Por isso, o livro busca incentivar o professor a desenvolver estratégias que reforcem essas qualidades do ensino de arte, por diferentes caminhos.

Artistas e obras contemporâneas com vocação interdisciplinar

Todos os artistas e obras apresentados ou que constam como sugestão de pesquisa foram selecionados tendo em conta a contribuição pedagógica e a potencialidade interdisciplinar. Sempre que um artista ou obra é destacado, o professor é incentivado a desenvolver as relações entre as linguagens e com os demais componentes e áreas do conhecimento.

Vivências e atividades integradas

As unidades temáticas apresentam sequências didáticas que, muitas vezes, sugerem a articulação com professores de outros componentes curriculares, a fim de que cada um contribua com conhecimentos e práticas específicas de sua linguagem ou componente. Demandam, portanto, uma articulação prévia de objetivos, métodos de desenvolvimento e avaliação.

Formação de grupos de estudos e estratégias de ensino

Outro aspecto a ser destacado é a integração entre professores, desde os iniciantes até aqueles com mais experiência e maior proximidade com a região onde a escola está inserida. O planejamento integrado entre os professores da área de Linguagens e suas Tecnologias é bastante recomendado com o objetivo de incentivar o diálogo entre os professores da área e integrar o planejamento prévio das aulas. Por isso, seções como **Reflexão e integração** apresentam temas a serem discutidos entre os pares, para que os conteúdos e as estratégias possam se converter em projetos ou planejamentos combinados.

Outra abordagem, por fim, é a criação dos grupos de estudos que possibilitem consolidar referenciais teóricos e ajudem os professores a construir juntos um percurso formativo que se traduza em ação, de acordo com cada componente, e em práticas integradas. O grupo pode ser composto de professores da área de Linguagens e suas Tecnologias e expandir-se para integrar educadores de outras áreas, escolas e instituições da região. Ao longo da obra, diferentes vivências e referências bibliográficas são sugeridas a fim de ajudar os professores a definirem pontos de partida para essa estruturação de estudo entre eles. Uma prática dessa natureza exige encontros periódicos, que podem ser presenciais, mas também compor fóruns

ou outros tipos de plataformas digitais, integrar professores iniciantes e mais experientes e articular um plano de discussões. Trata-se de um caminho possível para instaurar a formação continuada efetivamente interdisciplinar, cooperativa, que responda às necessidades da escola que se atualiza de acordo com os debates vigentes.

■ TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMPUTAÇÃO

Outro aspecto da BNCC a ser observado é a ênfase em TDICs. O rápido desenvolvimento e a difusão dessas tecnologias produziram grande impacto nas comunicações, nos modos de organização social e nas subjetividades. Por isso, é importante que, em todas as etapas da Educação Básica, elas se integrem ao currículo e aos planos de ensino. No Ensino Médio em especial, a BNCC traz que:

[...] dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas.

(BNCC, p. 474.)

Sendo assim, como reestruturar a educação escolar tendo em vista o intenso engajamento e a inserção das juventudes na cultura das TDICs? Isso se intensifica particularmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, pois diversos objetos de conhecimento se consolidam por meio de hábitos culturais ligados aos modos de fruição cultural que as redes sociais possibilitam.

Assim, este livro apresenta diferentes abordagens que entrecruzam o ensino de arte às TDICs, não apenas no planejamento e nas pesquisas e outras atividades a serem realizadas em aula, mas também como recurso para a construção de plataformas de formação continuada entre os professores de diversas linguagens artísticas, componentes curriculares e áreas do conhecimento. O professor é convidado a pensar as especificidades do trabalho com imagens em um universo de produção e circulação bastante transformado e dinamizado pela cultura digital, sendo que as ferramentas de produção, edição e compartilhamento de imagens estão ao alcance dos estudantes como jamais estiveram, remodulando os modos de comunicação e transformando profundamente a relação entre imagem e identidade.

■ INCLUSÃO

A universalização do ensino possibilita que a escola supere as limitações representadas por barreiras físicas, de comunicação e simbólicas que apartam tantos jovens do direito à educação e ao convívio social, com relação às diferenças e à equalização de oportunidades. A escola é um espaço onde se deve aprender a conviver com a pluralidade e a diversidade étnica, racial, social, física, cultural e emocional.

A BNCC, em sua dimensão documental de caráter normativo e orientador, reforça esse princípio ao determinar que a escola deve assegurar “como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, p. 25). Assim, cabe a todas as áreas do conhecimento o compromisso de acolher e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando individualidades, interesses, saberes, ritmos e modos de aprendizagem.

Ao professor de cada linguagem do componente Arte cabe comprometer-se e articular os objetos de conhecimento, além de elaborar as práticas para instaurar processos criativos que favoreçam a vivência das emoções, a circulação do afeto, o amadurecimento da capacidade de refletir criticamente, a ética e a solidariedade. Compete-lhe também fomentar a experiência estética, por meio da qual as emoções, a sensibilidade e as percepções sensoriais

produzem conhecimento e consciência de si e do outro. Todos esses aspectos contribuem para fazer das aulas do componente e da escola um espaço inclusivo e acessível.

O tema da diversidade exige atualização constante e atenção ao espaço escolar. Pesquisas recentes realizadas pelo Censo da Educação Básica (2019), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), trazem informações relevantes sobre o assunto: o percentual de estudantes com deficiências físicas e sensoriais, transtorno diagnosticado do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes de escolas não especializadas em inclusão tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino. Esse dado é positivo do ponto de vista da acessibilidade, ao mesmo tempo que convida escolas e professores a buscarem caminhos na formação continuada para acolher esses estudantes. O glossário do documento que publiciza essa pesquisa estabelece:

Pessoas com deficiência (PCD) – são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) – são aquelas que apresentam quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo.

Pessoas com altas habilidades/superdotação – são aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

(BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília: Ministério da Educação, 2020. p. 88.)

Critérios legais hoje estabelecem que as instituições educacionais das redes oficiais de ensino disponibilizem recursos de comunicação para o apoio do trabalho com **pessoas com deficiência**. Entre outras opções, há orientações sobre linguagens e códigos específicos de comunicação, como no caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua visual que se transforma dinamicamente e é própria da **comunidade surda**, um direito das pessoas com deficiência auditiva. No caso das pessoas com **deficiência visual**, seja por cegueira parcial ou integral, congênita ou adquirida, utilizam-se caracteres ampliados, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil (o Braille), dispositivos multimídia, sistemas auditivos e meios de voz digitalizados, incluindo as tecnologias de informação e comunicação. Para a **deficiência intelectual**, há orientações didático-pedagógicas para estimular o desenvolvimento de estratégias de pensamento. Desenho universal ou adaptação dos materiais e do ambiente físico pode ser usado para pessoas com **deficiências físicas**; estratégias diferenciadas são recursos para a adaptação e regulação do comportamento no caso do **transtorno global** do desenvolvimento, que interfere nas interações sociais recíprocas; e, finalmente, a ampliação dos recursos educacionais ou a aceleração de conteúdos é indicado para as **altas habilidades**.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece, em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

(BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.)

A inclusão é comumente discutida do ponto de vista dos direitos garantidos às pessoas com deficiências ou outras características que demandem estratégias de acessibilidade. No entanto, ela também pode ser pensada em relação aos aprendizados que possibilita, sob o enfoque da relação da comunidade escolar com a diversidade. Quer dizer, o convívio com PCDs pode não ser observado apenas sob a perspectiva das adaptações necessárias para suprir uma carência, mas daquilo que potencializa do ponto de vista da aprendizagem e das relações humanas para todos. Para o ensino de arte, há muitas contribuições construídas ao longo das últimas décadas na relação direta entre os artistas, os educadores e o público com e sem deficiência, em diálogo, e as experiências museológicas de mediação cultural para pessoas com deficiências sensoriais são uma referência importante para essa virada de perspectiva.

Libras, por exemplo, é uma língua visual que se transforma dinamicamente e em torno da qual orbitam esferas de interação e produção cultural que caracterizam a assim chamada **cultura surda**. Há inúmeros intérpretes de Libras que traduzem músicas para a língua de sinais nas redes sociais, sobrepondo os classificadores da língua à dança e ao ritmo da música, o que resulta em uma tradução poética e uma obra por si só. Os *slams* e *saraus* próprios da comunidade surda ou integrados contribuem para criar e definir metáforas visuais e novos sinais em Libras. Há grupos de pesquisa em *performance* artística que congregam surdos e ouvintes, contribuindo para a atualização e difusão do vocabulário sobre arte entre a comunidade surda.

Para as pessoas com deficiência visual, além das maquetes táteis de obras bidimensionais – estratégia de tradução intersemiótica que reinventa pinturas, desenhos e gravuras, tornando-as palpáveis para pessoas com deficiência visual –, há também diferentes métodos de audiodescrição de obras de arte que, em geral, têm caráter mais técnico, mas que podem ser mais poéticas, convidando todos a conhecerem outros modos de se aproximar das artes visuais e consolidando essa mídia assistiva e inclusiva como um novo espaço de criação e imaginação inter-linguística. Para compreender esse exemplo, deve-se imaginar como seria descrever as cores de uma pintura para uma pessoa com deficiência visual e indagar como essa descrição varia, caso essa pessoa tenha cegueira congênita ou adquirida, ou seja, caso tenha perdido a visão ou não tenha jamais visto uma cor. É possível considerar que a temperatura seria um recurso para traduzir a sensação da cor em outro código sensorial.

No convívio escolar, mais especificamente no ensino de artes visuais, as práticas acessíveis não devem se dedicar a compensar as pretensas limitações de um grupo de sujeitos, mas sim a potencializar o aprendizado e a criação de novas experiências sensíveis e comunicantes de todos os sujeitos, com ou sem deficiência. A estratégia pedagógica não deve adaptar o planejamento para atender também aos estudantes com deficiência, mas propor ações que, de modo integrado, se adequem às potencialidades de todo o grupo. Por isso, os planejamentos sugeridos e as sequências didáticas propostas neste livro devem ser adaptados a fim de estimular os estudantes, em sua diversidade, a buscar o máximo de suas potencialidades e o aprendizado integrado e coletivo.

O professor é o principal responsável pela instauração e pelo acompanhamento de processos de **ensino e aprendizagem** acolhedores, flexíveis e interessados pela diversidade. Contudo, às vezes, ela se concretiza na figura do professor. Há uma série de características que podem fazer do professor o diferencial e que demandam as adaptações do espaço escolar e das condutas de comunicação com toda a comunidade escolar. Como se dá, nesse caso, o acolhimento desse professor? De que modo a formação continuada pode contribuir para que todos os docentes ampliem potencialidades e aprendizados a partir desse convívio? São questões importantes, afinal escola que acolhe e respeita a diversidade deve ser aquela que acolhe e respeita também a **diversidade em relação a seus docentes**.

Além de romper com a invisibilidade a que essas pessoas costumam ser submetidas, a presença de um docente com deficiência projeta para os estudantes a figura de um cidadão que luta para ter seus direitos respeitados e tem deveres a cumprir. Esse educador é, ainda, a demonstração de algo que deveria ser óbvio: a deficiência não representa um impedimento à aquisição e à transmissão de saber. Além disso, essa é uma oportunidade valiosa, para todos, de convívio com a diversidade.

(FERNANDES, Elisângela. Rogério Junqueira fala sobre a formação e a presença de professores com deficiência nas escolas brasileiras. *Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/706/rogerio-junqueira-fala-sobre-a-formacao-e-a-presenca-de-professores-com-deficiencia-nas-escolas-brasileiras>>. Acesso em: 7 dez. 2020.)

É importante confirmar que, tal como firmam as diretrizes legais, professores deverão receber as mesmas obras didáticas em formatos acessíveis distribuídas aos estudantes com deficiência, de modo a atender às necessidades e possibilitar a plena adequação entre as práticas de ensino e os materiais de referência.

Por fim, a inclusão é uma dimensão estratégica da educação, que deve ser considerada em sua amplitude e por toda a comunidade escolar, em particular pelos profissionais que respondem pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola. Professores, gestores e todos aqueles que ocasionalmente possam compor a equipe técnica e administrativa das escolas devem reconhecer a importância de refletir e agir, individual e coletivamente, esforçando-se para que a escola ofereça plenas condições de inclusão social, crescendo por meio do convívio com a diferença.

■ AVALIAÇÃO

As especificidades do ensino de arte tornam a avaliação no âmbito escolar particularmente especial e complexa. As diferentes linguagens que integram o componente (artes visuais, dança, música e teatro) exigem uma articulação de saberes e práticas com um viés bastante subjetivo, como a criatividade, a intuição, a sensibilidade e as emoções. Ademais, o ambiente cultural, político, social e a época são definitivos para a aprendizagem sobre a arte e por meio dela, sendo que a linguagem verbal e não verbal, o corpo, a visualidade e a sonoridade também contribuem para a arte como conhecimento que se dá por meio dos sentidos.

Considerando essas particularidades, o professor deve assegurar aos estudantes o pleno desenvolvimento de suas competências (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, em um ambiente educacional que reflita criticamente as transformações sociais, políticas e culturais. Compete a ele elaborar e aplicar procedimentos avaliativos que congreguem resultado e processo. A avaliação é uma parte intrínseca do processo de aprendizagem, pois convida tanto o professor quanto o estudante a equalizarem a relação entre os resultados e a construção que se dá no percurso, adequando a visão tradicional sobre avaliação a uma perspectiva autorreflexiva da aprendizagem, na qual cada um possa identificar o lugar de onde partiu, ao qual chegou e os desvios, anseios, descobertas e renúncias do caminho.

Vale lembrar que a avaliação formativa é preceito legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece que a averiguação do rendimento escolar deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (LDB, 1996).

No Brasil, um país de grande extensão, da qual resulta um sistema educacional igualmente grande e complexo, há dois âmbitos avaliativos a serem considerados: o interno e o externo. A avaliação interna acontece na própria escola, vinculada aos percursos formativos em aula. A avaliação externa ocorre em larga escala, por exemplo, na aplicação de exames pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pela Prova Brasil e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por não participar diretamente das avaliações externas e de larga escala, o

componente Arte contribui indiretamente, propiciando aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas básicas, além de integrar-se interdisciplinarmente ao trabalho em torno de fenômenos culturais que tangenciam a área de Linguagens e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por isso, a avaliação no componente Arte possibilita privilegiar percursos de criação e aprendizagem que se dão em processo, muito mais do que focar resultados.

Para que as práticas avaliativas aconteçam de modo contínuo, integrado e cumulativo, elas devem acompanhar transversalmente o planejamento de todas as práticas. No início das atividades, sejam aulas ou projetos, oficinas ou cursos, a avaliação estará presente como movimento inicial e diagnóstico dos saberes prévios dos estudantes. O professor deve mapear o que eles pensam, seus interesses, as expectativas, as dúvidas, o repertório cultural e educacional e os referenciais artísticos. Essa sondagem, no início de qualquer etapa, permite refletir sobre o plano elaborado, observando: a adequação da proposta, os recursos necessários, a expectativa de desenvolvimento e sucesso da proposição, o potencial de desenvolvimento de competências e habilidades, assim como de valores e atitudes que dialoguem com os anseios, necessidades e com a individualidade de cada estudante. Essa **avaliação diagnóstica** possibilita ao professor adequar as etapas de suas proposições e suas expectativas de acordo com as condições de aplicação e realização da proposta.

As ações avaliativas realizadas durante o processo exigem atenção a momentos nos quais são necessárias adequações tanto em relação à compreensão das orientações como também das expectativas e dos interesses do professor e dos estudantes. Nesse âmbito, é preciso estabelecer os critérios a serem aplicados. Segundo Perrenoud, há características do processo de avaliação formativa que o professor deve considerar:

- A avaliação só inclui tarefas contextualizadas.
- A avaliação refere-se a problemas complexos.
- A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.
- A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.
- A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação.
- A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.
- A correção leva em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos.
- A correção considera erros importantes na ótica da construção das competências.
- A autoavaliação faz parte da avaliação.

(PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, 2002. p. 26.)

Em abordagens educacionais nas quais o estudante é entendido como o sujeito da aprendizagem, tal como nas metodologias ativas, está implícito que é preciso que ele tenha oportunidade de refletir sobre o próprio desempenho, por meio de conversas individuais ou outras situações que possibilitem a autoavaliação, como no caso de textos escritos. O papel do professor é contribuir para que o jovem alcance uma autoavaliação responsável, cuidadosa, engajada, que efetivamente reflita sua percepção sobre os processos de aprendizagem. Isso incentiva a postura autorreflexiva, leva à consciência sobre como aprender e se envolver na produção de conhecimento, além de estimular a corresponsabilidade pelo funcionamento do ensino e da aprendizagem e promover o protagonismo e a autonomia em relação aos próprios percursos formativos.

É importante, também, articular momentos de avaliação coletiva dos percursos formativos no componente Arte, o que é uma dimensão inerente a seus objetos de conhecimento. Em

duplas, trios ou grupos maiores, rodas de conversa ou outros formatos, os estudantes devem desenvolver a capacidade de acolher e valorizar as singularidades dos colegas, bem como desenvolver respeito, empatia, solidariedade e partilhar da responsabilidade sobre os caminhos de autorreflexão e autovalorização do grupo. O professor deve propor e mediar esses momentos, deixando evidente que são caminhos avaliativos e responsabilidade de todo o grupo. Devem-se destacar as expectativas iniciais e posteriores com relação aos objetivos de cada proposição, as atitudes esperadas e as regras balizadoras do trabalho coletivo, de modo a construir critérios comuns sobre os quais se firma um senso de pertencimento e coletividade. Tais estratégias aproximam afetivamente os estudantes, estimulam o respeito às diferenças e fortalecem a autoconfiança, o desejo de pensar-se por meio do olhar do outro e de contribuir para o desenvolvimento dos colegas.

Há vários pontos a serem questionados nos processos de avaliação do componente: A liberdade de expressão e de criação nas aulas é almejada, valorizada e respeitada? Há diálogo e participação ativa dos estudantes nas atividades? Prazer e aprendizagem são aliados nos processos formativos com a arte?

Embora o ensino de arte, e particularmente de artes visuais, não se dedique unicamente a produzir resultados finais com um notório valor estético, há também o chamado modelo de **avaliação somativa**, que representa uma oportunidade privilegiada para que os estudantes desenvolvam autonomia e criticidade. Uma vez definidos e apresentados os objetivos e os procedimentos associados a cada proposta, inicia-se o percurso rumo ao produto final.

É importante destacar que esses objetos e essas intenções estão discriminados entre as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC.

Avaliar presume também produzir registro das atividades ao longo de todo o percurso. Esses registros devem ser desenvolvidos pelos estudantes e pelo professor e podem se apresentar de várias formas:

- desenhos, colagens, maquetes, diários de bordo, gravuras, pinturas, fotografias, instalações, meios eletroeletrônicos, vídeo, *design*, artes gráficas, entre outros que bem se adequam às características das artes visuais, seja pela matriz das artes plásticas ou do audiovisual;
- em música, pela utilização de vozes ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, trabalhando com improvisações, composições e interpretações;
- na dança, pela experimentação de diferentes improvisações e composições coreográficas, partindo de fontes diversas (orientações, jogos, elementos de movimento, sons e silêncio, histórias etc.);
- em teatro, por meio de criações corporais expressivas, improvisação, interpretação de personagens, atuação, adaptação de textos dramáticos etc.

(BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio*. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2000. p. 197. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/sebeducacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 7 dez. 2020.)

É importante reforçar que todos esses modelos formativos, respaldados pela literatura especializada, superam o aspecto baseado exclusivamente em resultados e de medição objetiva de conteúdos aprendidos. Vale ressaltar que, embora teoricamente sejam descritos momentos determinados para as ações avaliativas, na prática elas se consolidam de modo dinâmico, integrando-se ao cotidiano das aulas, como um elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Não há, tampouco, borracha que corrija os desvios pressupostos no processo de aprendizagem com a arte: todo movimento, desvio, renúncia, recomeço é um passo no caminho do desenvolvimento das competências desejadas, o que não se limita ao componente curricular Arte ou à área de Linguagens e suas Tecnologias, mas se estende a todas as áreas do conhecimento.

■ ESTRUTURA DA OBRA – UNIDADES, CAPÍTULOS E SEÇÕES

Este livro foi elaborado a fim de atender às necessidades do professor que deseja trabalhar sob perspectivas inovadoras e contemporâneas de ensino. Ao longo da escrita, houve uma constante preocupação quanto à nova estrutura curricular do Ensino Médio, aliando a ela a reflexão crítica sobre variados aspectos da vida contemporânea; as inovações no campo das TDICs; a concepção do professor como mediador entre o estudante e a experiência criadora e como pesquisador de suas próprias práticas; e, por fim, estudantes e professores como centro e medida do processo de ensino e aprendizagem. Assim, são investigadas tanto a formação continuada do professor como as vivências em sala de aula, buscando aliar aspectos da vida contemporânea que contribuam tanto para a prática docente como para o aprendizado expandido do estudante, entre a sala de aula e o cotidiano para além dos muros da escola. Esses conteúdos são desenvolvidos, de modo reflexivo, por meio de textos e de citações de autores de referência para o ensino das artes visuais.

A estrutura do livro está organizada em cinco grandes temáticas, assuntos que podem aliar transversalmente as artes visuais à vida social. Esses grandes temas correspondem a **cinco unidades**, cada uma com **dois capítulos** desenhados para oferecer ao leitor: um percurso autoperceptivo que vai do “eu” ao “outro”; os aspectos próprios das artes visuais que a conectam a cada indivíduo, em sua singularidade, à coletividade; e as artes visuais como expressão e ferramenta de transformação social e de trabalho.

- Na **Unidade 1 – Arte e imersão em processos criativos**, o percurso traçado vai da reflexão sobre a história de vida de cada professor com a arte à elaboração de estratégias para instaurar processos de criação por meio dos quais os estudantes se reconheçam como criadores e protagonistas do processo formativo. O objetivo é identificar a presença das manifestações artísticas na trajetória pessoal e nos caminhos da aprendizagem e potencializar a dimensão autoral e criadora do professor de arte e, por conseguinte, do estudante.
- Na **Unidade 2 – Cultura visual e o ensino de artes visuais**, destacam-se as culturas juvenis e o fato de que os estudantes já possuem um gosto em formação, consumindo e produzindo imagens diariamente. Discute-se a chamada educação da cultura visual, vertente contemporânea do ensino de arte que se preocupa com a adequação do ensino ao imaginário cultural dos estudantes, criando ferramentas que os orientem a desenvolver os hábitos culturais e a se moverem entre diferentes repertórios visuais e redes sociais com criatividade, criticidade e responsabilidade.
- Na sequência, na **Unidade 3 – Memória e identidade cultural nas artes visuais**, o professor é incentivado a indagar a concepção linear e eurocentrada das disciplinas teóricas da arte e a experimentar a produção de conhecimento por meio da relação entre imagens de diferentes origens, de modo a permitir que o olhar e as perguntas dos dias de hoje reconfigurem a apreensão do passado. A identidade cultural, em seu aspecto mais dinâmico e multifacetado, é apresentada a partir de teóricos que pesquisam esse conceito à luz das diásporas africanas. Além disso, são trabalhados artistas negros do Brasil que, em suas obras, aliam estética e letramento racial e reafirmam a centralidade das estéticas negras na formação social e na arte brasileira.
- A **Unidade 4 – Artes visuais, coletividades e modos de coexistir com as diferenças** convida o professor a refletir sobre o papel social da arte, por meio de novos suportes da arte contemporânea e da virada ética que produzem na relação entre arte, artista e público, tendo em vista o efeito dela nos sujeitos e contextos e na transformação social, além das relações entre arte, tecnologia e meio ambiente.
- Por fim, na **Unidade 5 – Artes visuais, sociedade e o universo do trabalho**, o professor é apresentado às políticas patrimoniais e exposto a uma diversidade de concepções sobre

o que faz um museu de arte, de modo a aliar, à sala de aula, as instituições e políticas culturais que consolidam o interesse público no fomento da produção artística e na sua preservação. São apresentadas diferentes possibilidades profissionais por meio ou em torno das artes visuais, tendo sempre em vista não apenas a realização pessoal, mas a contribuição social dos ofícios ligados ao fazer artístico.

Todas as unidades são desenvolvidas com o intuito de favorecer o uso das metodologias ativas por meio de **três momentos fundamentais: abertura; desenvolvimento; e aplicação à realidade**. Cada um desses momentos contém seções, algumas das quais se repetem, que cumprem o papel de fundamentar na escrita as diferentes **funções didático-metodológicas**, como veremos adiante.

A abertura de cada unidade apresenta um tema e o contextualiza por meio das seções:

(Re)conhecendo-me como professor, cuja função é estimular o autoconhecimento, o conhecimento do outro e do “nós”.

Problemática, que mobiliza conhecimentos anteriores para, a partir deles, provocar o interesse e a leitura dos conteúdos teóricos da unidade.

Na imagem da página anterior, vê-se uma sequência de quadros fotográficos que seguem uma ação contínua: uma mulher escova os dentes do começo ao fim da narrativa visual. Aos poucos, a espuma do creme dental sai da sua boca e toma o formato dela, as mãos, o pescoço, o rosto todo, os cabelos, os braços, os ombros, até finalmente envolver o corpo inteiro. Ao fundo, um tecido com ondulações revela que a ação acontece em um cenário elaborado para uma fotografia ou filmagem. Enquanto atua, a mulher encara a câmera de frente, como se estivesse diante de um espelho ou como se estivesse para o observador. Com isso, ela faz a relação de voyeur entre artista e público tornar-se recíproca. É como se ela quisesse que o espectador participasse de sua intimidade na sua forma mais nua e coberta.

No título da obra, a artista Lenora de Barros (1953) faz alusão direta ao artista estadunidense George Segal (1924-2000), cuja mídia escultórica de gesso têm o mesmo aspecto visual da figura dos últimos filmes de reprodução acina. Em seu processo escultórico, Segal trabalhava com outras pessoas, ou modelos humanos, sobre os quais aplicava as camadas de gesso que consolidariam as esculturas a se desprendem do corpo dos modelos. Pode-se, assim, afirmar que o processo de elaboração das esculturas era, a um só tempo, de modelagem escultórica e também um ato performático, já que os modelos tinham de sustentar uma pose qualquer (pegar de pil em uma fila ou conversar com um amigo casualmente encontrado na praia, por exemplo) enquanto o artista os cobria de gesso. Feitura e forma final da obra seriam portanto, um todo indissociável.

A artista Lenora de Barros, que tem na gessagem de sua formação o movimento concretista dos anos 1960 e a poesia visual, realiza performances documentadas em fotografia ou vídeo. A estrutura narrativa apresentada em quadros sequenciais, tal como na imagem anterior, é recorrente em seu trabalho. Nessa série, reflete em vídeo postamente, a artista insere o próprio corpo e imagina na ação, conferindo outro tipo de relação entre o fazer artístico, a identidade e o engajamento do artista, que não mais se limita à produção de uma imagem ou objeto artístico, mas também investiga o efeito do olhar sobre si mesmo.

A medida que Lenora escova os dentes, seu corpo se transforma em outra coisa. Do mesmo modo, o ato contínuo e negativo de escovar ganha novos sentidos, apesar do efeito adiante que a espuma equilibra sobre o seu rosto produz. Pode-se traçar um paralelo com a psicanálise a partir da obra. Em um processo psicanalítico, investigamos, por meio da fala e da escuta de si, os afetos que por aí não têm sido reconhecidos ou nomeados um nome, condicionam o comportamento e as reações emocionais da pessoa em análise. A medida que escovamos, nosso nome, porém, o sigilo em análise e também os mesmos afetos se modificam, transformam-se em outra coisa, ganham novos formatos.

Em muitos sentidos, a imagem converge para os temas que serão discutidos ao longo desta unidade. As interpretações sobre a obra podem ser replicadas para a análise de outros e a delicada processo de autoconhecimento que se dá ao sentir e ao fazer arte. Nos dois capítulos a seguir, assim como faz a artista, o leitor é convidado a envolver-se do modo contínuo na retomada do vínculo com a arte e o que ensina.

Problemática

- Como transformamos as relações com a arte em ferramentas para a atuação em sala de aula?
- Quais elementos presentes em sua produção de criação podem ser transformados para a sala de aula? Em que sentido esse modo de criar, como transformamos em ferramentas para a atuação em sala de aula com autonomia?
- Como contribuir para que os estudantes se reconheçam e se afirmem como sujeitos de seus próprios processos formativos com a arte?

43

Cada capítulo contido nas unidades tem também uma introdução, que ambienta a discussão e inicia uma abordagem instigante e convidativa. O desenvolvimento dos capítulos contém as seções:

(Re)conhecendo-me como professor, já apresentada anteriormente.

Reflexão e integração, que estimula a interlocução entre os professores a partir de problemas comuns aos componentes e ao espaço escolar, visando à integração entre os pares e à formulação de estratégias pedagógicas interdisciplinares.

UNIDADE 3 MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL NAS ARTES VISUAIS

Esta unidade propõe caminhos que os professores podem seguir para a além das narrativas tradicionais da arte, experimentando e criando a partir da relação entre diferentes marcos culturais. O objetivo é propor uma reflexão sobre como a identidade cultural se apresenta e se amplia após o modo da combinação de diferentes referências artísticas, contribuindo para a formação de um projeto de vida mais diverso e representativo tanto dos estudantes quanto dos professores.



(Re)conhecendo-me como professor

Toda arte revela histórias de alguém, que produz algo em certo tempo e espaço, a partir de determinadas condições materiais e culturais de mundo. Ao reconhecermos a história e a cultura da imaginação e as limitações da realidade se expandem. Não vemos o que apresentamos e o que queremos ver, mas a arte nos revela o que a ampliação das linhas do olhar, desdobrando a percepção sobre nós mesmos e sobre o mundo. Quando isso acontece, a trama que queremos nos revelar à história tende a se modificar.

Reflexão

- Alguns indivíduos do ensino têm dificuldade e relação com suas memórias pessoais ou amplos sua percepção sobre a história.
- Que relações você faz entre memória e identidade cultural?
- Que estratégias pedagógicas você tem para cultura e identidade cultural dos estudantes em perspectiva com a arte?

87

REFLEXÃO E INTEGRAÇÃO

Muitos estudos problemem que, ao final do ano letivo, a produção realizada nos aulas de arte seja compartilhada com a comunidade escolar. Essa é uma perspectiva que considera o ensino de arte menos como processo que instaura a mais pelos resultados que produz.

No entanto, quando os estudantes são desafiados a compartilhar a produção artística e a expor seus processos, há uma presença e uma conquista que acontecem pelo olhar e pelo reconhecimento do outro. Quando um jovem vive o que as pessoas falam e fazer sobre seu trabalho, ele reconhece os próprios méritos e os descobertos.

Assim, como acontece: uma maneira de compartilhar os processos realizados nos aulas de arte preservando a privacidade e o direito de não chegar a resultados concretos, mas possibilitando que os estudantes colheçam sua produção a partir por meio do olhar da comunidade escolar?

Reais os demais professores do componente Arte e da área de Linguagens e suas Tecnologias e Física sobre isso.

- Propõem que elaborem, juntos, modos integrados de compartilhar com a escola o trabalho realizado em sala de aula, considerando não tanto uma apresentação final, mas uma abertura gradual.
- Chamam a atenção para os festivais e as exposições, um formato possível, porém mais rígido. Não sempre o objeto final é o elemento mais importante da aprendizagem de criação dos estudantes. Estimula a apresentação de alternativas, como registros em vídeo, vídeos, intervenções efêmeras no espaço físico da escola, aulas em áreas abertas, além de interações com os alunos de outros componentes. Essas propostas podem tornar visíveis no tempo aquilo que se aprende a criar no espaço de arte. Os colegas podem oferecer outras sugestões.
- Lembra de que a arte é sobre compartilhar e pensar dentro o processo de criação e aprendizagem dos estudantes em todas as áreas e linguagens. Portanto, evita estabelecer a medida para a discussão de uma questão equitativa sobre um tema ou outro. O foco não é a atuação do professor, mas abrir o processo de criação e aprendizado dos estudantes.
- Destaque que os processos das aulas precisam ser reflexivos e que os estudantes devem ser os protagonistas da elaboração desses momentos de compartilhamento com a escola, exigindo o que e como gostariam de compartilhar.

EXPANDINDO A LÓGICA DE ASSOCIAÇÃO ENTRE IMAGENS

Muitos artistas contemporâneos adotaram modos de trabalhar que remetem ao critério associativo entre imagens, Cartografias, diagramas, painéis e murais com colagem e outros formatos extrapolam o aspecto singular das linguagens mais tradicionais. Eles criam ligações e hipertextos imediatos com outros paradigmas de arte e imaginação.

O artista chileno radicado no Brasil Amílcar Fackler (1974) cria, em seu trabalho Mapi-logram, um tipo de mapa com produtos alimentícios. Todos eles são commodities, matérias-primas, que participam desmembradamente da história da alimentação do Brasil e dos fluxos econômicos que constituem passado e presente. Os vetores levam o olhar de lá para cá, em um vácuo que conecta os hábitos alimentares a paisagem e aos fluxos globais de modo mais amplo. O fundo do trabalho é um quadro negro, como a lousa de escolas, o que reitera o caráter da associação e da aprendizagem que a obra propõe.

109

Grupo de estudos, na qual uma recomendação bibliográfica é destacada para estimular o diálogo articulado e a formação continuada entre os professores.

O desafio do professor é fazer a transição para o universo visual e para o contexto dos estudantes. Que representações de gênero ou marcador social dos gêneros podem denunciar, desconstruir, tornar visíveis e discutir no âmbito da escola e fora dela? Como essas representações integram as relações entre si e com a escola? Assim como as subjetivas quanto a direito de participar da vida pública e de votar, de que modo os estudantes poderiam construir uma participação maior e com maior responsabilidade diante de decisões e transformações do ambiente escolar?

EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

O projeto artístico Cartulaço Oculto, da artista alemã Anette Krauss (1971), é uma parceria que faz com escultura, ser concebido durante a aula de arte. Ela é feita sobre o conceito de **cartulaço oculto**, uma gama de conhecimentos e valores não subscritos no cartulaço, talvez não intencionais e muitas vezes indetectáveis, constantemente retirados de modo silencioso na escola, dispersos nas relações entre os estudantes e realidades, sobretudo, pelos adultos no ambiente escolar.

Há muitos aprendizados cotidianos fora do currículo oficial que podem ser mencionados para exemplificar e que é o cartulaço oculto: obediência a autoridade, dependência de suas orientações, padronização do vestir, conformação do corpo ao mobiliário e ao espaço, o não e contraditória pontualidade e assíncrona exigência de pontualidade no manuseio do afeto e do desejo entre estudantes, flexibilidade de alguns componentes curriculares à agenda festiva e eventos da escola, por parecerem menos importantes para a vida fora da escola do que outros etc.

A ideia do projeto é realizar uma série de oficinas nas quais os estudantes tentam, por meio de sua experiência, tornar visível o cartulaço oculto da escola. Eles são convidados a responder artisticamente com o formato documental a pergunta: O que o cartulaço oculto significa para você?

O projeto já teve várias edições e acumula um amplo acervo de intervenções performáticas, espaços e também de entrevistas em vídeo e áudio em parceria entre artistas e estudantes. São várias as experiências: estudantes andando de bicicleta dentro da escola, entrevistas com as equipes de limpeza, com as quais os jovens em geral não conversam, uma intervenção que fechou um dos corredores da escola com todas as plantas, de modo que foi preciso descer e respirar e respirar novamente para voltar, com o que se sentem por terem de usar uma mesma roupa, uma performance com estudantes andando pelo corredor da escola onde nunca vão e escutando barulhos e sons vãos em o próprio corpo.

Todas as edições de Cartulaço Oculto podem ser encontradas no site do projeto, disponível em: <http://hidrocurriculum.com.br/oculto>, acesso em 27 out. 2020.

O trabalho foi também apresentado na Revista Ubuê, n. 5, editada pela artista Graziela Ruzic (1976) e pela educadora Lilian Kellen (1976). A publicação oferece mais detalhes da relação entre artistas e estudantes no projeto. É integralmente disponível em: https://naoabaco.org/wp-content/uploads/2016/07/ubue_n5_web_parg_jan.pdf, acesso em 27 out. 2020.

- Em que medida as pressões exercidas no espaço escolar refletem a realidade urbana?
- Como os aspectos do cartulaço oculto são percebidos pelo professor? De que maneira eles interferem em sua prática?
- Quais práticas podem ser propostas aos estudantes para tornar visíveis, artisticamente, os aprendizados ocultos do cotidiano escolar?

Em foco, que aprofunda uma referência artística trabalhada no capítulo e é complementado por meio de sugestões de livros, artigos, entrevistas, filmes, sites ou outros conteúdos.

- Do *Avental Mourado* (2016) série do canal Futura aborda dinâmica própria e característico das juventudes atuais, tendo em vista a reavaliação por educação e cultura e os dilemas de sustentabilidade e identidade próprios desses territórios. Disponível em: <http://www.eta.org.br/programa/eta-av>, acesso em 30 ago. 2020.
- *Bifurca* (2003) O cineasta Gus Van Sant realizou a história do episódio que ficou conhecido como Moçambique de Colúmbia; um vídeo que dois estudantes entraram armados na escola e iniciaram uma grande tragédia. Por meio da perspectiva de diversos personagens, o filme apresenta violência e agressão contida no ambiente escolar, que passam despercebidos, há sido convenientemente ignorada para direção da escola e pelos professores.
- *Mentes* (2006) Com direção de Sandro Werneck, esse documentário acompanha a trajetória de três jovens que ingressaram na adolescência. Por meio dos diálogos, desses jovens, discute-se a passagem entre infância e vida adulta, com foco em amor, sexualidade e projetos de futuro.

Há muitas discussões pertinentes para pensar as juventudes que podem ser desdobradas desde conceitos. A análise da geração do *três séis*, filme e documentário sugerido possui um ponto interessante para incluir uma discussão sobre gênero e identidade próprios no contexto audiovisual. Isso é algo importante e ser destacado com os estudantes o cinema e a indústria, mas há produções independentes, que falam as pessoas muito além dos limites da indústria cultural. Elas ajudam a desenvolver um olhar crítico para produções que a indústria, a internet e a labia da indústria cultural sobre os cinema das cidades e a apropriação em geral tornam mais fáceis de acessar. Pode-se também voltar o olhar crítico à acessibilidade das produções veiculadas em plataformas gratuitas de compartilhamento de vídeos. O que que os algoritmos e mecanismos de busca dessas plataformas oferecem um conteúdo e indicado e não outro? Há algum controle por parte das operadoras desses plataformas? Essa consciência pode passar importante para que os estudantes localizem seu gênero em relação aos modelos de consumo e a uma visão mais ampla da sociedade e do consumo em que vivem.

Embora tenham sido destacadas as produções audiovisuais, há muitos outros caminhos a serem pensados pelos professores de arte para discutir com os jovens. São representações pela cultura visual e como isso ressona nas ideias que os jovens têm sobre quem eles são e quem se é: moda, os videoclipes, os encartes de CD e as outras visualidades próprias da indústria musical, a estética dos grafites, os games, a produção, arte, enfim. Independentemente dos referenciais culturais citados, deve-se buscar formas de abstrair sobre arte e cultura visual, permitindo que os pontos de convergência e também as contradições sejam enunciadas e transformadas em discussões que também se desenvolvam. É importante que o imaginário estético dos estudantes faça parte do desenvolvimento das aulas e contribua com ele.

PAUSA

Este capítulo introduz discussões relevantes para o ensino de arte na atualidade, tendo em vista os dilemas de estratégia de cultura e de arte e de educação. Como professor, você pode refletir sobre essas questões. Assim, realize estas reflexões para que o professor selecione estratégias para seu plano de aula.

- Como integrar a discussão sobre a linguagem audiovisual às reflexões sobre os narrativos que não são apenas visuais?
- De que modo é possível contemplar as sugestões e abrir espaço para que os estudantes tenham sua própria leitura dessas narrativas?
- É possível e até mesmo produtivo abordar audiovisual com as ferramentas que a escola e os estudantes têm à mão?

GRUPO DE ESTUDOS

Para aprofundar e entendimento sobre como, na arte contemporânea, as artes visuais abrangem experiências artísticas à crítica dos meios de comunicação em massa e da sociedade de consumo, sugere-se ler, no formato de grupo de estudos, os ensaios e artigos do livro:

- *COTTMAN, Cecília FERREIRA, Glória (Org.). Escritas de artistas dos anos 1980/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.*
Essa antologia de ensaios, artigos, crônicas e entrevistas de artistas dos anos 1980 e 1970 traz o registro de muitos artistas, como Hélio Oiticica e Lygia Clark, que cresceram sobre a própria produção. Esses textos são um recurso interessante para compreender as transformações dos anos 1980 por meio do pensamento e dos narrativos dos próprios artistas. Trata-se de um material valioso para identificar os fenômenos culturais, sociais e políticos que influenciaram as artes visuais por meio de seus trabalhos e de que forma as linguagens das artes visuais foram por elas transformadas para a aproximação de seus anos.

A NOÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA ARTE

A noção de participação é central na arte contemporânea brasileira. O país é reconhecido no mundo por, sobretudo no ano 1960, introduzir essa noção no campo da arte. Artistas como Lygia Pape, Anísio da Costa e Lygia Clark (1920-1986) e Hélio Oiticica (1937-1980) foram fundadores no Movimento Neoconcretismo para dar início às experiências nas quais o obra do arte não acontecia se não houvesse uma interação física e ativa do público. A intenção dos artistas desse movimento, especialmente os citados, era engajar a subjetividade nos processos artísticos, por meio da atuação do corpo e dos sentidos. Isso não significou o abandono completo da linguagem da abstração geométrica (prevalentemente na arte brasileira dos anos 1950), mas sua articulação com a corporalidade, dividindo para si o racionalismo e a técnica comumente associadas à pintura e escultura geométricas.



Fotografia de Lygia Pape, Anísio da Costa e Lygia Clark em uma exposição. Oiticica se inspirou no universo da música para fazer um elemento corporal coletivo e integrador que pudesse caracterizar a cultura brasileira e produzir uma arte que consolidasse o público a arte. Os parangarilhos foram apresentados pela primeira vez na exposição *Opitudo 65*, no para-estudo do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), com a performance de amigos sambistas do artista.

Os parangarilhos são estruturas de tecido em várias cores que devem ser vestidas e ganharam vida no espaço quando a presença física e os movimentos. São estruturas vivas, sem ter qualquer vestido, ativando a obra, ela não acontece e é nada mais que um conjunto de panos. O trabalho depende essencialmente da participação do público ou de performers.

Oiticica se inspirou no universo da música para fazer um elemento corporal coletivo e integrador que pudesse caracterizar a cultura brasileira e produzir uma arte que consolidasse o público a arte. Os parangarilhos foram apresentados pela primeira vez na exposição *Opitudo 65*, no para-estudo do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), com a performance de amigos sambistas do artista.

Assim como os parangarilhos exigem que o corpo "performe" para que o abstrato, muitos outros trabalhos da mesma época demandam um tipo específico de público. Por exemplo, entre as obras de arte mínima de Lygia Clark, parças da Oiticica no Movimento Neoconcretismo, estão os objetos de plástico que exigem um tipo específico de público. Feitas de metal, as placas geométricas são dobradas, que, ao serem movidas, reconfiguram completamente a forma de cada um delas. Não há nada além da cultura, não há nada além. Esses objetos são "objetos vivos", como foram chamados, assim, da ação do público para operar em termos artísticos, sem o que são apenas objetos inertes, sem forma fixa ideal.

Experiência compartilhada, na qual são apresentadas práticas por meio do relato de professores ou de educadores e artistas que atuam em ambientes não formais, destacando a importância da pesquisa e do registro das próprias práticas entre professores.

ficam esquecidos na cidade, performando naves que não dependem com a presença dos cidadãos sobre sua própria história, individual e coletiva. Os movimentos poderiam servir para incluir uma reavaliação da história pessoal, com o de construir a história na prática?

Todas essas linguagens que dedicamos a arte do espaço da galeria e do museu para interagir na vida pública, mas distanciamos um recurso interessante para estimular os estudantes e se desenvolverem. Os papéis do líbero e a burocracia outros modos de fazer com a arte no espaço escolar. Quais são os espaços da escola onde os estudantes podem intervir visualmente? Quais situações e intervenções permitem que eles possam ter experiências mais de escopo e escalar? Essas respostas, e prior, não existem. Um bom caminho de trabalho, no caso desse tipo de intervenção, começa apresentando a linguagem aos estudantes, trazendo exemplos de artistas atuantes.

Durante as próprias experiências podem envolver os espaços, as relações e os problemas que surgiram de trabalhar por meio dessas linguagens. Isso é possível porque não há de ser técnico, como no caso de linguagens como a arquitetura, a pintura ou a gravura. Os estudantes podem elaborar problemas, entender as relações que ocorrem no espaço e entre as pessoas a partir desse problema. Finalmente, criar um modo artístico de intervir nessas relações, experimentando no ato e no tempo que elas vão produzir.

EM FOCO

O Grupo Central é formado por artistas e artistas, educadores, fotógrafos, geógrafos, entre outros profissionais que começaram a atuar numa época em que os coletivos e a arte pública estavam em alta, entre os anos 1990 e 2000, e que se engajavam com projetos colaborativos, sempre atento ao contexto, às histórias, aos modos de atuação social e à produção estética de seus interlocutores.

Em *A batalha do vivo*, o coletivo realizou uma série de encontros com estudantes de Ensino Médio que, em 2015, ocuparam escolas estaduais em São Paulo para impedir que fossem fechadas pelo governo do estado. Na época, os estudantes evitaram que mais de 200 escolas fossem fechadas e resgataram a juventude de outras regiões do país, que aderiam a essa estratégia. O mais interessante é que, ao ocupar as escolas, os próprios estudantes contribuíam com o apoio de professores e profissionais voluntários da sociedade civil, a grande maioria se precisavam colaborar para manter a ocupação, alguns funcionavam uma oficina de como fazer macarons, se precisavam alongar para aliviar a dor por dormirem em colchões no chão, algumas dava uma aula de inglês. As escolas se converteram em verdadeiros centros culturais: houve teatro, e os estudantes engajaram amplo apoio da população.

O Grupo Central, então, realizou esses encontros e documentos o processo e o histórico contada pelos estudantes em uma publicação que hoje circula gratuitamente na internet: *Impressões: O movimento colaborativo em outros trabalhos colaborativos*, por meio das necessidades



e das manifestações artísticas presentes em um contexto para fazer um trabalho em conjunto. Entre eles, está uma série sobre paisagens e sobre "vazio", feita em parceria com o Centro de Desenvolvimento Tecnológico de São Paulo (CET) e em andamento em torno do livro, na 3ª Bienal de São Paulo, em 2014, que também resultou em um livro sobre essa área, sob o título de *Qual ponto tradicional artístico servem para aprender e criar história*. Muitos de artistas também resultam em publicações, disponibilizando que essas histórias sejam engendradas e difundidas.

PARA REFLETIR

- *Participação à batalha do vivo* (2016), feita em parceria com estudantes de Ensino Médio que ocuparam essas escolas durante os anos 2015. Realiza experimentos dos estudantes e histórias que acontecem nas escolas durante as ocupações. Disponível em: https://naoabaco.org/publicacoes/oculto_bat_vivo, acesso em 27 out. 2020.
- *Participação Escala de Investimentos - material de estudo para o ano 2019/2020*, realizada pelo coletivo com apoio do Itaú Social e do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Disponível em: https://naoabaco.org/publicacoes/oculto_bat_vivo, acesso em 27 out. 2020.
- *Participação à Arvore Escola* (2014), realizada pelo coletivo na 3ª Bienal de São Paulo. Ao longo da exposição, diversas ações aconteceram em torno de um banco, que foi doado para a Prefeitura de São José do Campos (SP) por causa do Projeto Bônus. Disponível em: https://naoabaco.org/publicacoes/oculto_bat_vivo, acesso em 27 out. 2020.
- *Participação Bêbê da Diversidade: Juventude e Política* (2018), em parceria com o Itaú Social. A publicação reúne documentos para refletir sobre os dilemas atuais das juventudes urbanas. Disponível em: https://naoabaco.org/publicacoes/oculto_bat_vivo, acesso em 27 out. 2020.

REFLEXÃO E INTERCÂMBIO

Nos anos 1990 e 2000, muitos coletivos de arte e movimentos sociais passaram a discutir a pertinência dos movimentos públicos, envolvendo modos coletivos de produção e distribuição sobre quem os quais eventos históricos mereciam homenagem em forma de esculturas ou espaços urbanos. Na época, estabelecer-se e estabelecer, ou seja, a tentativa de manter a memória sobre tais histórias diante do tempo e de não permitir que se perdessem no tempo ou do meio de uma estrutura espartada na cidade. Para esses coletivos, a ação do movimento deve ser de manter a memória viva, em contextos públicos, em diálogo com a sociedade.

- Realiza as professoras da área de Linguagens e suas Tecnologias e propõem lerem nos planos de ensino conteúdos e estratégias relacionadas a movimentos urbanos. Esse trabalho também pode ser feito de forma interdisciplinar com componentes curriculares de outras áreas, como História, Geografia e Sociologia.
- Selecionar, com os colegas, momentos (bônus de prêmios, estatísticas ou sites) onde cidade podem ser ressaltos ou ressaltados por meio de um trabalho pedagógico. Alguns sites podem entrar esse trabalho:
- Elaborar parâmetros que convidem os estudantes a pensar sobre quais histórias essas movimentos e nomes associados representam e que relações essas histórias têm com a vida deles.
- Convidar que esse trabalho possa ser desenvolvido ao longo do período, de não, duas vezes, todos os pequenos episódios de homenagem a sujeitos e bônus históricos que podem gerar os contrastes e não há história da cidade. Cada cidade ou bairro forma material esse professor.
- Definir caminhos para dialogar com os estudantes quais outros históricos e bônus poderiam ser representados a cidade e de que forma. A ideia não é apenas criar novos monumentos, lembrar a história e o sujeito por trás dos monumentos que já existem e desconstruir histórias que sejam recriadas, mas incentivar os estudantes a iniciar o diálogo das histórias que serão reconstruídas e celebradas publicamente.

Pausa, que reverbera, no final do desenvolvimento, as perguntas iniciais da unidade e convida o professor a decantar os aprendizados adquiridos no capítulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

INTRODUÇÃO

BANNELL, Ralph Ings *et al.* *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. São Paulo: Vozes, 2016.

Com artigos de diversos pesquisadores, o livro explora a relação entre tecnologias digitais e cognição e a incorporação dessas tecnologias nas práticas pedagógicas.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.

A autora recupera o percurso histórico das transformações na concepção de ensino de arte no Brasil dos anos 1980, durante os quais a arte/educação se consolidou e foi difundida como modelo, tendo como epicentro a inserção das imagens nas práticas pedagógicas e na formação docente.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Nesse livro a autora analisa as relações entre arte e educação no Brasil, desde a chegada das Missões Francesas no século XIX até o aparecimento das iniciativas modernistas na primeira metade do século XX.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Coletânea que reúne artigos de pesquisadores sobre as relações históricas entre arte e educação no Brasil, desde a colonização até a educação contemporânea, com ênfase na inserção da arte na Educação Básica.

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

A autora consolida um extenso levantamento de iniciativas educacionais e referências teóricas em trânsito no Brasil na primeira metade do século XX, por meio das quais o ensino de arte, entendido como ensino de desenho, ora se adequava a uma concepção estrita da técnica, ora ao desenvolvimento da capacidade expressiva.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

Documento contendo todas as competências e habilidades que devem nortear a estruturação dos conteúdos da Educação Básica no Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seeducacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Documentos básicos para o ensino, referenciais para a elaboração de currículos nacionais e os primeiros a explicitar o ensino por competências e habilidades, entre outras orientações relevantes.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 14/2020*, aprovado em 10 de julho de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2020.

O parecer determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Lei federal que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil.

BRASIL. Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 23 nov. 2020.

Lei que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à inclusão social e à cidadania.

CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (Orgs). *Agite antes de usar*. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

Essa reunião de artigos de pesquisadores, artistas e educadores de toda a América Latina apresenta algumas das abordagens mais atuais sobre a mediação cultural e os modelos auto-organizados e colaborativos de aprendizagem e inserção social da arte e da educação.

COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1999.

O autor discute a estrutura e a finalidade do currículo e elabora fundamentos para um currículo com orientação conceitual construtivista.

COLL, César *et al.* *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

Aborda os fundamentos das metodologias ativas, além de tratar de aspectos teóricos da construção do conhecimento e do vínculo com questões didáticas e metodológicas.

COLL, César *et al.* *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A obra apresenta as diferentes tipologias de conteúdos a serem desenvolvidas no âmbito da educação: conteúdos atitudinais, conteúdos procedimentais e conteúdos conceituais.

GONÇALVES, Monica Hoff. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115180>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

A autora se debruça sobre o fenômeno do *educational turn* [virada educacional], com ênfase no potencial e nos impasses do deslocamento das práticas educacionais para o centro da produção de artistas contemporâneos e da curadoria de exposições.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. *O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981)*. Tese (Doutorado em Arte) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193029>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

O pesquisador estuda o modelo de formação de educadores da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, entre 1961 e 1981. Esse modelo se difundiu e instaurou um modelo formativo em outras regiões do país e em alguns países da América Latina.

MARKHAM, T. *et al.* (Orgs.). *Aprendizagem baseada em projetos*. Buck Institute for Education. Guia para professores de Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Esse livro apresenta inúmeros exemplos de boas práticas de ensino e aprendizagem baseadas em projetos, destacando recursos que auxiliam o professor na elaboração de práticas pedagógicas.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

O livro reúne artigos de autores fundamentais da educação da cultura visual, como Paul Duncum, Fernando Hernández e Imanol Aguirre, e faz parte de uma importante coleção organizada por Martins e Tourinho, fundamental para a inserção dessa vertente de pesquisa e formação no Brasil na última década.

MINERINI NETO, José. Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. Revista *GEARTE*. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71899/43530>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Nesse artigo, o autor reflete sobre as apropriações e adaptações da abordagem triangular desde a sua criação, na virada entre os anos 1980 e 1990.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Arte/educação decolonial. *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, MS, v. 1, jan-jun. 2019.

O autor mobiliza conceitos das teorias decoloniais para apresentar caminhos possíveis de revisão dos preceitos da arte/educação. A bibliografia do artigo abre um leque relevante de referências para introduzir o leitor nessa vertente teórica.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Em uma organização por competências, o autor reflete sobre os novos desafios do ensino, da avaliação e das relações humanas pressupostas no convívio escolar. Com ênfase nas transformações sociais e tecnológicas, elenca diferentes competências a serem revistas pelos professores, que são por ele compreendidos como intelectuais e mediadores.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, 2002.

O autor analisa possíveis competências e diferentes estratégias metodológicas na formação de professores e nos processos avaliativos que podem ser implementados na prática docente.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O autor reflete sobre a transposição didática, ou seja, a construção de competências por meio das quais os estudantes poderão transpor a aprendizagem da escola para outras esferas.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

A autora apresenta as vertentes educacionais nas quais a arte/educação baseia a abordagem triangular e reflete sobre alguns dos principais debates históricos dessa abordagem.

SILVA, Jansen Felipe et al. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Diferentes especialistas refletem sobre experiências de avaliação formativa e mediadora na educação, com ênfase na criação de instrumentos de avaliação ao longo do processo pedagógico, na avaliação de práticas educacionais por meio de projetos e nas questões éticas que o desafio da avaliação suscita ao professor.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa – Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O autor levanta questões acerca da prática educativa em variados contextos, questionando metodologias e práticas do professor.

UNIDADE 1

CAMNITZER, Luis. *O museu é uma escola?* Excertos do encontro entre Luis Camnitzer e o MAM Educativo. São Paulo: MAM, 2019. Disponível em: <https://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Acessibilidade_experie%CC%82ncias-do-MAM-QRcode.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Nessa entrevista, o autor reflete sobre o impacto das transformações artísticas dos anos 1960 para consolidar a concepção de arte como comunicação, do que decorre a necessidade de uma revisão das estratégias de mediação cultural das obras. Trata-se de uma boa referência para adaptar estratégias de mediação cultural dos museus para a sala de aula.

COUTINHO, Rejane Galvão. *Vivências e experiências a partir do contato com a arte*. Disponível em: <<https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/documentos.aspx?menu=2&projeto=2>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

A autora apresenta e fundamenta as metodologias de história de vida com a arte como potente recurso para a formação de professores e para a pesquisa, especificamente a pesquisa em educação e as abordagens da arte/educação.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio (Orgs.). *O método auto(biográfico) e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

Marie-Christine Josso reflete sobre os métodos autobiográficos e sobre a função da escrita e da oralidade no processo de resgate da memória, da reflexão e da organização da experiência dos sujeitos por meio da linguagem.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editorial, 1995.

Um dos principais pesquisadores das abordagens pedagógicas baseadas em história de vida aprofunda as discussões e os marcos conceituais iniciados anos antes com a publicação de textos sobre os métodos (auto)biográficos na formação de professores, ampliando as referências e os termos que ajudarão a converter experiências de vida em material de reflexão pedagógica.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Fapesp/Annablume, 1998.

A autora mobiliza registros e reflexões de artistas sobre os próprios processos criativos para apresentar um caminho de pesquisa sobre arte, tendo como critério o estudo do seu processo de criação e concepção. Ela abre caminhos no campo da crítica genética para incorporar outras linguagens artísticas a essa vertente nascida na crítica literária.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes de criação*. Vinhedo: Horizonte, 2006.

A autora dá continuidade às pesquisas sobre o processo de criação, investigando-o com base na ideia de rede, de modo a encará-lo como algo não linear e não hierárquico, subordinado às macrorrelações do artista com a cultura.

UNIDADE 2

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

Com base nas hipóteses sobre as mudanças do lugar e do papel da estética na sociedade contemporânea, Aguirre utiliza ideias do filósofo Jacques Rancière, como política da estética e regimes de visibilidade, para propor um ideário de ensino de arte como educação emancipadora.

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

O texto introduz a ideia de uma educação para a cultura visual e aponta caminhos para mudar a concepção da arte na educação, baseada na experiência e na postura de dúvida permanente sobre as certezas dos campos da arte e da educação por parte dos professores.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

O autor reflete sobre como a arte deixou de ser a mais importante expressão da cultura visual, o impacto da grande circulação de imagens nas redes e o impacto da cultura visual no imaginário das juventudes, tendo em vista uma renovação dos problemas e horizontes do ensino de arte.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação na cultura visual: narrativas de ensino de pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

O autor, referência central do campo da cultura visual e da educação, reflete sobre como as vertentes educacionais da arte, focadas na alfabetização do olhar, se deparam com novos problemas e horizontes, partindo das dinâmicas contemporâneas de produção e circulação de imagens.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação da cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios da meada. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino de pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

O texto reflete sobre transformações temporais que levam o ensino de arte a se reinventar mediante novos referenciais de teoria e prática pedagógicas.

NUNES, Luciana Borre. Cultura Visual: travessias, provisoriades e encontros em processos de ensinar e aprender. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar...* Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

A autora indaga como as provisoriades da cultura visual atravessam os processos de ensino e de aprendizagem da atualidade.

UNIDADE 3

ALMEIDA, Neide. Letramento racial: um desafio para todos nós. *Geledés*, 28 out. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

A autora introduz a noção de letramento racial e discute sua pertinência e aplicabilidade no âmbito da educação.

CARNEIRO, Amanda. Tarsila do Amaral: descendente direta de Brás Cubas. In: OLIVA, Fernando; PEDROSA, Adriano. *Tarsila popular*. MASP (catálogo de exposição). São Paulo, 2019.

A autora elabora uma crítica incisiva sobre a representação das pessoas negras no modernismo e sobre o apagamento do debate racial entre os artistas modernos do Brasil.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. In: CARNEIRO, Amanda et al. (Orgs.). *Histórias afro-atlânticas*. v. 2. São Paulo: MASP; Instituto Tomie Ohtake, 2018.

O autor discute a noção de identidade cultural com base na experiência afrodiáspórica na formação do Caribe e das Américas e do encontro com outras matrizes culturais.

MASP. *Histórias afro-atlânticas*. Disponível em: <<https://soundcloud.com/maspmuseu/sets/historias-afro-atlanticas>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

Diversos pesquisadores foram convidados a escolher obras da coleção do MASP e a apresentá-las em áudios curtos, em abordagens especialmente interessantes aos professores.

MENEZES NETO, Hélio Santos. *Entre o visível e o oculto: a construção do conceito de arte afro-brasileira*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-07082018-164253/publico/2018_HelioSantosMenezesNeto_VCorr.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

O pesquisador, antropólogo e curador revisita textos clássicos de diferentes épocas e um histórico de exposições de artes visuais no Brasil, por meio dos quais se firmou, nas diferentes acepções, o conceito de arte afro-brasileira.

MONTEIRO, Juliana de Moraes. *Aby Warburg: um fantasma espreita a arte contemporânea*. *Arte Contexto*, n. 2, v. 1, nov. 2013. Disponível em: <http://artcontexto.com.br/artigo-edicao02_juliana_monteiro.html>. Acesso em: 25 nov. 2020.

A autora reflete sobre os fundamentos de construir uma história da arte somente com imagens, por associação, e as reverberações sobre a proposição do *Atlas Mnemosyne* para a teoria da arte escrita por autores contemporâneos, como Didi-Hubermann.

MUNANGA, Kabengelê. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? *In*: CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André; PEDROSA, Adriano (Orgs.). *Histórias afro-atlânticas*. v. 2. São Paulo: MASP; Instituto Tomie Ohtake, 2018.

O autor apresenta uma concepção sobre o que é a arte afro-brasileira, na qual as religiões de matriz africana cumpriram um papel fundamental na transmissão e preservação de saberes e estéticas anteriores às diásporas.

OLIVEIRA, Alecsandra Matias de. *Flávio Cerqueira e nossas memórias exiladas*. Disponível em: <<http://flaviocerqueira.com/textos/flavio-cerqueira-e-nossas-memorias-exiladas-alecsandra-matias-de-oliveira/>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

A pesquisadora destaca como o apagamento da imagem do corpo negro é recorrente tanto nas artes visuais como na literatura brasileiras.

PERÊ, Giselda. Oralidade e construção da memória: a oralidade que preserva e resiste. Palestra proferida no programa *MASP Professores – Linguagens em trânsito*. São Paulo, 30 de junho de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fyZ6FIIZ5iE>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

A professora, contadora de histórias e pesquisadora Giselda Perê discute a centralidade da oralidade em culturas de matriz africana e sua presença no contexto educacional.

PERÊ, Giselda. Uma breve história da arte moderna no Brasil. Palestra proferida na edição virtual do programa *MASP Professores*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l0-wwtE8WXC>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Nesse curso, Giselda Perê revisa os discursos sobre a modernidade artística à luz das pedagogias descoloniais e do debate racial.

SANT'ANNA, Wânia. Marco conceitual do projeto *A cor da cultura*. Fevereiro de 2005. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Marco%20Conceitual.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

O documento reúne os marcos conceituais que firmaram o projeto, um dos primeiros materiais de referência para a formação de professores após a promulgação da Lei n. 10.639/03. Reúne também uma extensa bibliografia sobre a questão racial e o contexto educacional.

UNIDADE 4

BELTING, Hans. *O fim da história da arte*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

O autor aponta os limites do modelo tradicional e disciplinar da história da arte, tendo em vista a urgência de novos formatos para atender às transformações em curso na arte contemporânea.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O livro apresenta as práticas artísticas do final do século XX por meio da conexão entre arte e cotidiano, ou seja, entre as relações humanas que ela evoca para além da forma estrita do objeto de arte.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

A filósofa francesa apresenta uma reflexão sobre a arte contemporânea baseada na influência da linguagem das artes visuais na arte contemporânea: a relação das linguagens

artísticas com objetos do mundo com base no artista Marcel Duchamp; a conexão crítica com a linguagem da cultura de massa com a *pop art*; a reflexão sobre a economia e os espaços de circulação e legitimação da produção artística.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Edusp, 2006.

O professor proclama o fim da arte, não como o seu fim propriamente, mas como esgotamento das tendências históricas e total emancipação da produção das artes visuais em relação ao que historicamente se convencionou reconhecer como “arte”.

DUARTE, Paulo Sérgio. Chega de futuro? – Arte e tecnologia diante da questão expressiva. *Arte & Ensaios*, ano IX, n. 9. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/Chega-de-Futuro-Arte-e-tecnologia-diante-da-quest%C3%A3o-expressiva-Paulo-S%C3%A9rgio-Duarte.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Nesse artigo, o autor reflete sobre o progresso e o elogio da técnica e da tecnologia, assumindo o legado de artistas de matriz expressionistas como contrapontos possíveis para a aceitação acrítica das contribuições da tecnologia para o fazer e o fruir da arte.

FOSTER, Hal. O artista como etnógrafo. *O retorno do real*. São Paulo: Ubu, 2017.

Nesse artigo, o crítico discute a ideia de etnografia na produção artística, isto é, de metodologias de trabalho com documentação e interlocução com sujeitos de outras culturas como plataforma de transformação artística e política.

GREINER, Christine. O mistério do conhecimento, os segredos do corpo. *Primeiros ensaios*: publicação educativa da 34ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://34.bienal.org.br/publicacoes>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

A professora e pesquisadora reflete sobre a junção entre corpo e mente na produção do conhecimento, abrindo caminho para uma teoria do conhecimento artístico mais aberta à percepção corporal de modo amplo, mesmo nas artes visuais. Assim como essa, as demais publicações educativas da Bienal estão integralmente disponíveis *on-line*.

MESQUITA, André. *Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2011.

O autor apresenta as concatenações entre arte e ativismo, sobretudo nos anos 1990 e 2000, tomando por base as táticas intervencionistas de artistas de diversos países e o modelo de trabalho coletivista da arte brasileira, por meio de ações comunitárias, intervenções urbanas e criação de novos circuitos de produção e circulação da arte.

UNIDADE 5

ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Orgs.). *A memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

O texto apresenta uma análise de documentos internacionais que contribuíram para a transformação das políticas culturais desenvolvidas pelos museus.

ARTE em trânsito. *Residência Artística na Escola: Um Estudo de Caso*. 2018. Disponível em: <https://arteemtransito.com.br/site/pt_br/2018/10/residencia-artistica-na-escola-um-estudo-de-caso/>. Acesso em: 9 dez. 2020.

O estudo investiga a participação de artistas no Colégio de Aplicação e sua interação com os estudantes.

BRASIL. Artigo 216. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Artigo da Constituição que define patrimônio cultural.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Educação e acessibilidade – Experiências do MAM*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018.

Em uma entrevista, o artista Luis Camnitzer fala sobre a função comunicativa da arte contemporânea produzida a partir da década de 1960.

DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Revista CPC, 13(25), 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144337/147315>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

O artigo propõe uma reflexão crítica sobre os conceitos oferecidos pelo *Guia*, aprofundando a discussão sobre o conceito de patrimônio e sua relação com a educação.

JLEIVA. Cultura & Esporte. *Cultura nas capitais*. 2017. Disponível em: <<https://www.jleiva.co/cultura-nas-capitais>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

A pesquisa apresenta hábitos culturais em relação a diferentes manifestações, de festas populares a concertos de música clássica.

LARROSA, Jorge (Org.). *O elogio da escola*. São Paulo: Autêntica, 2017.

O filósofo da educação reúne artigos nos quais os autores refletem sobre as discursividades contemporâneas sobre a educação, que tanto enfraquecem a percepção sobre o papel social da escola, em favor de interesses políticos e econômicos.

LARROSA, Jorge. O museu não é uma escola. *Gaúcha Zero Hora*. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2018/09/jorge-larrosa-o-museu-nao-e-uma-escola-cjmm5ch4300mv01rxnfjkvusb.html#:~:text=Diz%20assim%3A%20%22O%20museu%20%C3%A9,como%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20como%20aprendizado>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

Nessa entrevista, Larrosa contesta o artista Luis Camnitzer e sua célebre afirmação “O museu é uma escola”.

MASSCHELEIN, Jan. *Em defesa da escola: uma questão pública*. São Paulo: Autêntica, 2013.

Esse filósofo da educação revisita a literatura sobre o papel social e os modos de trabalho próprios da escola, a fim de defendê-la dos ataques contra o pleno exercício de sua função social, a de criar um espaço de equiparação de oportunidade ao alcance de todos.

NUNES, Kamilla. *Espaços autônomos de arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Circuito, 2013.

A autora reflete sobre a natureza do trabalho artístico desenvolvido em espaços independentes, assim como dificuldades e soluções para atuar com cultura de maneira sustentável e autônoma, em diferentes contextos urbanos.

SANTINI, Alexandre. *Cultura Viva Comunitária: políticas culturais no Brasil e na América Latina*. Rio de Janeiro: ANF Produções, 2017.

O autor analisa as transformações na política cultural do Brasil no século XX e a adoção das experiências brasileiras em outros países da América Latina.

SESC – Serviço Social do Comércio; Fundação Perseu Abramo. *Públicos de cultura*. 2013. Disponível em: <<https://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

A pesquisa mostra dados importantes para compreender a necessidade de políticas de fomento à cultura no Brasil.

VARELLA, Guilherme. *Plano Nacional de Cultura: direitos e políticas culturais no Brasil*. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

O autor investiga o histórico das transformações na concepção de cultura como direito e reflete sobre o papel do Plano Nacional de Cultura na consolidação dos direitos culturais.

ARTE E IMERSÃO EM PROCESSOS CRIATIVOS

Parte importante do processo de ensino-aprendizagem de arte é que os professores situem a presença e a contribuição da arte em sua história de vida, identificando como suas referências e práticas auxiliam na realização de seu planejamento pedagógico. Consciente de si e da presença da arte em sua prática, o professor pode converter essa consciência em ferramenta para estimular a autonomia, a autopercepção e a autoria nos estudantes, tendo em vista as necessidades, os interesses, os repertórios culturais e as potencialidades individuais e coletivas deles.



BARROS, Lenora de.
Homenagem a George Segal.
1975/1990. Impressão jato
de tinta sobre papel algodão,
150 cm x 200 cm. Museu de
Arte Moderna de São Paulo,
Brasil.

RUY TEIXEIRA © LENORA DE BARROS - MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

(Re)conhecendo-me como professor

O professor de arte é aquele que acompanha e orienta os estudantes a experimentar e produzir conhecimento por meio da arte. Na escola, a arte prepara para fruir, aprender e pensar criticamente a partir do poético, do sensível, do ambíguo e do diverso. Nesse sentido, a tarefa do professor não é apenas ensinar códigos do campo da arte ou técnicas de produção artística, mas também fomentar habilidades e disposições que a arte promove na formação de um estudante. O melhor ponto de partida para desenvolver essas habilidades é identificar como essas operações se deram na formação do próprio professor e como elas se atualizam no presente.

Reflexão

- Há momentos em sua vida cotidiana reservados para produzir, fruir e refletir sobre a arte, em especial as artes visuais?
- Quais experiências com a arte contribuíram para que você tivesse outra visão sobre si mesmo ou sobre o mundo?
- Com base em suas vivências, é possível afirmar que a arte produz conhecimento?

Na imagem da página anterior, vê-se uma sequência de quadros fotográficos que sugere uma ação contínua: uma mulher escova os dentes do começo ao fim da narrativa visual. Aos poucos, a espuma do creme dental sai de sua boca e toma o entorno dela, as mãos, o pescoço, o rosto todo, os cabelos, os braços, os ombros, até finalmente encobrir o corpo inteiro. Ao fundo, um tecido com ondulações revela que a ação acontece em um cenário elaborado para uma fotografia ou filmagem. Enquanto atua, a mulher encara a câmera de frente, como se estivesse diante de um espelho ou como se olhasse para o observador. Com isso, ela faz a relação de *voyeur* entre artista e público tornar-se recíproca. É como se ela quisesse que o espectador participasse de sua intimidade na sua forma mais rude e obsessiva.

No título da obra, a artista Lenora de Barros (1953-) faz alusão direta ao artista estadunidense George Segal (1924-2000), cujas insólitas esculturas de gesso têm o mesmo aspecto visual da figura dos últimos *frames* da reprodução acima. Em seu processo escultórico, Segal trabalhava com outras pessoas, ou modelos humanos, sobre os quais aplicava as camadas de gesso que consolidariam as esculturas ao se desprenderem do corpo dos modelos. Pode-se, assim, afirmar que o processo de elaboração das esculturas era, a um só tempo, de modelagem escultórica e também um ato performativo, já que os modelos tinham de sustentar uma pose qualquer (esperar de pé em uma fila ou conversar com um amigo casualmente encontrado na praça, por exemplo) enquanto o artista os cobria de gesso. Feitura e forma final da obra seriam, portanto, um todo inalienável.

A artista Lenora de Barros, que tem na gênese de sua formação o movimento concretista dos anos 1960 e a poesia visual, realiza *performances* documentadas em fotografia ou vídeo. A estrutura narrativa apresentada em quadros sequenciais, tal como na imagem anterior, é recorrente em seu trabalho. Nessa série, refeita com vídeo posteriormente, a artista insere o próprio corpo e imagem na ação, conferindo outro tipo de relação entre o fazer artístico, a identidade e o engajamento do artista, que não mais se limita à produção de uma imagem ou objeto artístico, mas também investiga o efeito do criador sobre si mesmo.

À medida que Lenora escova os dentes, seu corpo se transforma em outra coisa. Do mesmo modo, o ato contínuo e repetitivo de escovar ganha novos sentidos, apesar do efeito asfíxiante que a espuma espalhada sobre o seu rosto produz. Pode-se traçar um paralelo com a psicanálise a partir da obra. Em um processo psicanalítico, investigam-se, por meio da fala e da escuta de si, os afetos que, por ainda não terem sido reconhecidos ou recebido um nome, condicionam o comportamento e as reações emocionais da pessoa em análise. À medida que esses afetos são nomeados, porém, o sujeito em análise e também os mesmos afetos se modificam, transformam-se em outra coisa, ganham novas formas.

Em muitos sentidos, a imagem converge para os temas que serão discutidos ao longo desta unidade. As interpretações sobre a obra poderiam ser replicadas para a análise do árduo e delicado processo de autoconhecimento que se dá ao ensinar e ao fazer arte. Nos dois capítulos a seguir, assim como faz a artista, o leitor é convidado a envolver-se de modo contínuo na retomada do vínculo com a arte e o seu ensino.

Problematização

- Como transformar as vivências com a arte em ferramenta para a atuação em sala de aula?
- Quais elementos presentes em seus processos de criação podem ser transpostos para a sala de aula? Em vez de impor seus modos de criar, como transformá-los em ferramentas para que os estudantes possam atuar com autonomia?
- Como contribuir para que os estudantes se reconheçam e se afirmem como sujeitos de seus próprios processos formativos com a arte?

História de vida com a arte

O ofício do professor de arte envolve orientar e acompanhar a construção da relação dos estudantes com a arte enquanto produção cultural. Não são poucas as vezes em que o professor de arte vislumbra suas próprias experiências de juventude ao assistir e participar das descobertas e dos dilemas que a arte fomenta nos estudantes.

Assim, o ensino de arte é uma tarefa que envolve tanto recuperar relações com os processos de criação e referenciais artísticos que nos trouxeram até aqui como, prospectivamente, atualizar os horizontes dessa relação, tendo em vista a condição de professores como sujeitos participantes da cultura.



PAULINO, Rosana. *Parede da memória*. 1994/2015. Tecido, microfibrã, fotocópia, linha de algodão e aquarela, 8 cm x 8 cm x 3 cm cada elemento. Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo, Brasil.

ROSANA PAULINO – PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

(Re)conhecendo-me como professor

As aulas de arte são, muitas vezes, a maior oportunidade que os estudantes têm para se relacionarem com o ensino por uma via sensível e experimental, descobrindo que o processo de aprendizagem também demanda criatividade, intuição e afeto. Nesse sentido, o professor de arte é dotado de um potencial imenso de transformar os modos como os estudantes se relacionam com os processos formativos na escola, o que demanda dele uma reconexão com o papel que a arte certamente exerceu em sua formação e, doravante, em suas escolhas de vida.

Reflexão

- Quando e em quais circunstâncias você escolheu ser professor de arte?
- Quais eram suas referências sobre arte ao fazer essa escolha?
- Seus interesses artísticos e referências se transformaram ao longo da prática como professor e por meio dela?
- Em quais espaços, além da escola, você aprecia, produz e reflete sobre arte?

A fotografia anterior apresenta a obra *Parede da memória*, da artista paulistana Rosana Paulino (1967-), iniciada em 1994 e finalizada em 2015. As pequenas almofadas lembram patuás (objetos protetivos de religiões de matriz africana) que a família da artista tinha na parede próximo à porta de entrada da casa onde ela cresceu. As pequenas almofadas, dispostas lado a lado, trazem impressos signos de afeto e proteção: fotografias de familiares da artista.

A escolha das almofadas com costuras remete ao bordado, uma constante na trajetória da artista de modo geral. A arte do bordado foi introduzida na vida dela por sua mãe. Assim, a artista soma à estética religiosa comumente associada à produção de artistas negros o uso de imagens e técnicas que remontam às memórias afetivas.

Apesar da relação com sua história pessoal, a obra de Rosana Paulino não se limita a ela. Ao escolher a costura, um saber historicamente imposto e aprimorado pelas mulheres, e fazer alusão à religiosidade afro-brasileira, a artista lança mão de recursos e visualidades que são parte do imaginário de milhões de outras pessoas no Brasil. Lado a lado, a multidão de rostos nas almofadas nos observa de algum lugar do passado.

Rosana Paulino têm introduzido em museus estéticas e saberes artísticos historicamente ignorados pelo grande circuito de arte. Ao mobilizar modos de fazer historicamente invisibilizados, a artista mostra como a arte não está presente apenas em grandes instituições, mas encontra-se de modo cotidiano nas tramas da vida. Convida-nos a olhar para essas invisibilidades e a refletir sobre conflitos estruturantes da sociedade brasileira.

■ O PAPEL DA ARTE NA HISTÓRIA DE VIDA DOS PROFESSORES

Identificar as dinâmicas da **relação entre arte e história de vida**, em meio às quais se forma o imaginário, é um caminho interessante para o autoconhecimento e para se situar em relação à coletividade. Em seu texto *Vivências e experiências a partir do contato com a arte*, a pesquisadora e professora Rejane Coutinho apresenta reflexões sobre as metodologias de pesquisa e de formação de professores com base nessa abordagem. Segundo a autora, esse enfoque orienta um exercício retrospectivo de autorreflexão, que exige um engajamento dos professores para reconstituir as relações com a arte em suas vivências de longa data. A finalidade é ajudá-los a compreender como se estabeleceram suas relações com a arte, do ponto de vista da construção do imaginário sobre ela. É também situar-se em relação ao contexto social e cultural no qual se formaram e compreender as concepções artísticas manifestadas nessas memórias.

Relacionando a própria história de vida com a arte, com os modelos históricos de ensino e suas teorias, podemos identificar valores e abordagens impregnados no pensamento, de modo a revisá-los e desconstruí-los, se necessário. Assim, o professor reconhece como o seu modo de trabalhar cultiva e reflete práticas marcantes ao longo da sua vida, sejam elas positivas, sejam negativas. Muitas vezes, o professor reproduz involuntariamente o modo como foi ensinado. Para atuar contra essa reprodução acrítica, é importante identificar quais são esses modelos em operação na prática docente.

No entanto, pensar a história de vida com a arte vai além de revisar modelos educacionais. Essa abordagem também amplia a percepção sobre o papel da arte na construção da identidade e contribui, portanto, para revigorar a relação com ela no presente. Além disso, também apura a percepção sobre a dimensão autoral implícita no ofício de ensinar arte, que é um passo importante no reconhecimento de uma condição culturalmente ativa, como consumidores e produtores de cultura.

Carregamos nossas vivências em nossa memória, mas elas só passam a compor uma história e tornam-se experiências no momento em que nos dispomos a refletir, a relacionar e a tecer nossas singularidades. Carregamos vestígios comuns ao nosso meio, ao nosso contexto, à nossa época, mas a recepção e o acolhimento dessas vivências passam por filtros de forte teor afetivo e cognitivo que os singularizam. Somos de uma mesma família, temos as mesmas influências estéticas, passamos por situações educacionais semelhantes; entretanto, desenvolvemos um gosto particular pela arte, por exemplo, diferente de um irmão ou irmã. Os legados comuns nos unem, os singulares nos identificam.

[...]

Tornei-me professora, mesmo não consciente no momento da escolha, da importância dessas vivências no meu percurso. Desde o tempo do exercício do magistério na educação infantil, na época a pré-escola, encaminhava as propostas de trabalho dos conteúdos curriculares para as atividades artísticas e fui construindo intuitivamente um processo voltado para a educação através da arte. Sabia, por experiência, o quanto a arte mobiliza as instâncias perceptivas, cognitivas e imaginativas dos sujeitos. O quanto o lidar com os procedimentos artísticos aproxima os sujeitos do mundo da arte e da cultura.

(COUTINHO, R. G. *Vivências e experiências a partir do contato com a arte*. Expedições Culturais: Olhares e Descobertas. SEE/CENP/FDE, 2003. Disponível em: <<https://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/documentos.aspx?menu=2&projeto=2>>. Acesso em: 14 out. 2020. p. 145-147.)

Para a autora, o convívio familiar e a escola são os dois âmbitos centrais da construção de seu vínculo com a arte. Ela ainda tenta identificar os valores por trás de cada aspecto de sua história de vida: da casa, com um desenho funcional típico da arquitetura moderna, mas também permeada pela noção de cultura como erudição, herdada dos pais; e da escola, modelo pedagógico segundo o qual a ideia de aprender pela experiência era fundamental.

De fato, casa e escola são os prováveis cenários nos quais os principais vínculos afetivos se consolidam e em que mais profunda e continuamente estão presentes os diferentes modelos culturais. Contudo, há outros espaços, meios e interlocuções que porventura podem ser significativos para cada professor em sua individualidade: as festas de bairro, os museus, as revistas, o carnaval. Cabe a cada professor identificar essas vivências e destacar aquelas efetivamente relevantes para as suas escolhas. Elas são muito particulares, variam de acordo com cada história de vida, e a retomada delas pode trazer memórias tão alegres quanto conflituosas.

Algumas vezes essas memórias são dolorosas, expõem traços de incompreensões e de carências, que remetem a movimentos opostos onde o sujeito busca compensar a falta através de atitudes de negação e de revolta ou a movimentos que despertam um potencial criativo superador. Quando o processo de apropriação de sua história de vida com a arte vai além da trivialidade do cotidiano e se aprofunda, produz um movimento em espiral que se adensa, como quando jogamos uma pedra na água e ela produz uma série de ondas em círculos concêntricos na superfície e no entorno de seu mergulho.

No processo de adensamento, são essenciais também as vívidas memórias de experiências artísticas e estéticas que aconteceram em ambientes escolares diversos, através de um certo professor especial, por exemplo, ou na ausência de propostas

dessa natureza que empobreciam o próprio ambiente escolar. Essas memórias oferecem acesso a informações que são centrais para a compreensão de como o ensino de arte tem sido praticado em nossas escolas. Elas nos dizem como as pessoas se sentem em relação ao que aprenderam e como aprenderam. Elas nos revelam o que ficou impresso desse aprendizado. Elas nos ajudam a desvelar as proposições de ensino de arte que foram esquecidas, negligenciadas ou rejeitadas para que possam ser reconsideradas e avaliadas em seus contextos efetivos.

(COUTINHO, p. 148-149.)

Ainda segundo Coutinho, o professor que retoma a própria história de vida com a arte realiza um duplo movimento: o de ser o sujeito e também o objeto da investigação. Isso quer dizer que a ideia de formação dessa abordagem é dupla: visitar os percursos formativos no passado e instaurar novos movimentos formativos a partir de reflexões feitas no presente. E isso exige um engajamento voluntário e um interesse real por esse procedimento autorreflexivo.

Entre as várias vertentes dessa metodologia de pesquisa e formação de professores, há uma que privilegia o resgate de imagens e objetos que ajudam os professores a reconstituir a própria história de vida. Por meio desse resgate, não apenas se revelam os vínculos afetivos, mas pode-se lançar mão do recurso da leitura de imagem, de modo a trazer para o presente as visualidades do passado. Os álbuns fotográficos, por exemplo, são um recurso privilegiado nessa abordagem.

■ O PAPEL DA ARTE NAS PRÓPRIAS VIVÊNCIAS

Apesar de as metodologias com a história de vida serem utilizadas especificamente para a formação de professores e como recurso de pesquisa, há nelas aspectos que podem ser trazidos para a sala de aula. As descobertas feitas pelos professores podem ser adaptadas e compartilhadas em sala de aula, de forma que os estudantes conheçam melhor a relação do professor com seu ofício e com a arte e se interessem, gradativamente, por refletir sobre a diversidade de suas próprias referências culturais e artísticas, de origem familiar, escolar ou comunitária e de dimensão individual ou de identificação com um grupo.

Uma estratégia que pode ser adotada para gerar reflexão e compartilhamento de ideias entre os estudantes envolve compartilhar suas próprias histórias e falar sobre as experiências artísticas importantes em sua formação: artistas dos quais você gosta, por exemplo, e agendas culturais que acompanha e que também estejam acessíveis aos estudantes.

Do mesmo modo, é importante observar, valorizar e fomentar as inclinações artísticas manifestadas individual e coletivamente pelos estudantes. Estimule-os a compartilhar aquilo que produzem além das atividades propostas em sala de aula. O diálogo e a interlocução são estímulos definitivos para que eles se percebam em meio às experimentações com a arte. Lembre-se de que, na escola, o professor de arte é a referência mais próxima de um artista para o estudante e para toda a comunidade escolar e que, para estimular uma relação profícua com a arte, o diálogo com esse professor deve ser aberto e interessado.

■ HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

Considere discutir com professores de História sobre as metodologias de história oral, vertente historiográfica alternativa à noção de história que os livros em geral apresentam. Seu fundamento é a memória individual das pessoas, de modo a contemplar pontos que as abordagens historiográficas tradicionais não alcançam. Privilegia saberes tradicionais e modos de transmissão de conhecimento que não acontecem primordialmente por meio da escrita. Afinal, nem todos os povos dependem dos livros para transmitir conhecimentos de geração a geração.

Uma possibilidade interessante de trabalho interdisciplinar é selecionar determinado território (a cidade, o bairro ou um conjunto de ruas) e investigar a sua história e práticas culturais a partir da memória das pessoas que vivem ali. Por meio da narrativa dessas pessoas, os sentidos e afetos por trás das expressões culturais de um território tornam-se inteligíveis, assim como os impactos sociais das transformações urbanas, a dimensão humana dos conflitos sociais e as maneiras como as pessoas se percebem como parte de uma história, que é coletiva. Ouvir histórias é um modo interessante de trabalhar a escuta, de conhecer como pensam aqueles que vieram antes de nós e de vislumbrar que todos, mesmo em pequena escala, podem ser sujeitos da história, atuando sobre seu rumo.

REFLEXÃO E INTEGRAÇÃO

Por meio da leitura dos textos e das reflexões realizadas anteriormente, converse com seus pares do componente Arte e da área de Linguagens e suas Tecnologias.

- Compare as circunstâncias e as histórias de vida que levaram ao interesse pela arte e influenciaram na escolha do trabalho docente com esse componente.
- Observe se as referências que influenciaram a escolha do ensino da arte pelos colegas são semelhantes ou diferentes e discuta como a prática docente transformou os interesses artísticos e as referências de cada participante do grupo.

GRUPO DE ESTUDOS

Para ampliar a discussão sobre as metodologias de pesquisa e formação docente baseada em histórias de vida, sugere-se, em grupo de estudos formado pelos professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, a leitura coletiva do livro:

- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. Esse livro é um material potente para conversar com os pares da área sobre a relevância de revisitar e reelaborar as experiências que formam o professor. A autora aprofunda a discussão sobre as metodologias de história de vida na educação, entendendo o percurso que vai da formação do sujeito ao sujeito da formação: o professor. Para ela, tanto a narrativa oral quanto a escrita são importantes recursos para transpor memórias e emoções para a linguagem, além de serem ferramentas por meio das quais o professor redimensiona e operacionaliza suas vivências e reconhece a relevância do vínculo entre a experiência e a aprendizagem.

EM FOCO

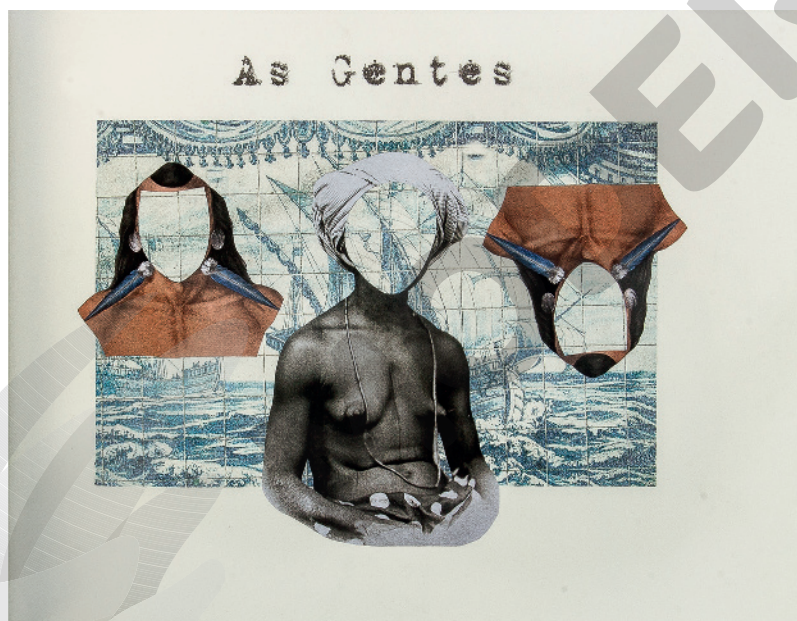
ROSANA PAULINO - ACERVO DA ARTISTA



PAULINO, Rosana. *História natural? (A Fauna)*. 2016. Técnica mista sobre imagens transferidas sobre papel e tecido, linoleogravura, ponta seca e costura. Caixa: 31,5 cm × 42,5 cm × 33,5 cm. Livro: 29,5 cm × 39,5 cm. Acervo da artista.



PAULINO, Rosana. *História natural? (A Flora)*. 2016. Técnica mista sobre imagens transferidas sobre papel e tecido, linoleogravura, ponta seca e costura. Caixa: 31,5 cm × 42,5 cm × 33,5 cm. Livro: 29,5 cm × 39,5 cm. Acervo da artista.



PAULINO, Rosana. *História natural? (As Gentes)*. 2016. Técnica mista sobre imagens transferidas sobre papel e tecido, linoleogravura, ponta seca e costura. Caixa: 31,5 cm × 42,5 cm × 33,5 cm. Livro: 29,5 cm × 39,5 cm. Acervo da artista. As reproduções apresentam diferentes páginas do álbum, desenvolvido a partir de imagens do período colonial.

No álbum *História natural?* (2016), a artista Rosana Paulino faz uma revisão crítica das imagens e dos discursos propagados pelos álbuns científicos do século XIX. A partir de uma pesquisa de arquivo, ela incorpora diferentes elementos da iconografia sobre o Brasil colonial. Nesses álbuns, os corpos negros e também indígenas eram representados de modo anônimo e objetificado, equiparados à fauna e à flora, como mais um elemento a ser dominado e explorado. Na imagem acima com a legenda *As gentes*, as pessoas não têm rosto nem nome. Ao fundo, vemos azulejos portugueses representando uma caravela. Trata-se de uma alegoria da colonização como uma violência que não era exercida apenas sobre a terra, mas também sobre os corpos e sujeitos.

Os álbuns científicos, amplamente difundidos ao longo da colonização e em especial no século XIX, eram feitos por artistas viajantes, que tinham a tarefa de documentar a paisagem e seus elementos para pesquisa e divulgação científica. Esses álbuns ajudaram a firmar um imaginário hegemônico sobre o Brasil. Por isso, quando a artista Rosana Paulino faz uma revisão crítica da iconografia científica desse material, ela também propõe uma ampla revisão da história da arte, tendo em vista que a arte contribuiu com a normalização das violências coloniais e com a difusão de um imaginário enviesado sobre a relação entre os povos que constituíram a base da população brasileira, marcadamente os negros e os indígenas.

O procedimento de utilizar imagens de arquivo, adotado pela artista, é característico da arte contemporânea. Imagine que, inserida em um museu com coleções do século XIX, a obra de Rosana Paulino necessariamente recondiciona o olhar do público para as pinturas com as quais dividiria o espaço. Trata-se, assim, de convidar o público e provocar o museu a revisar os discursos e as visualidades aos quais a arte prestou serviço ao longo de séculos, a favor da reparação histórica e de modos mais diversos e não estereotipados de representar o saber e a história dos povos em sua diversidade.

PARA AMPLIAR

- Em 2019, a Pinacoteca do Estado de São Paulo realizou uma grande mostra retrospectiva de Rosana Paulino. O catálogo está disponível *on-line* e conta com diferentes textos sobre a artista e imagens das obras em exposição. Disponível em: <http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF_ROSANAPaulino_18.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.
- Em agosto de 2019, Rosana Paulino participou do programa *MASP Palestras*. Os vídeos do programa são disponibilizados no *site* do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP). Disponível em: <<https://masp.org.br/palestras/artistas-negras-brasileiras-desafios-contemporaneos>>. Acesso em: 13 out. 2020.
- O *site* de Rosana Paulino reúne muitas informações sobre sua trajetória e seus trabalhos como artista, pesquisadora e professora. Disponível em: <<https://www.rosanapaulino.com.br/>>. Acesso em: 13 out. 2020.

PAUSA

Considerando as leituras feitas, retome as questões propostas na seção **Problematização** do início da unidade. Considere também estas questões:

- Com quem você compartilha suas ideias sobre arte e quais interlocuções alimentam sua relação com ela?
- Quais são seus espaços de interlocução com outros professores de arte?
- Quais dentre as práticas artísticas ou momentos de apreciação da arte cultivados em sua vida privada reverberam em sua atuação como professor?

PRÁTICAS POSSÍVEIS

Arqueologia dos álbuns de família

As fotografias nem sempre estiveram dispersas em redes sociais, galerias de imagens dos celulares ou pastas de computadores. Até pouco tempo atrás, as fotografias eram selecionadas e colocadas em álbuns, guardados em casa, mas à disposição dos familiares. Os álbuns fotográficos preservam o modo como cada família decide organizar as imagens, constituindo uma narrativa ao longo do tempo. Eles são um bom parâmetro para refletirmos sobre as transformações das relações familiares e sociais, sobre o efeito do tempo em nossos corpos e sobre nossa adesão em cada época a determinadas visualidades e práticas de sociabilidade. Trata-se de um recurso que

pode ser mobilizado para muitas práticas, que estimulam os estudantes a olhar para a maneira como gerações anteriores se relacionavam com a fotografia. Contribuem, assim, para que eles pensem criticamente sobre os papéis da fotografia na produção e na circulação de memórias imagéticas no presente.

Objetivos: Conectar os estudantes com o aspecto afetivo e com a dimensão da memória nos álbuns fotográficos familiares; incitar reflexões sobre as transformações nos hábitos culturais representados e produzidos pela fotografia amadora; situar a fotografia como um fazer histórico e cultural que tem se transformado rapidamente no mundo contemporâneo; produzir questionamentos sobre a preservação da memória mediante a velocidade das transformações na produção e na circulação da fotografia.

Duração: 50 minutos

Desenvolvimento:

- a) Compartilhe com os estudantes uma reflexão sobre o papel dos álbuns fotográficos para sua geração: como sua família organizava e guardava fotografias, por que eram reunidas em álbuns, em que situações o álbum era consultado.
- b) Oriente-os a pedir a um familiar que mostre os álbuns da sua família e fale um pouco sobre eles. Os estudantes devem atentar a três aspectos: 1) o papel afetivo que esses álbuns têm para esse familiar; 2) a reflexão sobre as transformações da relação com a fotografia no passado e hoje em dia; 3) o interesse pelas transformações nas visualidades presentes em cada época (roupas, cabelos, cenários, situações fotografadas e poses).
- c) Considerando que nem todos os estudantes podem ter acesso a esse tipo de memória familiar e que, portanto, essa etapa da atividade contemplaria apenas parte deles, é importante promover o compartilhamento das reflexões entre os colegas. Essa limitação pode ser contornada por meio da análise de fotografias antigas de famílias fictícias, obtidas pela internet.
- d) Peça aos estudantes que registrem, na forma de texto, uma reflexão curta sobre os aspectos mais interessantes dessa conversa. Por meio da escrita, os estudantes deverão apresentar suas reflexões, em particular sobre as diferenças entre os regimes de visualidade das fotografias dos álbuns e das fotografias produzidas atualmente, com câmeras de celular. Que diferenças há entre os estilos de roupas, cabelos e as situações fotografadas? As fotografias dos álbuns familiares eram mais espontâneas ou não? Já se faziam *selfies*? As pessoas apareciam sozinhas ou acompanhadas nas fotografias e o que isso pode significar? Como imaginam que será, no futuro, lembrar-se dos dias de hoje por meio de imagens fotográficas?

Avaliação: Deve considerar a participação na conversa sobre a proposta e o engajamento consecutivo na realização da atividade. Aproveite os textos produzidos para compreender as ideias dos estudantes sobre o tema, de modo a produzir novas propostas que efetivamente resultem em trabalhos visuais, considerando tanto formatos de álbuns digitais como analógicos de fotografia. Lembre-se de que nem todos terão acesso aos álbuns familiares e que as razões dessa privação podem ser motivo de tristeza e de vergonha para eles, então atente para não os expor nem intimidar com a atividade. É importante que os estudantes se sintam seguros para participar e que tenham seus limites respeitados.

Processos de criação



LIRA, Ana. *Voto!*
2012. Fotolivro.
Acervo da artista.
A imagem apresenta
uma das fotografias
que a artista
imprimiu em seu
fotolivro.

ANA LIRA – ACERVO DA ARTISTA

(Re)conhecendo-me como professor

Há muitos pontos de convergência entre a formação do professor de arte e a do artista. Ao longo da formação do professor, ao experimentar processos de criação com variados suportes, muitos mantêm um trabalho artístico autoral paralelo ou mais diretamente associado à docência. Por isso, assim como apresentar o trabalho de artistas é parte importante da aprendizagem com a arte, o professor pode também mobilizar o conhecimento adquirido na imersão em seus próprios processos criativos.

Reflexão

- Você identifica elementos de seus próprios processos criativos nas propostas realizadas em sala de aula?
- Suas aulas são abertas para adaptar-se e incorporar em processo as vontades e o repertório cultural dos estudantes?

Na imagem anterior vemos a sobreposição de cartazes desgastados, desbotados, danificados pela ação humana e pelo tempo. Os cartazes foram aplicados sobre um muro de cimento, incorporando sua textura granulada. A diferença das cores entre as camadas de cartazes e a emergência do cinza original do muro leva a crer que foram colados há muito tempo. Entre rostos rasgados e imagens incompletas, apresenta-se a estética de propagandas políticas coladas na cidade, que ocupam os muros às vésperas das campanhas eleitorais. Ali permanecem como fantasmagorias, envelhecendo e logo sendo recobertas por novos exemplares de propagandas eleitorais, criando, assim, uma sobreposição de camadas.

A fotografia da série *Voto!* da artista recifense Ana Lira apresenta o olhar dela sobre as camadas de cartazes eleitorais dispersos nas ruas do Recife (PE). Vistos desse modo, os cartazes aparecem como um compilado de repetições: sorrisos, promessas e números a serem memorizados. Insinuam, assim, uma estética própria que busca vender a repetição como novidade. Podemos mobilizar a fotografia reproduzida para nos ajudar a pensar sobre os efeitos do tempo, das sobreposições e inferências feitas sobre a mesma imagem.

A obra de Lira apresenta imagens sobre as quais a ação contínua do tempo é evidente. Imagine o processo de criação da artista, mapeando e registrando esses detritos eleitorais na cidade e acompanhando os efeitos do tempo sobre os cartazes. É interessante pensar que esse tipo de estímulo gráfico está tão presente no cotidiano da artista como também no de muitos de nós. O que levou a artista a se interessar por esses elementos gráficos da cidade? Teria ela assistido pacientemente às transformações desses cartazes até o momento exato em que decidiu que estavam prontos para ser fotografados? Ou então teria ela mesma interferido neles? De que modo ela transpõe essas imagens da rua para um espaço expositivo? Essas são perguntas que não consideram apenas o resultado, mas também o percurso criativo da artista.

■ PROCESSOS CRIATIVOS: TENDÊNCIAS, DESVIOS E RENÚNCIAS

A noção de **processo de criação** está relacionada a uma concepção ampla e aberta de arte como meio de conhecimento que consolida materialmente o poético e o sensível. O que concretiza um processo criativo são os movimentos e as escolhas presentes na trajetória da criação, iniciados por alguma ideia ou inquietação.

Podemos considerar o processo de criação como o conjunto de experimentações, escolhas, renúncias, acidentes, interlocuções e descobertas dispersas ao longo de determinado período. Aos poucos se firmam os critérios que, por fim, possibilitam dizer “Está pronto!”, ou ainda “Preciso parar agora”, ou mesmo “É preciso parar agora, mas devo retomar este trabalho depois”.

Muitos elementos do processo criativo são transitórios e difíceis de apreender. Por exemplo: há imagens ou elementos gráficos, simbólicos ou gestuais que às vezes aparecem e reaparecem desavisadamente nas produções artísticas, desaparecendo depois sem fazer alarde. Ou, ainda, artistas às vezes são citados na obra de outros artistas ou faz-se alusão a outras expressões culturais, de modo que o processo criativo não se orienta apenas por si mesmo, mas se insere também em uma rede de relações e de continuidades. É, como foi visto, o caso da artista Rosana Paulino, para quem a costura remonta à memória do ofício de sua mãe e de tantas outras bordadeiras anônimas. Além disso, são assimiladas as qualidades próprias de cada material como elemento discursivo da obra, incorporando à criação, por exemplo, as texturas e as cores próprias do material, ou ainda acidentes que modificam drasticamente os rumos do processo criador.

No processo criativo, o acidente pode ser uma ruptura frustrante, mas também uma surpresa grata, porque insere um elemento irracional que alivia a tentativa de controle sobre tudo. Muitas formas de acidente podem conduzir um processo criativo em uma nova direção: a caneta que falha e produz um aspecto novo e interessante para as linhas; a argila que resseca e modifica a textura imaginada para uma peça; o canhão de luz que deixa de funcionar e entrega o *performer* à sorte da luz natural que adentra o ambiente.

Em seu livro *Gesto inacabado: processo de criação artística*, a pesquisadora Cecília Almeida Salles (1998-) afirma que podemos compreender melhor os fenômenos artísticos “vivendo os meandros da criação, quando em contato com a materialidade desse processo”. Existe uma vertente de pesquisa sobre os processos de criação de artistas, parte de um campo mais

amplo denominado **crítica genética**, que tem sua origem nos estudos literários e vem se expandindo gradativamente para as demais linguagens artísticas. A crítica genética estuda a obra de arte por meio do processo de criação: planejamento, execução, desdobramentos em ato. Logo, os registros produzidos ao longo dos processos de criação são de grande importância. Se na literatura os manuscritos são fundamentais para revelar os processos da escrita, nas demais artes os registros são outros: esboços, partituras, maquetes, anotações, vídeos, documentação fotográfica. O papel dos estudos sobre o processo criativo é, por meio da relação entre a obra final e esses registros, narrar a história da criação e investigar os movimentos internos do ato criador.

Trata-se de uma visão, portanto, que põe em questão o conceito de obra acabada, isto é, a obra como uma forma final e definitiva. Estamos sempre diante de uma realidade em mobilidade. Isto nos permite falar, sob o ponto de vista do artista, em uma estética em criação. [...] De uma maneira mais ampla, falaríamos em estética do movimento criador.

Ao emoldurar o transitório, o olhar tem de se adaptar às formas provisórias, aos enfrentamentos de erros, às correções e aos ajustes. De maneira bem geral, poder-se-ia dizer que o movimento criativo é a convivência de mundos possíveis. O artista vai levantando hipóteses e testando-as permanentemente. Como consequência, há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obra habitando o mesmo teto. Convive-se com possíveis obras: criações em permanente processo. As considerações de uma estética presa à noção de perfeição e acabamento enfrentam um “texto” em permanente revisão. É a estética da continuidade, que vem dialogar com a estética do objeto estático, guardada pela obra de arte.

Admite-se, portanto, a impossibilidade de se determinar com nitidez o instante primeiro que desencadeou o processo e o momento de seu ponto final. É um processo contínuo, em que regressão e progressão infinitas são inegáveis. Essa visão foge da busca ingênua pela origem da obra e relativiza a noção de conclusão. Como cada versão contém, potencialmente, um objeto acabado e o objeto final representa, de forma potencial, também, apenas um dos momentos do processo, cai por terra a ideia da obra entregue ao público como a sacralização da perfeição. Tudo, a qualquer momento, é perfectível. A obra está, sempre, em estado de provável mutação, assim como há possíveis obras nas metamorfoses que os documentos preservam.

(SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Fapesp; Annablume, 1998. p. 26.)

A partir de recortes de textos e registros deixados por artistas, a autora traça uma hipótese sobre o processo de criação como uma trajetória que tende a algo, ou, ainda, uma rede de tendências e interesses que aos poucos se entrecruzam. O processo criativo amadurece de modo contínuo, partindo do indefinido para o definido. O suporte que se decide usar (pintura corporal, metal sobre ímã, canetão sobre papel pequeno, lápis sobre papel imenso etc.) não é um meio vazio de sentido, mas uma escolha relevante para essa investigação.

Por um lado, o processo criativo pensado como trajetória com tendência comporta um projeto poético de cada artista, ancorado em sua subjetividade, gostos e crenças. Por outro, ele extrapola o indivíduo artista e se comunica tanto com as ideias, imagens e técnicas que o passado legou a esse artista quanto com os interlocutores do artista, isto é, as pessoas com as quais ele compartilha abertamente suas dúvidas e interesses ao longo do processo. Em algum momento, o processo de criação se permite uma recompensa material, uma forma suficiente para si quando o artista considera a obra acabada.

Embora a pesquisa de Salles dê ênfase à pesquisa dos processos criativos que resultam em obras de arte, ela estimula o leitor a estabelecer conexões com os processos concretizados

em outros campos, além da arte. Ela cita a Ciência como exemplo, propondo que a ideia de processo seja apropriada de modo aberto. Adiante vamos apresentar paralelos entre a noção de processo de criação e o ensino de arte no Ensino Médio.

■ ENTRE PROCESSOS CRIATIVOS E FORMATIVOS DA ARTE NA ESCOLA

A arte no Ensino Médio tem papel interdisciplinar. Devem-se conectar os objetos de conhecimento desse componente com as práticas e os interesses culturais dos estudantes, com a finalidade de estimulá-los a serem críticos, propositivos e a reivindicarem o protagonismo de sua própria aprendizagem com as linguagens artísticas. Essas habilidades se constroem aos poucos, à medida que os estudantes ampliam seu repertório e se sentem seguros para criar, fruir e compartilhar suas reflexões críticas sobre arte e a cultura, que, por definição, são campos abertos à pluralidade e à diversidade. Por isso, a noção de processo de criação, própria do universo da arte, pode ser mobilizada pelos professores como recurso que ajuda os estudantes a se perceberem em relação a suas próprias trajetórias, de modo que se reconheçam como sujeitos de sua própria formação.

Essa perspectiva está vinculada à área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do protagonismo e da autoria dos estudantes na vida pessoal e coletiva (competência específica 3). Se no Ensino Fundamental os estudantes relacionam recepção, compreensão e produção das linguagens artísticas, no Ensino Médio espera-se que se identifiquem como sujeitos singulares em relação à pluralidade e à diversidade (competência específica 2), se envolvam em processos individuais e coletivos e desenvolvam a capacidade de se posicionar de modo crítico, criativo, solidário e ético (competência específica 3).

De modo geral, os jovens precisam saber quais são os objetos de conhecimento da arte com os quais vão trabalhar, bem como quais são os objetivos de aprendizagem envolvidos. No entanto, há uma percepção própria do ensino de arte para as juventudes, a ser desenvolvida e aguçada de modo singular pelos estudantes, que diz respeito à forma como eles se engajam e se desenvolvem por meio do fazer, da fruição e da reflexão sobre a arte e seus contextos de produção e circulação. É essa habilidade, relacionada à autopercepção e às leituras de mundo, que chamamos **processo formativo com a arte**. Neste capítulo, a noção de processo é emprestada da ideia de processo de criação e traduzida para o problema, que é, por meio do ensino de arte, orientar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos de seu processo formativo.

Conscientes de seus próprios processos de formação com a arte, os jovens desenvolvem a capacidade de se espantar e de sentir prazer ao se investigar e assistir a si mesmos como sujeitos do conhecimento. Eles se descobrem como sujeitos do ato criador, interessando-se não apenas pela criatura, mas também por engajar-se com o ato criador. São conduzidos, assim, a uma trajetória autorreflexiva por meio das aulas de arte.

Identificar e enunciar descobertas, acidentes, experimentações, escolhas e renúncias que acontecem durante os processos formativos dos estudantes com a arte é uma preocupação relevante. Cabe ao professor orientar os estudantes nesse percurso retrospectivo por meio de questionamentos: De onde partiu a proposta? O resultado corresponde à proposta? Por quê? Quais foram os desvios e por que eles foram importantes? Há registros do processo que possibilitam compreender esses desvios? Quais foram as dificuldades e soluções encontradas em relação ao material? O que esse trabalho revela sobre o autor? Que conflitos do autor o trabalho revelou ou quais novos conflitos ele originou? Por que você aceitou executar essa proposta e o que mudaria nela? Como relaciona o que foi desenvolvido por você e pelos colegas?

Políticas culturais e patrimoniais e os museus de arte

Este capítulo introduz as políticas patrimoniais materiais e imateriais e discute as diferentes acepções de museus, a fim de mobilizar elementos da cultura e das artes que as instituições culturais preservam e fomentam. Esses elementos são importantes para que os estudantes desenvolvam autonomia no trânsito entre as manifestações artísticas e culturais que estão além dos muros da escola e para que reconheçam como eles próprios contribuem no exercício pleno da cidadania e dos direitos culturais.

© BINHO RIBEIRO – MUSEU ABERTO DE ARTE URBANA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



RIBEIRO, Binho.
A Carpa Cruzeiro do Sul. 2011. Grafite, 6 m. Museu Aberto de Arte Urbana de São Paulo (SP). O grafite ocupa uma das colunas de sustentação da Linha Azul do metrô de São Paulo, onde está situado o Museu Aberto de Arte Urbana. A escala do corpo do artista evidencia a grande dimensão da obra.

(Re)conhecendo-me como professor

Na escola, tanto entre estudantes quanto entre docentes, o professor de arte é referência no que diz respeito às manifestações artísticas e culturais e ao patrimônio artístico da região. Ele possui ferramentas, tempo e espaço de trabalho para explorar e fortalecer a relação dos jovens com as manifestações artísticas do próprio entorno ou de outras regiões. Portanto, sua tarefa está concentrada no desenvolvimento da identidade cultural dos estudantes a partir de suas próprias bases, assim como na ampliação de referências sobre a arte e os espaços de produção, preservação e circulação.

Reflexão

- Quais estratégias pedagógicas você traça para que os estudantes aprofundem a relação com as manifestações artísticas e culturais da região?
- Como você amplia o horizonte dos jovens sobre os espaços de produção, preservação e difusão das artes visuais?
- De que modos os espaços e as políticas culturais contribuem para que a arte seja afirmada em sua dimensão pública e social em suas aulas?

A imagem da página anterior reproduz uma obra do artista Binho Ribeiro (1971-), que integra o primeiro Museu Aberto de Arte Urbana de São Paulo, na Zona Norte da capital paulistana. O museu é composto de 33 colunas de quatro metros de altura cada, e foram necessárias mais de três mil latas de tinta em *spray* para pintá-las. Hoje o museu conta com o apoio da Secretaria Municipal de Cultura, mas foi idealizado inicialmente pelo artista em diálogo com vários grafiteiros da região. A carpa, um personagem muito presente na poética de Binho Ribeiro e familiar aos olhos dos paulistanos mais atentos à arte de rua, ganha a escala da coluna, com escamas avermelhadas, pontos de costura no alto da cabeça e olhos esbugalhados.

O **grafite**, expressão cultural que integra os pilares do *hip-hop*, é uma linguagem artística que ocupa e reivindica a cidade como espaço para a expressão artística. Nos últimos anos, coletivos de artistas e museus a céu aberto têm profissionalizado o grafite, aprofundando a relação entre artistas, políticas culturais e as comunidades das quais eles participam. A iniciativa de criar um museu a céu aberto, por exemplo, não apenas aponta para o reconhecimento do valor estético da arte de rua, como contribui para as pessoas que circulam na região gozem do direito cultural de fruir a arte e profissionaliza os artistas que produzem nessa linguagem.

As artes, em suas diferentes acepções e organizadas nas diversas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro), assim como outras não diretamente mencionadas no currículo nacional, como o circo e o cinema, são uma fração daquilo que muito amplamente convencionou-se chamar de **cultura**. No Brasil, a cultura é considerada um direito coletivo. A Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, firma em seu artigo 125 “o pleno exercício dos direitos culturais”. Mas o que são direitos culturais?

Em seu livro *Plano Nacional de Cultura: direitos e políticas culturais no Brasil* (2014), o pesquisador Guilherme Varela afirma que os direitos culturais se fundamentam no respeito à dignidade e à identidade cultural dos cidadãos, que é sempre uma identidade coletiva, por isso de difícil definição legal. Como direito fundamental, a cultura é um elemento essencial para a preservação de alguns dos pilares da dignidade humana, como a igualdade, a integridade física, moral, social, a liberdade e a solidariedade.

Os direitos culturais têm se consolidado e transformado ao longo do tempo. Segundo o autor, essas transformações contemplaram, em diferentes gerações que lutaram por esses direitos, a liberdade do exercício cultural (como a liberdade de expressão nas artes); o respeito à igualdade das manifestações e o acesso à produção cultural; o reconhecimento desses direitos como um direito coletivo, que exige compartilhamento de responsabilidades entre o poder público e a esfera privada. A patrimonialização da cultura e da arte adentra os direitos culturais no âmbito dessas responsabilidades.

Outra transformação destacável e mais recente no âmbito dos direitos culturais é a plena participação da sociedade na definição das políticas culturais. Para garantir o acesso aos direitos culturais, existem políticas públicas focadas no reconhecimento, na preservação e no fomento de práticas e manifestações culturais e artísticas importantes para a história material e para a identidade cultural. Entre essas políticas, podem ser destacadas tanto as patrimoniais como as de incentivo à produção cultural.

O acesso à cultura é citado como um dos papéis do ensino de arte nas escolas e da educação, ou mediação cultural, em instituições como os museus. Contudo, de modo mais geral, pode-se considerar que todos os cidadãos participam da cultura e contribuem para ela, afinal muitas manifestações culturais não acontecem dentro de espaços institucionais. É o caso, por exemplo, das festas populares, do *hip-hop*, da arte de rua e da produção audiovisual e fotográfica amadora dos usuários de redes sociais. Portanto, convém discutir

o acesso à cultura com cuidado, para não fazer parecer que algumas práticas culturais e artísticas, sobretudo aquelas institucionalizadas, têm mais importância ou legitimidade que outras.

Quando se fala em acesso à cultura, geralmente, o que está em foco é o acesso aos aparelhos culturais, como museus, teatros, bibliotecas, salas de dança ou concertos musicais. Outro aspecto dessa discussão é promover o alcance e o pleno uso dos meios e recursos de produção e divulgação da arte para artistas e comunidades apartadas dos grandes centros urbanos, onde se concentra grande parte da economia do campo cultural.

No Brasil, os índices de acesso à cultura são baixos. Em 2013, uma pesquisa realizada pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), em parceria com a Fundação Perseu Abramo, em 25 estados brasileiros, levantou dados relevantes para entender a necessidade de políticas de fomento à cultura no país. Segundo a pesquisa, 71% da população brasileira nunca foi a um museu de arte, 26% dos entrevistados afirmaram que não gostam de exposições de arte e 26% disseram não saber do que se trata.

Outra pesquisa relevante, realizada por uma consultoria especializada em cultura, focou 12 capitais de todas as regiões do país para levantar os hábitos culturais em relação a diferentes manifestações, de festas populares, feiras de artesanato e livros a museus, espetáculos de dança, teatro e concertos de música clássica. Os dados dessa pesquisa confirmam a hipótese de que os aparelhos culturais estão concentrados nos centros urbanos, o que permite ao leitor uma boa comparação em relação à pesquisa anterior.

Essas informações ajudam a entender os desafios por trás do acesso à cultura. Embora haja uma definição dos direitos culturais no país, ainda faltam, por questões econômicas e políticas, investimento e capilaridade da produção artística e cultural no território nacional. Isso justifica a necessidade de criar políticas específicas que responsabilizam o Estado pelo fomento das práticas artísticas, pelo reconhecimento e pela preservação das manifestações culturais importantes para a identidade cultural dos diferentes povos e regiões do Brasil. Esse desafio é particularmente grande, afinal, o país tem extensas dimensões e matrizes culturais diversas, o que demanda uma atenção especial à preservação e ao incentivo das manifestações artísticas e culturais de populações rurais, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, romani, ciganas, das periferias de grandes cidades e das populações imigrantes, entre outros grupos ou marcadores sociais.

A proposta é situar os professores em relação ao fomento à cultura como uma tarefa governamental, que atende a um direito coletivo. Muitas vezes, o ensino de arte na escola reproduz modelos antigos, com base ora em uma perspectiva técnica da arte, para a formação de profissionais voltados ao trabalho com desenho, ora em uma visão focada na “expressão”, que faz da arte um recurso de aprimoramento estritamente individual no processo formativo dos jovens, em detrimento da compreensão da arte como parte da cultura e de interesse público e coletivo. Por isso, as pesquisas mencionadas ajudam a situar os desafios do ensino de arte e do acesso à cultura, tendo em vista a conscientização dos estudantes e o pleno gozo de seus direitos culturais.

Assim, convém que o professor de arte localize os diferentes modos como as manifestações culturais estão presentes na região na qual a escola está situada, para construir aproximações com os espaços de produção e circulação da arte. Ultrapassar os limites do muro da escola nas aulas de arte é um modo de obter ferramentas que contribuem para potencializar a produção artística e a prática cultural que os próprios estudantes desenvolvem, além de ampliar suas referências, o que expande também seu projeto de vida. Vale lembrar que as concepções educacionais são também culturais e que, nessa perspectiva, a escola pode ser entendida como um centro produtor e irradiador de cultura.

PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL E IMATERIAL

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é uma autarquia do governo federal que protege e promove os bens culturais, assegurando sua permanência e o acesso a eles pelas gerações atuais e futuras. Embora os estados e as cidades possam também ter os próprios órgãos reguladores de políticas patrimoniais, o Iphan é a instância máxima nessas políticas do país. Mas o que é patrimônio cultural?

O artigo 216 da Constituição Federal define patrimônio cultural como:

[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

(BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.)

A definição de patrimônio cultural, bastante abrangente, pode ser ferramenta de trabalho interdisciplinar na escola entre as diferentes áreas do conhecimento. É importante lembrar que a arte, em suas diversas linguagens, é uma parte da cultura, por isso se relaciona de modo intenso com outros campos do saber. Ao falar sobre patrimônio cultural, a memória (objeto de conhecimento dos componentes Arte e História), o território e suas tradições (objetos de conhecimento dos componentes Arte e Geografia), por exemplo, necessariamente intercalam as áreas de conhecimento.

A Constituição de 1988 também ampliou a compreensão sobre os patrimônios culturais ao incluir a definição de patrimônios materiais e imateriais.

Patrimônio material: bens culturais concretos, materiais, móveis ou imóveis, que se definem como **arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas-artes; e artes aplicadas**. Esses bens são registrados, inventariados e tombados, isto é, protegidos por lei para evitar dano por interesse privado, o que é adequado sobretudo para edifícios, paisagens e conjuntos históricos urbanos.

LISBOA, Antônio Francisco (Aleijadinho). *Profeta Ezequiel*. 1800-1805. Escultura em pedra-sabão. Conjunto escultórico do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas (MG). Fotografia de 2018. Na imagem, vê-se a figura de um dos profetas esculpidos por Aleijadinho, em exposição a céu aberto.



PIERRE DUARTE/FOLHAPRESS

O conjunto escultórico do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas (MG), é um exemplo de patrimônio cultural categorizado como belas-artes. Esculpidas por Antônio Francisco Lisboa (1738-1814), o “Aleijadinho”, as esculturas em pedra-sabão levaram 10 anos para serem concluídas, entre 1794 e 1804.

Conjuntos arquitetônicos classificados como históricos são também objeto de conhecimento das artes, sobretudo pela estreita relação com as chamadas artes decorativas, isto é, com o acoplamento de pinturas, esculturas ou padronagens visuais. Assim como as cidades históricas mineiras, muitas outras têm o patrimônio histórico tombado, preservando fachadas de casas coloniais e edifícios históricos, como no caso das cidades de Pirenópolis (GO) e Paraty (RJ).

Patrimônio imaterial: segundo o Iphan, são os bens culturais que dizem respeito a “práticas e domínios da vida social que preservam saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênica, plástica, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários) que abrigam práticas culturais coletivas” (disponível em: <<http://portal.iph.gov.br/pagina/detalhes/234>>; acesso em: 10 nov. 2020). Trata-se de um patrimônio transmitido de geração em geração, recriado pelas comunidades em função das condições sociais e ambientais, com forte vínculo com a ideia de identidade cultural dos povos do Brasil.



Festividade popular do Círio de Nazaré em Belém (PA). Fotografia de 2019. Na imagem, vê-se a multidão em procissão em uma das maiores celebrações populares da região Norte e do Brasil.

A festa do Círio de Nazaré, por exemplo, acontece no mês de outubro em Belém (PA) e é um patrimônio imaterial. A festividade pode durar dias, com as ruas enfeitadas e milhões de pessoas reunidas para prestar homenagem à padroeira da cidade. Muitas outras referências podem ser destacadas, como a cultura do babaçu, da região do Alto do Bico do Papagaio (TO), a feira de Caruaru (PE) ou as inúmeras variedades locais de Festa do Divino, por exemplo a de Pirenópolis (GO).

Trabalhar com patrimônio cultural na escola é um modo de fazer os estudantes entenderem as manifestações artísticas e culturais, não pela chave da expressão individual que fundamenta as concepções modernas da arte, mas pela relevância para a memória e a identidade cultural de uma região e de um povo. Há uma vertente educacional chamada educação patrimonial cujo foco é a preservação dos bens culturais e a valorização de seu caráter histórico e artístico, que pode ser uma boa referência para levantar práticas associadas ao patrimônio replicáveis em sala de aula.

Para se aproximar do tema, o professor pode investigar se no entorno ou na região da escola há patrimônios materiais e imateriais tombados. Possivelmente, alguns espaços, objetos e práticas integrarão o repertório dos estudantes e isso os ajudará a reconhecer as próprias experiências e a identidade cultural do território como expressões de interesse coletivo e de importância histórica e artística.

REFLEXÃO E INTEGRAÇÃO

Às vezes, a escola segue um calendário de festas que não dialoga com o imaginário local nem com os interesses da comunidade escolar. Muitas festas estão relacionadas a tradições religiosas, o que pode levar a conflitos com parte das comunidades escolares em relação a práticas culturais de matriz religiosa divergente. Ainda assim, essas práticas precisam ser compreendidas por seu aspecto cultural e pela presença e continuidade das variadas formas da expressão artística que as constituem. Sob essa perspectiva, portanto, são convertidas em objeto de conhecimento vinculado à Base Nacional Comum Curricular, ou seja, conteúdo e experiência de interesse público, como qualquer outro objeto de conhecimento das demais áreas.

Algumas escolas convertem positivamente esse conflito em oportunidade para se aprofundar nas histórias e tradições locais e para ampliar a compreensão sobre tais manifestações culturais no calendário do ponto de vista das expressões social, cultural, econômica e artística. Por exemplo, algumas escolas transformam as festas juninas em festas da cultura brasileira. Outras festas, como o carnaval, são compreendidas em um espectro mais amplo, com destaque para a relação entre suas diferentes expressões artísticas (a visualidade das máscaras, trajes e cenografias; a musicalidade e as danças próprias de cada ritmo; a *performance* coletiva e as narrativas que se reencenam anualmente em cada uma dessas tradições).

Em muitas festas, a culinária também se destaca como aspecto cultural. Além disso, o fato de essas práticas serem transmitidas de geração em geração, característica marcante da cultura popular, contribui para ampliar a compreensão sobre as festas como objeto do conhecimento das artes e de outras áreas, especialmente das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com o intuito de potencializar o papel e os modos de organização dessas manifestações culturais na escola, reúna os demais professores da área de Linguagens e suas Tecnologias e discuta esse tema. Proponha a eles que, juntos, revejam o calendário de festas da escola, visando integrá-lo às tradições locais e destacar os objetos de conhecimento, atentos aos seguintes pontos:

- Como envolver os estudantes e a comunidade nessas ações?
- Quais expressões culturais da região, ligadas às tradições de famílias e vizinhos da escola, são privilegiadas, sobretudo no caso de comunidades com alto índice de migração? Por quê?
- De que modo essas manifestações são trabalhadas em aula e quais objetos do conhecimento são contemplados?
- Como envolver os estudantes e os demais professores para potencializar a relação entre essas festas e o ensino e efetivamente distribuí-la entre as diferentes áreas? Como agir para que o planejamento das aulas de arte, em particular, não seja comprometido em função do planejamento e da produção das festas?
- Que problemas em relação à adesão a essas práticas devem ser enfrentados coletivamente entre professores, coordenação e direção da escola?

Para ampliar as discussões sobre a arte em perspectiva pública e cidadã, recomenda-se a leitura e a discussão, com os pares da área de Linguagens e suas Tecnologias, do seguinte livro:

- TURINO, Célio. *Pontos de cultura: o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

O autor, que participou da criação das políticas públicas federais de cultura na primeira década do século XX, revisita sua experiência com a implementação dos Pontos de Cultura no Brasil, uma iniciativa de fomento de práticas culturais enraizadas nos diferentes territórios, com ênfase em culturas periféricas, povos tradicionais, populações ribeirinhas, entre outras expressões de grupos socialmente marcados e minorizados pelas narrativas institucionalizadas da cultura. Revela, assim, como se dá a proposta de oferecer acesso não à cultura, mas aos meios de produção cultural. Trata-se de uma discussão relevante para compreender como as políticas públicas são importantes para fortalecer a dimensão social das manifestações artísticas e culturais.

■ O QUE É UM MUSEU?

O professor de arte pode fazer uso da programação de diferentes instituições culturais nos planos de aula. Há tantas possibilidades de trabalho e matrizes culturais de referência das quais partir nas artes visuais, da Antiguidade à arte contemporânea, que o tempo de trabalho de sala de aula é pouco. Mais produtivo do que partir, por exemplo, de uma abordagem da arte baseada em uma historiografia linear ou do que se limitar a um tipo de aula mais prática, focada no fazer, nas técnicas e nos materiais, o professor pode mesclar aos objetivos o vínculo com as agendas culturais das instituições ao alcance da comunidade escolar. Assim, instiga-se o desenvolvimento de hábitos culturais dos estudantes e se possibilita conectar a produção artística da escola com o universo da arte tal como ele se organiza socialmente.

Centros culturais, feiras de arte, de artesanato e de artes gráficas, *zines* e outras publicações impressas são recursos para incentivar o acesso à produção artística entre os estudantes. Os museus, que têm como recurso as coleções, podem ser destacados como ferramenta que permite ao professor e aos estudantes experimentar uma relação direta com as artes visuais por meio de trabalho contínuo e de longo prazo. Ao conhecer esses espaços, as pessoas voltam para revisitá-los e rever as obras. Nos museus, é comum haver relatos de visitantes que desenvolvem afeto por uma obra, por parte de uma coleção ou pelo espaço do museu e voltam frequentemente, ao longo dos anos, para alimentar esse afeto.

Afinal, o que define um museu? Por que os museus existem e para que servem?

Há um campo de estudos específico de museus, chamado museologia. Segundo a definição de 2001 do International Council of Museums (Icom) [Conselho Internacional de Museus], um museu é “uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, pesquisa, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem [e das mulheres] e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade”. Por muito tempo, a partir da criação do Icom, em 1946, o foco foi colecionar, preservar e pesquisar acervos, incluindo as coleções de arte.

Em 1972, a Mesa de Santiago do Chile, um encontro do Icom que reuniu profissionais do mundo inteiro para discutir políticas culturais para museus, pela primeira vez incluiu em suas resoluções a palavra **educação** de modo definitivo na descrição do que faz um museu, reiterando o papel no desenvolvimento social, cultural, ecológico e artístico das comunidades nas quais está inserido. As contribuições desse encontro reverberam

até hoje, na forma da museologia social, da museologia crítica e dos ecomuseus, que priorizam a relação com o público, o meio ambiente e o desenvolvimento social, dando à coleção e ao público a mesma ordem de importância em suas políticas. Isso em muito difere dos grandes museus internacionais, que, com foco no turismo, desprivilegiam a integração mais direta com as comunidades do entorno para colocar as grandes obras de arte em destaque, atendendo assim a uma dinâmica de mercado.

Assim, pode-se compreender que o museu tem a responsabilidade tanto de preservar, pesquisar, apresentar e ampliar a coleção como de realizar ações educacionais e estabelecer um diálogo com a sociedade que alimente sua programação e reflita as transformações e necessidades do entorno. O museu realiza todas essas tarefas a partir de uma coleção de arte, traduzindo pedagogicamente as ferramentas e os modos de operar da arte para fortalecer a relação com a sociedade e retroalimentar os modos de pesquisa e difusão da arte.

No Brasil, existem diferentes tipos de museus de arte, totalizando mais de 3 mil instituições. São privadas ou públicas, neste último caso, respondendo ao município, ao governo do estado ou à federação. O Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) é o órgão responsável pela produção e gestão das políticas museais de aproximadamente 30 museus em todas as regiões do país e por produzir editais e outros modos de apoio aos museus nacionais (disponível em: <<https://www.museus.gov.br/>>; acesso em: 10 nov. 2020). O Ibram tem estreita relação com órgãos internacionais de gestão museal, como a plataforma Ibermuseum (disponível em: <<http://www.rmiberoamericanos.org/>>; acesso em: 10 nov. 2020).

Adiante, serão destacadas três vertentes que ampliam a concepção do que faz um museu e, mais especificamente, um museu de arte.

Museus com foco em pesquisa e extensão

No Brasil, os museus de arte são os principais espaços de pesquisa sobre a produção artística, exercendo papel fundamental na atualização e na difusão de conhecimentos sobre a arte. De fato, hoje fala-se em uma história da arte baseada na história das exposições, isto é, nas dinâmicas e discussões sobre a arte que só puderam ser instauradas nutrindo a produção dos artistas, críticos e professores de determinada época e lugar, porque houve uma exposição de arte que levou tal discussão a público. Isso demonstra quanto os museus de arte concentram o conhecimento que se produz em torno das artes visuais.

Muitos museus de referência em pesquisa sobre arte são associados a universidades públicas. A universidade pública no Brasil baseia-se no tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, os mesmos pesquisadores que formam os artistas e professores egressos dessas universidades são os responsáveis por produzir artigos, livros e exposições que aprofundam e divulgam o conhecimento sobre as coleções desses museus, bem como por elaborar programações públicas que aproximem museu e sociedade. Parte relevante da pesquisa sobre arte no Brasil é produzida em programas de pós-graduação em arte associados a museus de arte, difundida em revistas científicas nacionais e internacionais ou na forma de exposições, que permitem ao grande público o acesso a essas coleções.

Outro aspecto relevante sobre museus com foco na pesquisa é que, por sua dimensão pública, são exemplos de isenção para fomentar manifestações artísticas e culturais distintas dos interesses mercadológicos. A mais antiga universidade do país, a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), que ganhou o título de universidade em 1913, por exemplo, é responsável por gerir o Museu Amazônico, que conserva um importante acervo. Parte dele é dedicada à cultura material indígena e ribeirinha, com diversas coleções, entre elas, mais de 360 aquarelas do artista Feliciano Pimentel Lana (1937-2020), da etnia indígena Desana, e um conjunto de mais de 2.800 peças de cultura material e arte indígena das etnias Baníwa, Bororo,

Botocudo, Gavião, Hixkaryana, Juruna, Ka'apor, Kaiabi, Kaiapó, Kamayurá, Karajá, Kaxinawá, Kobéwa, Maku, Matis, Rikbaktsa, Sateré-Mawé, Tapirapé, Tembé, Tenharim, Ticuna, Tukano, Uru-eu-wai-wai, Xavante, Xikrin, Waimiri-Atroari, Waiwai, Wayana e Aparai, Yanomami e Zo'é. Trata-se de um importante espaço de formação de profissionais especializados na história e na cultura da região amazônica.



Fachada do Museu Amazônico, em Manaus (AM). Fotografia de 2020.

Museus que incentivam a produção artística contemporânea

Muitas vezes, os museus são vistos como espaços para conservar objetos do passado. No entanto, os museus de arte cumprem um importante papel na difusão da produção artística, contribuindo para formar artistas e estabelecer redes para a produção contemporânea. Além de museus, em geral privados, que comissionam novos trabalhos a artistas, tendo em vista ciclos expositivos específicos, há também aqueles que realizam laboratórios ou residências artísticas, oferecendo aos artistas espaço e recursos por tempo determinado para que produzam arte, relacionem-se com o entorno da instituição e o público do museu em situações específicas e exponham seus trabalhos. A ideia da residência artística é que o artista visual tenha uma oportunidade de imersão em um contexto, para nele concentrar-se e dele extrair material de trabalho. Assim, por meio de soluções como as residências, além de fomentar novas práticas, os museus ampliam seu acervo, aprofundam os diálogos entre obras do passado e do presente e estimulam uma relação mais direta entre os artistas e o público.

O museu da Fundação Iberê Camargo, por exemplo, realiza o Programa de Residência Artística no Ateliê de Gravura, que abre as portas para que o público dialogue com o artista e acompanhe a sua produção. Fundado em Porto Alegre (RS), em 1995, o museu conserva um importante acervo de gravuras e desenhos do artista gaúcho Iberê Camargo (1914-1994). A residência, assim, é um modo de estabelecer conexões na linguagem artística que caracteriza o acervo do museu – a gravura – e de aproximar as relações entre educação, pesquisa e curadoria.



Fachada do museu da Fundação Iberê Camargo, em Porto Alegre (RS). Fotografia de 2018.

Outros museus também têm programas de residência artística e, em alguns casos, residência educativa, como a Fundação Joaquim Nabuco, em Recife (PE), o Museu da Imigração e o Museu Lasar Segall, em São Paulo (SP), e o Museu Casa Alfredo Andersen, em Curitiba (PR).

Museus comunitários

Os museus comunitários são organizações que, em geral, partem de iniciativas da sociedade civil e que são ferramentas de construção de uma identidade cultural coletiva e articulação social, estimulando a consciência histórica e a transformação efetiva da realidade social. Existe uma gama de modelos de museus comunitários no Brasil, criados por grupos sociais e em contextos muito diversos, como em comunidades quilombolas, indígenas, rurais, com motivações bastante diversas.

O estado do Ceará, por exemplo, tem a Rede Cearense de Museus Comunitários (disponível em: <<https://museuscomunitarios.wordpress.com/>>; acesso em: 10 nov. 2020). Alguns desses museus integram também a Rede Indígena de Memória e Museologia Social. Inicialmente chamada Escola Raízes Indígenas, a Escola Tabajara Kariri é uma iniciativa popular que realizava o trabalho de educar e reconstruir a memória dos indígenas da região, no Ceará. O museu foi inicialmente alojado na escola e leva o nome de sua fundadora, Tereza Kariri, liderança de ocupações sociais por moradia na periferia de Crateús (CE) e primeira indígena reconhecida da etnia Kariri. Há dez anos é um espaço de articulação social e importante meio de reconstrução da memória social e das tradições indígenas silenciadas por décadas na região. Não se trata, portanto, de um espaço de conservação de uma coleção, mas sim de organização em torno da memória e da revisão das tradições culturais indígenas. Embora dialogue com o passado, o museu tem foco na rearticulação cultural no presente e na imaginação de outros futuros para os Kariri.

Esses museus têm menos recursos do que os grandes e privados, o que reduz o acesso virtual ao trabalho que promovem, em geral mais bem documentado nas redes sociais do