

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES**

**JÚNIOR CÉSAR DA FONSECA**

**ENSINO REMOTO E ABORDAGEM TRIANGULAR: O ENSINO DE ARTE  
DURANTE A PANDEMIA EM UMA CIDADE EDUCATIVA DO MUNDO**

Belo Horizonte  
2021

JÚNIOR CÉSAR DA FONSECA

**ENSINO REMOTO E ABORDAGEM TRIANGULAR: O ENSINO DE ARTE  
DURANTE A PANDEMIA EM UMA CIDADE EDUCATIVA DO MUNDO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariana de Lima Muniz

Linha de Pesquisa: Arte e Experiências Interartes na Educação

Belo Horizonte  
2021

Ficha catalográfica  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

707 F676e 2021	Fonseca, Júnior César da, 1978- Ensino remoto e Abordagem Triangular [manuscrito] : o ensino de arte durante a pandemia em uma cidade educativa do mundo / Júnior César da Fonseca. – 2021. 278 p. : il.  Orientadora: Mariana de Lima Muniz.  Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.  1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Ensino a distância – Teses. 3. Arte e educação – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. 5. Sociologia educacional – Teses. 6. Método de projeto no ensino – Teses. I. Muniz, Mariana de Lima e, 1976- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.
----------------------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

### FOLHA DE APROVAÇÃO

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação do aluno **JÚNIOR CESAR DA FONSECA** - Número de Registro - **2019668704**.

**Título: “Ensino Remoto e Abordagem Triangular: o ensino de Arte durante a pandemia em uma cidade educativa do mundo.”.**

Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz – Orientadora – EBA/UFMG

Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira – Titular – EBA/UFMG

Profa. Dra. Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães – Titular – UFPA



Documento assinado eletronicamente por **Mariana de Lima e Muniz, Membro**, em 16/09/2021, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, Usuário Externo**, em 16/09/2021, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Carvalho Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 20/10/2021, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0902904** e o código CRC **B2E6A758**.

Para minha filha e minhas afilhadas, para que acreditem sempre no poder do conhecimento!  
Para minha esposa!

Para minha mãe, eternizando sua luta e seu orgulho pela aprendizagem de seus filhos!

## AGRADECIMENTOS

São tempos difíceis!!! Daqui a alguns anos parecerá bem clichê esta frase. Porém, só quem vivencia este momento sabe; e saberá, a intensidade destas palavras. Não nos reinventamos.... Sobrevivemos, esta é a verdade!

E dentro do pensamento científico, tão achincalhado nos últimos anos, mostramos o quão forte é a Ciência. Quão é necessário pesquisas e mais investimento em educação. Parafraseando Juliana Cavassin<sup>1</sup> é importante ressaltar e agradecer aqueles que desenvolvem uma educação progressista para o desenvolvimento do pensamento complexo, na amplitude da capacidade de viver. Relacionando as partes com o todo; o pensar sobre pensar o próprio pensar e a consciência e autonomia que melhoram as perspectivas individuais e coletivas.

Neste olhar para trás com gratidão, agradeço a todos aqueles que lutam pela Ciência, por uma educação de qualidade, por um ensino/aprendizagem de Arte consistente e cheio de reflexões. Agradeço também àqueles que não entendem muito esta luta, mas que estão aqui, nos apoiando, sofrendo conosco, compartilhando nossas ausências. Em meu caso particular, agradeço à minha garotinha ruiva e à minha filha, pela compreensão de tantas e tantas noites em frente ao computador e tantas ausências. Aos meus irmãos e à minha mãe, que na sua forma singela, nunca deixou de nos incentivar a estudar e me carregou, literalmente, para a escola durante anos.

Agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui. Aos que participaram desta pesquisa, aos doutores, mestres, pensadores que com seus estudos contribuíram e serviram de base para esta pesquisa. À minha orientadora, Mariana Lima Muniz, por sua persistência e vontade de fazer acontecer. Às professoras Ana Cristina Carvalho Pereira e Gabriela Christófaro, Ana Del Tabor pela generosidade em participar deste momento e por participar da banca e a Ana Mae Barbosa, que com sua benevolência me ensinou mais do que podia imaginar.

---

<sup>1</sup> Em “Perspectivas para o Teatro na Educação como conhecimento e prática pedagógica”. Ver referências

*Deus marca, para não perder de vista*  
Provérbio popular

## RESUMO

### **Ensino Remoto e Abordagem Triangular: o ensino de Arte durante a pandemia em uma cidade educativa do mundo.**

O presente trabalho busca investigar como se deu o uso da Abordagem Triangular, teoria sistematizada por Ana Mae Barbosa, no ensino de Arte praticado na rede de ensino em Itaúna, Minas Gerais, escolhida como Cidade Educativa pela UNESCO, durante o Ensino Remoto em decorrência da pandemia da COVID-19. As três ações mentais/sensoriais da Abordagem Triangular: Ler, Fazer e Contextualizar formam uma das abordagens mais utilizadas no ensino/aprendizagem de Arte para promover um ensino que desenvolva a percepção, imaginação, capacidade crítica e estabeleça relações com o mundo. Por meio desta pesquisa traçamos uma linha de raciocínio que aproxima a Abordagem Triangular ao conceito de Cidade Educativa e investigamos como os Arte/Educadores fazem o uso da teoria em suas aulas. O nosso objetivo inicial era investigar as compreensões e usos da Abordagem Triangular no ensino de Arte pelos Arte/Educadores dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto foram investigadas as escolas da rede de ensino, desenvolvido um questionário aplicado a todos os Arte/Educadores e após as respostas três foram escolhidos seguindo os seguintes critérios: ser formado em uma das quatro linguagens (Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais), lecionar no Ensino Fundamental II e conhecer a Abordagem Triangular. Estes três participaram de entrevistas e acompanhamento conferindo à pesquisa fontes orais de investigação. No entanto, quando iniciamos nossa pesquisa de campo, o mundo foi assolado pela pandemia da COVID-19. Assim, nossa investigação teve que se pautar pelo Ensino Remoto, suas possibilidades e limitações. Além de entrevistas com os docentes, acompanhamento de duas famílias de estudantes do ensino Fundamental, conferindo à pesquisa fontes orais de investigação, também nos pautamos pela análise dos Planos de Estudos Tutorados, PETs, estratégia utilizada pelos governos Estadual e Municipal para não interromperem o ensino. Entre as conclusões deste estudo, ao expor e refletir sobre a utilização da Abordagem Triangular durante a pandemia e o advento do Ensino Remoto, observamos que dentre tantas possibilidades, a teoria de Ana Mae promove vivências significativas de estudantes, Arte/Educadores, aproxima a Arte da vida cotidiana, estimula pesquisas, transforma o ensino de Arte catalisando-o como gerador de conhecimento e cria caminhos que desenvolvem a cognição dos estudantes. Abrindo também dialogicidade entre a Cidade Educativa e a Abordagem Triangular que são fundamentais para que se amplie o conhecimento e o saber; crie relações entre as ações do dia a dia, as possibilidades de ver, ouvir, interpretar e julgar as manifestações culturais e artísticas além de fomentar a criatividade, a capacidade de interpretação e a reflexão sobre a Arte e a sociedade.

**Palavras-Chave:** Ensino Fundamental. Abordagem Triangular. Arte/Educação. Ensino Remoto. Cidade Educativa UNESCO.



## ABSTRACT

### **Remote Teaching and Triangular Approach: Art teaching during the pandemic in an educational city around the world.**

The present work seeks to investigate how the Triangular Approach, a theory systematized by Ana Mae Barbosa, works in the teaching of Arts used in Itaúna, Minas Gerais, chosen as Educational City, by UNESCO, during the Remote Teaching due to the COVID-19 pandemic. The three mental/sensory actions of the Triangular Approach: Reading, Doing and Contextualizing form one of the most used approaches in teaching/learning of the Arts to promote teaching that develops perception, imagination, critical thinking and establish a connection with the world. Through this research, a line of reasoning was drawn approximating the Triangular Approach to the concept of Educational City. In addition, how Art/Educators make use of such theory in their classes. Our initial objective was to investigate the comprehensions and uses of the Triangular Approach in Arts education by Arts/Educators in the final years of Elementary School. For this purpose, schools in the educational system were investigated, a questionnaire applied to all Art/Educators was developed and after the answers, three were chosen according to the following criteria: to be graduated in one of the four languages (Music, Dance, Theater or Visual Arts), teach in Elementary School II and learn about the Triangular Approach. These three participated in interviews and follow-up, giving the research oral sources of investigation. Nonetheless, when we started the field research, the world was stroke by the COVID-19 pandemic. Thus, our investigation had to be guided by Remote Learning, its possibilities and limitations. In addition to the interviews with professors, monitoring of two families of elementary school students, providing the research with oral sources of investigation, we were also guided by the analysis of Tutored Study Plans, PETs, a strategy used by the State and Municipal governments so as not to interrupt teaching. Among the conclusions of this study, when exposing and reflecting on the use of the Triangular Approach during the pandemic and the advent of Remote Teaching, we observe that among so many possibilities, Ana Mae's theory promotes significant experiences of students and Art/Educators. In addition, it brings Art closer together from everyday life, stimulates research, transforms the teaching of Art, catalyzing it as a generator of knowledge, and creates paths that develop students' cognition. Besides, opening dialogicity between the Educative City and the Triangular Approach, which are fundamental for the expansion of knowledge; create relationships between everyday actions, the possibilities of seeing, listening, interpreting, and judging cultural and artistic manifestations, in addition to fostering creativity, the capacity for interpretation and reflection on Art and society.

**Keywords:** Elementary School. Triangular Approach. Art/Education. Remote Teaching. Educative City. UNESCO.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1** - Tabloide apresentado para o concurso. Acervo Instituto Maria de Castro Nogueira (1975) – Compilação do autor;

**Figura 2** - Subida da Comissão Avaliadora – Acervo Instituto Maria de Castro Nogueira (1975);

**Figura 3** - Dupla Triangulação – Ilustração do autor (2021);

**Figura 4 - Ziguezague** - Ilustração do autor (2021);

**Figura 5** - Linha do Tempo - Ilustração do autor (2021);

**Figura 6** - Capa dos Planos de Estudos Tutorados - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2020) – Compilação do autor;

**Figura 7** - Folha de Rosto dos Planos de Estudos Tutorados - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2020);

**Figura 8** - Plano Estruturado – Contextualização - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2020);

**Figura 09** - Recorte Questão dos Planos Tutorados - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2020);

**Figura 10** - Recorte Questão dos Planos Tutorados - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2020);

**Figura 11** - Recorte questões avaliativas PET Municipal - Secretaria Municipal de Educação de Itaúna (2020);

**Figura 12** - Recorte questões avaliativas PET Estadual – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2020);

**Figura 13** - Triângulos - Ilustração do autor (202

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>No meio do caminho havia uma pandemia</b> .....	18
<b>ITAÚNA – CIDADE EDUCATIVA DO MUNDO</b> .....	22
1.1 Unesco e o Relatório Faure – a gênese do título .....	22
1.2 Cidade Educativa.....	26
1.3 Itaúna Cidade Educativa do Mundo.....	28
1.4 Uma cidade Educativa que não se tornou uma cidade Educadora....	34
1.5 O Contexto Escolar Itaunense .....	44
<b>CONTEXTUALIZAÇÕES</b> .....	52
2.1. Contextualizando o Ensino Fundamental .....	52
2.2 Contextualizando o Ensino de Artes .....	60
2.3 A BNCC e o Componente Arte.....	72
<b>ABORDAGEM TRIANGULAR</b> .....	83
3.1 O início de uma teoria pós-moderna .....	83
3.2 Abordagem Triangular – início e ações mentais/sensoriais.....	89
3.2.1 Contextualizar .....	93
3.2.2 Ler .....	95
3.2.3 Fazer Artístico.....	98
3.3 Abordagem Triangular e os documentos oficiais .....	100
<b>ENSINO E PANDEMIA</b> .....	109
4.1 Ensino Remoto, PETs.....	109
4.2 Ensino <i>Online</i> .....	115
5.1 Os Planos de Estudo Tutorados.....	126
5.1.1 Os PETs Estaduais.....	129
5.1.2 Os PETs Municipais .....	136
5.1.3 Avaliação em Arte através dos PETs.....	139

<b>5.2 Os Arte/Educadores.....</b>	<b>146</b>
<b>A Cidade, a Teoria, A Arte – uma tríade libertadora .....</b>	<b>172</b>
<b>Arte/Educação e Pandemia .....</b>	<b>177</b>
<b>Abordagem Triangular e futuro da Arte/Educação.....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>213</b>

## INTRODUÇÃO

“A vida é a arte do encontro. Embora haja tanto desencontro pela vida”. Nas palavras de Vinícius de Moraes a vida ganha poesia, ganha encontros e desencontros e fica recheada de beleza e Arte. Se a vida humana é impregnada de encontros com a Arte, se encontramos beleza em infinitas linguagens, bailando entre o som, entre a dança, entre a performance, personagens, dramas, comédias, entre inúmeras histórias contadas, recontadas, pintadas, grafitadas, produzidas em imagens, por que há tanto desencontro no ensino/aprendizagem da Arte?

Vivemos, vivenciamos, experenciamos diversas formas de Arte ao longo da nossa existência, aprendemos (ou desaprendemos, ou melhor, aprendemos a desaprender para melhor ensinar Arte) e percebemos que a responsabilidade do ensino de Arte não está no ato de ensinar uma técnica, de (re)produzir uma obra, de decorar um “ismo” em um período qualquer da humanidade.

A responsabilidade de cada Arte/Educador<sup>2</sup> está em proporcionar aos seus alunos meios para que estes entendam que, através da Arte, suas produções, manifestações, inquietações, é possível que cada ser interaja com o seu mundo e conheça diversos outros, outras ideias, outras personagens, outras pessoas, outros discursos, conheça a si mesmo e o ambiente do qual faz parte. Crie uma consciência daquilo que se é, e do mundo que nos cerca.

Ferraz e Fusari (2009) lembram que ao longo da história, as produções e manifestações artísticas são permeadas com ilações do tempo em que o homem vive. Das mais simples garatujas até aclamadas obras de arte, o tempo, as vivências, suas formas de expressar e

---

<sup>2</sup> Adoto a grafia dos termos Arte/Educador(a) e Arte/Educação com barra por corroborar com o pensamento de Lúcia Gouvêa Pimentel, que sugeriu a inserção da barra ao invés de hífen, e de Ana Mae Barbosa, José Minerini Neto, no sentido de “indicar uma relação de pertencimento entre educação e arte” (BARBOSA, 2005, p. 21). Entretanto, respeitando a colocação de outros autores sobre o assunto, o uso da expressão “arte educação” e “arte-educação”, entre outras, será respeitada em citações.

sua visão sobre como o mundo é (ou deveria ser) trazem um despertar para quem se dedica a ensinar/aprender Arte.

Em cada período, em cada local, há uma expertise em se buscar esse despertar. Paixão e Cordeiro (2013) afirmam que o ensino/aprendizagem de Arte “assume uma perspectiva condizente com as necessidades e particularidades conduzidas pelo contexto social, cultural, econômico e político” (PAIXÃO & CORDEIRO, 2013, p.132).

E é neste encontro (ou desencontro) atual entre nosso tempo, contextualização histórica e o ensino/aprendizagem de Arte que surge a problemática desta pesquisa: “Como os Arte/Educadores se apropriam da Abordagem Triangular, para propiciar um ensino/aprendizagem significativa aos alunos do Ensino Fundamental, em Itaúna, cidade reconhecida pela UNESCO como Cidade Educativa do Mundo?”.

Ainda que eu tenha me deparado com o objeto da minha pesquisa ao longo de minha trajetória acadêmica, durante a especialização em Artes Visuais: cultura e criação e aprofundado minhas reflexões no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias contemporâneas, promovido pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, percebo que esta pesquisa se iniciou muito antes deste momento. Aliás, este desejo de pesquisar o ensino/aprendizagem de Arte, parece-me agora, mais claramente, que sempre esteve aqui. Talvez como uma forma inconsciente de compensar minhas decisões passadas ou impedir que alguém que goste de Arte, por falta de um ensino/aprendizagem efetivo, também percorra outros caminhos até se reencontrar.

Ao ler o livro “A Imagem no Ensino da Arte”, (1991) um dos marcos da Abordagem Triangular, logo no seu início, Ana Mae Barbosa nos diz que:

Quando em 1988 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação começou a ser discutida na Câmara e no Senado, três projetos eliminavam a arte do currículo das escolas de 1º e 2º graus.

Somente um dos projetos apresentados, o do Conselho dos Secretários de Educação, tornava as artes obrigatórias na escola.

Este conselho, que começou a operar em 1987 com outros membros, parece ter se constituído de gente muito mais esclarecida do que aquele de 1986 que no Rio Grande do Sul propôs a retirada da Arte do currículo, o que foi feito pelo menos no Estado de Minas Gerais. (BARBOSA, 1991, p. 06)

Esta ação reflete intimamente em mim. Em 1986, eu estava iniciando o 1º ano do Ensino Fundamental. Então a retirada da Arte do currículo me privou das aulas que, agora eu

desejava pesquisar. Ao longo do ensino regular (Fundamental e Médio), não em lembro de ter tido aulas de Educação Artística ou Artes já que a nomenclatura mudou ao longo do tempo. Isto tudo por reflexo das políticas educacionais que emergiram na retomada da democracia.

Aproximei-me das Artes através do teatro amador. Fora dos muros escolares e em uma cidade fora dos grandes centros, onde não havia (e ainda não há) “Escolinhas de Arte” ou cursos em que era possível encontrar alguém que pudesse me ensinar o que era aquilo tão libertador que eu tinha acabado de encontrar, tive que caminhar um longo tempo sem um tutor. E isto me fez uma tremenda falta. Por mais que eu buscasse, era difícil reconhecer a importância daquilo que eu tanto gostava. Sem um Arte/Educador para incentivar, para orientar, sem um professor capaz de me mostrar quão infinitas eram as possibilidades eu fui obrigado a construir minhas tessituras fora do ambiente escolar e de maneira bastante empírica.

Esta pesquisa nasce então de uma reflexão, uma vontade enorme de entender o presente e com uma ponta de esperança no futuro. Uma tentativa de abrir discussões sobre o Ensino da Arte e sua reverberação para a comunidade onde estou inserido. Não apenas a comunidade escolar. Mas a cidade que educa. Isto tudo sob o prisma da Abordagem Triangular, teoria sistematizada pela Arte/Educadora Ana Mae Barbosa que desde os anos 1970 luta pelo desenvolvimento de práticas voltadas para valorização e reconhecimento da Arte/Educação nas escolas. A partir da perspectiva freiriana, a Arte/educadora desenvolveu uma concepção pioneira no ensino da arte no Brasil, sustentando o aprendizado por meio de ações mentais sensoriais, que fazem a Abordagem Triangular e são o Contextualizar, a Leitura de Obras e o próprio Fazer artístico.

Entre os objetivos iniciais desta pesquisa, buscamos ilustrar a aplicabilidade da Abordagem Triangular; vislumbrar correlações favorecendo a construção de um *corpus* metodológico para um ensino-aprendizagem das Artes de forma consistente; compreender, ao longo do tempo, a evolução da Abordagem Triangular, ampliar as discussões sobre a atuação dos docentes, contribuindo para um pensamento crítico sobre as metodologias utilizadas e compreender o contexto do Ensino de Arte em Itaúna

Para reflexões futuras a pesquisa oferece um ponto de vista sobre o contexto abordado pelos Arte/Educadores para que os alunos consigam efetivar o aprendizado proposto e as dificuldades encontradas no dia a dia.

Para se chegar a estas e outras considerações era preciso refletir sobre o que já foi dito/escrito/rabiscado sobre os conceitos e observar na prática tal reflexão. Como metodologia, utilizamos a investigação bibliográfica, pesquisa de dados aliada a observação, conversas, narrativas pessoais dos Arte/Educadores. Buscamos conhecer de perto a estrutura de ensino, os Artes/Educadores e a própria cidade que se orgulha do título Cidade Educativa.

Após o entendimento dos conceitos trabalhados nesta pesquisa, como, por exemplo, o que significa ser uma Cidade Educativa, termo utilizado pela Unesco no Relatório “Aprender a Ser” (FAURE, 1972), que traz conceitos de uma educação para o futuro, para além dos muros escolares e que eleva a cidade a um status de *locus* educador em cada esquina, e de nos deparar com as similaridades entre a Cidade Educadora, a Abordagem Triangular e o Ensino de Arte, delimitamos nossas observações no Ensino Fundamental II, que é onde focamos nosso objeto de pesquisa.

Ao contextualizar o ensino Fundamental, o Ensino das Artes, revisitar o passado na investigação bibliográfica sobre Arte, Ensino Regular, lutas e resistências vamos encontrando a luta dos Arte/Educadores. Os de outrora e os atuais.

Percebendo que, pessoalmente, apesar de ter sofrido as consequências de uma decisão equivocada de políticos, aquele menino que queria saber como está o Ensino de Arte em sua cidade, chegou até este momento porque houve uma luta e muita resistência ao longo de todos estes anos.

Para chegar aos Arte/Educadores que lecionam em Itaúna e verificar quais os pontos de vista utilizados no seu dia a dia sobre a Abordagem Triangular, foi preciso aprofundar um pouco mais sobre os docentes. Itaúna possui uma rede de ensino que abriga 49 escolas, sendo 15 de Ensino Médio. No total são cerca de 11 mil alunos, sendo nove mil cursando o Ensino fundamental. São 864 professores no total.

Deste total, realizamos um levantamento de quantos atuavam na rede de ensino, sendo o número de 12 profissionais. Após este passo, elaboramos um questionário a todos os Arte/Educadores do município, que lecionavam na rede regular de ensino. Este passo



serviu para compreender e conhecer os profissionais e preparar o terreno para uma segunda etapa, que seria o acompanhamento destes profissionais em seus locais de trabalho.

Em nosso planejamento, após a resposta dos Arte/Educadores, escolheríamos três para conversas e escuta.

a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para o interlocutor, o que já caracteriza um recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

Estes três Arte/Educadores teriam que apresentar três requisitos simultaneamente: ser licenciado em uma das quatro linguagens (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança) conhecer a Abordagem Triangular e dar aulas no Ensino Fundamental.

O questionário inicial, disponibilizado através da plataforma *Google Forms*, além de chegar aos professores que fariam parte da etapa de escuta e acompanhamento, também pretendeu também verificar como é a formação deste Arte/Educador, seu planejamento e o conhecimento a respeito da Abordagem Triangular. Para isso foi elaborado um questionário dividido em blocos: dados de identificação; formação, planejamento e infraestrutura; conhecimento e utilização da Abordagem Triangular.

No primeiro bloco, os dados solicitados eram referentes ao ingresso na rede de ensino itaunense, forma de ingresso, formação acadêmica, disciplinas que atuava, níveis em que lecionava, rede (pública ou privada).

Em um segundo bloco a abordagem era sobre a formação do Arte/Educador, como este planejava suas aulas e a infraestrutura dos locais onde leciona e por fim, dados sobre o conhecimento a respeito da Abordagem Triangular.

Na prática, oito Arte/Educadores responderam à pesquisa. Seis possuíam licenciatura em uma das quatro linguagens. Sendo quatro em Artes Cênicas, um em Artes Plásticas e um em Educação Artística com habilitação em Música. Percebe-se por este dado que ainda hoje há professores lecionando Artes sem ter formação específica, utilizando o componente apenas para completar ou acumular carga horária ou como forma de

ingressar na rede de ensino, sem ter licenciatura, como é o caso de dois Arte/Educadores que informaram ter como graduação curso de bacharelado e que utilizam o Certificado de Avaliação de Título (CAT) como autorização temporária para lecionar.

Entre os Arte/Educadores que responderam ao questionário inicial da pesquisa apenas dois disseram não ter sido admitidos na rede municipal por concurso público, sendo designados para o cargo. E esses não possuíam a licenciatura devida para a disciplina neutralizando o critério. Outros dois, apesar de terem formação específica, não estavam atuando como professores de Artes. Um designado para outra função dentro da escola em que atua e o outro assumiu o cargo de vice-diretor em concomitância com as aulas do Ensino Médio.

A pesquisa que segue foi produzida em contextos diferentes de um mesmo contexto. O olhar de cada Arte/Educador participante da pesquisa foi capturado através de observações, conversas, percepções, cumprimento de cronogramas e normas (ou não) do ensino/aprendizagem da Arte, e, principalmente, através da escutatória. Termo que tomamos emprestado de Rubem Alves e que nos aponta que mais importante do que dizermos, é preciso aprender a ouvir. “O que as pessoas mais desejam é alguém que as escutem de maneira calma e tranquila. Em silêncio, sem dar conselho. (ALVES, 1999, p. 73). Assim buscamos entender como a Abordagem Triangular foi utilizada (ou não) aprendida/desaprendida por estes Arte/Educadores e como (e se) ela proporcionou possibilidades e oportunidades para um ensino/aprendizagem efetiva.

Essa observância, essa escrita, esse entrar em um devir-todo-mundo (DELEUZE & GUATTARI, 2012), esse ato de coragem (e talvez imprudência!) levaram-me a buscar a análise de um conjunto de vozes bastante específico, fora da minha zona de conforto, mas que me instigava desde que a Arte e, conseqüentemente, a Arte/Educação entraram em meu dia a dia.

Pesquisar sobre o cotidiano da Arte/Educação em uma cidade reconhecida mundialmente como Cidade Educativa, pela UNESCO, além de um ato de coragem, permite, como cita Alfredo José da Veiga-Neto (2014) observar “pequenas frestas e frinchas dos fazeres e dos discursos pedagógicos” (VEIGA-NETO, 2014, p.07).

A ideia de Cidade Educativa surge na década de 1970. Edgar Faure e um grupo de colaboradores de diferentes nacionalidades produziram um documento, a pedido da

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, em que tentavam esboçar uma ideia, um conceito de uma cidade onde cada espaço fosse capaz de ensinar.

O relatório desta iniciativa promoveu uma reflexão sobre o déficit de ensino, evidenciando a necessidade de articulação em seus ensinamentos teoria, técnica e prática. Isso traria como conclusão a necessidade de termos uma escola para além dos muros. Nas palavras de Faure (1972) “a escola não deve ser separada da vida.” (FAURE, 1972, p. 36).

Edgar Faure avaliava que a educação permanente e a cidade como centro de promoção do conhecimento eram meios pelos quais os sistemas de educação precisavam ser repensados, tornando a aprendizagem uma questão de uma vida inteira, em sua duração e amplitude, sendo o resultado do esforço de toda uma sociedade.

A ideia de “Cidade Educativa” foi abraçada por diversos pesquisadores, educadores e transcendeu as ações da UNESCO. Durante décadas se discutiu sobre as possibilidades da cidade como instrumento educador. Paulo Freire, dizia que “enquanto educadora, a cidade também é educanda” (FREIRE, 1993, p.23).

O mestre considerava essencial refletir sobre essa discussão e dizia que na sua posição pós-modernista e progressista, debater a educação permanente e as cidades educativas eram primordiais para o avanço de uma sociedade cada vez mais consciente do seu papel.

É neste interim pós-modernista e nessa efervescência de alterações na educação, marcante nos anos 1970, que Ana Mae começa a se destacar. Motivada pelas ideias de Paulo Freire, do qual foi aluna, Ana Mae buscava meios para que a Arte/Educação florescesse e o ensino/aprendizagem de Arte se tornasse algo fundamental na vida dos cidadãos.

Sem conhecimento de Arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (BARBOSA, 1991, p.23).

Ana Mae ressalta que “quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a

história da arte. Nenhuma das três áreas sozinhas corresponde à epistemologia da arte” (BARBOSA, 1991, p 32).

Esta seria a gênese da Abordagem Triangular que começa a ser sistematizada a partir da década de 1980. Inicialmente chamada de “Metodologia”, denominação logo abandonada por ser delimitadora, depois “Proposta” e por fim “Abordagem Triangular”, a sistematização proporciona aos Arte/Educadores a possibilidade do ensino/ aprendizagem dentro de três ações mentais/sensoriais: o fazer, o ler e a contextualização.

Ao longo desses 30 anos, a Abordagem Triangular, foi estudada, posta à prova, esmiuçada, criticada, revista, mote para milhares de projetos em Arte/Educação e, sobretudo, aplicada por Arte/Educadores.

Diante deste histórico e alicerçada nos conceitos de Cidade Educativa, da Abordagem Triangular, surge nesta pesquisa a indagação de como os professores utilizam a teoria para que a Arte/Educação, em uma cidade reconhecida pela UNESCO, como uma Cidade Educativa do Mundo, seja um viés para a emancipação dos cidadãos que, conscientes do seu papel na sociedade, possam assumir protagonismo em suas vidas.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram aplicados questionários aos Arte/Educadores de todo o município e eleitos três professores, formados em uma das quatro linguagens (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) para o acompanhamento e aprofundamento sobre as escolhas e metodologia de cada um e como a Abordagem Triangular era aplicada na prática.

Busca-se também elaborar uma contextualização sobre a cidade, um breve histórico da Arte/Educação no Brasil, especialmente a partir da década de 1970. Além de apontar as mudanças que ocorreram no ensino/aprendizagem de Arte, principalmente no que se refere às alterações recentes com a BNCC, o Novo Ensino Médio e o Ensino Remoto correlacionando-os com a Abordagem Triangular.

## No meio do caminho havia uma pandemia

Enquanto nos preparávamos para a parte da observação e em busca de observar como a teoria é aplicada no cotidiano dos Arte/Educadores, a rota concernente a esta pesquisa foi abruptamente modificada.

Em março de 2020, com roteiros de observação e questionários prontos e com uma vontade singular de estar em campo, a pesquisa se viu obrigada a tomar outro viés. Em 11 de março 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou como pandemia a infecção causada pelo vírus SARS-COV-2, causador da Covid-19. O vírus de alta transmissão se alastrou globalmente, deixando um rastro de muitas mortes e incertezas. Sem remédios eficazes e com pouco conhecimento sobre a nova doença, governantes de todo o mundo começaram a tomar medidas para que os reflexos da pandemia fossem os menores possíveis. Autoridades sanitárias e a OMS sugeriram o distanciamento social e, em muitas cidades, foi decretado o *Lockdown*<sup>3</sup>. A economia parou. Comércio, empresas, indústria, setores de serviços e entretenimento interromperam abruptamente suas atividades.

As escolas tornaram-se um espaço de risco. Crianças e jovens, menos propensos a desenvolver a doença, mas, ainda assim, transmissores do vírus poderiam potencializar as infecções a números astronômicos. Professores e estudantes poderiam se tornar os principais vetores de transmissão da Covid-19, levando a doença para dentro dos seus lares e afetando a população mais vulnerável. A Escola, em todos os seus níveis, se viu obrigada a fechar por tempo indeterminado.

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de guerra. (ARRUDA, 2020, p. 259).

---

<sup>3</sup> *Lockdown* segundo o site “Diagnósticos da América” é a versão mais rígida do distanciamento social e quando a recomendação se torna obrigatória. É uma imposição do Estado que significa bloqueio total. No cenário pandêmico, essa medida é a mais rigorosa a ser tomada e serve para desacelerar a propagação da doença, quando as medidas de isolamento e de quarentena não são suficientes e os casos aumentam diariamente.

Gestores, educadores, em um micro espaço de tempo tiveram que desenvolver estratégias para tentar suprir a falta de aulas presenciais. E o desafio exigiu um contorcionismo. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 (CRUZ & MONTEIRO, 2019), 181.939 estabelecimentos de ensino, entre as redes pública e privada abrigavam 48.455.867 estudantes matriculados e 2.226.423 professores. No monitoramento feito pela UNESCO, em 26 de abril de 2020, 90% das escolas em todo mundo estavam fechadas.

Com o fechamento das escolas no Brasil e a publicação da Medida Provisória no 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020), norteadas ações, como, por exemplo, a dispensa da obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar<sup>4</sup>, gestores e educadores se viram, da noite para o dia, literalmente, obrigados a repensar o modo de ensinar.

E não somente os educadores, mas também os pais e tutores dos estudantes. O Ministério da Educação recomendou aos sistemas de ensino que “orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares” (BRASIL, 2020, p. 9).

O Ensino Remoto, designação adotada para nomear a nova forma de ensinar, foi instituído em todo o país. Para Hodges *et al.* (2020), o Ensino Remoto se diferencia da Educação a Distância, EAD, pelo caráter emergencial. Diferentemente da EAD, que tem seu conteúdo pensado para o ensino à distância, o Ensino Remoto propôs o uso e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial. Este tipo de ensino, envolve soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas em formato presencial, pelo tempo que a situação de distanciamento social demandar.

O fechamento das escolas obrigou os professores a rever a didática, suas metodologias e ações para garantir que a aprendizagem do seu aluno não fosse prejudicada. Mais do que

---

<sup>4</sup> Conforme a LDB a carga horária mínima anual é de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 1996)

isto, retirou, ainda que momentaneamente, o ambiente de construção social, de convívio, de relação de confiança entre professores e alunos.

Diante da necessidade do Ensino Remoto, a educação precisou responder rapidamente e de forma assertiva na adaptação e transformação da prática docente. O que antes se dava em um ambiente formal, devido à pandemia, adentrou nos quartos, salas, cozinhas, lares dos estudantes, ou foi reduzida a meia dúzia de Planos de Estudos Tutorados, PETs.

Libâneo (1994) nos lembra que "o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos." (LIBÂNEO, 1994, p.29). Uma via de mão dupla, em que o fluxo é determinado pela ação docente. Este fluxo possuía, até então, um *locus* específico, onde a relação professor-aluno desenvolvia uma maior interação: a sala de aula.

Na série de desafios impostos pela pandemia, o primeiro deles, talvez, para os educadores, tenha sido o (re)pensar a sala de aula. Fora do espaço sagrado, em que o professor é a autoridade máxima, o processo de transmissão de conhecimentos sofreu vários tipos de influência, como, por exemplo, do local até a interferência de pais que questionavam ensinamentos e transmissão do conhecimento.

Kirchner (2020) corrobora que a pandemia retirou da sala de aula o lugar de estabelecer os principais vínculos de mediações de conhecimento. "A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função" (KIRCHNER, 2020, p. 46).

Marcada por afazeres, rotinas e interações, a sala de aula, que agora era em casa, se tornou individualizada, ou compartilhada por outros seres que não os alunos: pais, avós, cães, gatos, trabalhadores em *home office*. Como nos lembra Silva (2020), "a pandemia mudará muitas formas de estruturar a organização do trabalho pedagógico, seja pelas ações empreendidas nessa fase, sejam nos resultados dessas atividades, consideradas pedagógicas desenvolvidas no lar" (SILVA, 2020, p.72).

Essa primeira e definitiva mudança, pelo menos enquanto durar a pandemia, já que estes escritos estão sendo feitos durante o regime de exceção, trouxe reverberações para a pesquisa. Se a intenção inicial era acompanhar os Arte/Educadores dentro da sala de aula, nos vimos obrigados a mudar a rota e pensar na Abordagem Triangular enquanto meio de garantir uma *práxis* educativa eficiente e um embasamento teórico consistente e aplicável nas alternativas de ensino adotadas durante a pandemia.

Assim, ao discorrer sobre a Abordagem Triangular e sua aplicabilidade no Ensino Fundamental, em uma Cidade Educativa, durante a pandemia, objetiva-se relatar experiências, fazer reflexões teóricas, práticas sobre a Arte/Educação proporcionando elos entre a teoria e as experiências narradas.



## ITAÚNA – CIDADE EDUCATIVA DO MUNDO

### 1.1 Unesco e o Relatório Faure – a gênese do título

Em qualquer âmbito que se discuta a educação, é necessário, antes de tudo, entender o contexto sobre o período que se pretende analisar. É condição *sine quo no* que se compreendam as diretrizes, orientações e preâmbulos históricos para entender as decisões tomadas e os caminhos pelos quais a educação se envereda.

A contextualização, que envolve as condições locais, análises regionais, objetivos dos cidadãos e políticos, é um fator preponderante e norteador das políticas educacionais.

Em um olhar mundial, desde 1945, a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Unesco, permeia as políticas educativas de vários países com forte influência na América Latina. Gomide e Miguel (2012) avaliam que além da função de nortear, a Unesco também serve ao propósito de articular projetos de interesse da sociedade capitalista ocidental.

Ao longo da história, as concepções defendidas pela entidade, nas Conferências Internacionais de Educação, trouxeram importantes reverberações para a educação brasileira. Nos últimos 75 anos, estas concepções, trazidas pelos emissários enviados à entidade para as Conferências Internacionais, contribuíram com pensamentos, ideias e experiências, apropriadas pela entidade e disseminadas pelo mundo.

Analisando as diretrizes da Unesco e os marcos legais da educação brasileira, Gomide e Miguel (2012) dividem o lapso temporal em três fases.

1º período: 1945-1960: Políticas e formação de professores: os documentos da UNESCO e a educação brasileira;

2º período: 1961-1970: Formação de professores e a educação para o desenvolvimento: contradições entre os documentos Condição Docente e a Crise Mundial de Educação;

3º período: 1971-1989: Produtivismo, educação e pacto social: bases conceituais na educação brasileira. (GOMIDE & MIGUEL, 2012, p. 02).

No que tange esta pesquisa e seu recorte geográfico, interessa-nos o terceiro período. A partir da década de 1970, em plena atuação da Ditadura Militar no Brasil, o país assume

um papel periférico frente ao capital internacional. Isto traz reverberações que nos impactam até hoje.

A posição submissa do Brasil contribuiu, ao longo das décadas de 1970 e 1980, para um colapso social e econômico. A grande maioria da população, em seu movimento migratório do campo para a cidade, foi empurrada e subjugada a condições de subsistência e passou a pressionar os governantes exigindo mais empregos, uma melhor distribuição de renda e maior igualdade social.

Por sua vez, o governo ditatorial reprime com violência as manifestações, persegue seus opositores e passa a investir capital em novas formas de produção criando estatais e mecanismos a fim de alavancar a economia.

O modelo econômico brasileiro, pós golpe militar, pode ser distinto em duas fases: a primeira; a recuperação econômica, caracterizada pela captação e recuperação de investimento e a segunda; a partir de 1967, com o acentuado desenvolvimento industrial, capitaneado pelas estatais. As duas ações teriam consequências para o ensino no Brasil.

O investimento estatal, esbarra em um problema capital: a falta de mão de obra especializada, capaz de gerenciar, compreender e dar vazão aos novos desafios. Muito rapidamente, dissemina-se a ideia de que nos anos 1970 necessitaríamos formar profissionais para inseri-los no mercado de trabalho, atrelando o Brasil ao capitalismo internacional e às exigências por trabalhadores mais capacitados. Tal ação transfere, quase que de maneira imediata, ao ensino regular todos os pressupostos tecnicistas que já engendravam o ensino superior.

No entender de Neves (1997), no conjunto de propostas apresentadas e defendidas pelos governos pós 1964, defende-se o binômio educação/desenvolvimento tentando demonstrar à sociedade a necessidade de o trabalhador possuir o domínio de novos códigos culturais, o que permite que as diretrizes técnico-políticas do sistema educacional fossem configuradas dentro da proposta do capital de “formação de técnicos especialistas, reprodutores das relações sociais de produção vigente” (NEVES, 1997, p. 47)

O descompasso entre as expectativas da sociedade em relação à educação e os objetivos das políticas educacionais contribuíram para o agravamento da crise no setor. Para tentar sanar este problema, o governo tentava acordos e convênios como, por exemplo, os acordos MEC-USAID. “Havia a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas

para adequar o sistema educacional, ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.”. (ROMANELLI, 1983, p. 197).

De acordo com Cunha (1975) de 1968 a 1971 uma série de atos oficiais expressou a vontade dos governantes militares em garantir ao Estado o poder de definir a concentração de renda. Entre essas medidas, segundo o autor, estaria a fragmentação do grau acadêmico de graduação.

Nesta esteira, introduzidos no ensino de 2º grau pela aprovação da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), a famosa Lei de Diretrizes e Bases, os novos critérios asseguravam uma formação técnico profissional também aos professores.

Os professores realizavam a formação inicial numa habilitação técnica, enquanto os pedagogos formavam-se no curso de Pedagogia, fragmentado em distintas especializações. Ambos de caráter pragmático e sem instrumentos cognitivos suficientes para compreender ou questionar, mas apenas aceitar e cumprir os ditames impostos pela ditadura militar e comprometidos com o modelo capitalista de produção. (GOMIDE & MIGUEL, 2012, p. 11).

Baseada em uma filosofia de ordem, obediência, competitividade e meritocracia, a educação é levada a um papel social de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. No entanto, as mudanças não deram condições suficientes para que os indivíduos pudessem ascender socialmente ou pudessem galgar melhores condições sociais. Havia um *apartheid* socioeconômico cultural, no qual as diretrizes apontavam para que as classes menos favorecidas tivessem um acesso limitado à educação, geralmente chegando ao seu destino ao término de um dos muitos cursos técnicos que proliferavam pelo país, estrategicamente, pensados e oferecidos pelo governo como forma da mão de obra chegar mais rápido ao mercado de trabalho.

Aos mais abastados, o ensino, ironicamente e popularmente chamado de ‘Científico’, contribuía para a preparação para um curso superior, sustentando a perpetuação elitista das Universidades.

Fávero (2001) afirma que a ‘educação como investimento’ se tornou uma falácia repetida inúmeras vezes nos debates do Congresso Nacional. O termo era utilizado, pelos congressistas e políticos, para justificar as verbas orçamentárias destinadas ao setor. “Os governos militares adequaram o projeto educacional, em todos os níveis e modalidades

do ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional” (FAVERO, 2001, p. 253).

Esta situação não era exclusiva do Brasil. Na América Latina, amparados pela Unesco, diversos governantes articularam projetos de educação tecnicista, não questionadora e extremamente bancária, termo utilizado pelo educador Paulo Freire (1975).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 1975, p.67).

De acordo com Lins (2011) este tipo de educação trata-se de uma atitude autoritária e opressiva sobre alunos que se encontrariam passivos e apenas receptivos dos conteúdos e informações que o professor neles depositaria. “Este modelo tende a apresentar o professor como alguém que exerce um papel arbitrário sobre o grupo de alunos, os quais estão inteiramente inertes” (LINS, 2011 p. 02).

Coombs (1976), nos diz que a Unesco socializou seus direcionamentos para a educação na vertente produtivista, economicista e tecnicista, durante a década de 1970. Faure (1972) não esconde esta vertente nos trabalhos da Unesco, não deixando de incorporar preocupações e propostas relativas ao crescimento econômico e à modernização dos países e, designadamente, a formação de urna "mão-de-obra mais competente" com vista as exigências de uma "produção mais elaborada." (FAURE, 1972, p. 20).

Por outro lado, Faure (1972), também buscava consistência na “educação permanente, visando estendê-la ao “longo da vida”, sem restringi-la ao ambiente escolar, como ocorreu com o projeto “cidade educadora”. (GOMIDE & MIGUEL, 2012, p. 11).

Este último pensamento foi amplamente abraçado pela comunidade docente, como uma tentativa de sair do laço tecnicista tão bem apertado pelos governos mundiais.

Contemporâneo a Edgar Faure, Paul Lengrand (1970) em “Introdução à Educação Permanente” parte de um diagnóstico semelhante, chamando a atenção para a aceleração das transformações sociais e para a importância dos tempos livres, o que permitiria, através do desenvolvimento da educação permanente, pensar na constituição de uma

"sociedade educativa" (LENGRAND, 1970, p. 107), isto é, "fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que preparasse os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência" (LENGRAND, 1970, p. 82).

Em ensaio escrito para a Unesco, sobre os sete saberes para a educação do futuro, Edgar Morin (2002) assumiu objetivos idênticos ao defender a necessidade de "educar para a compreensão humana" e de "ensinar a condição humana".

## **1.2 Cidade Educativa**

É neste recorte histórico e ideológico que Itaúna é conclamada a participar do concurso Cidade Educativa do Mundo, promovido pela Unesco, colocando em destaque as potencialidades educativas da cidade e da sua comunidade.

De acordo com Villar (2001) o relatório publicado pela Unesco em 1973, sob a coordenação da Comissão Faure, acolhe a ideia de cidade educadora como uma prospecção da educação para os últimos anos do século XX.

Mascarenhas (2017) esclarece que o Projeto "Cidade Educativa", de nível mundial, foi o resultado de um encontro, em Paris, sede da Unesco, dos Ministros de Educação de todos os países integrantes da ONU, sob a liderança da Comissão Permanente para o Desenvolvimento da Educação, mais conhecida por Comissão Faure, criada em princípios de 1971.

A Comissão era composta pelo presidente do Conselho, ministro da Educação Nacional e ministro de Estado para os Assuntos Sociais da França; Edgar Faure (França), pelo professor da Universidade do Chile e presidente do Banco Interamericano para o Desenvolvimento; Felipe Herrera (Chile), pelo professor de Física Nuclear da Universidade de Damasco, Abdul-Razzak Kaddoura (Síria), pelo ministro dos Negócios Estrangeiros e ministro da Educação Nacional; Henri Lopes (República do Zaire), pelo professor e membro da Academia de Ciências Pedagógicas; Arthur V. Petrovski (U.R.S.S.), pelo ministro do Ensino Superior e das Ciências do Irã; Majid Rahnema (Irã) e pelo conselheiro para a Educação Internacional da Fundação Ford. Frederick Champion Ward (EUA).

O objetivo era descobrir novos rumos para a educação mundial que vivia um momento de reconstrução. “A partir de 1970, durante dois anos, os educadores debateram os graves problemas educacionais e assim se criou a Comissão Faure”, aponta Mascarenhas (2017).

Entre as ações propostas pela Comissão surgiu a ideia, da Cidade Educativa, “um modelo alternativo de educação para a nova civilização planetária”, Mascarenhas (2017).

O modelo foi consubstanciado no “Relatório Faure”, em 1972, publicado sob o título de “Aprender a ser”. O documento trazia 458 páginas, que na visão de René Maheu (*apud* Werneck, 2006), diretor geral da Unesco se resumia:

Até então, não havia se produzido um inventário definindo a educação atual de acordo com uma concepção tão global tendo em vista a educação do futuro. E esse futuro percebe-se, perfeitamente, como o final do século XX e início do século XXI, na concepção do governo francês. (WERNECK, 2006).

Na visão de Jean-Pierre Clerc (1972) a Unesco preparava para o choque do futuro e Faure (1972) defendia que os trabalhos seriam uma reflexão profunda de todos os países sobre a forma de educar. “Onde quer que exista um sistema educativo tradicional, de há muito experimentado, este sistema suscita uma avalanche de críticas e sugestões que chegam até, frequentemente a pô-lo em causa, no seu conjunto” (FAURE, 1972, p. 21).

Considerado vanguardista, para muitos, os trabalhos da Unesco tentavam promover no ensino uma aproximação da escola à vida cotidiana das pessoas e a necessidade de se compreender o mundo em suas múltiplas maneiras de oferecer oportunidades de conhecimento.

O documento discorre ainda sobre a questão da limitação da educação ao tempo e espaço, do incremento à Educação Infantil e das relações entre a família e a escola:

ultrapassar uma concepção de uma educação limitada no tempo (idade escolar) e fechada no espaço (estabelecimentos escolares); considerar o ensino escolar não como um fim, mas como um componente fundamental do ato educativo total, nas suas dimensões escolares e não-escolares... conceber a educação como um *continuum* existencial, cuja duração se confunda com a duração da própria vida... desenvolver particularmente a educação das crianças em idade pré-escolar, procurando e desenvolvendo as formas mais positivas da família e da comunidade na educação da pequena infância... desenvolver por todos os meios convencionais e não-convencionais a educação elementar. (FAURE, 1972, p. 342).

Delors (2004) ao fazer uma reflexão sobre a Educação para o século XXI relembra que o tema dominante do Relatório de Edgar Faure é bastante atual. Desde sua concepção, até hoje, a Educação exige grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo.

E ainda, por causa de outra exigência para a qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, (...) e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e se compreender melhor. (DELORS, 2004, p.20)

Uma das alternativas de abarcar as oportunidades, citadas por Faure (1972) seria a proposta da ‘Cidade Educativa’. “Pela primeira vez na história empenha-se, conscientemente, em preparar homens para tipos de sociedade que não existem ainda.” (FAURE, 1972, p. 56).

### **1.3 Itaúna Cidade Educativa do Mundo**

A candidatura de Itaúna ao concurso ‘Cidade Educativa do Mundo’, proposto pela Unesco, começa com o cofundador e então reitor da Universidade de Itaúna, Guaracy de Castro Nogueira, sendo convidado a participar de um grupo integrado por educadores, membros do Conselho Estadual de Educação, chefes de departamento da Secretaria de Estado da Educação, professores universitários e empresários de projeção, na década de 1970, e que tinha acesso e opinava sobre projetos do governo para a área.

Desde 1972, Agnelo Corrêa Viana encontrava-se na condução da Secretaria de Educação, desenvolvendo o projeto de Assistência Técnico-Educacional aos Municípios. Os trabalhos previam a progressiva passagem para a jurisdição dos municípios os recursos e serviços da Educação, especialmente aqueles do 1.º Grau.

De acordo com Mascarenhas (2017) por este motivo, Agnelo, como secretário de Educação, mais à frente dos demais colegas brasileiros, foi escolhido para representar o Brasil na reunião de Washington, junto à OEA, desejosa de implantar os conceitos do Relatório Faure – Cidade Educativa – em terras do terceiro mundo. “Europa e Estados Unidos com suas instituições tão conservadoras rejeitaram de pronto uma mudança tão radical nos seus sistemas educacionais” relembra Mascarenhas (2017).

Em determinada ocasião, a chefe do Departamento do Ensino de 1.º Grau da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Maria Auxiliadora de Araújo Campos Machado, auxiliar do Secretário de Educação, Agnelo Corrêa Viana, relatou à Guaracy de Castro sobre o projeto que estava sendo elaborado na Secretaria de Educação, para se escolher a primeira ‘Cidade Educativa do Mundo’, por decisão da Unesco, em terras brasileiras. Guaracy, em entrevista a Quites (2007) assim relatou:

Ficamos tendo uma visão panorâmica do projeto, em caráter um tanto reservado. Sabíamos que se tratava de uma experiência de mobilização e integração de recursos comunitários para o desenvolvimento das atividades educacionais. Em estado de alerta, aguardávamos com ansiedade os detalhes, mantidos em segredo, porque, afinal tratava-se de uma disputa em que os “mineiros iam ser colocados frente a frente” como ocorrera em certo programa de televisão. (NOGUEIRA *apud* QUITES, 2007).

A Quites (2007) Guaracy discorreu que a Secretaria de Educação sabia que apenas uma porcentagem mínima dos municípios mineiros poderia servir de campo de experimentação para implantar sua comentada reforma de “educação para todos e para cada um”.

A meta principal era a promoção do desenvolvimento dos recursos humanos no município, para que este pudesse melhor equacionar seus problemas educacionais e melhor dispor de seus recursos materiais e financeiros, tendo em vista o progresso social, educacional, econômico e político. (NOGUEIRA *apud* QUITES, 2007).

Cento e cinquenta e um municípios mineiros já tinham elaborado seu Plano Municipal de Educação, cidades grandes ou pequenas, modestas ou ricas, próximas ou distantes dos centros culturais foram consideradas para se fazer a primeira seleção para implantação da experiência-piloto. Os envolvidos foram desafiados a demonstrar as inúmeras e inusitadas maneiras e condições de educar, com aproveitamento e dentro das peculiaridades locais dos recursos de que dispunham.

Na primeira fase da disputa foram selecionados 42 municípios, com base em dez indicadores: força estudantil, alfabetização de adultos, participação política, volume de negócios, desenvolvimento global, universalização do primeiro grau, oportunidades de estudo oferecidos pelo município e pela iniciativa particular, recursos orçamentários do município para a Educação, oportunidades de continuação de estudos no ensino do segundo grau e, por último, no Ensino Superior. “Nessa fase, tudo aconteceu em Belo



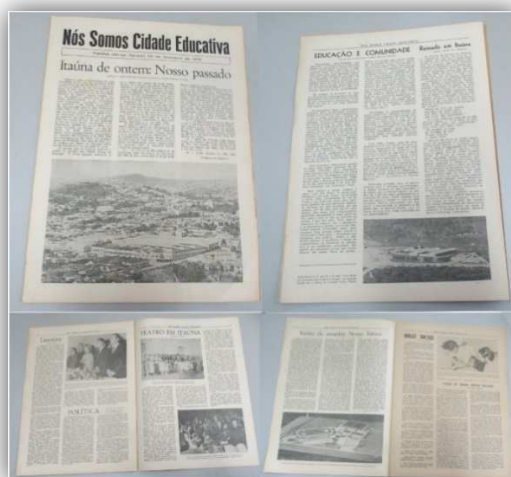
Horizonte, à revelia dos municípios, baseando-se a comissão em dados colhidos em várias fontes” explica Mascarenhas (2017).

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais enviou um ofício à Prefeitura de Itaúna, comunicando que a cidade estava entre as 42 cidades mineiras escolhidas para concorrer ao título. O então chefe do Departamento de Educação e Cultura, Professor William Leão procurou o vice-reitor da Universidade, Guaracy de Castro Nogueira. “Ele (William Leão) procurou-me e eu já tinha uma expectativa a respeito do desafio e aceitei a incumbência de dar prosseguimento ao trabalho” comenta Guaracy a Quites (2007).

Na segunda fase, os municípios foram desafiados a confeccionar um jornal, tamanho tabloide, formato 24×32 cm, papel de jornal, com 12 fotografias sob o título “Nós Somos Cidade Educativa”, para que cada cidade manifestasse direta e espontaneamente sua capacidade, demonstrando como a sua comunidade era capaz de agir. Três artigos obrigatórios foram exigidos, falando sobre o passado, o presente e o futuro do município; os temas versavam sobre Educação, Saúde, Letras e Artes, Política, Folclore e Esporte.

Apenas 19 cidades foram capazes de elaborar o jornal dentro do prazo: Araxá, Ouro Preto, Caeté, Passos, Congonhas, Ponte Nova, Divinópolis, Pouso Alegre, Governador Valadares, São João Del Rei, Ipatinga, São Sebastião do Paraíso, Itabira, Uberaba, Itajubá, Uberlândia, Itaúna, Varginha, Juiz de Fora. “Posteriormente, conseguimos o exemplar das 19 cidades vencedoras e ouvimos de membros da comissão julgadora que o melhor tabloide foi o de Itaúna, porque atendeu religiosamente, às exigências estabelecidas” relembra Guaracy. (NOGUEIRA *apud* QUITES, 2007).

**Figura 1:** Tabloide apresentado para o concurso



Fonte: Acervo Instituto Maria de Castro Nogueira (1975) – Compilação do autor.

Na etapa seguinte foi organizada uma comissão de especialistas, com membros da Organização dos Estados Americanos, OEA, da Unesco, professores, membros do Conselho Estadual, da Secretaria e do Ministério da Educação, sob a coordenação da Universidade do Trabalho (UTRAMIG), que ficou incumbida de diminuir o número de cidades participantes, baseadas no jornal apresentado. Três cidades foram eliminadas e os 16 tabloides e seus conteúdos foram novamente examinados. “Quatro semifinalistas foram escolhidos e anunciados por todos os meios de comunicação: jornais, rádios e televisão. Itaúna, São João Del Rei, Itabira e Uberlândia estavam no páreo” (NOGUEIRA *apud* QUITES, 2007).

As quatro cidades foram notificadas que receberiam visitas da Comissão Julgadora, a fim de se apurar *in loco* o que se escrevera nos tabloides. A visita seria de um dia, principalmente para entender como a população estava acompanhando o desenrolar da disputa e se os cidadãos queriam mesmo o título de Cidade Educativa.

Para a Comissão o contato com as lideranças, os documentos e os dados estatísticos não eram suficientes. Importante era ouvir a comunidade, a voz do povo a gritar ‘queremos ser Cidade Educativa!’ E nunca houve, na História de Itaúna, um envolvimento; uma mobilização tão grande da população em torno de uma causa. Para a comissão importavam as questões essenciais, verdadeiras questões de substância: relação entre a Educação e a comunidade; entre a Educação e o educando, entre a Educação e o saber, entre os fins declarados e os fins realizados. No ‘Aprender a Ser’, relatório orientador para se buscar a Cidade Educativa, urgia tornar realidade que a “Educação é, ao mesmo tempo, um mundo em si e reflexo do mundo”. (NOGUEIRA *apud* QUITES 2007).

A visita foi agendada para o dia 04 de março de 1975. Antes, porém, os organizadores itaunenses conclamaram a população a recepcionar a Comissão. Mascarenhas (2017) relata que os jornais e a Rádio Clube de Itaúna (única rádio existente na época) incentivavam a população a receber a visita da Comissão.

Na sexta-feira da Paixão, em plena procissão do enterro, naquele ambiente solene da Semana Santa, após o canto da Verônica, para uma multidão de mais dez mil pessoas, com o apoio do Cônego José Ferreira Netto – então Pároco de Sant'Ana - o Dr. Guaracy usou do microfone e fez veemente apelo para que todos comparecessem na terça-feira seguinte, 04 de março, portando faixas com os dizeres, “Queremos ser Cidade Educativa”, a fim de se receber a Comissão Julgadora que visitaria a cidade. Tal atitude demonstrava o tamanho empenho dos líderes da cidade no envolvimento para a conquista deste título. (MASCARENHAS, 2017).

Na terça-feira, atiradores do Tiro de Guerra e Polícia Militar; banda de música, todas as autoridades dos três poderes, líderes religiosos, alunos das escolas de todos os níveis, guardas de congado, times de futebol e professores recepcionaram a Comissão. A mobilização foi tamanha que os integrantes da comissão tiveram que descer no trevo da cidade. Impossibilitados de entrar na cidade dentro do automóvel que os trazia, devido à multidão que os aguarda, os integrantes seguiram a pé para a praça da Matriz, onde estava montado um palanque.

**Figura 2:** Subida da Comissão Avaliadora



No centro, de terno claro, o prefeito Hidelbrando Canabrava, pouco mais à frente à direita, de roxo, Guaracy de Castro Nogueira  
 Fonte: Acervo Instituto Maria de Castro Nogueira (1975)

Posteriormente, a Comissão visitou várias instituições, sempre seguida de uma multidão. Além das visitas técnicas, aconteceram também apresentações culturais e já anoitecendo, a Comissão se despediu e voltou para a capital.

A disputa, após as visitas, ficou entre Itaúna e Itabira.

Os dados colhidos estavam em três grupos: A – Bem-Estar social: Itaúna conseguiu 379,01 pontos e Itabira 373,30 pontos; B – Iniciativas da comunidade para suprir deficiências no acesso da população aos serviços urbanos existentes: Itaúna conseguiu 282,80 pontos e Itabira menos, 238,29 pontos, e C – Iniciativas da comunidade para participar na tomada de decisões; Itabira suplantou Itaúna, ela com 200 pontos e nós com 113,30 pontos. Saímos vencedores em dois grupos. (MASCARENHAS, 2017).

No total, a diferença mínima, equivalendo a 0,018 (dezoito milésimos) levou os representantes do MEC, Unesco e OEA a propor que não deveria haver distinção entre a primeira e a segunda colocada e que o título deveria ser dado às duas cidades no mesmo sentido de igualdade.

Em 19 de abril de 1975, no Auditório da Associação Médica de Minas Gerais aconteceu a sessão solene e as duas cidades foram proclamadas como as primeiras Cidades Educativas do mundo.

No dizer do Dr. Guaracy e que tem meu endosso e testemunho: o itaunense é um planejador frio, um lutador apaixonado; um vitorioso tranquilo, mas

insatisfeito, sempre disposto a novos planos, novas lutas, novas vitórias. Homem equilibrado. Cômico de riscos a vencer, parte decididamente em busca da vitória, superando óbices, antagonismos e obstáculos. É o que tem demonstrado, através dos tempos. (MASCARENHAS, 2017).

#### **1.4 Uma cidade Educativa que não se tornou uma cidade Educadora**

Alcançado o objetivo inicial, de tornar-se Cidade Educativa do Mundo, hoje, passados 46 anos da escolha, uma pergunta ainda ecoa em Itaúna: quais os benefícios o título trouxe a cidade?

Para tentar responder a esta questão é necessário fundamentar os conceitos de uma Cidade Educativa e uma Cidade Educadora.

O conceito de Cidade Educativa mudou ao longo dos anos. Apesar do título recebido por Itaúna contemplar esta nomenclatura, pesquisadores, educadores e estudiosos do tema ressaltam que Cidade Educadora e Cidade Educativa se diferenciam devido a intencionalidade. Atualmente há um consenso de que toda cidade, por natureza é educativa e se faz educadora na medida em que assume conscientemente uma intencionalidade educadora, conforme denotam Thiago Santos e Felipe Rocha dos Santos (2004).

A partir deste ponto, usaremos o termo Cidade Educativa quando nos referirmos ao título concedido à Itaúna e Cidade Educadora, como consequência das ações norteadoras para o fomento à Educação e inerentes ao desenvolvimento de políticas, em torno do assunto.

Após quatro décadas e meia da escolha de Itaúna como Cidade Educativa do Mundo há um sentimento na cidade que o mérito da escolha não se transformou, efetivamente, em um marco para a Educação. Os avanços percebidos na Educação itaunense refletem muito mais ações de níveis governamentais das esferas superiores, Estadual e Federal, do que políticas locais e atuações da comunidade, visando tornar a cidade uma Cidade Educadora.

A proposta da Comissão Faure em criar a Cidade Educativa (ou educadora) como modelo alternativo capaz de realizar o princípio da educação permanente, nunca foi colocada em prática na cidade.

Faure (1972) sintetizava a Cidade Educadora como “fim de um processo de compenetração íntima da educação e do encadeamento social, político e econômico, nas células familiares, na vida cívica” (FAURE, 1972, p. 249). Assim, este conceito promovia a dilatação da “função educativa às dimensões de toda a sociedade” por meio da articulação das “instituições eminentemente educativas” (FAURE, 1972 p. 247) em torno da educação de todos os habitantes.

O descolamento que Faure promove, retirando da Escola a exclusividade de promoção do ensino, evidenciando que ela não é a única instituição responsável pela Educação dos cidadãos, mas que apenas faz parte de um sistema que educa e que tem como integrantes também outras instituições, pode ter sido um dos fatores que levaram ao insucesso da “Cidade Educativa” como programa permanente de incentivo à Educação.

Faure (1972) já antecipava este fato: de que mais do que uma política de Educação permanente, o que se pensava era uma mudança de filosofia. “Esta identificação da escola com a Educação persistirá enquanto não for implantada a ideia de uma educação impregnando o devir das pessoas mais ou menos continuamente, longamente ou a intervalos, sempre ao longo da existência” (FAURE, 1972, p. 147).

Santos (1979) reforça esta análise ao trazer a perspectiva que:

O sistema escolar deve ser aberto, deve perder seu monopólio educativo em favor de uma educação nova, a educação permanente, que abarque todo o processo educativo do homem em toda a sua vida, como projeto de se fazer, através da aprendizagem contínua e em todo lugar (SANTOS *apud* SANTOS & SANTOS, 2004, p.09).

Para Santos (1979), a Cidade Educadora seria um conceito em que o mito hegemônico da escola, como promotora de Educação seria destruído. “A cidade educativa, em dimensão mais palpável, se apresenta como uma sociedade que se propõe ser educativa com todos os seus meios e instituições” (SANTOS, 1979, p.84).

Cabezudo (2004) afirma que a cidade educadora é uma cidade com personalidade própria. “Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É também uma cidade que não está fechada em si mesma” (CABEZUDO, 2004, p.12). A autora cita ainda que a cidade Educadora “é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas, mas sempre considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população” (CABEZUDO, 2004, p. 12).

Historicamente, filósofos como, Nietzsche, Foucault, Lefebvre, Marx, Freire voltaram seus olhos para a cidade e seu poder transformador e educativo. Nesta seara, evidenciaremos o trabalho do educador brasileiro Paulo Freire. Em seu texto, “Educação permanente e as cidades educativas” o educador nos traz importantes reflexões sobre o assunto. Ao longo do seu manuscrito, datado de novembro de 1992, Freire reafirma o caráter permanente da Educação e que a vida das cidades acolhe a prática educativa, com sua prática social e múltiplas atividades. Assim, na visão do educador, a prática educativa refere-se, portanto, a “programas em que a leitura crítica de mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade” (FREIRE, 1992, p. 21).

Para Freire (1992) todos os cidadãos são capazes de aprender e ensinar. Isto faz parte da nossa existência, “como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia” (FREIRE, 1992, p. 22).

Freire (1992) aponta ainda que devido à capacidade do ser humano de desvelar o mundo, na medida em que o transforma, o reinventa, torna-se, portanto, um sujeito que tanto ensina quanto é um aprendiz. Para o educador, a Educação não se constitui como ideologia, agregada aos interesses econômicos, mas está ligada à constante busca, indagação e curiosidade humana. Isto sintetizaria o fato que a Educação é permanente pois, desde o nosso nascimento, até os últimos suspiros somos capazes de aprender. A consciência de que é possível saber mais está impregnada no ser humano, até mesmo nos incautos negacionistas.

Apesar de considerar a Educação um processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem que, ao longo da trajetória da humanidade, tem como vocação a humanização, Freire aponta que tal direito é alijado diante das demandas do capital. Para o autor, para que este direito se assente, é preciso pressionar o Estado a cumprir o seu dever. “Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que as classes dominantes durmam em paz” (FREIRE, 1992, p. 24).

Diante da necessidade de entender o sujeito em si, a cidade constitui-se também como espaço educador.

A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós, mulheres e homens, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, estilo, o gosto de certa

época. A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade (FREIRE, 1992, p. 25).

Neste imbricado conjunto, a tarefa educativa da cidade é coordenada pelos posicionamentos políticos e pela forma como é exercido o poder na cidade, ou seja, a serviço de quem e de quê estamos agindo. A tarefa se realiza por meio do tratamento de sua memória que se estende e se comunica com as novas gerações. “Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais” (FREIRE, 1992, p. 26).

Freire também sustenta que as cidades educativas devem ensinar a seus filhos e aos filhos de outras cidades que as visitam. Machado (2017) defende que a cidade assuma a função educadora com a mesma intencionalidade com que assume as suas funções tradicionais:

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens (MACHADO, 2017, p.84).

Pinto (2001) assente que o movimento das cidades educadoras concebe que:

Todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente responsáveis pela educação de todos, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades econômicas, ecológicas e culturais do território e, conseqüentemente, para o aumento das condições de realização e felicidade dos seus habitantes (PINTO, 2001. p. 09).

Posto isto e à luz das concepções denotadas sobre a Cidade Educadora, por que a grande massa da população e educadores itaunenses consideram que Itaúna, mesmo com aval da Unesco, não conseguiu transformar-se em uma cidade Educadora? Por que ainda há o sentimento que o título é apenas um título no papel, não exercendo função prática na melhoria da Educação?

A pesquisadora Maria José de Moraes Pereira (1985) explica que após a escolha, a Universidade do Trabalho de Minas Gerais, UTRAMIG, preparou um documento com



21 propostas de alternativas educacionais e o denominou “Projeto Cidade Educativa”. Cada cidade deveria escolher três alternativas, chamadas de subprojetos. “(A cidade) deveria escolher três que fossem prioritárias. Foram escolhidas as propostas relativas ao pré-escolar, Ensino Superior e Estudos Supletivos” (PEREIRA, 1985, p. 09).

Para pôr em prática as propostas foi criado um Grupo de Trabalho denominado “Itaúna Cidade Educativa, GTICE”. O grupo era formado por voluntários que avaliavam cada passo a ser tomado em consonância com a Prefeitura.

Com todo trabalho definido, o GTICE se encontrou diante de um problema: 1 – o Projeto Cidade Educativa apresentava custos para cada subprojeto; 2 – esperava-se que os recursos previstos para os subprojetos viessem da Unesco ou da área pública Federal ou Estadual, via MEC ou SEE.

Contudo, quando se falava em custos, o GTICE só encontrava barreiras. A UTRAMIG, que até a elaboração do projeto esteve à frente, retraiu-se. Nem o MEC, nem a SEE se dispuseram a assumir o projeto.

O GTICE viu-se diante de um impasse: a comunidade mobilizada, esperando as realizações que viriam do projeto e a falta de recursos para iniciar a execução.

A saída encontrada foi buscar a execução do subprojeto de Educação Pré-escolar. Observou-se que este subprojeto poderia ser executado sem que fossem necessários grandes custos e poderia dar alguma resposta aos anseios da comunidade. (PEREIRA, 1985, p.12).

Para Patrícia Nogueira (2020), presidente do Instituto Maria de Castro Nogueira, responsável pelo arquivo do historiador Guaracy de Castro e principal órgão não governamental de preservação da memória itaunense, há um equívoco ao se pensar que o projeto traria recursos para a Educação.

Como era um projeto da Secretaria Estadual de Educação, em parceria com outros órgãos, imaginou-se que teríamos investimento financeiro. Mas o que se viu e acompanhamos, não foi a questão financeira. É claro que o município investiu. Mas o mais forte foi o investimento em educação pré-escolar. Na época havia apenas uma escola, o Jardim Ana Cintra e, depois da escolha de Itaúna como Cidade Educativa, quase todas as escolas municipais passaram a ter a educação pré-escolar. O que considero um ganho, da cidade pós “Cidade Educativa” (NOGUEIRA, 2020).

Tomando por base as recomendações no Relatório Faure (1972) que sintetizava que “o desenvolvimento da educação das crianças em idade pré-escolar deveria inscrever-se no número dos mais importantes objetivos das estratégias educativas dos anos setenta” (FAURE, 1972, p. 284) o GTICE colocou em prática a implantação do subprojeto.

Foram realizadas etapas de levantamentos dos números de crianças entre 0 e 6 anos, dos recursos humanos, recursos materiais e, após estes levantamentos foram criados 09 centros de educação pré-escolar com atendimento a 2.000 alunos entre 03 e 06 anos.

No projeto desenvolvido pela UTRAMIG, em parceria com a OEA, MEC e UNESCO, o papel da Escola era assim definido:

A Escola deve empenhar-se na busca de soluções para minorar os diversos problemas sociais e fixar como ponto de máxima importância a assistência às famílias e, ao mesmo tempo, em que participam da ação educativa destinada a criança em idade pré-escolar, adquirirem significativas experiências para a elevação do seu próprio nível sociocultural” (UTRAMIG, *apud* PEREIRA, 1985).

O GTICE definiu ainda ações de interação entre a comunidade, a Escola e os professores. Uma vez por semana, professores visitavam as famílias e participavam de atividades pré-programadas. “As mães também participavam do trabalho na escola e, diariamente, em cada classe havia a presença de duas ou três mães” (PEREIRA, 1985, p.18).

Cabia ainda ao grupo de trabalho avaliar as ações das equipes montadas em cada centro pré-escolar incentivando, discutindo as dificuldades encontradas e propondo maior integração entre escola e comunidade.

Pereira (1985) avalia que durante um tempo as estratégias deram certo e que o projeto “Cidade Educativa” parecia que tornaria realidade.

Através do funcionamento de cada Centro podia-se sentir o entusiasmo da comunidade. O movimento ganhava “corpo”. Outras ideias iam surgindo e sendo discutidas: arborização do bairro, redes de esgoto, água, luz, lazer. A pré-escola se transformou na bandeira de mobilização comunitária. Os membros do GTICE se desdobravam para atender as solicitações e começaram, de repente, a reclamar a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho (PEREIRA, 1985, p.18).

Para a pesquisadora, o fato da ausência de respaldo político e econômico não permitiram o avanço do projeto e a concretização de tornar Itaúna Cidade Educativa. A observadora da Organização dos Estados Americanos, OEA, a mestre peruana Lilly Caballero de Cleto, assessorou o GTICE por seis meses. Antes de encerrar sua missão, ela tentou, junto a diversas entidades como a SEE, Legião Brasileira de Assistência (LBA), MEC, conseguir apoio financeiro e técnico para a continuidade do projeto. “Em nenhum momento, conseguimos sensibilizar os órgãos públicos. Nenhum se dispôs a assumir a experiência iniciada” (PEREIRA, 1985, p.20).

Sem o respaldo dos órgãos públicos, em todas as esferas, e com os voluntários desmotivados, o GTICE aos poucos foi se desfazendo.

Durante este tempo ela (professora Lilly) chamava atenção para este fato de que todos os elementos do GTICE eram voluntários e isto poderia comprometer a continuidade do projeto. Alertava sobre a necessidade de se formar uma equipe técnica e com remuneração e disponibilidade para dar continuidade do trabalho iniciado. (PEREIRA, 1985, p.19).

Sem liderança, as equipes comunitárias que atuavam nos Centros perderam estímulo e deixaram de atuar. Com isto, a única ação efetiva e registrada, resultante da escolha de Itaúna como Cidade Educativa do Mundo fracassou e os Centros pré-escolar que agregava escola e comunidade voltaram a atuar nos moldes tradicionais.

Dez anos depois do título “Cidade Educativa” constata-se em Itaúna o seguinte: a) o funcionamento de 90 classes de Educação pré-escolar; b) o número de alunos cresceu de 2.000 para 3.200; c) o GTICE não existe mais; d) As equipes de bairro desapareceram; e) as comunidades não participam mais das atividades escolares. (PEREIRA, 1985, p.20)

Para Patrícia Nogueira (2020) a falta de incentivo dos órgãos públicos foi o grande motivador para que a filosofia não fosse implantada e Itaúna não tivesse ganhos com o título.

Se não tivermos professores que tenham a mentalidade de preservação do Projeto Cidade Educativa a coisa vai morrer. No momento atual, pouco conheço da gestão do atual secretário de educação, mas secretários anteriores tinham enraizado essa questão da Cidade Educativa. Hoje eu não sei, porque não acompanho de perto. Financeiramente tenho certeza que não há e não houve aporte financeiro” (NOGUEIRA, 2020).

Sobre a importância do título para o município, o historiador e mestre em Educação, Sílvio Bernardes (2020), afirma que a princípio acreditou que a escolha de Itaúna como Cidade Educativa do Mundo fosse muito importante, tamanha era a propaganda em torno do assunto. A percepção do historiador, porém foi alterada ao perceber que mesmo os personagens centrais desse projeto esqueceram do título e de sua razão ao longo do tempo.

Sinceramente não sei se há grande importância desse título. Falo de conquistas, de projetos bacanas de Educação e Cultura advindos com e por causa dele. Penso que os governantes tinham que a partir desse título implementar projetos que pudessem oferecer aos itaunenses uma educação de qualidade em todos os níveis. Itaúna deixa muito a desejar em termos educacionais, que implicam em ações culturais, de Arte, de Lazer, de Responsabilidade Social etc. (BERNARDES, 2020).

A opinião é reforçada por Geraldo Phonteboa, historiador e ex-diretor do único museu da cidade: o Museu Francisco Manoel Franco. Phonteboa (2020) afirma que o objetivo do concurso era grandioso e houve uma unidade política para atrair e implementar recursos em um processo educacional.

O município pensou e planejou um projeto educativo para concorrer, mostrou seu potencial e perdeu o título para Itabira. Ficou em 2º lugar. Mas graças a uma pressão política e ao jogo de interesses a Comissão deu o título também para Itaúna. Desde então, todos os prefeitos, vereadores e outras autoridades utilizam-se deste título para vangloriar determinados indivíduos. Mas a questão que fica é que ninguém que ocupa os cargos públicos hoje sabe dizer ou avaliar se o projeto que foi apresentado ao grupo da ONU para a Educação foi cumprido plenamente. (PHONTEBOA, 2020).

O historiador complementa afirmando que realizou pesquisas para saber se o plano apresentado à UNESCO foi implementado, porém sem sucesso.

A cidade, e quando eu digo cidade estou dizendo Poder Público Municipal, não conhece o projeto de Educação apresentado no concurso de Cidade Educativa. Então, não faz sentido nenhum comemorar um título ou possuir um título de "Cidade Educativa" quando ninguém sabe o que isso de fato significa. Não temos como medir ou avaliar se o que foi planejado ocorreu. (PHONTEBOA, 2020).

A questão da falta de uma política pública municipal de fortalecimento da cidade como espaço educador, apontada pelo historiador, parece ser o principal entrave para que a cidade não tenha aproveitado a visibilidade que o título concedeu.

Villar (2001) ressalta que é dever da administração municipal, quando se pretende atingir o status de Cidade Educadora implantar um modelo que permita, por um lado, a coordenação entre os diferentes grupos e entidades e, por outro, o melhor aproveitamento dos recursos existentes. Este modelo aproxima-se dos “modelos que possibilitam serviços de ação comunitária” (VILLAR, 2001, p.47), mas que deve se afastar da armadilha de uma concepção beneficente e assistencial.

Para Villar (2001) o paradigma de uma cidade educadora perfila-se a partir da descentralização político-administrativa e requer diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas, cooperação público-privado e a participação dos cidadãos. Noguerras (1990) afirma que “a cidade só poderá ser educadora se é e vai convertendo-se numa cidade educadora, isto é, cultivada no espírito de cocidadania. Educar é fazê-lo possível, respeitando ritmos e desenvolvimentos diversos” (NOGUERAS, 1990, p.37).

Bernardes (2020) afirma que após a escolha de Itaúna como Cidade Educativa, houve avanços no setor, sobretudo na Educação Superior e Tecnológica. Porém estes avanços não podem ser considerados como avanços de toda a sociedade.

Em um dado momento a Universidade de Itaúna, UIT, símbolo maior dessa proposta de Cidade Educativa, cresceu e se expandiu para além de suas fronteiras. O mesmo aconteceu também com a Escola de Fundação Marcelino Corradi, do Senai. A UIT e o Senai foram referência de educação da cidade de Itaúna, mas penso que a abrangência das duas instituições naquele momento era limitada, até porque não contemplava uma grande parcela da população. Nem todos que buscavam uma educação de qualidade tiveram acesso ao Senai e, principalmente, à UIT. (BERNARDES, 2020).

Para Bernardes (2020), ser referência em Educação tem um significado muito maior e deveria atender a todos os setores: qualidade de ensino, atendimento a professores e demais profissionais da Educação, amplo acesso a instituições, excelentes ambientes de ensino entre outras questões.

Phonteboa (2020), pondera que a Educação em Itaúna é, de maneira geral, muito boa, com professores, pedagogos e profissionais bem-preparados.

Os estudantes de Itaúna possuem condições adequadas de aprendizagem. No entanto, como sempre, quero mais e acho que poderíamos ter mais. Falo isso baseado em fatos reais. Basta ir às escolas públicas do município, principalmente nos bairros periféricos. Não há recursos. Grande parte de nossas salas de aulas temos apenas o quadro verde (pintado na parede) com o uso de giz ainda. A escola em que trabalho - que é uma escola pública municipal - vive problemas graves, como ausência de recursos tecnológicos - temos apenas um televisor, um *datashow*, um *notebook*, xerox apenas para provas, isso para a escola inteira (500 alunos). Além disso a escola é compartilhada com uma escola estadual, com duas gestões, utilizando o mesmo espaço - a chamada coabitação. Então tem muito o que melhorar e é preciso querer mais. (PHONTEBOA 2020).

Para Phonteboa (2020) e Bernardes (2020) o município ainda está longe de ser uma Cidade Educadora. Phonteboa (2020) afirma que para que o município faça jus ao título a cidade precisa se repensar.

A ideia do "Projeto Cidade Educativa" era pensar uma cidade que se vê como educadora, que não limita a Educação como um processo apenas escolar. Que o aluno pudesse aprender em todos os momentos sociais, ou de vivência na cidade. Que a cidade educa seus cidadãos. Hoje nós não temos nenhum museu funcionando, nenhuma biblioteca pública que participa e que interage com as unidades escolares. Não temos uma cidade que valoriza e reconhece projetos educativos para os alunos e integre esses alunos na vida da cidade. O projeto Cidade Educativa está fundamentado no "aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer". Estamos longe deste processo ainda. (PHONTEBOA, 2020).

Já Bernardes (2020) pondera que a carência de projetos educacionais e culturais dos governantes, em todos os níveis: Federal, Estadual e Municipal é o que falta à cidade para tornar-se educativa. “Projetos bacanas e propostas inteligentes, que priorizem a educação básica, com isto, teremos crianças preparadas e adultos que valorizam o outro, respeitam o meio ambiente, exerçam a solidariedade e a empatia. Somente assim seremos verdadeiramente uma Cidade Educativa”. (BERNARDES 2020).

A expressão “Cidade Educativa” que se tornou conhecida a partir do Relatório de Edgar Faure, vai além da sua semântica, uma expressão que busca se entender mais o conceito de cidade, englobando, em todos seus aspectos, linhas educacionais.

Do transbordamento da formação e da aprendizagem para além da Educação formal, da possibilidade de utilização com fins educativos de outros recursos e meios existentes na cidade, da unidade do processo educativo e da multiplicidade e complementaridade desejável dos estímulos de aprendizagem, do carácter bastante aleatório da educação e da necessidade de alguma ordem e harmonia. (TRILHA, 1990, p. 16).

Educadores, professores, entes públicos e a revisão da literatura sobre a escolha de Itaúna como Cidade Educativa, demonstram que toda a euforia em torno do concurso, produzido pela UNESCO, não foi capaz de tornar Itaúna, uma cidade educativa de fato.

Guaracy de Castro Nogueira, então reitor da Universidade de Itaúna, em discurso proferido na aula inaugural do Curso de Especialização em Educação Pré-escolar, promovido pela Associação Mineira de Ação Educacional, em 1982, ao falar sobre a escolha de Itaúna como Cidade Educativa e sobre a efetiva implantação do conceito, afirmou que a Cidade Educativa seria resultado do esforço de todos e que nem o governo, nem a Escola poderiam lutar por ela.

Os cidadãos responsáveis podem e devem lutar por ela, os professores também. A ideia de Cidade Educativa em Itaúna permanece viva, embora latente. Chegou-se à conclusão de que é longo o caminho a percorrer. Não se faz uma revolução educacional no período de uma geração. Não se aproxima o ensino da vida e das necessidades da coletividade apenas com discursos e palavras. A eliminação dos obstáculos e o alargamento dos estrangulamentos jamais se farão a nível do município. (NOGUEIRA, 1982)

Além da dimensão política e de administração pública, também a população não se motivou e não foi motivada a adotar práticas em que se reconheçam dimensões educativas

da *pólis*, como sugere a metáfora da cidade-escola, nem se esgota na escola que se organiza pelo modelo da cidade. Assim, ainda que o título tenha sido comemorado e até hoje exaltado por grande parte da população a “Cidade Educativa” projetada e que otimizaria a dimensão educativa da cidade, conscientizando os cidadãos quanto à responsabilidade que lhes é imputada e obrigando os entes públicos a criar programas para fazer da cidade uma cidade afirmativamente educadora, jamais saiu do papel.

### **1.5 O Contexto Escolar Itauense**

Minas Gerais é um mundo. Maior que vários países e com uma área territorial do tamanho da França, o estado é rico em diversidade e problemas. Em seus 853 municípios existem, segundo dados consolidados da Secretaria Estadual de Educação<sup>5</sup>, 16.151 escolas, 3.622 estaduais, 8.751 municipais e 3.778 privadas. Mais de 4 milhões de estudantes estão matriculados e 86% destes estão em escolas públicas.

Itaúna, está localizada a 76 km da capital, no colar metropolitano da Região Metropolitana de Belo Horizonte possui uma população estimada em 92 mil habitantes segundo dados do Censo<sup>6</sup>.

De acordo com dados do Censo Escolar 2019<sup>7</sup>, são mais de 11 mil alunos matriculados na rede distribuídos da seguinte forma:

---

<sup>5</sup> Dados consolidados ano de 2018 e apresentados pela professora Lúcia Gouvêa Pimentel, no Enre-Faeb 2020.

<sup>6</sup> Dados acessados na página do IBGE através do endereço eletrônico <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/itauna/panorama> acessado em 26/08/2020.

<sup>7</sup> Dados acessados na página do INEP através do endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos> acesso em 19/08/2020

**TABELA I – DADOS DO CENSO ESCOLAR 2019**

Cidade	Matrícula inicial												
	Ensino Regular										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
ITAUNA													
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.316	0	3.049	0	2.585	0	56	106	
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Municipal Urbana	0	422	1.264	120	1.741	591	355	129	0	0	11	0	
Municipal Rural	0	0	108	0	165	102	0	0	0	0	0	0	
Estadual e Municipal	0	422	1.372	120	3.222	693	3.404	129	2.585	0	67	106	

Fonte: Adaptado de INEP (2019)

A cidade possui uma taxa de escolarização de 98,2% (alunos entre 06 e 14 anos), Ideb de 7,1 nos anos finais do Ensino Fundamental. Na rede pública, são mais de 9 mil alunos matriculados no Ensino Fundamental, 2.585 no Ensino Médio, 864 professores distribuídos em 49 escolas, sendo 15 de Ensino Médio.

Além dos indicadores oficiais de aprendizagem, o município atingiu, em 2019, nota de 5,4 no Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) estando acima da média nacional.

O IOEB, é um índice público bienal que indica a qualidade do ecossistema de Educação de um determinado território variando de 0 a 10. O índice é divulgado pela Comunidade Educativa Cedac, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, OSCIP, que atua desde 1997 pela melhoria das condições de aprendizagem nas redes públicas.

Na última edição, publicada em 2019, o índice nacional subiu de 4,65 para 4,7. Minas Gerais teve uma queda de 9,8% em relação à pesquisa anterior, atingindo o índice de 4,6 o que demonstra preocupação e desigualdade regional de condições para crianças e adolescentes do Estado, uma vez que, o índice mais baixo está concentrado em cidades localizadas no norte de Minas Gerais.

Já Itaúna, superou a média estadual e nacional ao atingir nota 5,4. Alessandra Nogueira, ex-secretária de Educação de Itaúna, no biênio 2018/2019, apontou que a pesquisa serve como norteador das iniciativas na cidade.



Pensar na Educação como fator de transformação da sociedade, implica em buscar compreender como ela se insere no contexto de transformação social, de que forma a conscientização interfere e catalisa movimentos geradores de mudança. Se queremos uma sociedade mais justa e igualitária, o caminho é esse. (NOGUEIRA *apud* S'PASSO, 2019).

Em se tratando de políticas locais de Educação, atendendo ao Plano Nacional da Educação, instituído através da lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que prevê, em seu artigo 8º que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e 30 estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014), Itaúna aprovou, em 2015, através da Lei 4.979, de 16 de novembro de 2015, seu Plano Municipal Decenal de Educação – PMDE, para o decênio 2015-2025.

As coordenadoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, da Secretaria Municipal de Educação, Semed, aqui retratadas sob os pseudônimos de Esclarecida e Disponível, preservando assim suas identidades, foram ouvidas pela pesquisa e denotam que as habilidades de Arte são trabalhadas de acordo com o currículo referência.

Durante um certo tempo, estas habilidades trabalhavam a favor de um determinado componente, em uma interdisciplinaridade que acabava deixando a Arte a reboque de outras disciplinas. A Semed reconhece a dificuldade em se trabalhar o componente Arte, mas afirma que busca alternativas para suprir essa carência.

Nos anos iniciais, o professor regente ministra todos os componentes. A gente acredita que nos próximos anos, nós vamos crescer no ensino das Artes. Porque no currículo temos a Música, a Dança, as Artes Audiovisuais e Integradas. Temos várias habilidades e só nos anos iniciais estas são mais de 60. Como sabemos que há uma dificuldade neste trabalho, estamos promovendo eventos de formação. Antes, as Artes trabalhavam a favor de um componente. Vou te dar um exemplo: se fossemos trabalhar uma produção de texto, em seguida faríamos uma dobradura do sapinho, ou pintura, ou uma dramatização. Hoje com o estudo que estamos iniciando estamos procurando preencher esta lacuna. A pandemia nos prejudicou um pouco neste sentido, já que não estamos tendo contato presencial com as escolas. Mas prejudicou em partes, porque estamos com muitos momentos de formação, de *lives*. E o que buscamos? Introduzimos temas voltados para Artes, até para preencher essas lacunas que temos nos anos iniciais. (DISPONÍVEL, 2020).

A coordenadora relata que de abril de 2020, quando foi suspenso o ensino presencial, devido a pandemia, até o final do mesmo ano foram realizados mais de quatro encontros com os professores somente para se discutir o componente Arte.

Antes nossos momentos eram muito focados em Língua Portuguesa e Matemática. Agora, nós passamos pela Arte na escola, Musicalização, que era um gargalo, porque nossos professores achavam que tinham que saber música, tocar um instrumento para ensinar Música às crianças. Falamos sobre Arte e diversidade cultural. Então trazemos estes temas para provocar uma mudança. E nos anos iniciais, desenvolvemos um material para auxiliar o professor. Para cada uma das habilidades, demos um exemplo com uma atividade relacionada. Com isto, no próximo ano, trabalharemos essas habilidades, para eles entenderem o que significa e terem uma atividade relacionada para eles compreenderem melhor (DISPONÍVEL 2020).

As pedagogas informam que nos anos finais, como a rede possui professores específicos, a situação é diferente. Desde 2019, as habilidades da BNCC são trabalhadas pelos professores. São 03 professores atuando em 03 escolas. “Em 2020, todas as atividades trabalhadas já foram de acordo com o currículo. É claro que as atividades foram diferentes por ser Ensino Remoto. Mas dentro do que determina o currículo” (ESCLARECIDA, 2020).

A Secretaria reconhece que é preciso melhorar a interação com os professores. Em 2018, foi realizado um único encontro com os três Arte/Educadores que lecionam na rede municipal. Este momento não aconteceu em 2019/2020. “A reunião foi feita para o estudo do currículo. A dificuldade que vemos para reunir é a disponibilidade dos próprios professores. Tem professor que dá aulas manhã, tarde e noite. Então, a maioria dos estudos é feita individualmente pelo professor” (ESCLARECIDA, 2020).

Durante a conversa com as representantes da Secretaria Municipal de Educação, ambas fizeram questão de enfatizar e correlacionar todas as atividades com as ações mentais/sensoriais da Abordagem Triangular. De maneira prática, as coordenadoras relembrou ações em que os alunos visitaram espaços culturais, como cinema e teatro, e as atividades complementares (basicamente sobre o fazer artístico) desenvolvidas nas escolas que adotam o tempo integral. “Dos seis mil e poucos alunos, temos mais de mil e duzentos alunos que têm acesso a oficinas de Arte. É muito interessante porque as oficinas pegam os alunos da Educação Infantil até o Fundamental II. Assim os alunos têm essa vivência artística” (ESCLARECIDA, 2020).

Algo que vai ao encontro do pensamento de Ana Mae.

As gerações de hoje educadas com Artes nas escolas já estão lotando as exposições de Artes Visuais, os cinemas e os teatros. O ensino atual inter-relaciona o fazer Arte, a leitura da obra de Arte ou da imagem e a contextualização do que se faz e do que se vê (Abordagem Triangular). Como resultado deste novo (já com 25 anos) ensino, os Centros Culturais não são

mais exclusividade das elites. Jovens que nasceram pobres estão usufruindo das Artes porque tiveram bons professores de Artes nas escolas públicas. (BARBOSA, 2017, p. 15).

No entanto, apesar do tom e demonstração de empenho e legitimidade em torno do ensino de Arte, na rede municipal, nem tudo são flores. Durante a pesquisa, questionamos se a construção do ensino é feita em conjunto com os Arte/Educadores. Se há um encontro amplo, roda de conversa ou um momento em que o conhecimento/ ensinamento seja idealizado em conjunto.

O questionamento se deu à luz do pensamento de Brandão (2004) que alerta que de uma forma geral escolas das redes pública e privada diferem em seus ensinamentos não apenas pela questão monetária, mas também pela autonomia que estas têm na construção de seus projetos pedagógicos.

As escolas públicas acabam tendo menor autonomia de elaboração de suas propostas pedagógicas, especialmente devido ao fato de fazerem parte, em termos organizacionais e políticos, de um aparato educacional maior, o que não significa que não haja espaço para propostas diferenciadas, mantidas as linhas gerais da política educacional de seu sistema de ensino (BRANDÃO, 2004, p. 40).

A Secretaria afirma que não há este momento e justifica que promove estudos no currículo referência e dissemina o conhecimento de acordo com as ferramentas disponíveis, como, por exemplo, vídeos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação.

A proposta era a partir desse estudo, assistindo as webs, promover uma roda de conversa, para todos os componentes. Isso aconteceu em cada escola. Nós (Semed) precisamos desenvolver mais em termos de formações e momentos como estes para falar de outros componentes que não sejam Língua Portuguesa e Matemática. Nos anos iniciais, a gente foca demais em Língua Portuguesa e Matemática. (DISPONÍVEL, 2020)

Esta falta de sinergia, devido ao cotidiano dos docentes é sentida pela Secretaria. Como cada Arte/Educador leciona em apenas uma escola, ele acaba não interagindo com os demais colegas. O que, segundo a Secretaria, é prejudicial ao ensino, já que a concepção das aulas é individualizada. Durante a pesquisa também evidenciamos uma estrutura hierárquica que distancia o professor da Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria

mantém um contato mais próximo junto a diretores e pedagogos e os professores com estes pedagogos. “Dentro de cada escola, existe um pedagogo para cada turno. Este pedagogo é o responsável pelo elo entre o professor e a Semed” (ESCLARECIDA, 2020).

Apesar disto, a pedagoga dos Anos Iniciais afirma que sente que essa estrutura provoca alguns nós. Segundo ela algumas questões não chegam aos professores e vice-versa. Se houvesse oportunidades de interação haveria um ganho no diálogo e construção dos saberes.

Para Disponível (2020) a Secretaria sente falta dessa aproximação. A Rede Municipal possui três escolas de Anos Fundamentais II e 14 destinadas ao Fundamental I.

Quando a gente vai à escola, o tempo é destinado ao diretor e pedagogo. Percebo que se eu for em uma sala de aula, tenho que ir em todas. Quando fazemos a pesquisa pedagógica há relatos que os professores gostariam de ter mais contato. Mas quando vamos à escola, os professores estão em aula. Acho que só conseguiremos este contato, se passarmos a participar da jornada extraclasse. Do módulo. A gente faz roda de conversa, uma vez por ano. É pouco. Ainda não é suficiente. Neste caminho de lá para cá, alguma coisa evapora. Mas nós temos muita vontade de estar mais próximo dos professores (DISPONÍVEL, 2020).

Esse distanciamento é uma via de mão dupla. Alguns professores também se distanciam da Secretaria por entenderem que os pedagogos e diretores não compreendem aquilo que é proposto para a Arte/Educação.

A Semed se defende justificando que muitas vezes, não é procurada pelos professores. “Marcamos para ir à escola, nós vamos. Se houver a demanda de conversar com a Semed, não é difícil de chegar até nós. Não existe essa barreira, mas realmente nosso contato é mais junto aos pedagogos”, confirma Esclarecida (2020).

Em relação aos materiais utilizados pelos professores, na prática artística, para a mediação no processo de ensino e aprendizagem, a Semed afirma que não há falta de materiais, pelo contrário, a Secretaria é dotada de uma infinidade de papéis, tintas e outros materiais que são ofertados ao Arte/Educador. Os materiais utilizados na prática artística são adquiridos pela Secretaria e/ou direção de cada uma das escolas. No entanto, pelo relato de alguns Arte/Educadores há certa dificuldade em conseguir material.

Ao serem questionadas sobre o fato de alguns Arte/Educadores relatarem dificuldade na liberação do material, a Secretaria justifica afirmando que, geralmente, o que acontece é uma falha de comunicação entre o professor e Secretaria.

O que ocorre é que o professor planeja a aula, mas não planeja o material. Ele chega para dar a aula e quer o material à disposição. Muitas vezes o material não está disponível, porque o próprio Arte/Educador não requisitou. Nossas diretoras têm essa boa vontade. Mas precisa ser pedido com antecedência. No tempo integral, esta falta não ocorre. Se a escola vai receber uma oficina de pintura, por exemplo, no início do ano o material já está comprado e disponível para ser utilizado ao longo do ano (ESCLARECIDA, 2020).

Ainda segundo a rede, não há envio antecipado de material para aulas práticas porque este material acaba não sendo utilizado pelo próprio professor.

Percebemos que se enviamos material, ele é desperdiçado. Vemos que uma dificuldade que tanto a escola, quanto os professores têm é este planejamento. É claro que materiais caros não temos. Mas o básico e muitas coisas temos. Precisamos saber o que vai acontecer antes. Como o planejamento das ações é importante (DISPONÍVEL, 2020).

Ao analisarmos o contexto escolar itaunense e o ensino de Arte, percebemos que as transformações e os efeitos da organização política, econômica e cultural, tanto em âmbito municipal quanto estadual, primam-se por um esforço de melhoria do espaço educacional. Porém a relação educação/sociedade, gerenciada por meio das políticas educacionais, vem sendo provida, novamente, a partir da relação de custo da formação para o trabalho e da necessidade de desenvolvimento de capital.

Em se tratando do ensino de Arte, as políticas públicas existem, porém sem aprofundamento e conhecimento necessário ficam relegadas a um plano inferior e, às vezes, sequer são aplicadas ao contexto educacional itaunense. A análise nos mostra uma individualização dos Arte/Educadores com poucos momentos de interação e trocas. No entanto, há que se ressaltar que o ensino/aprendizagem de Arte vem mostrando, ao longo dos anos, uma melhoria considerável envolvendo práticas docentes em Arte e de profissionais atuantes nessa área na educação básica, como reflexo da importância que o ensino de Arte tem para o processo de ensino e aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, para a educação em geral.

O processo de organização, planejamento, observação, análise e reflexão por parte dos coordenadores pedagógicos aponta a necessidade de criar condições para que a própria escola contribua para que o trabalho do docente seja desenvolvido plenamente; exige a construção de uma relação de afetividade entre aluno e professor no processo de ensino/ aprendizagem e implica uma investigação e disseminação constante da pesquisa sobre a atuação dos educadores e suas práticas por meio de estudos dos próprios professores que envolvam a comunidade escolar e os gestores pedagógicos. Conforme pondera Nóvoa (1998):

Não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada (NÓVOA, 1998, p. 231).

## CONTEXTUALIZAÇÕES

### 2.1. Contextualizando o Ensino Fundamental

Historicamente, no Brasil, até a década de 1960, o ingresso ao sistema de ensino era restrito a uma pequena parte da população. Em um país continente, até então com uma vocação mais agrária que industrial, o ensino, em determinadas partes do país, era considerado por muitas famílias como supérfluo ou desnecessário para aqueles que precisavam mais trabalhar do que estudar.

A realidade educacional dos anos de 1960, início da Ditadura, com mais da metade da população analfabeta, fez com que os militares voltassem seus olhares para a Educação. Entre 1964 e 1967 as ações governamentais eram tomadas com objetivo de melhorar a imagem dos governantes, diversificar as estratégias para legitimar a imagem da Ditadura.

A partir de 1967, com anúncio do Programa de Alimentação Escolar e a Campanha Nacional Escolar, que seguiu até 1969, a reforma administrativa no Ministério da Educação e com políticas de treinamento de professores e administradores educacionais, o governo preparou terreno para as mudanças que estavam por vir.

A política educacional pós golpe militar de 1964 provocou profundas mudanças na Educação e na história das escolas, sobretudo, as públicas no país. Mesmo em um período de extrema violência e repressão, a escola pública se expandiu. Tal paradoxo deve-se à base produtiva e ao modelo econômico adotado pelo governo militar.

A consolidação das cidades e a migração da sociedade para um aspecto urbano-industrial, alicerçado a bordões ufanistas de um “Brasil potência” só seria possível se o investimento em Educação fosse ampliado e controlado. Escolas para educar/treinar/ ensinar/doutrinar a população eram a aposta dos militares para perpetuação de poder.

Esta expansão, porém, trouxe consigo o estigma que não pode (e nem deve) ser entendida como salto de qualidade. A expansão quantitativa não foi proporcional à qualidade do ensino ofertado, ainda que estudiosos apontem que mesmo com uma qualidade inferior, a expansão permitiu o acesso de uma classe até então tolhida do seu direito à Educação. Mas este acesso não pode ser considerado, um acesso de qualidade, como citam Marisa e Mariluce Bittar (2012).

A expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos. É imperioso constatar, porém, que a expansão, em si mesma, foi um dado de qualidade, pois se qualidade e quantidade são duas categorias filosóficas que não se separam, o fato de as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola. Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria. (BITTAR & BITTAR, 2012, p. 162).

Cunha (1985) já havia tratado do mesmo tema. “A expansão da rede escolar, das oportunidades físicas de escolarização, não corresponde, na prática, a um aumento das oportunidades pedagógicas de escolarização, o resultado da escolarização tem sido insuficiente e insatisfatório”. (CUNHA, 1985, p.57).

Ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, a Ditadura Militar criou ações e medidas que promoveram duas grandes reformas educacionais que mudaram a Educação Brasileira. “A primeira delas foi a Reforma Universitária, de 1968, que adequou universidade ao modelo econômico preconizado pelo regime. Realizada em contexto de repressão política, de um lado, instituiu o modelo da eficiência e produtividade e, de outro, o controle sobre as atividades acadêmicas” (BITTAR & BITTAR, 2012, p. 162).

A outra reforma foi mais abrangente. A Ditadura promoveu a reforma do Ensino Fundamental conhecida como Lei nº 5.692, de 1971, (BRASIL, 1971) transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásial, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado. Ou seja, o ensino de primeiro grau (hoje o Fundamental) duplicou os anos de escolaridade obrigatória.

Com essa reforma, o regime militar pretendeu conferir um novo caráter ao segundo grau de ensino. Com o propósito de lhe conferir caráter terminal e de diminuir a demanda sobre o ensino superior, a reforma imprimiu-lhe o carimbo de ‘profissionalizante’, ou seja, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade”. (BITTAR & BITTAR, 2012, p. 162).

Ao se instituir a escolaridade básica de oito anos, com o fim do exame de admissão e a abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária, para que houvesse a integração efetiva do curso primário ao ginásial, Souza (2008), destaca que vários fatores teriam que



ser considerados, como “[...] instituir uma nova concepção de escola fundamental destinada à educação de crianças e adolescentes” (SOUZA, 2008, p.268).

A autora destaca ainda que essa “nova escola” reuniria culturas profissionais até então diferenciadas. “Professores primários e os professores secundaristas – com níveis diversos de formação e salários, status e modos próprios de exercício do magistério” (SOUZA, 2008, p.268).

Para atender ao grande número de alunos, havia a necessidade de se adaptar o espaço escolar a essa nova perspectiva. Currículos foram alterados, a estrutura administrativa e pedagógica também.

Ainda que em expansão, ao Ensino Fundamental coube a estrutura de salas mal aparelhadas, mal mobiliadas, sem bibliotecas, onde professores com formação técnica recebiam pouco e com jornadas intensas de trabalho. A escola ainda era aparelhada para ensinar matérias doutrinadoras como “Educação Moral e Cívica”, “Organização Social Política Brasileira”, OSPB, desvalorizando conteúdos que ensinava o jovem a pensar como a Língua Portuguesa, Literatura, Artes e História.

Os livros escolares eram usados como instrumentos ideológicos, massificando toda uma geração. Paradas e desfiles militares enalteciam o regime. O Hino Nacional era cantado por inúmeras crianças em idade escolar, com respeito e orgulho de seu país em nome de um ente difuso, o Brasil dos militares. (FURLAN, 2013).

No processo de abertura democrática, iniciada na década 1980, havia um consenso de que democracia estava ligada à descentralização. Assim, o papel dos Estados foi amplamente rediscutido e os municípios emergiram como provedores das políticas públicas, inclusive as ligadas à Educação.

Nos anos 1980, o acesso à escola ainda constituía uma questão prioritária para os governantes. Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal (CF/88), a Educação Brasileira passa a ser tratada como prioritária, pelo menos no que diz respeito às leis do país.

A Constituição estabeleceu a Educação como direito de todos e dever do Estado, e declarou como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilitaria, em tese, a todos os brasileiros – pobres ou ricos, de todos os recantos

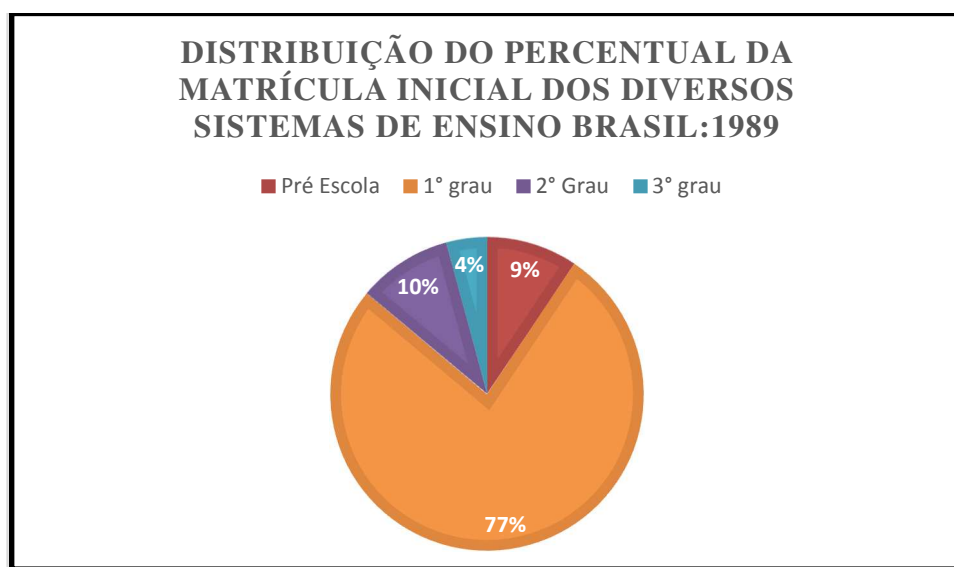
brasileiros, independente de etnia, cor, raça ou gênero, frequentar uma escola com boas condições de funcionamento e competência educacional.

O objetivo era garantir não só a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais (artigo 206), mas que com a obrigatoriedade do ensino, as ações deveriam também ser traduzidas em condições plenas que permitiriam aos alunos serem matriculados, frequentar e se manter enquanto estudantes. O intuito era diminuir a desigualdade social, garantindo assim que os mais pobres e marginalizados tivessem ao menos, condições de igualdade pedagógica e social. No momento pós-constitucional, cerca de um terço das crianças e jovens em idade escolar que deveria estar no Ensino Fundamental não estava frequentando as escolas (GOLDEMBERG, 1993).

**TABELA II – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>Nível</b>	<b>Números</b>	<b>% sobre o total de matrículas</b>	<b>Estimativa % Faixa etária</b>
<b>Pré Escola</b>	3.396.074	9,4	11,42
<b>1º grau</b>	27.557.492	76,6	82
<b>2º Grau</b>	3.447.859	9,7	16,5
<b>3º grau</b>	1.528.904	4,2	10
<b>Total</b>	35.930.329	100	

Fonte: MEC/SAG/CPS *apud* GOLDEMBERG 1993



Fonte: MEC/SAG/CPS *apud* GOLDEMBERG 1993

A Constituição Federal de 1988, trouxe a descentralização, a universalização e a determinação das responsabilidades dos entes federados na educação. De acordo com a lei, aprovada pela Assembleia Constituinte, a União ficou responsável pelo financiamento

das instituições de ensino públicas federais e a redistribuição e suplementação aos estados e municípios. Aos municípios, a responsabilidade pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil e aos estados, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, “na organização dos seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988, art. 211).

Abrucio e Segatto (2014) citam que:

O modelo colaborativo foi explicitado pela Constituição de 1988, mas ela não determinou de imediato nenhuma forma de favorecer essa colaboração, de modo que a descentralização centrífuga e desorganizada, convivendo com o conflito entre redes e entes federativos, foi muito forte nos primeiros anos pós-constitucionais. O maior efeito negativo que derivou dessa situação foi a inviabilização da universalização proposta pelos constituintes. (ABRUCIO & SEGATTO, 2014, p.52).

A transição política, que marcou o fim da Ditadura Militar no Brasil, se deu de maneira conservadora. A partir da década de 1990 o governo brasileiro atuou em diversas frentes e iniciativas curriculares. No plano da educação, isso significou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996.

Em meados de 1994, foi aprovado o Plano Decenal da Educação, que buscava universalizar a educação básica com oito anos de escolaridade, conforme preconizava a Unesco. Neves (1997) aponta que mais uma vez a educação foi pensada para o aumento da produtividade da força de trabalho.

Os empresários industriais elegendo a educação como capital humano imprescindível ao aumento da produtividade e da competitividade da economia brasileira, passaram a advogar sua inserção política governamental na área social como prioridade básica, dando preferência, nesta década, à universalização das oportunidades educacionais para o primeiro e o segundo graus de ensino (NEVES, 1997, p. 79).

O FUNDEF garantia verbas para serem gastas apenas no Ensino Fundamental e com a remuneração de seus docentes; e a LDB trazia ainda a elaboração e execução de um sistema nacional de avaliação. Essas duas medidas demonstravam a prioridade dada ao

Ensino Fundamental e o desejo do governo federal de exercer, dentre outros papéis, o de coordenador do processo de mudança da escola pública em âmbito nacional.

Saviani (1994), Moreira e Silva (1994) afirmam que, paralelamente, no campo acadêmico, estudos e debates sobre o currículo escolar geravam discussões importantes e serviam como referência para a elaboração de pareceres e para a análise de propostas curriculares. Em 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental foram os primeiros a ser definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e foram enviados para avaliação de docentes e pesquisadores.

O resultado da consulta feita pelo MEC e de toda essa mobilização de pesquisadores e educadores foi uma série de pareceres, discutidos pela Secretaria de Ensino Fundamental em todos os Estados e pelo envio da versão preliminar dos PCNs, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em setembro de 1996, para que deliberasse sobre a proposta.

Lüdke (1999) afirma que os trabalhos foram complexos, extrapolavam os ambientes puramente educacionais e sofriam pressões externas, uma vez que diretrizes chegavam aos conselheiros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por via indireta.

Quem conhece os PCNs pode perceber claramente a distância existente entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o Ensino Fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdo a serem trabalhados de modo transversal na escola. Com essa abrangente proposta curricular em mãos, a CEB/CNE voltou-se para a tarefa de tentar divisar nos PCNs as diretrizes curriculares sobre as quais deveria deliberar e que deveriam fundamentar a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (LÜDKE, *apud* BONAMINIO & MARTINEZ, 2002, p. 371).

O que se pode perceber é que toda a contextualização que envolvia as políticas educacionais, a partir dos anos 1990 serviria apenas (e mais uma vez) para objetivos que privilegiavam a racionalidade econômica, que mesmo com uma tentativa de desconstrução do governo federal, vinha determinando a deterioração da qualidade do ensino.

Sob as denominações de melhoria da qualidade de ensino, de autonomia da escola, de busca de parcerias e de flexibilização do sistema escolar, a política educacional neoliberal vai realizando mudanças na natureza e na organização

do sistema educacional brasileiro, que apontam, até então, para o aprofundamento da dicotomia entre educação para as massas e educação para as elites, reforçando o caráter de classe da nossa estrutura educacional, dentro de um patamar superior de racionalidade científica e tecnológica. (NEVES, 1997, p.102).

Apenas no início do século XXI, foi possível mensurar a tendência à universalização no Ensino Fundamental. Os dados do Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2000) mostraram uma cobertura de quase 95% para as crianças de 7 a 14 anos, vis-à-vis o índice de cobertura observado no início da década de 90 em torno de 80%, conforme Censo de 1991 (IBGE, 1991).

Em 2005, através da Lei Federal 11.114, aprovada pelo Senado Federal em 16 de maio, foi alterada os artigos da LDB, com o objetivo de tornar obrigatório, para todas as crianças de seis anos de idade, o início no Ensino Fundamental.

Arelaro (2006) diz que lei não pretendia a instalação de um Ensino Fundamental de nove anos à semelhança da proposta constante do PNE, mas, simplesmente, o início desse ensino aos seis e não mais aos sete anos.

Ao mesmo tempo, o autor parece ter pretendido transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil, incorporando-o ao Ensino Fundamental, como se isso fosse uma passagem tranquila e as duas instâncias educacionais fossem semelhantes. Atente-se a que número significativo de escolas de 1ª a 4ª séries ainda se mantêm sob a responsabilidade estadual e precisarão, para cumprir essa determinação legal, incorporar crianças da rede municipal de educação infantil, hoje já atendidas, e incorporá-las em uma escola estadual, que não necessariamente possui vagas disponíveis, equipamento ou material pedagógico indicado para crianças de 6 anos de idade. (ARELARO, 2006).

A Lei Federal definia um período de transição de quatro anos, até 2010, quando todas as escolas públicas e privadas deveriam se adequar à legislação.

Minas Gerais foi o primeiro Estado do país a implantar o Ensino Fundamental de nove anos. Santos e Vieira (2006) afirmam que em 2004 o secretário adjunto de Educação do Estado de Minas Gerais, professor João Antônio Filocre Saraiva, assim justificava a decisão de agregar o denominado terceiro período da pré-escola ao Ensino Fundamental.

A primeira delas diz respeito à necessidade de aumento do sucesso escolar das crianças provenientes das camadas populares. João Saraiva argumentou que a literatura educacional mostra que o melhor desempenho escolar das crianças das classes médias pode ser atribuído, dentre outros fatores, à precocidade da idade de ingresso no sistema escolar. Dessa maneira, a inclusão das crianças

de 6 anos no ensino fundamental visa oportunizar às crianças das escolas públicas, geralmente provenientes dos setores de mais baixa renda da população, maior igualdade na idade de acesso à educação escolar. A segunda razão destacada está associada à disponibilidade criada na rede estadual, em termos de salas vagas e de professores sem classes. (SANTOS & VIEIRA, 2006, p.777).

Outras possíveis razões são apontadas pelas pesquisadoras, dentre elas, razões de ordem demográfica com a diminuição do número de ingressantes no Ensino Fundamental, razões financeiras com melhor aproveitamento de professores, razões políticas com recepção positiva pela população e;

Razões pedagógicas ou educacionais: estas razões, sobretudo divulgadas no âmbito do projeto da “Escola Plural” da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, são também apontadas nos documentos do MEC (2004) e na produção da universidade, no contexto dos programas de formação do Ministério da Educação. Tem-se argumentado que: (a) tendo mais um ano, a escola dispõe de um prazo maior para socializar a criança e promover sua inserção num universo cultural novo, criando mais oportunidades de aprendizado; (b) uma parcela maior da população escolar pode se beneficiar das políticas públicas voltadas para a melhoria de ensino fundamental, sendo que municípios e estados, sobretudo os mais pobres, dispõem apenas das linhas de financiamento para este nível de ensino; (c) a entrada mais precoce na escola tem repercussões positivas na continuidade da escolarização; (d) criam-se melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira; (e) evita-se que os esforços pela alfabetização, “que se acentuam a partir de seis (às vezes cinco) anos de idade, se dispersem entre a educação infantil e a fundamental” (VIEIRA & SANTOS, 2006, p. 780).

Com esta nova configuração, o Ensino Fundamental encontra-se dividido em dois segmentos: o primeiro, denominado Ensino Fundamental anos iniciais compreende os cinco anos iniciais da escolaridade básica e, desde 2006, o início da escolarização, aos 6 anos. Os outros quatro e últimos anos fazem parte do Ensino Fundamental anos finais.

O ensino dos anos iniciais no Ensino Fundamental é geralmente ministrado por professores polivalentes, formados em Pedagogia ou Normal Superior, ou mesmo no Magistério em nível de 2º grau, que interagem durante todo um ano letivo com o mesmo grupo de alunos.

No sexto ano, os alunos vivenciam uma nova realidade. O aumento do número de docentes, a interação com professores especialistas, com níveis de exigências distintos,

demandas de maior responsabilidade, diferentes estilos de organização configuram uma estrutura escolar mais próxima daquela empregada no Ensino Médio.

Esta estrutura é fundamental para que o aluno possa assimilar e ampliar seu conhecimento em virtude com que os conteúdos são abordados. Diversos estudos, como, por exemplo, os capitaneados por Sérgio Antônio da Silva Leite (1993), Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva (1997) e Laíssa Eschiletti Prati; Marisa Faermann Eizirik (2006), tecem críticas às rupturas observadas no tratamento das disciplinas no Ensino Fundamental e na interação dos alunos com novos professores que, agora, são em maior número e muito diferentes entre si.

Silva (1997) observa que os professores não só desconsideram o que os alunos já sabem a respeito dos conteúdos propostos como também minimizam sua bagagem cultural e subestimam seus hábitos escolares e suas atitudes, ignorando a importância de rever os conteúdos já trabalhados nos anos iniciais. Em estudo mais recente, coordenado por Maria Amabile Mansutti (2007) ressalta-se que os docentes do Ensino Fundamental Anos Finais, preocupados em cumprir o programa, percebem os alunos como “imaturos, indisciplinados e sem base” (MANSUTTI, 2007).

Segundo Rigotto e Souza (2005) no ano 2000, apenas 44% dos alunos matriculados conseguiram finalizar este grau de ensino. Outro grande problema é que entre os alunos que concluem o Ensino Fundamental, apenas 72,2% seguem para o Ensino Médio.

## **2.2 Contextualizando o Ensino de Artes**

Cayo Honorato (2018) diz que o educador em arte é “alguém que precisa constantemente se justificar em face de preconceitos e outras objeções, que não cessam de nos ameaçar e provocar” (HONORATO, 2018, p. 540).

Todos os Arte/Educadores sabem exatamente o que o pesquisador quis dizer com esta declaração tão visceral. O contexto atual do ensino de Arte advém de reflexões, experimentações, lutas incessantes (e que me parecem cada vez mais longe de estarem no fim), o entendimento sobre a importância da Arte no contexto escolar segue seu percurso em via dolosa, a caminhar, às vezes claudicante, às vezes a uma velocidade constante,

mas com um obsessor a tiracolo que impede transcender a discussão sobre a importância do ensino da Arte.

Cotidianamente, os Arte/Educadores são levados a, pelo menos um minuto de seu dia, justificar o seu labor e como se aprende e se ensina Arte.

Ana Mae Barbosa, sempre chamada a escrever sobre o tema, ressalta que tal discussão é de certa forma entendível “[em razão dos preconceitos contra a Arte] que os estudos sobre Arte-Educação estejam sempre insistindo em provar a importância da Arte na Educação, o que é ainda pouco evidente para muitos” (BARBOSA, 1975, p. 39).

Este “pré-conceito” vem ao longo de toda a história do ensino de Arte no Brasil. Principalmente incentivado pelos nossos governantes que, de forma míope, sempre enxergaram o ensino de Arte como algo que necessitava ter um viés prático, tecnicista e justificável através de um retorno monetário ou palpável. Carregamos uma herança de um Brasil Colônia que distanciou as Artes da Educação e a aproximou dos interesses religiosos, econômicos, políticos e de desenvolvimento urbano.

Ainda não conseguimos romper todos os grilhões de anos e anos em que a Arte e seu ensino estiveram mais atrelados ao estrangeirismo do que com um olhar voltado para o nosso próprio fazer artístico e nossa capacidade de criar.

Decisões com pano de fundo político, que sempre estiveram a reboque de outros interesses, como, por exemplo, a vinda da Missão Francesa para o Brasil, em 1816. Reunidos por Joaquim Lebreton, artistas, pintores, artesãos, arquitetos, vindos da Europa foram recebidos pela nossa Corte e serviram-se ao propósito de ser a força que impulsionou a criação da Academia Imperial de Belas Artes, primeira instituição de Artes reconhecida formalmente pelo governo (NUNES, 2015).

O ensino da Arte no Brasil, desde seu início oficial, é vermelho, azul e branco. O sistema brasileiro de ensino da Arte tem seguido sucessivamente os modelos francês, inglês e norte americano, quase sempre por imposição do próprio governo. O ensino superior de Arte foi sistematizado antes do ensino primário e secundário sob influência da França, apesar de o país ter sido colonizado por Portugal, que cerceou o desenvolvimento cultural e até proibiu o Brasil de ter imprensa por 300 anos. (BARBOSA, 2016, p.673-674).

Em “Arte-Educação no Brasil”, (1999) Ana Mae Barbosa traça um panorama sobre a Arte/Educação antes do Brasil República e reflete sobre a “arte elitizada” e seus preconceitos com o Barroco brasileiro que, por não se sujeitar à didática europeia, foi marginalizado, como uma arte sem importância, do passado, sem regras e valia. “A Academia Imperial de Belas Artes foi, portanto, a primeira invasão que o processo cultural no Brasil sofreu por ação



governamental, transformando o gosto local e condenando o Barroco brasileiro a ser desprezado, o *kitsch* da época” (BARBOSA, 2016, p. 674).

Este preconceito com o que é nosso, e que popularmente Nelson Rodrigues, anos mais tarde nominaria como “complexo de vira-lata”, era fortalecido pelos burgueses, nobres e sua veneração aos ideais neoclássicos franceses que europeizava a nossa cultura, nossas paisagens e nosso povo. Durand (1989) assim recorda a eugenia dos franceses:

João M. Mafra, membro da Academia, chegou a sugerir à congregação, a certo momento, que se importassem europeus para servir de modelos-vivos na escola, posto que os negros e mulatos, que de ordinário ofereciam para posar em troca de alguns mil-réis, não seriam tão belos nem tão eugênicos quanto o desejável. (DURAND, 1989, p. 5).

Assim, a Academia Imperial se servia a afagar egos e o ensino/aprendizagem valorizava a cultura europeia, com processos pedagógicos limitados à reprodução, cópias apuradas e a criação dentro de limites já pré-definidos. Barbosa (2016) ressalta que a Academia influenciou as escolas para os mais abastados. Meninos e meninas com alto poder aquisitivo aprendiam desenho, copiavam estampas produziam retratos, para as meninas ainda havia aulas de bordado e piano.

Com a Abolição da Escravatura e a chegada da República, houve um anseio de uma nova educação em Artes. No mundo, as vanguardas avançavam na Europa e ao chegar ao Brasil foram bem recebidas já que, em sua grande maioria, contestavam cânones pré-estabelecidos e ofereciam aos artistas a liberdade de experimentar e a romper com o objetivo técnico das Artes. Mas apesar disto, no início do século XX, o ensino do desenho foi incluído na grade curricular dos ensinos Primários e Secundários. “O desenho era concebido como preparação para o trabalho e o que se propunha era dar um conhecimento técnico a todos os indivíduos, de maneira que, libertados da ignorância, fossem capazes de produzir suas próprias invenções” (BARBOSA, 2016, p. 675).

Pimentel (2015) lembra que o desenho, concebido como linguagem técnica e linguagem da ciência, era o argumento usado para demonstrar a importância do ensino de Arte. “Já a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, a valorização do desenho como técnica e a exaltação dos elementos internos formais expressivos são as duas tendências no ensino de Arte mais relevantes” (PIMENTEL, 2015, p.09).

Motivados pela Semana de Arte Moderna, em 1922, os modelos pedagógicos passam a valorizar, ainda que timidamente, as singularidades brasileiras. No entanto, como as

propostas pedagógicas eram amparadas por modelos vindos de fora, a inserção da Arte na Educação acaba por promover certo distanciamento.

Infelizmente, parece existir um distanciamento entre Arte e Educação. Por outro lado, uma Educação que não valoriza os produtos culturais de uma sociedade não pode ser considerada completa: os sujeitos, em suas interações sociais, culturais, estéticas, promovem imersões dialógicas com intensidades variadas, que fortalecem e justificam o surgimento de uma identidade cultural. A imposição de modelos que deram certo em uma determinada realidade não pode ser compreendida como *adaptação*, mas, sim, como uma tentativa, frustrada, de nivelar culturalmente um povo. (SANTOS, 2006, p.20).

Pimentel (2015) esclarece que em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casassanta, promoveram profícuas discussões sobre o tema. Considerando não apenas a abordagem técnica, mas trazendo a baile reflexões que a escola deveria ser pensada “como refletora da sociedade, como instrumento de reconstrução social” (PIMENTEL, 2015, p.09).

Percebe-se a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas: preocupação em desenvolver na criança habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir, com a qualidade do conhecimento a ser construído – usando o método de centro de interesses de Decroly -, e com atividades tais como visitas, excursões, organização de museus e clubes escolares, bibliotecas etc. Minas Gerais destaca-se ao tentar promover uma reforma (PIMENTEL, 2015, p.09).

Em 1930, importante fato para a Educação em geral foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo objetivo era estruturar o ensino e atender a nova demanda nacional. Em meio à crise político-social, a contestação ao modelo oligárquico, a busca por uma democracia surge a Escola Nova. Com o modelo, surge a defesa de um ensino de Arte para todos. Tal proposta, no entanto, esbarra na luta entre duas proposições. De um lado os liberais, que permaneciam na defesa do ensino do desenho para funções técnicas, que pudesse ser utilizado no trabalho, do outro lado o ideário da Escola Nova, que se manifestava “em favor da ideia da Arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar, ligando imaginação e inteligência” (BARBOSA, 2016, p. 676).

Nesta década, surgem as escolas especializadas para crianças e adolescentes. Essa atividade extracurricular foi bastante difundida, tendo como expoente a Escola Brasileira de Arte, dirigida por Theodoro Braga, em São Paulo. Também se destacam os cursos mantidos pela Biblioteca Infantil Municipal e pelo Departamento de Cultura de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade, e as aulas ministradas por Anita Malfatti, em seu ateliê.

Nas décadas seguintes, a onda conservadora que atingiu em cheio o país, promoveu retrocessos. O Estado Novo, ditadura implantada por Getúlio Vargas, legitimou procedimentos como o desenho geométrico, desenho pedagógico e a cópia de estampas.

É o início da pedagogização da Arte na escola. Não veremos, a partir daí uma reflexão acerca da Arte-Educação vincula a especificidade da arte, como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da Arte na escola para treinar o olho e a visão. (BARBOSA, 2016, p. 680).

Na década de 1950, diante do alívio com o fim da Segunda Guerra Mundial, amparados na livre-expressão, surgem inúmeras escolinhas de Arte pelo país. Havia certa pressão para que a Escola permitisse a livre expressão dos alunos, mas somente em 1958, foi editada a lei que permitiu a criação de classes experimentais proporcionando práticas artísticas explorando técnicas de pintura, desenho.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases permitiu a continuidade aos experimentos, mas em 1964, a Ditadura interrompeu o ciclo. O ensino de Arte estava a reboque de rompantes ufanistas, utilizando-se da educação primária para celebrações cívicas e seu incentivo a desenhos que exaltavam os brios militares. O desenho geométrico ganhava novo fôlego e servia-se a servir para um propósito capitalista.

A partir da década de 1970, a discussão sobre Arte/Educação no país começa a tomar uma forma mais robusta. Eventos que propiciam discussões amplas e profícuas sobre o tema são cada vez mais frequentes.

A discussão da importância do ensino de Arte vai além do raso discurso de se “legitimar” a presença da Arte no currículo, apenas pelo seu caráter técnico. O burburinho causado promove reflexões em torno da formação do professor em Arte, distante das necessidades de uma sociedade tão carente, em torno da valorização das Artes na Educação como a nossa. “O contextualismo social começou a orientar o ensino da Arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire” (BARBOSA, 2016, p. 683).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que tornou obrigatório no país o ensino de Arte, ainda sob a titulação de Educação Artística, iniciou-se um processo de adaptação para a inclusão efetiva do ensino da Arte nas escolas.

Entre os obstáculos dessa adequação estava a ausência de formação específica dos professores que, na obrigação da regência dessa nova atividade, passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua habilitação.

Pimentel (2015) reforça que a instituição da Educação Artística foi realizada de forma superficial, moldada no trabalho pedagógico fragmentado que objetivava efeitos produtivos e com currículos mais voltados para a socialização do que para a emancipação dos alunos.

Arte é vista somente como lazer, relaxamento, sendo ignorada como área de conhecimento. Sua base são as ideias de Lowenfeld e Read, que são lidos sem posicionamento crítico e não em sua originalidade, levando a maioria das escolas ao espontaneísmo (*laissez faire*). (PIMENTEL, 2015, p.10).

A prática polivalente, instituída pela Reforma Educacional de 1971, atribuía aos professores do 1º Grau (hoje Ensino Fundamental) a responsabilidade de ministrar aulas que abarcassem as Artes Plásticas, as Artes Cênicas e a Música. No entanto, a formação do professor não atendia à consistência necessária aos saberes exigidos no ensino/aprendizagem da Arte.

Pimentel (2017) lembra que oficializada a polivalência, poucas foram as instituições que mantiveram seus cursos de licenciatura plena em Desenho ou em Desenho e Plástica. Concatenada com Cacete (2014) a pesquisadora lembra que a proliferação de cursos de licenciaturas curtas e polivalentes se multiplicaram no país.

A polivalência é oficializada, sendo que, em Educação Artística, sendo atividade - e não disciplina - obrigatória, a formação é feita nas mais diversas formas, desde cursos de fim de semana, passando por licenciaturas curtas a licenciatura plena em Educação Artística, todas de cunho polivalente (...). A formação, que antes era feita em Escolinhas de Arte do Brasil, em conservatórios de Música ou em cursos de licenciatura plena em Desenho ou Desenho e Plástica, o que garantia o conhecimento especializado na modalidade artística que lecionavam, tendo em vista que essas instituições tinham professor@s e espaços adequados para o ensino/aprendizagem de arte, passou a ser feita, em grande parte, em cursos inócuos de atividades artísticas e com professor@s de outras áreas de conhecimento que não Artes. (PIMENTEL, 2017, p. 2839).

Os cursos de licenciatura curta, citados por Lúcia Pimentel, foram instituídos em 1973 e ofereciam formação geral, polivalente, para os professores que atuavam com a disciplina. Com duração de 2 anos, o curso poderia ser complementado com uma habilitação específica em Artes Plásticas, Música, Desenho ou Artes Cênicas. A este fato, Ana Mae Barbosa (1988) critica a tentativa de vincular a polivalência a uma interdisciplinaridade.

Os ciclos básicos dos currículos mínimos universitários foram e vêm sendo organizados como base em variantes ou interpretações errôneas do princípio da interdisciplinaridade. Por exemplo: a polivalência, instituída pela Reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em Educação Artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos e ensinar teatro, artes

plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura malcozida pelo professor (BARBOSA, 1988, p. 18).

É neste cenário que Ana Mae Barbosa, aliada ao pensamento de Paulo Freire, começa a se destacar na luta por uma Arte/Educação de qualidade. Com a chegada dos anos 1980, o Movimento de Arte/Educação, por professores de Artes é iniciado. Este movimento daria início à discussão conscientizada sobre o ensino de Arte e dilataria as discussões e o debate sobre as ideias e princípios que regem a Arte/Educação. O novo tempo de se pensar e fazer Arte/Educação traz diferentes ideias das que norteavam o ensino de Arte operado pela disjunção e redução modernistas da Educação Artística que:

Chega aos anos 80 sem rumo, completamente isolada e desqualificada dentro das escolas como resultado de seu processo histórico iniciado de forma verticalizada e antidemocrática, bem como, da falta de um arcabouço teórico/metodológico que desse corpo a uma área do conhecimento que passaria a se constituir enquanto disciplina do saber escolar (COSTA, 2005).

O objetivo inicial era mobilizar o ambiente educacional, para que a Arte obtivesse seu lugar no ensino e não fosse mais vista como um momento recreativo do sistema educacional. Em setembro de 1980, a Semana de Arte e Ensino, ocorrida entre 15 e 19 de setembro, promovida pelo Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo, USP, é um divisor desta luta.

A Semana de Arte e Ensino foi tornada marco de um movimento de reação contra o uso da Educação Artística como ‘adorno social’ ou como exaltação ‘político-partidária’, organizada pela intenção declarada de promover a mudança da situação cultural e profissional humilhante do arte-educador brasileiro (BREDARIOLLI, 2009, p 50).

A constatação de Bredariolli se faz porque em São Paulo, o então governador Paulo Maluf havia “ofertado” bônus aos Arte/Educadores, em suas carreiras funcionais, àqueles que preparassem os alunos para cantar em um evento chamado “Natal do Governador”.

O descontentamento dos docentes catapultou a Semana de Arte e Ensino. Cerca de 2.700 profissionais da Arte/Educação abraçaram a causa e queriam participar da construção de uma resposta às questões propostas no próprio folder do evento: “qual a nossa função; que professores estamos formando, para que contexto, qual a nossa ação cultural, qual o papel de nossos alunos como professores do 1º e 2º graus, no pensamento visual das crianças e adolescentes” (BREDARIOLLI, 2009, p.49).

A convite de Ana Mae, Paulo Freire abriu o evento. Ana Mae afirma que a Semana foi o “insight” que faltava para que os Arte/Educadores se conscientizassem e dessem início à politização necessária para o avanço em torno do tema.

Três anos depois, outro evento marcaria a Arte/Educação: o XIV Festival de Campos do Jordão, ocorrido no mês de julho de 1983. Em suas edições anteriores, o Festival era destinado à música erudita ou de concerto, mas em sua décima-quarta edição, houve a quebra de paradigma, permitindo que o Festival, até então fechado em torno de uma única proposta, viabilizasse a discussão de novas ideias, projetos e discussões.

Buscando a integração interdisciplinar de outras especificidades da Arte, entre elas Teatro, Cinema, Artes Plásticas, Música, manifestações populares, o Festival foi o responsável pelo viés tomado a partir de então por Ana Mae.

Este acontecimento foi identificado por Ana Mae Barbosa como um “clie”. Dele manifestou-se a consciência de algo que já vinha sendo estudado, “o pós-modernismo, por exemplo” e praticado na Escolinha de Arte de São Paulo e depois na Semana de Arte e Ensino da USP em 1980, culminando no que, posteriormente, seria designado de Proposta Triangular (BREDARIOLLI, 2009, p. 239).

Havia também (e ainda há, e sempre haverá, ainda que uma preocupação infundada) a ameaça de uma possível exclusão da Educação Artística do currículo. O discurso oficial alegava que era necessário recuperar a educação brasileira “através dos conteúdos” e que “arte não tem conteúdo” (BARBOSA, 2003).

O desenvolvimento do movimento, a partir da organização dos educadores em associações, dentre elas a Federação de Arte/Educadores do Brasil, revela a intenção de provocar uma revolução no ensino de Arte. A própria terminologia, Arte/Educação, desnuda esta vontade. A luta dos Artes/Educadores aliada a outras, no período de redemocratização do Brasil, culminou na introdução dos novos princípios da LDB, publicada em 1996.

Pimentel (2017) lembra que a mobilização se deu em virtude da formação deficiente realizada pelos cursos de Educação Artística.

Em 1988, criaram a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB. Entendia-se que, com a união de esforços, o panorama da formação de professores e do ensino/aprendizagem em Arte poderia ser mudado, o que efetivamente aconteceu em alguns aspectos, como a obrigatoriedade do componente curricular Arte na LDBN 9394/96 e, posteriormente, a

regulamentação da obrigatoriedade do estudo da arte local e regional, e das modalidades Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (PIMENTEL, 2017, p. 2840)

Na tentativa de aquietar o ambiente educacional e de atender a reivindicações publicam-se, no fim da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n. 9.394/96) vieram a reboque os Parâmetros Curriculares Nacionais. Sendo os PCNs - Arte, para o 1º e 2º Ciclos, publicados em 1997 e os PCNs - Arte para o 3º e 4º Ciclos em 1998.

Os PCNs eram destinados a orientar o Ensino Fundamental contemplando a Arte como disciplina, sintetizando o histórico do ensino de Arte no Brasil e culminando com a proposta de educação estética para complementar a formação artística dos alunos. O encaminhamento pedagógico-artístico tinha por premissa básica “a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados”. (BRASIL, PCN-ARTE, 1996, p. 29).

Despudoramente, a premissa continha as indicações das ações mentais/sensoriais da Abordagem Triangular. Porém o nome de Ana Mae Barbosa, a sistematização da Abordagem Triangular, que já havia se consolidado no país, não foram citados. O que também se observa na versão da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, homologada em 2017.

Sobre o assunto, Ana Mae usou a expressão “agenda escondida da área da Arte”, no livro “Ensino da Arte: memória e história” (BARBOSA, 2011).

Infelizmente os PCNS não surtiram efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNS, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para a observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Um autêntico exemplo da educação bancária que Paulo Freire tanto rejeitou. (BARBOSA & COUTINHO, 2011, p. 15).

Mesmo com resistências e protestos, os PCNs serviram massivamente como orientadores de conteúdo para as propostas do MEC, sugerindo, inclusive, o aprendizado das quatro linguagens no Ensino Fundamental.

É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios de projetos interdisciplinares, com visitas

a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. É importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística. (BRASIL, 1997, p. 47).

Para Ana Mae Barbosa, os PCNs retiravam a historicidade de nossa experiência educacional e falhavam ao querer ser uma receita para melhorar a Educação e se portar como uma novidade. “Infelizmente os PCNS não surtiram efeito e, em 2015, foram retirados do site do Ministério da Educação. Não houve pesquisas que comprovassem sua eficácia”. (BARBOSA, 2016, p.689).

A luta para um ensino/aprendizagem consistente conquistou outras importantes vitórias nos anos seguintes. Em 2003, veio a inserção obrigatória dos conteúdos de cultura africana e afro-brasileira na escola, principalmente através das disciplinas de Educação Artística, História e Língua Portuguesa pela Lei n. 10.639/2003.

Em 2005, veio a mudança do nome da área de Educação Artística para Ensino de Arte conforme parecer. 22/2005 do Conselho Nacional de Educação e Comissão da Educação Básica.

Em 2008, além de incluir no currículo o conteúdo de Arte Indígena, houve a promulgação da Lei 11.769/2008, (BRASIL, 2008) que obrigava o ensino da Música trazendo euforia, expectativa e dúvidas. A Música já fora contemplada em outras leis, como, por exemplo, o Decreto imperial 1.331 de 1854, que pela primeira vez instruiu o ensino de noções de música e exercícios de canto no país, o Decreto 981/1890 que fazia menção ao conhecimento das notas musicais, exercícios de solfejo, etc. Em 1931, a inserção do canto orfeônico e a LBD de 1961 são leis que, entre outras, não foram capazes de elevar o patamar do ensino musical na rede de ensino.

A aprovação da Lei, em 2008, obviamente, não encerrou as discussões e ações que vinham sendo empreendidas ao longo das últimas décadas em torno da Música. Mas ela foi além desta linguagem, fez ampliar a discussão em torno do ensino das outras linguagens, pressionando o governo a destrinchar o termo “arte” em referência ao ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.



Em 2010, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou proposta que estabelecia como disciplinas obrigatórias da educação básica as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. “O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), que, atualmente, entre os conteúdos relacionados à área artística, prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música”. (ALESSANDRA, 2013, p.1).

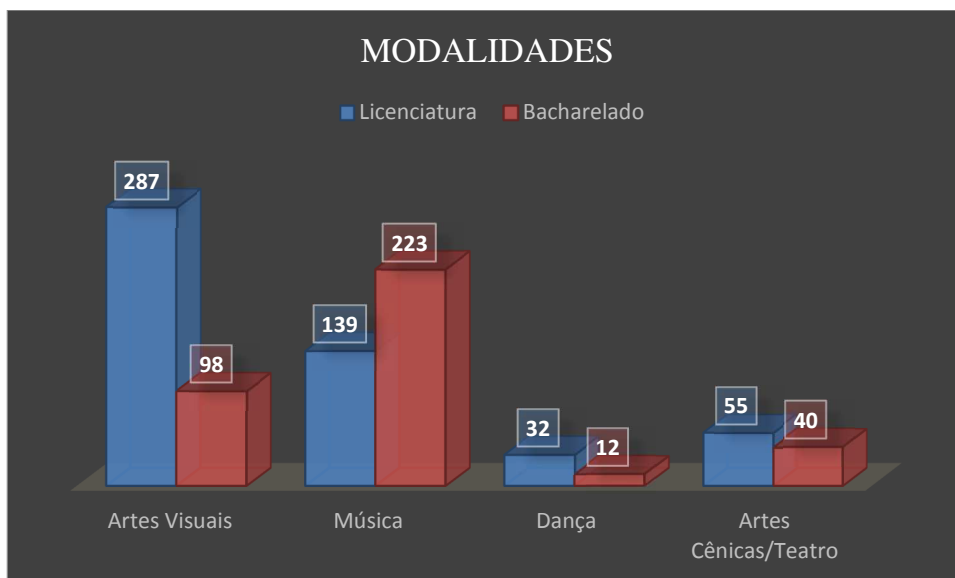
O clamor dos Arte/Educadores, ao longo de mais de quatro décadas, por um ensino não polivalente, começava a se tornar mais frequente nos corredores de Brasília. A aprovação pela Comissão de Educação da Câmara apontava para um não a polivalência, pois definia as linguagens por áreas de conhecimento específicos.

Porém, as discussões se alongaram, muito pela situação de que a formação de Arte/Educadores (graduação) por área específica ainda não era uma realidade tão fortemente difundida e por haver a resistência e o boicote de professores polivalentes e dos governos estaduais que, por economia, articulavam para a derrubada do projeto.

Alvarenga (2013) fez o levantamento dos cursos existentes três anos após o início da discussão da lei e concluiu que apesar do aumento significativo, a quantidade de cursos nas diferentes linguagens não cresceu igualmente.

**GRÁFICOS I e II – DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS EM 2013**





Fonte: ALVARENGA, 2013

Ana Mae Barbosa, 1989, realizou uma pesquisa, na década de 80, e constatou que havia apenas 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística no Brasil. Se considerarmos os dados atuais, oriundos do MEC, temos um montante de 905 cursos de Arte que oferecem as duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Sendo 513 cursos de licenciatura em Arte nas quatro linguagens artísticas. Vemos, portanto, que mais da metade dos cursos de Arte no Brasil são de licenciatura. (ALVARENGA, 2013, p. 267).

Diante deste cenário, foi natural que diversas questões fossem lançadas e defendidas pelos opositores à mudança. A principal delas era se haveria professores formados nas áreas específicas, assim como cursos de licenciatura suficientes, de todas as linguagens para formar os docentes. Em proporção igualitária havia também o questionamento de quanto tempo seria necessário para que a rede de ensino se adequasse.

Com todas as discussões e entraves, somente em 03 de maio de 2016, foi publicada a Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que incluiu as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica.

A nova lei alterou a LDB de 1996 e estabeleceu o prazo para que os sistemas de ensino promovessem a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

O prazo encerrou-se em maio de este ano. Porém, para além do cenário pandêmico, erros, como a falta de clareza sobre a forma que essas linguagens fossem distribuídas,

assim como a necessidade de recursos materiais, falta de proposição de expansão dos cursos superiores e a formação continuada, o poder público praticamente fechar os olhos para discussões que incentivassem a presença de mais de um professor de Arte, especialista em distintas linguagens artísticas, atuando efetivamente em cada escola, fez com que o cenário de 2016 praticamente permanecesse inalterado.

Apesar disto, com um histórico de tantas lutas, ampliação da pós-graduação em todo o país, que contribui para a formação continuada dos professores, a efetivação das licenciaturas plenas, estratégias de interiorização do conhecimento, como a implantação de cursos de formação através de programas como “Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)”, parecia pouco plausível que se chegasse à condição de ameaça da oferta de ensino de Arte na escola, como posto atualmente.

Desde a primeira turma de pós-graduação, na USP, em 1981, a Arte/Educação vem sendo fomentada, discutida, questionada, amparada em centenas de pesquisas, como esta, que buscam evidenciar os percalços e as conquistas dos Arte/Educadores.

Na segunda década deste século, a Educação no Brasil avançou para um modelo em busca de consolidação. A partir da aplicação do Plano Nacional de Educação, construído pelo governo, entidades e setores organizados da sociedade, aguardava-se um conjunto de metas que se propunha a sustentar e qualificar a Educação e a formação de professores no Brasil.

Como parte integrante deste processo, foi ampliada as discussões sobre a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construída para indicar um conjunto de saberes a serem ensinados na escola.

A Arte continua a ser obrigatória na escola Fundamental e Média e uma nova base curricular, ao que tudo indica, estudada sob a influência da Universidade de Stanford, ameaça retirar o status da disciplina da Arte e considerar Artes Visuais, Teatro, Dança e Música como subcomponentes curriculares. (BARBOSA, 2016, p.689).

### **2.3 A BNCC e o Componente Arte**

A Base Nacional Comum Curricular, foi embrionada ainda na década de 1980, quando a proposta de uma base comum se deu, de acordo com Nilda Alves (2014), a partir de um

movimento sobre formação de professores convocado pelo Ministério da Educação (MEC). A autora cita que o documento final deste movimento, desencadeou a criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE) que, em seguida, deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) direcionando para uma Base Comum Nacional com foco nas realidades locais. Alves (2014) assim explica o movimento.

Propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido *a priori* por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. (ALVES, 2014, p.1470).

Esta proposição, que no relato de Alves (2014) fosse derivada de vivências “variadas, em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante” (ALVES, 2014, p.1471), não foi aceita pelo MEC, que defendia uma base curricular comum feita através de decisões centralizadas.

Paralelo a esta ação política, o movimento de Arte/Educação, inicia uma ampla discussão, sobre o ensino de Arte no Brasil. Esta ação dilatava as discussões tecidas ao longo dos anos sobre as ideias e princípios que regem a Arte/Educação; metodologia, conteúdos, estratégias a serem abordadas para um ensino/aprendizagem efetivo da Arte. As mudanças conceituais, reflexivas, as lutas, em torno do ensino da Arte trouxeram avanços culminando em uma representatividade e discussões ampliadas na Educação.

Com a mobilização da década de 90, os Arte/Educadores garantiram a participação no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento representava a Arte como uma área de conhecimento humano explicitando as linguagens artísticas que fazem parte dessa área, indicando conteúdos próprios, sugestões que pudessem auxiliar na criação de projetos educativos e planejamento do docente para as aulas.

Com os avanços da tecnologia, alterações no cenário mundial e na política brasileira, educadores de todo país se movimentaram em busca de melhorias na Educação. O

Ministério da Educação retoma então as discussões sobre uma base única, na qual a Educação poderia se apoiar.

Macedo (2014), explica que em 2009, o Ministério da Educação (MEC) retoma mais fortemente esta discussão da base curricular comum, lançando o Programa “Currículo em Movimento” com a participação de membros da comunidade acadêmica.

As discussões são realizadas ao longo dos anos e preparam terreno para a construção da BNCC, que tem como marco histórico a finalização do Plano Nacional de Educação, em 2014, trazendo definições de como a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam pactuar no sentido de implementar “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental” (MEC, 2014, meta 2).

Para muitos educadores, estas definições, foram permeadas por discussões que extrapolavam os objetivos claros para a melhoria do ensino. “Para que serve uma base? A serviço de quem ela está? E como ela será composta?” Eram indagações feitas a todo momento.

Macedo (2014) aponta que estas perguntas se davam pelo fato de muitas fundações privadas terem se apropriado do processo de discussão da Base Comum, com o objetivo de fundamentar um ideal de educação alicerçado a uma perspectiva neoliberal, apresentando os princípios de mercado como a solução dos problemas criados pela má gestão do setor público. No discurso desses agentes, havia a promessa que o currículo comum asseguraria a qualidade, estipulando o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, proporcionando uma melhor avaliação dos estudantes. “(A BNCC) tem a oferecer apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da Educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte” (MACEDO, 2014, p. 1553).

Gerson Rodrigues (2020), que participou da construção da BNCC, em sua primeira e segunda versão, afirma que a Base não é apenas um documento de caráter prescritivo do Ministério da Educação, ela faz parte de uma estrutura maior, que envolve outros interesses que, por muitas vezes, sobrepõe os interesses educacionais e pedagógicos.

A Base é uma peça fundamental para definir questões de produção material didático, definir formação do docente e, quando eu falo de formação do docente, estou dizendo questões como a continuidade, abertura e/ou fechamento de muitas licenciaturas pelo país e, por último, o perfil de estudantes que vamos formar ou que a Base vai conduzir para que a gente forme, caso concordemos plenamente com o que está definido nela (RODRIGUES, 2020).

Shiroma *et al* (2017) apontam ainda o processo de desintelectualização, que vem avançando nas políticas educacionais atuais. O Estado renuncia à formação docente, como previsto no Plano Nacional de Educação e a entrega para a iniciativa privada.

Trata-se de uma política sistêmica, articulada nacional e internacionalmente que procura estreitar a formação e a atuação do professor, reduzindo a docência a um “que-fazer” esvaziado de conhecimentos científicos que ponham sob escrutínio a objetividade do real. A chamada educação de “classe mundial” exacerba o valor de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências em detrimento das outras disciplinas, elege a tecnologia como solução para a aprendizagem e, num golpe final, intenta despolitizar e unilateralizar a formação confiscando seu sentido plenamente humano. (SHIROMA *et al*, 2017, p. 43).

Duarte (2016) alerta que é preciso estar atento a esta ideologia que esvazia a escola de conteúdo, principalmente a aprendizagem crítica dos conteúdos, que os reconheça a partir de suas raízes históricas, possibilitando compreender o mundo atual. Hilleshein (2016) também critica este “*modus operandi*” e reforça essas implicações para o ensino de Arte e para a formação de professores.

São os documentos oficiais e seus slogans que configuram o fio condutor do pensamento educacional da formação de professores e principalmente das práticas pedagógicas que louvam a ideologia do “aprender a aprender” e que cultuam a experiência como um conceito fechado em si mesmo. Resulta daí uma significativa extração da capacidade de pensar do professor, dele atuar como intelectual na defesa dos direitos humanos, assim como de exercer seu papel de dirigente do processo de ensino-aprendizagem na escola. (HILLESHEIN, 2016, p. 45).

Em 2015, durante o Congresso da Federação de Arte/Educadores, CONFAEB, os participantes questionaram o movimento da BNCC e quem, naquele momento, estaria representando os Arte/Educadores. Também se era legítimo endossar o processo e se a FAEB, de fato, participaria da construção da BNCC.

Naquele momento, a FAEB decidiu participar e, por consequência, legitimar o processo iniciado no Governo Dilma Rousseff, com a justificativa que havia um diálogo aberto

com os setores do governo, inclusive com o Ministério de Cultura, que intermediava o processo. “No entanto, com as mudanças ocorridas em 2016, com o processo de impeachment, a FAEB não teve espaço de debate e a versão final do documento da BNCC não representa os arte-educadores” (FONSECA DA SILVA, 2018, p.119).

Rodrigues (2020), afirma que ao ser convocado a participar das discussões, através da Comissão Nacional de Especialistas, recebeu um documento com uma estrutura pré-moldada entregue para preencher o componente Arte.

Este preenchimento foi feito a partir de muita conversa e muito estranhamento. Estranhamento porque ao mesmo tempo que nos dava a entender que a gente tinha uma certa liberdade para compor o componente Arte, havia pequenas armadilhas na redação deste documento. E a primeira delas, ia contra um contínuo histórico de ensino de Arte no país que, naquele momento, em 2015, sinalizava para um fortalecimento da área como uma área de conhecimento. Tínhamos a LDB de 96 (LDB 9.394/96) que previu a obrigatoriedade do ensino de Arte, mas que não especificava quais eram as Artes que precisavam ser ensinadas. Em 2016, isso foi uma mudança na LDB que especificou quais eram as Artes que constavam no documento. (RODRIGUES, 2020).

A fala do educador reflete que, apesar do Senado Federal, em 2016, ter aprovado alterações na LDB 9.394/96, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte, tornando as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro linguagens do componente curricular do ensino da Arte obrigatórios, nos diversos níveis da educação básica o componente curricular Arte não é posto como uma área de conhecimentos próprios na BNCC.

Rodrigues (2020) explica que quando a equipe chegou para discutir a BNCC e apesar das alterações promovidas na legislação, o componente Arte já estava contido dentro de um “guarda-chuva” chamada área de linguagem. “Isso por si só já demonstrava e sinalizava algumas delimitações que a gente tinha para poder pensar o ensino de Arte” (RODRIGUES, 2020).

Para Peres (2017) a Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando a negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais.

Rodrigues (2020) esclarece que apesar dos entraves, os membros da Comissão fizeram a redação do documento, mesmo enxergando outras armadilhas, como, por exemplo: “se Arte estava neste imenso guarda-chuva, como nomear as linguagens Artes Visuais, Dança, Música, Teatro na BNCC?” (RODRIGUES, 2020).

A solução encontrada, segundo o pesquisador, que a classifica como “uma péssima solução” (RODRIGUES, 2020) foi nomear as linguagens como subcomponentes.

No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar (PERES, 2017, p. 30-31).

Importante ressaltar que na versão final da BNCC os subcomponentes ganharam nova nomenclatura passando a se chamar unidade temática. Cada uma das quatro linguagens do componente curricular arte “constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente” (BRASIL, 2017, p. 155).

Isto nos traz à tona o discurso sobre a polivalência em Arte, já que “unidade temática”, deixa uma dúvida interpretação, onde é possível aludir que só professor polivalente é capaz de dar conta de toda esta unidade artística. Em nosso ponto de vista, ainda que a versão final da BNCC não demonstre, explicitamente, a necessidade de uma prática polivalente em Arte, essa *práxis* e suas chagas que vem ocorrendo desde a criação da LDB, somado a falta de clareza na BNCC, se corrobora para um caminho de regresso à Arte/Educação em termos regulatórios. “Parece-nos que, como documento normativo, a BNCC deva conduzir à abolição de práticas polivalentes que não mais coadunam com a realidade dos cursos de licenciatura no Brasil, que deixaram de ser polivalentes desde a década de 1990. (LEMOS, 2017, p. 4).

Esta primeira versão, foi submetida a uma consulta pública, e a reverberação do assunto surpreendeu. Foram mais de 12 milhões de sugestões em torno do tema. A Federação Nacional dos Arte/Educadores também se manifestou publicamente. Em ofício enviado à Comissão, em 2016, após a discussão da posição da Arte na BNCC no CONFAEB, a entidade denotou que o Componente Curricular Arte foi desprestigiado, em contraste com os outros componentes.



Para Peres (2017) a leitura do texto da BNCC permite observar que a concepção de Arte presente no documento é de uma área de conhecimento comprometida com a ideologia dos grupos dominantes:

que reduz o ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da *forma* na Arte, ou seja, os conteúdos constitutivos do processo artístico. Assim, os estudantes terão uma formação limitada que não contribuirá para compreensões críticas da Arte e da sociedade. (PERES, 2017, p.31).

Rodrigues (2020) afirma que após as críticas, tentou-se mudanças a partir de uma segunda versão.

Inclusive, retirando essa ideia de subcomponentes. Nesta segunda versão, ficamos com a seguinte caracterização: Arte dentro do componente da Área de Linguagem, e optamos por colocar como componentes também Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Junto com esta opção, a gente reforçou a ideia de desdobrar, em seis dimensões o que tínhamos antigamente nos PCNS, que eram três: o fruir, o fazer, e o ver, que é baseado na proposta da Ana Mae Barbosa. Então, essa segunda versão, veio depois dessa consulta pública, e consolidação das seis dimensões que foi o alargamento dos PCNs (RODRIGUES, 2020).

Essa segunda versão foi inserida em meio ao atribulado momento político do país, que culminou com o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Como desdobramentos, o MEC optou por destituir a Comissão de Especialistas, formada para discutir o componente Arte. “Recebemos um comunicado de agradecimento em torno do nosso trabalho e informando que a Base seria recolhida para ajustes técnicos” (RODRIGUES, 2020).

Os “ajustes” trouxeram a reboque entidades privadas que se organizaram junto ao novo governo para opinar no debate público, inserindo alicerces de uma política neoliberal que influencia diretamente na formação dos professores, materiais didáticos e consequentemente no estudante.

A Federação de Arte/Educadores do Brasil encaminhou à nova Comissão um ofício com as principais críticas ao texto divulgado. Porém as reivindicações não foram ouvidas, gerando insatisfação dos profissionais engajados na luta por uma Arte/Educação eficiente. Peres (2017) afirma que a insatisfação generalizada levou especialistas que atuavam na elaboração da BNCC, do Componente Arte, a pedir desligamento e retirada de seus nomes da última versão do documento.

Esses profissionais se sentiram usados apenas para legitimar o processo. Eles não tiveram espaço para cumprir as suas funções de representar a sua comunidade disciplinar e, muito menos, tiveram a oportunidade de fazer valer os principais anseios e exigências da categoria, sendo negligenciadas as diversas vozes de educadores. (PERES, 2017, p.32).

Após nova rodadas de discussões, chegou-se à versão publicada da BNCC, em 2017. Esta versão, em relação às estruturas anteriores explicita eixos de aprendizagem significativa como nos PCN: *fazer, fruir e refletir* sobre a produção social e histórica da Arte. Na Base as seis dimensões conhecimento: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão* não são eixos temáticos. Nas palavras de Iavelberg (2018) "Diferentemente dos PCNs são linhas maleáveis que se entrelaçam" (IAVELBERG, 2018, p.76).

Para Rodrigues (2020) a base homologada, trouxe mudanças circunstanciais. A primeira delas é que a ideia de direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem perdem força dando lugar a questões como habilidades, competências e a ênfase em aspectos socioemocionais.

Não significa que habilidades, competências não estavam sendo faladas há muito tempo, mas este é o momento em que podemos dizer que para a educação pública elas vieram com uma força muito grande, a ponto de tomar a linha de raciocínio da Base. Para que as pessoas não confundam, basicamente habilidade é a ideia do fazer. Já as competências são conseguir mobilizar conhecimentos, tanto do fazer, quanto conceituais e emocionais, entre outros para resolver algum problema. A ênfase na ideia de socioemocionais tem um cunho muito forte de condicionar emocionalmente os estudantes que estão sendo formados nesta base. (RODRIGUES, 2020).

Rodrigues (2020) afirma que a versão homologada trouxe consigo uma chaga. Ao deixar de ser uma área de conhecimento, como era nos PCNs, ser colocada em uma área "guarda-chuva" de linguagem, com Dança, Artes Visuais, Teatro, Música, sendo depreciadas do ponto de vista de suas especificidades. "Elas foram rebaixadas a condição de unidades temáticas. Fica muito claro o retrocesso" (RODRIGUES, 2020).

Retrocesso este que, segundo o pesquisador, é sedimentado na dubiedade sobre a polivalência, que, ganha força com a homologação da BNCC e nos cortes de redação promovidos em trechos que discorriam sobre este tema dentro das versões anteriores da BNCC. "Na redação preliminar fizemos questão de colocar passagens enfatizando a não

polivalência. Ou seja, a importância de se ter especialistas para lecionar nas quatro linguagens. Trechos foram suprimidos em sua integralidade” (RODRIGUES, 2020).

Para Peres (2017) o reforço da polivalência está bastante claro nas intenções do governo e era um item que causava bastante estranhamento e preocupação dos Arte/Educadores.

O receio está na possibilidade do retorno da famigerada formação polivalente, uma formação que visa à atuação do docente lecionando todas as linguagens artísticas de forma superficial e destituída de reflexão crítica e centrada estritamente nos processos de técnicas artísticas, como acontecia nos cursos de Licenciatura em Educação Artística dos tempos da Ditadura Militar. (PERES, 2017, p. 32).

Em uma leitura crítica da Base Homologada, Maria Helena Webster (2017), afirma que todas as informações que constam na BNCC visam facilitar a compreensão e execução do planejamento pedagógico e que a ampliação, nas duas versões da BNCC, das definições das linguagens da Arte, apresentando sua importância no Ensino Fundamental, complementavam a percepção das possibilidades de progressão no desenvolvimento da proposta curricular. No entanto, aponta um problema no componente curricular Arte.

O componente curricular Arte engloba quatro linguagens – Artes visuais, Dança, Música e Teatro. As quatro linguagens se consistem no todo da disciplina Arte, com isso, elas obrigatoriamente devem ter o mesmo tratamento quanto aos conteúdos e a forma de serem apresentadas. Devem ter unidade na linguagem e organização do pensamento. Isto não ocorre na definição das linguagens da arte.

A versão da BNCC proposta para avaliação envolve o Ensino Fundamental englobando as séries iniciais e séries finais. Estamos falando de dois perfis de professores: professor polivalente, nas séries iniciais e professor especialista, nas séries finais. As definições devem atender esses dois perfis, possibilitando a ambos, independentemente da formação, compreender as linguagens da arte em suas especificidades. (...)

A sensação que fica para o leitor da BNCC, ao tomar conhecimento do componente curricular Arte, é de que se trata de uma redação **de** vários autores e não **com** vários autores. (WEBSTER, 2017, p. 3 grifos da autora).

Guilherme Romanelli (2014) já havia denotado esta contradição. Para o autor há uma clara posição sobre as particularidades das quatro linguagens e a formação específica dos docentes, superando a cultura da polivalência, porém, há uma realidade contraditória para tal.

Se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori. Esse ponto fragiliza o ensino de arte quando exige tacitamente que a atividade docente ocorra sem o domínio de área, fato que se confirma pela maioria dos editais de concursos para professores de Arte que

exigem domínio de conhecimento nas quatro linguagens artísticas (ROMANELLI, 2014).

Coutinho e Alves (2020) denotam que a FAEB reivindicou revisão ao equívoco do entendimento de que a Arte seria um único componente curricular compondo a área de Linguagens. “Se as Artes são um componente só, então as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro seriam seus subcomponentes, podendo inclusive ser ministrados por um mesmo docente (de Arte), o que está inteiramente em desacordo com os modos (legalmente aprovados) como se organiza e se desenvolve a formação de professores” (COUTINHO & ALVES, 2020, p.249).

Posição igualmente defendida por Ana Mae Barbosa (2016) que se posicionou sobre a construção do componente, em sua primeira versão, chamando-o de “sub-arte”.

A estratégia de considerar as Artes SUBcomponentes é SUBrepticamente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar Artes do currículo, ou melhor, não contratar professores de Artes, que ficarão atreladas às outras disciplinas. [...] Não podemos relegar as Artes à condição de subcomponentes quando já conquistamos o lugar de disciplinas em legislações anteriores. (BARBOSA, 2016, p. 1-5).

Em novembro de 2017, durante o Congresso Nacional de Arte/Educadores, a FAEB reiterou as críticas a uma possível institucionalização da polivalência no ensino de Arte.

Tornar obrigatório que todos os professores de Arte, em sua grande maioria de artes visuais, tenham que trabalhar com as demais linguagens é corroborar para que, na contramão das premissas do texto da BNCC, os direitos de aprendizagem dos estudantes estejam caminhando para novo período de superficialidade nas aulas de Arte, apesar dos avanços que a área vem conquistando nas últimas décadas. Para efeito de comparação, seria o mesmo que defender que o professor de português desenvolva em suas duas aulas semanais todos os objetivos da língua inglesa, da língua espanhola e da língua francesa, por exemplo, sem que possua licenciatura em cada uma. (FAEB, 2017).

Apesar de todos os posicionados de pesquisadores, Arte/Educadores, entidades, em dezembro de 2017 a Base foi homologada.

Para Rodrigues (2020), ao final de toda essa ampla discussão, a BNCC é instrumentalista, utilitarista para abrigar a ideia e a lógica de habilidades e competências, principalmente para atender aos aspectos mercadológicos da educação.

A Base de Arte que temos hoje e que é a partir dela que temos que perceber possibilidades de sair dessa estrutura que engessa, que é uma base que no meu ponto de vista serve para controlar o currículo que é ensinado, avaliar, gerar a

cadeia de produção de livros, materiais cursos, etc. O ensino de Arte contido na base, do meu ponto de vista, é de uma concepção extremamente instrumental, voltada para o fazer artístico, que reduz a quase nada as outras dimensões que o contato da Arte propicia. Que é composta por habilidades em Arte extremamente abertas, genéricas, sem uma definição clara de quais são os conhecimentos específicos de Teatro, Música, Artes Visuais, Dança que estão ali. O objetivo é facilitar o desenvolvimento das competências sócio emocionais para criar sujeitos dóceis, que você consegue, de alguma forma, moldá-los às necessidades do mercado. (...) A base de Arte colabora para a formação desses sujeitos individualistas que atendem à necessidade do mercado neoliberal. Por isso vem o enfraquecimento da Área de Artes, enfraquecer as linguagens, e por extensão enfraquecer o trabalho dos professores especialistas. (...). Corremos o risco de tornar o ensino de Arte instrumentalista, como na década de 1970, fazendo com que nosso trabalho volte a ser suporte para as disciplinas hegemônicas e o conhecimento produzido nas linguagens passar longe da Base. É uma ênfase no fazer. Temos que sempre e constantemente cavar espaços para quebrar esse imperativo. Batalhar pela presença de profissionais nas nossas linguagens e ficar de olho nesta onda de ensino polivalente” (RODRIGUES, 2020).

## ABORDAGEM TRIANGULAR

### 3.1 O início de uma teoria pós-moderna

Ana Mae Barbosa começou a militar por uma Arte/Educação eficiente ainda na década de 1960. Os anos de chumbo trouxeram percalços para Arte/Educadora. Paulo Freire, do qual fora aluna, havia deixado a prisão e exilou-se no Chile. Em 1965, ela tentou criar uma Escolinha de Arte, na Universidade de Brasília, fundada por Anísio Teixeira, que tinha uma estreita ligação com a Arte/Educação, inclusive tendo sido aluno de John Dewey. Foram meses preparando a infraestrutura para abrigar a Escolinha e instruir os professores, tendo inclusive organizado a primeira conferência sobre Arte/Educação em uma universidade brasileira. No entanto, uma semana antes da inauguração da Escolinha o Exército invadiu o Campus e a fechou, obrigando Ana Mãe a retornar para Recife, já que os 230 professores que estavam sendo preparados foram sumariamente demitidos<sup>8</sup>.

Em Recife, a Arte/Educadora sente novamente a repressão e decide se mudar para São Paulo, onde leciona Arte em uma escola primária e posteriormente funda a Escolinha de Arte de São Paulo. A didática experimental, as pesquisas de ensino através de projetos e interdisciplinaridade entre as artes são relatadas em seu primeiro livro ‘Teoria e Prática da Educação Artística’ (1975).

Em 1971, ano da reforma do ensino no Brasil e da inserção oficial do ensino/aprendizagem de Arte no ensino regular, através da lei 5.692/71, Ana Mae já era expoente no assunto no país e atuava junto à comunidade internacional. Um ano antes, em 1970, a Arte/Educadora participou, ainda que timidamente, do Congresso da INSEA, em Coventry, Inglaterra<sup>9</sup>.

O Congresso, segundo o relato de Ana Mae, a estimulou a continuar seus estudos. Tanto que em 1971, buscou ingressar em um programa de Mestrado, mas encontrou preconceitos e resistências. “Uma historiadora abriu uma pequena possibilidade para

---

<sup>8</sup> Ana Mae relata este episódio em palestra autobiográfica para o Projeto de História do Ensino da Arte da Miami University, Oxford, Ohio, em 2002.

<sup>9</sup> Ana Mae conta que por seu fraco desempenho na língua inglesa teve que pedir ajuda a outra professora brasileira, Lea Elliot, para ler seu trabalho. Eram 12 brasileiros no Congresso e dali surgiu uma filial brasileira da INSEA, denominada Sobreart.

mim. Ela me aceitaria no Programa de Mestrado se eu trabalhasse sozinha, porque ela não sabia nada de Arte/Educação” (BARBOSA, 2002).

Quase que simultaneamente, o marido de Ana Mae recebeu uma espécie de bolsa pós-doutorado em Yale. Ana Mae, que o acompanharia, tentou uma bolsa de estudos no Brasil. “Recebi uma carta do Ministério da Educação dizendo que eles não reconheciam Arte/Educação como campo de pesquisa. Eu guardo essa carta até hoje” (BARBOSA, 2002).

Já nos Estados Unidos, Ana Mãe conseguiu entrar para o Mestrado na Southern Connecticut State College. Voltou ao Brasil e deu aulas na USP, no novo curso de Licenciatura em Artes Plásticas, criado às pressas para preparar os Arte/Educadores, ao tornar a Arte obrigatória da primeira até a oitava série, no Ensino Fundamental. De volta aos Estados Unidos, em 1977, Ana Mãe entrou para o Doutorado e redigiu tese sobre a influência norte-americana na Arte/Educação Brasileira: Walter Smith e John Dewey. Durante uma década Ana Mae foi a única doutora em Arte/Educação no Brasil e contribuiu inúmeras vezes para a abertura de cursos, realização de congressos e união dos Arte/Educadores.

Todo este preâmbulo e qualificação servem para contextualizar a atuação de uma das mais importantes Arte/Educadoras brasileiras e a gênese de sua teoria, sistematizada e chamada de Abordagem Triangular.

Com o fim da Ditadura e diante de todo o processo de redemocratização do Brasil, havia um senso comum que a ocasião oportunizava reformulações em diversas áreas. Dentre elas, a Arte/Educação. “Os setores de educação eram politicamente desorganizados e conceitualmente me atrevia a tentar organizar os Arte/Educadores” (BARBOSA, 2002)

A ideia era fortalecer a Arte/Educação brasileira, organizando os movimentos e os Arte/Educadores e encontrar uma proposta pedagógica que buscasse se afastar da dependência cultural e das cores azul, branco e vermelho.

Nesta busca, de uma proposta que dialogasse com nossa identidade e que os Arte/Educadores tivessem vez e voz voltados para nossa cultura surge a Abordagem Triangular. Uma teoria sistematizada por Ana Mae Barbosa baseada em três ações mentais/sensoriais: o Ler, o Fazer e o Contextualizar, que aprofundaremos nos tópicos a seguir.

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo e Clarisse Martins de Araújo (2015) afirmam que a Abordagem Triangular por construir diálogos, ser aberta, não linear, não ter um aspecto que se encerra em si, é uma teoria viva, portanto fecunda e que reverbera com extrema força ainda hoje. “Ela possibilita o arte/educador questionar e reorientar seu trabalho, compreende-o como sujeito da história capaz de reelaborar sua *práxis* (articulação entre a teoria e prática) como um recriador e não como mero reprodutor” (AZEVEDO, ARAÚJO, 2015 p. 346).

Buscando um caminho em que fosse possível proporcionar uma nova forma de ensinar/aprender Arte, em uma maneira pós-moderna, pós-colonialista, Ana Mae se inspira em três movimentos e seus princípios básicos: *Escuelas al Aire Libre* (México), *Critical Studies* (Inglaterra) e *Discipline Based Art Education, DBAE*, (EUA). “No Brasil, a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e sistematizar novamente o nosso, através da AT<sup>10</sup>” (BARBOSA, 2016, p. 685).

Na base das *Escuelas al Aire Libre*, do México, Ana Mae se inspirou na:

ideia de inter-relacionar Arte como Expressão e como Cultura na operação ensino-aprendizagem [...] cuja ideia era a recuperação dos padrões de Arte e Artesania mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual. (BARBOSA, 1995, p. 62).

O movimento educacional precursor ao muralismo mexicano, surgido no início do século XX, tinha como premissa básica a apreciação da arte local e incentivo à expressão individual dos envolvidos.

Dos movimentos *Critical Studies* e *DBAE* a ideia era aproveitar propostas de ensino integrador, da ideia de arte como expressão e como cultura. O *Critical Studies* é definido por Ana Mae Barbosa como “aquela ideia de apreciação, como a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica embora não goste dela” (BARBOSA, 1991, p. 41).

---

<sup>10</sup> AT é a abreviação da Abordagem Triangular. É utilizada por inúmeros pesquisadores e pela própria Ana Mae em alguns de seus escritos, no entanto, salvo a grafia em citações textuais, utilizaremos o nome completo, Abordagem Triangular, escrita em caixa alta, caixa baixa entendendo que a envergadura da teoria não deve ser nunca reduzida a uma sigla.



A teoria originou-se na Inglaterra, em 1970, em oposição à crítica de arte como prazer (*enjoyment*), ou seja, uma posição pós-moderna; já que no modernismo a arte seria apenas para desfrutar, entreter sem função mobilizadora ou transformadora. No *Critical Studies* a leitura, análise, reconhecimento da obra se dá juntamente com o fazer artístico e a arte.

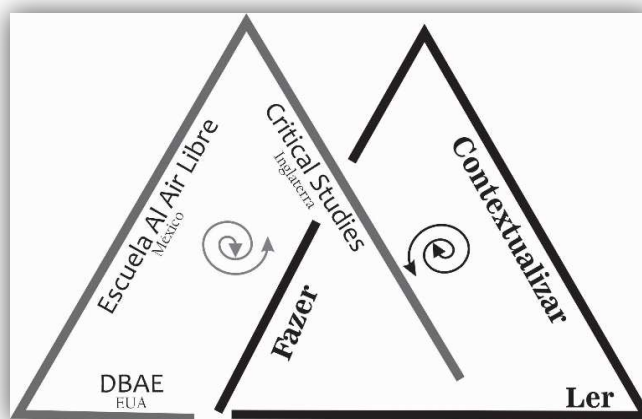
Pensado por grandes pesquisadores, encabeçados por Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson, o *Discipline Based Art Education* (DBAE), que pode ser traduzido como Disciplinas Básicas de Arte/Educação, reformulou o ensino da Arte norte-americano. O *DBAE* defende a autoexpressão criativa, partindo de disciplinas Estética, História da Arte e Crítica. A partir daí, levantam questionamentos para a sistematização do ensino de Arte a ser desenvolvido pelos professores criando uma disciplina para cada questão investigada.

A disciplina intitulada “Produção de Arte” aborda a maneira como os alunos aprendem arte enfatizando as técnicas artísticas, a “Crítica de Arte” repensa a importância dos conteúdos trabalhados em Arte e a “Estética e História da Arte” as atitudes que podem ser tomadas para se ensinar Arte.

Estas três abordagens epistemológicas, por seu pioneirismo, são definidas por Ana Mae, como uma segunda triangulação da Abordagem Triangular. A primeira, obviamente, diz respeito ao ler, fazer e contextualizar.

A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Arie Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento da Apreciação Estética aliado ao *DBAE* (*Discipline Based Art Education*). (BARBOSA, 1998, p.35).

**Figura 3:** Dupla Triangulação



Fonte: Ilustração do autor

Ana Mae inspira-se nos princípios básicos dos três movimentos, com o objetivo de introduzir de maneira efetiva a imagem no ensino, repensar o modo como ensinamos Arte e provocar produções artísticas.

Em seu livro, ‘Ensino da arte: memória e história’ (2008), Ana Mae aborda o caráter pós-modernista das teorias, a sistematização da Abordagem Triangular e esta segunda triangulação.

Na Inglaterra essa pós-modernidade foi manifesta no *Critical Studies*, nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o *DBAE*. O Disciplined Based Arte Education é baseado nas disciplinas: estética-história-crítica e numa ação, o fazer artístico. O *DBAE* foi o mais pervasivo dos sistemas contemporâneos de arte/educação e vem influenciando toda a Ásia.

No Brasil a ideia de antropologia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer-ler-contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o *DBAE* são interpretações diferentes no máximo paralelas do pós-modernismo na arte/educação.

O *Critical Studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o *DBAE* é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente.

Há correspondência entre elas, sim. Mas, estas correspondências são reflexo dos conceitos pós-modernos de arte e de educação. (BARBOSA, 2008, p.14, grifos da autora).

A Abordagem Triangular ainda alicerçar-se estabelecendo relações diretas com a pedagogia e processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos por Paulo Freire naquilo que tange a “leitura de mundo, conscientização crítica e a ação no sentido de transformar a partir da contextualização da realidade” (FREIRE, 1996, p. 12). Aliás, é de Freire que Ana Mae herda sua dialogicidade e a premissa de educação como prática de liberdade,

reconhecendo e valorizando no outro a identidade cultural, a necessidade de elaboração de leituras de Mundo.

Seus elementos teóricos vão sendo construídos junto ao reconhecimento e análises das raízes brasileiras no que tange à Educação, Ensino da Arte e a observação dos movimentos contemporâneos em todo mundo. Olhando o passado com gratidão, o futuro com esperança e atenta às realidades do presente, Ana Mae começa a criar as concepções de sua sistematização, concernente ao pensamento de Freire e Noêmia Varela, da qual Ana Mae Barbosa se autointitula filha intelectual herdando o pensamento divergente, a postura em diálogo constante, mesmo em pontos de vistas diferentes ideologicamente.

A influência da professora Noêmia Varela pode ser ainda a responsável pelo caráter emancipatório do sujeito, através do ensino e aprendizagem da Arte, para todos e principalmente para aqueles que estão à margem das relações dominantes do saber e do poder.

Aguirre (2009) nos lembra que a Abordagem Triangular além de “introduzir a sistematização educativa ou a consideração das artes como oportunidade para o aprendizado”, abriu “portas a uma concepção libertadora da educação artística” (AGUIRRE, 2009, p. 18). Se no modernismo o Ensino de Artes se alicerçava ao espontaneísmo e a expressividade, negligenciando, o ensino crítico e reflexivo, Ana Mae e seu pensamento pós-modernista busca um pensamento articulado no qual o contexto é tomado com relevância frente ao conteúdo ensinado.

Assim a sistematização da Abordagem Triangular e a interação entre suas ações produz sentido, nos leva a afastar-nos do óbvio e dos discursos *fast foods* e a fundamentar sentidos para o ensino/aprendizagem de Arte.

Ana Mae sempre defendeu a Abordagem Triangular como uma sistematização libertadora, pós-moderna e decolonizadora. Em 2000, durante o congresso *United States of Education thought Art*, em Phoenix, Arizona, Ana Mae explicou como o Brasil (e ela própria) se livrou das teorias estrangeiras, sobretudo do *DBAE* que vinha sendo bastante utilizado por países subdesenvolvidos, sobretudo na Ásia.

Fomos alunos de Paulo [Reglus Neves] Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma plethora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz [Pierre] Bourdieu, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante. A Abordagem Triangular respeita a ecologia da educação. (BARBOSA, 2009, p. 31).

### 3.2 Abordagem Triangular – início e ações mentais/sensoriais

Em 1983, participando ativamente da reconstrução da educação no país, Ana Mae ajuda a realizar o XIV Festival de Campos do Jordão. Diferentemente dos anos anteriores, a XIV edição não se limitava apenas a música erudita ou de concerto. O evento foi ampliado, com novo direcionamento, propondo que ao invés de realizar um Festival fechado em si, abrisse portas e oportunidades para a discussão de ideias e projetos. Ana Mae auxilia na construção deste projeto juntamente com Gláucia Amaral (coordenação administrativa) e Cláudia Toni (coordenação cultural). Desta união nasceu a ideia de um Festival interdisciplinar que buscava a integração das especificidades da Arte: Teatro, Cinema, Artes Plásticas, além da abertura para a Música e manifestações populares da comunidade.

Entre as atividades, chamou a atenção de Ana Mae uma oficina coordenada por Paulo Portella, Ana Angélica Albano e Regina Sawaya despertando um olhar particular de Ana Mae Barbosa sobre a importância do ver no ensino de arte. “Este acontecimento foi identificado por Ana Mae Barbosa como um ‘*clic*’. (...) culminando no que, posteriormente, seria designado de Proposta Triangular” (BREDARIOLLI, 2009, p. 239).

Este “ponto de partida” da Abordagem Triangular, pôs em marcha um “zilhão” de triângulos que hoje são discutidos, revisitados e metamorfoseados. Desde a primeira ação aplicada e observacional da Abordagem Triangular, que ocorreu de 1987 a 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP), enquanto Ana Mae era diretora da instituição, a teoria vem sendo revista e atualizada conforme as experiências e análises feitas em torno do tema.

Em 1987, comecei um programa de arte/educação no Museu de Arte Contemporânea, combinando trabalho prático com história da arte e leitura de obras de arte. (...) Nossa ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico e verbal somente na sua visibilidade primária. (...) Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada ‘evolução’ das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, nossa história pessoal. (BARBOSA, 1991, p. 19-20).

Do Festival em Campos do Jordão até o advento do Ensino Remoto, a então “Metodologia/Proposta/Abordagem Triangular” ramificou-se por todo o país. Foi alvo de

críticas, estudos e ressignificações, inclusive pela própria Ana Mae. A começar pela denominação, já que: “em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação” (BARBOSA, 1998, p. 33).

Nominada Metodologia, por diversos Arte/Educadores, e aceita, a princípio, tal denominação por Ana Mae, a teoria é apresentada no livro “A Imagem no Ensino da Arte” (1991):

[...] usada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo integra a história da arte, o fazer artístico, e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos (BARBOSA, 1991, p. 37).

Rapidamente Ana Mae abandona a denominação e passa a chamá-la de Proposta Triangular. Esta primeira *mea culpa*, vem no livro “Tópicos Utópicos” (1998), onde Ana Mae Barbosa classifica Metodologia Triangular como uma “designação infeliz”.

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a Triangulação Pós-Colonialista do Ensino de Arte no Brasil foi apelidada de “metodologia” pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A imagem no ensino da arte*. Hoje, depois de anos de experimentação estou convencida de que a metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. (BARBOSA, 1998, p. 33).

Neste mesmo livro, Ana Mae faz outra correção: alterando História da Arte para Contextualização.

Em 2010, Ana Mae e Fernanda Pereira da Cunha organizam o livro “Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais” onde apresentam uma pesquisa feita sobre os 20 anos da Abordagem Triangular e sua aceitação e utilização por parte dos Arte/Educadores. No texto, Ana Mae justifica a adoção do nome Abordagem Triangular.

Primeiramente Fernanda e eu empreendemos uma busca na Internet por teses que investigassem ou fossem baseadas na Abordagem Triangular, Proposta Triangular ou Metodologia Triangular, as três designações pelas quais é conhecida, das quais elejo o título de Abordagem Triangular porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores. (BARBOSA, 2010, p. 11).

Maurício da Silva (2016) nos relata que a sistematização feita por Ana Mae Barbosa parte para uma proposta híbrida que nega a livre expressão; entendida como forma redutora do ensino/aprendizagem de Arte, refuta a perspectiva tecnicista, entendendo que o conhecimento e a relação professor-aluno não podem ser padronizados.

E que ao invés de disciplinarizar o ensino da Arte, como faz o D.B.A.E., pensa em ações que se interligam e se alternam dentro de uma mesma proposta, trabalhando a estética, a produção, a leitura e a crítica, além da reflexão, mantendo também a referência a ideias de Paulo Freire. (SILVA, 2016, p.63)

E é essa condição pós-modernista que permite que a Abordagem Triangular seja revisitada, revista, dissecada sempre que necessário. José Minerini Neto (2017) salienta que a própria autora da sistematização não vê problemas em rever o que já fez “Isso é pertinente à sua postura e à produção pós-modernista, contexto maior em que se insere a Aprendizagem Triangular da arte” (NETO, 2017, p. 11).

A Abordagem Triangular é composta de três ações mentais/sensoriais: o Fazer – que se refere à prática artística e ao ato libertador de se encontrar com sua própria produção, o Ler – que promove o olhar sobre as obras, os questionamentos. Abrindo horizontes em torno de um ato, às vezes guiado, às vezes espontâneo, mas sem operacionalizar a observação. Promovendo assim descobertas e “evitando os processos adivinhatórios da intenção do artista” (RIZZI, 1999, p.48) e o Contextualizar – ação que permite fazer relações com a História da Arte e com outras áreas de conhecimento, atuando no campo da interdisciplinaridade e da multiculturalidade.

Em “*Inquietações e Mudanças no Ensino*” (2002) a autora nos diz que a construção do conhecimento em Artes se dá quando há interseção da experimentação com a codificação e a informação, além de que, para contextualizar, será necessário estabelecer relações de interdisciplinaridade, no processo de ensino-aprendizagem.

As três ações mentais/sensoriais se alternam, se articulam de diferentes formas. Ainda que haja a metáfora de um triângulo, a Abordagem não está fechada em três pontas. A própria Ana Mae já sinalizou que esta talvez não seja a melhor configuração para sua teoria.

Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois muitas vezes os Arte/Educadores não têm ensinado o verdadeiro valor da *Contextualização* tanto para o *Fazer* como para o *Ler*. O processo pode tomar diferentes caminhos Contextualizar\Fazer\Contextualizar\Ler ou Ler\Contextualizar\Fazer\Contextualizar ou ainda Fazer\Contextualizar\Ler\Contextualizar. (BARBOSA *apud* BARROS, 2016, p. 484 grifos do autor)

Sem uma hierarquização, sequência ou indicação metodológica entre as ações mentais/sensoriais, a Abordagem se mostra uma teoria sistematizada abertamente. O Arte/Educador tanto pode se valer do Fazer, ou do Contextualizar ou do Ler, “sendo no próximo passo combinada com outra das ações” (RIZZI, 1999, p. 49).

Ao comentar as três ações, Ana Mae afirma que um dos erros que muitos professores de arte no Brasil cometem é designar as três ações de triangulação como fases. Esses erros ou mal-entendidos levaram Ana Mae Barbosa (1998) a tentar esclarecer ao máximo seus postulados:

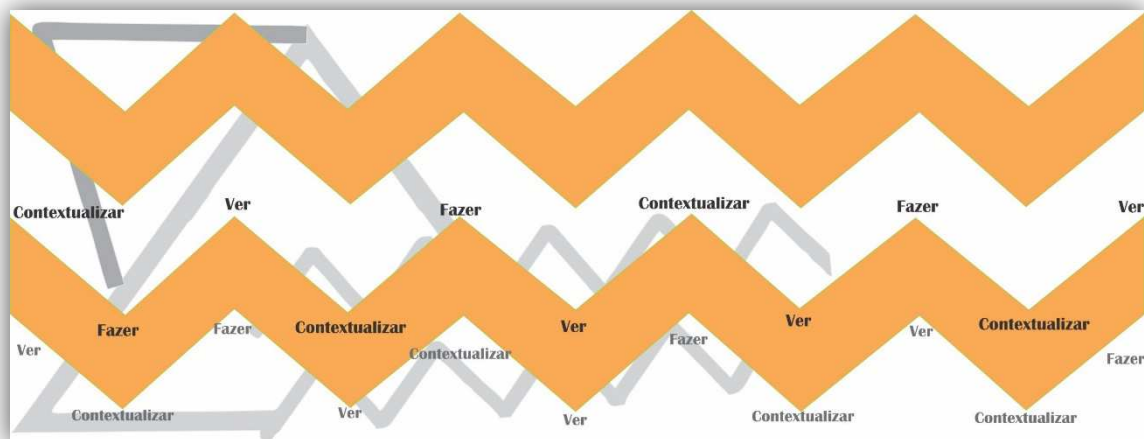
Não se trata de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem.

(...) me assusta a ideia do professor que, a pretexto de trabalhar com a leitura da obra de arte e com a contextualização, dê longas preleções discursivas, isto é, historicize acerca de um artista ou leia uma obra para alunos reduzidos à passividade. (...)

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”. (BARBOSA, 1998, p. 40).

Ao adotar o ziguezague como uma metáfora mais condizente com a Abordagem Triangular, Ana Mae reconhece que os Arte/Educadores têm autonomia para, dentro de sua *práxis* educativa, fazer novas interpretações além de aumentar o grau de importância da Contextualização dentro da teoria. “O contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador” (BARBOSA, 1991, p.33).

**Figura 4: Ziguezague**



Fonte: Ilustração do Autor

### 3.2.1 Contextualizar

A própria Ana Mae, ao ser questionada por esta pesquisa, se havia algo que ainda não foi dito sobre sua teoria ou se pudesse focar em algum ponto específico, relatou que a contextualização foi, durante muito tempo, pouco estudada/trabalhada. “É até uma coisa natural, pois eu estava no Museu de Arte Contemporânea - MAC<sup>11</sup>, quando da sistematização. Então, entendo que falei pouco sobre a Contextualização. Os próprios Arte/Educadores também inconscientemente elegeram o Fazer e o Ler como algo a ser trabalhado” (BARBOSA, 2020).

Depois desta conversa, refletimos a Contextualização como algo fundamental para a construção do repertório do Arte/Educador e conseqüentemente do aluno. A construção do conhecimento se dá e se fundamenta a partir do repertório que cada pessoa adquire e o utiliza para o entendimento e o saber.

A partir da composição desse enorme e infinito mural que chamamos de repertório é que os indivíduos conseguem associar elementos fazendo com que sua visão de mundo seja diferenciada, ou criativa, como afirma Doménico di Masi (2000): “a criatividade é, ao mesmo tempo, heteropoiese e autopoiese: isto significa que adquire materiais de outros (heteropoiese), mas elaboro dentro da minha mente até chegar a uma visão nova (autopoiese)” (DI MASI, 2000, p. 30).

Neste adito, assim como as experiências práticas embutidas nas ações, Ler e Fazer, a Contextualização atua de forma preponderante na construção de toda bagagem de conhecimento adquirida por um indivíduo ao longo da sua vida. Para Barba (1997), cada pessoa gera conceitos diferentes a partir de um mesmo ponto, porque cada uma delas vai responder de acordo com o que aprendeu. Cupertino e Sampaio (2009) defendem esta

---

<sup>11</sup> Ana Mae dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade São Paulo (MAC/USP) entre 1987 e 1993, período em que realizou diversas experiências multiculturais, destacando-se entre elas a “Estética das Massas”. O projeto consistia em trazer para o museu, pelo menos, uma exposição por ano sobre os códigos estéticos das minorias.



ideia a partir da “Teoria do Behaviorismo”<sup>12</sup>, que propõe a diferenciação de respostas para cada indivíduo, a partir das suas origens.

Mithen (1998) afirma que cada mente evolui de acordo com as necessidades e barreiras impostas pelo contexto, havendo em conjunto a evolução das suas ideias tornando-as únicas. Portanto, o acesso ao repertório necessita também de um contexto durante o processo de conhecimento, ou seja, um ambiente favorável, que estimule a busca por respostas diferentes dentre as combinações possíveis.

Assim a Contextualização proporciona ao aluno, na construção do seu repertório, contato com novos conteúdos, novas reflexões, complementando a construção da sua percepção a respeito do seu lugar e do seu fazer dentro da sociedade.

Ao contextualizar, o professor proporciona que o aluno busque suas próprias reflexões para o “ensinamento” colocado, fazendo suas próprias ligações entre os conteúdos e encontrando caminhos para o aprendizado.

Ana Mae cita que a Contextualização é o caminho pelo qual a interdisciplinaridade entra e converge em relação aos outros meios. “É a contextualização que leva à discussão em sala de aula, à conversa em sala de aula” (BARBOSA, 1991, p 20).

Quando não há este ato libertador, Dias e Moura (2007) dizem que o potencial do aluno é podado pelo processo educativo, quando os professores utilizam métodos de repetição e memorização do conteúdo, avaliando os alunos dentro de um parâmetro onde existe somente uma resposta correta, esperando de quem aprende que esteja dentro de um padrão pré-estabelecido.

Nos antigos PCNs, o reconhecimento da Contextualização se dá por esta ser responsável por despertar, no aluno, o senso crítico atribuindo significado ao conteúdo por relacionar este com o contexto em que está inserido.

Assim, a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação.

---

<sup>12</sup> De acordo com Coelho e Dutra (2017) os behavioristas trabalham com o princípio de que a conduta dos indivíduos é observável, mensurável. O ensino é obtido quando o que é ensinado pode ser colocado em condições de controle sob o comportamento. Os autores destacam que são três as gerações do Behaviorismo: Metodológica, Radical e Social

Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área (BRASIL, 1998, p. 50).

A Contextualização aproxima o conteúdo trabalhado, o aluno passa a identificar experiências, construindo seu repertório e dando significado ao seu aprendizado em um processo natural de desenvolvimento intelectual, estético e social. Para o ensino da Arte, nada mais significativo, já que tal construção possibilita um ensino reflexivo tão necessário à concepção da Arte enquanto campo epistêmico. Para Pedrosa (2011):

Quando se fala da arte como conhecimento, logo se pensa na função da escola em proporcionar um ensino reflexivo sobre a arte, articulando três campos específicos: 1 - A criação, que envolve a produção, o trabalho de arte do aluno; 2 - A percepção, que implica na análise crítica dos trabalhos produzidos pelos alunos e por artistas culturalmente reconhecidos; 3- A contextualização histórica da arte, que enfatiza o conhecimento da produção artística da humanidade, desenvolvida nos vários períodos da história (PEDROSA, 2011, p. 304- 305).

Fernando Azevedo (2015) afirma que a Contextualização é o ponto de equilíbrio entre a Leitura e o Fazer artístico.

É muito importante dizer que as ações — ler/contextualizar/fazer — que constituem a Abordagem Triangular são articuladas e que a contextualização exerce um papel muito significativo na produção de sentidos do universo de imagens, quer sejam elas obras de arte, quer sejam elas cultura visual. A contextualização ao interligar o gesto de ler ao gesto de fazer torna significativa a experiência estética; passamos a dizer algo sobre a imagem que tem sentido para nós. (AZEVEDO, 2015, p. 348)

Em entrevista à Tharciana Goulart e Jocielle Lampert, (2017) Ana Mae reforça o caráter imprescindível da Contextualização. “Para viver no mundo, para estar no mundo, você tem que se contextualizar e contextualizar aquilo que você vive, aquilo que você conhece, enfim. Então, a gente vive dependendo dos contextos para tomar posição, e educação é contexto” (BARBOSA, *apud* SILVA & LAMPERT, 2017, p. 93)

### 3.2.2 Ler

Quando Pedrosa (2011) fala sobre os três campos (criação, percepção e contextualização), ele se refere ao processo desencadeado pela Abordagem Triangular no qual a combinação entre trabalho prático, história da arte e leituras de obras de arte, passaram por várias

experimentações e ressignificações que se transformaram nas três ações mentais/sensoriais.

O Arte/Educador pode utilizar o Ler para que o aluno possa entender e atribuir significado a algo considerando, como sinalizado por Maria Helena Martins (1994), que o Ler contemporaneamente significa “atribuir significado, seja a uma imagem, seja a um texto” (MARTINS *apud* PILLAR, 2006, p.12), sem que haja qualquer depreciação do Fazer e do Contextualizar.

Para Ana Mae é só quando ultrapassamos o limiar do olhar para o universo do ver é que se realiza um ato de leitura e reflexão.

O ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho (...) não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem (...). Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. (BARBOSA, 2002, p.18)

Para Azevedo (2015) a Leitura aproxima o pensamento de Ana Mae Barbosa ao de Paulo Freire, já que exige a problematização em torno da imagem. “Por isso não podemos nos contentar com o óbvio, mas trabalhar procurando produzir sentidos para os discursos imagéticos” (AZEVEDO, 2015, p. 64)

Hoje o Ler é imprescindível para o ser humano. Diariamente interagimos com as Artes e a Cultura Visual sem, muitas vezes, nos darmos conta de tal. Os *smartphones* catapultaram a exposição à imagem de maneira vertiginosa. Hoje, somos praticamente zumbis bombardeados por imagens de todos os lados.

Ana Mae utiliza o termo “Leitura” ao invés de “Apreciação” justamente para fugir da armadilha na qual a apreciação pode dar o entendimento que o apreciador busca apenas deleitar-se, emocionar-se, horrorizar-se perante a imagem, não criando inter-relações e uma análise mais crítica. Concernentes ao pensamento de Ana Mae entendemos que a Leitura não pode ser como “um simples ato de se tomar um sorvete”, onde o fruitor se deleita com o gelado, mas ao findar não há mais considerações a se fazer. A experiência não pode findar-se, sem reverberações.

A leitura do discurso visual [...] não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte

e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. (BARBOSA, 2002, p. 18).

Escolhi usar a expressão 'leitura' da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador. (BARBOSA, 2008, p. 32).

Ana Mae, pouco antes do lançamento do livro "A imagem no ensino da Arte" dizia que os professores tradicionalmente tinham medo da imagem na sala de aula. "Da televisão às artes plásticas, a sedução da imagem, os assusta, porque não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus alunos" (BARBOSA, 1998, p.138).

Essa é uma das reflexões que trouxeram para a Abordagem Triangular a Leitura da imagem para a sala de aula, algo até então quase impensável no ensino modernista. Considerava-se que a imagem seja da História da Arte ou da Cultura Visual exerciam influências não desejadas sobre o trabalho do educando. Ana Mae, em sua postura pós-modernista, se questionava o porquê disto. Algo que ela responde da seguinte maneira a Joice Lampert e Tharciana Goulart.

Portanto, negar a imagem na sala de aula era um absurdo total, como se fazia. O aluno poderia desenhar, pintar, fazer uma instalação, fotografar, ver as fotografias de seus colegas, mas não poderia ver as fotografias de um Sebastião Salgado, de um Cartier Bresson. Por quê? Porque havia o medo, o terror da cópia (BARBOSA, *apud* SILVA & LAMPERT, 2017, p. 92).

Ana Mae defende assim que a Leitura e ensinar a gramática visual e sua sintaxe, através da Arte, é uma forma de preparar os alunos para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os de que estão aprendendo com estas imagens. Além disto, apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas, seja da Cultura Visual ou aquelas produzidas por artistas, seria uma ampliação necessária para o desenvolvimento da fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade - princípios básicos da criatividade. "A educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público" (BARBOSA, 1995, p. 04)

### 3.2.3 Fazer Artístico

Tomm (1993) afirma que nós, seres humanos, temos a capacidade de darmos significado à nossa existência narrando nossas experiências e indo além ao representarmos “nossos relatos graças ao conhecimento que temos deles” (TOMM, 1993, p. 12).

Atribuir sentido às nossas experiências, como uma forma de voltarmos nossos olhares para dentro de nós faz parte da nossa capacidade de tornarmos singulares em meio a multidões. Cada história vivida, vivenciada, experienciada, age na nossa formação enquanto sujeitos e reflete nossa ‘imagem’ para quem nos ‘lê’ de fora.

Souza (2006), nos diz que o processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se “sobre os saberes de si a partir do saber-ser – mergulho interior e o conhecimento de si – e o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou”. (SOUZA, 2006, p. 62).

Assim, nossas experiências se dão a partir daquilo que conhecemos, lemos ou realizamos. John Dewey defendia que para além da experiência estética é fundamental para o desenvolvimento humano não se afastar o pensamento intelectual da imaginação e da criação.

Essa experiência que nos fala Dewey transpassa-se para as dimensões pedagógicas, onde cada experiência partilhada do “fazer”, como diria Foucault (2017) possibilita o conhecimento de si e se oferece à construção de si.

E para além do conhecer, do observar, do reconhecer, temos o Fazer. Não há grau de importância nas ações mentais/sensoriais da Abordagem, mas cada uma assume o protagonismo quando trabalhada pelo Arte/Educador.

Alicerçado na construção plástica, teatral, musical, performática, rítmica e a partir dos princípios de expressão individual que marcaram a modernização no ensino da Arte, o Fazer artístico é um estímulo para a criação artística explorando “qualquer conteúdo de qualquer natureza visual e estética” (BARBOSA, 2009, p. 38).

O Fazer artístico não é limitado às técnicas, nem tampouco se restringe às criações sem direcionamento, é um momento que o aprendiz expressa sentimentos e ideias, exterioriza aquilo que percebe no mundo e que está dentro de si. O Fazer Artístico desenvolve a linguagem da imagem, diferente do discurso verbal e do pensamento científico e é:

insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica (BARBOSA, 1991, p.34)

Fazer arte na escola é proporcionar ao aluno experienciar algo, libertar-se das amarras da necessidade de realizar grandes criações ou imitativas de grandes gênios da História da Arte.

A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam obras históricas, mas por toda parte que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo pareça um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raros insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VYGOTSKY, 2009, p. 15-16)

Vale enfatizar que apesar de alguns Arte/Educadores inadvertidamente classificarem a Abordagem Triangular como uma teoria voltada para as Artes Visuais e que o Fazer artístico seria o carro chefe desta constatação, a Abordagem Triangular é ampla, aborda as quatro linguagens e coloca, com o mesmo grau de importância as práticas artísticas da Dança (movimentos corporais), da Música (prática de criar músicas, ouvir músicas e cantar) e do Teatro (jogos de representação, dramatização, etc.) em que o aluno possa experimentar e se colocar no lugar dos outros, vivenciando diferentes situações, a fim de enriquecer suas experiências.

O Fazer artístico, momento em que se incentiva a utilização de procedimentos e técnicas artísticas para que os alunos possam elaborar uma produção, expondo conhecimentos e a capacidade de percepção e de criação, tornou-se, também, um calcanhar de Aquiles para a Abordagem Triangular. Isto porque muitos Arte/Educadores confundiram o Fazer com releitura e, conseqüentemente releitura como cópia.

Tal postura, segundo Ângelo Barros (2016), seria causada pela falta de aprofundamento na teoria.

Ao longo de minha carreira profissional, tive a oportunidade de ouvir muitos educadores e arte/educadores afirmarem que a *releitura* vem da Abordagem Triangular. Li e reli por cinco vezes a primeira edição do livro *A imagem no ensino da arte* (1991), de Ana Mae Barbosa, com a intenção de encontrar um momento em que a autora falasse de *releitura*. Não encontrei no texto, mas nas legendas dos desenhos das crianças. Penso, portanto, que os arte/educadores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens. Assim, demonstrando seu repúdio à ideia de que

receita *releitura*, Ana Mae Barbosa decidiu substituir na sétima edição do livro *A imagem no ensino da arte* (2009) a palavra *releitura* por *interpretação*, isto é, interpretação visual, interpretação gráfica, interpretação estética, interpretação imagética, interpretação cultural, interpretação material ou interpretação virtual. (BARROS, 2016, p. 480 grifos do autor).

Analice Dutra Pillar (2016) nos explica que:

No ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico e a releitura, um fazer a partir de uma obra. Reler é ler novamente, é interpretar, é criar novos significados. Quando interpretamos, através da pintura, um objeto do meio ambiente natural ou construído, um objeto do nosso cotidiano, feito pelo homem estamos fazendo releitura? E quando interpretamos, em pintura, uma imagem produzida por um artista é releitura? Depende dos nossos propósitos. Se a ideia é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido penso que sim. (PILLAR, 2016, p. 18).

Pillar (2016) vem nos reforçar que há uma enorme distância entre releitura e cópia: “A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação e sem criação. Já na *releitura* há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final” (PILLAR, 2016, p. 14 grifos da autora).

Sobre a utilização da cópia, Ana Mae é coerente ao seu pensamento pós-modernista. Para ela, é preciso que essa ação do docente seja respeitada considerando a autonomia do docente diante de sua própria prática. Porém enfatiza que a prática pode ser melhorada, através de formação continuada, de estudos paralelos, de planejamento coletivo, para que o Arte/Educador tenha uma postura reflexiva sobre sua didática. No Fazer artístico “[...] o importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem” (BARBOSA, 2010, p. 118).

### **3.3 Abordagem Triangular e os documentos oficiais**

Quando investigamos as teorias pós-modernas da Arte/Educação no Brasil é possível verificar que, em sua maioria, as propostas convergem para Abordagem Triangular.

Barros (2016) afirma que há significativas apropriações da Abordagem Triangular. Não somente por Arte/Educadores, mas também por educadores de outras áreas de conhecimento/disciplinas, pois como a Abordagem Triangular não se baseia em

conteúdos, mas em ações, mentalmente e sensorialmente básicas, é facilmente apropriada a diversos conteúdos. “Seguramente, a Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo, um guia, para o que se aprende” (BARROS, 2016, p.479).

O pesquisador traz ainda um dado interessante. Segundo ele, em uma rápida consulta à internet é possível encontrar, sob os títulos: Metodologia Triangular – 79.000 itens; Proposta Triangular – 117.000; e Abordagem Triangular – 61.300 itens. Algo que demonstra a proficuidade da teoria e sua contemporaneidade.

Cunha (2010) denota que a Abordagem Triangular está em diálogo com o tempo e dessa maneira é uma abordagem em processo, contínua e inacabada, tornando-a de natureza conceitual e dialogal, que se flexibiliza com a contemporaneidade. Ao longo destes trinta anos, o reconhecimento dos Arte/Educadores em torno da Abordagem Triangular é inversamente proporcional ao reconhecimento da teoria em documentos oficiais do Ministério da Educação e, até mesmo, nas Secretarias de Educação em âmbitos Estadual e Municipal.

Ainda que a Abordagem Triangular tenha motivado inúmeras discussões e avanços no campo do ensino da Arte. A “agenda escondida da Arte” como citado por Ana Mae, altera denominações, omite ou relega a um segundo plano a autoria da teoria e a sua utilização.

Eduardo Carvalho, citando Betânia Araújo (2007) afirma que a Abordagem Triangular atua em todas as instâncias do conhecimento e o reconhecimento da teoria e de sua sistematizadora deveria partir de todos.

Ana Mae Barbosa é uma referência em todo o Brasil. A sua proposta, a abordagem triangular, atua em todas as instâncias do conhecimento. É claro que alguns professores na História do Brasil já faziam isso no passado e foi necessário que Ana Mae pensasse o processo de conhecimento e nos explicasse sobre a Abordagem Triangular para nos dizer que, se atuamos apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer, quebra-se aí o princípio da aprendizagem significativa. (ARAÚJO, *apud* CARVALHO, 2007).

Este reconhecimento nem sempre vem. A constatação se dá quando analisamos documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC. A Abordagem Triangular e



suas ações mentais/sensoriais estão em ambos os documentos. Às vezes com referências muito claras, às vezes com toques sutis. Mas não há como negar que tão visível quanto as ações é também a tentativa de as esconder em outras denominações.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a referência e as tentativas de desvincular os PCNs da Abordagem beiravam a comicidade. Se na então “Metodologia Triangular” (já que os PCNs são de 1997) os termos eram Ler, Fazer, História da Arte, nos PCNs estes mudaram no PCN para Fazer, Fruir e Refletir arte.

Através destes eixos norteadores, os PCNs Arte colocavam-se em simetria com as buscas desenvolvidas no campo da Arte/Educação, porém, o que se viu na prática, ao designar um único professor a realizar as propostas em todas as linguagens artísticas contradisse a amplitude e a profundidade das propostas específicas, atualizando a polivalência e conduzindo a um esvaziamento de conteúdos.

Já a Base Nacional Comum Curricular, em sua terceira versão, implantada em 2017, Abordagem Triangular encontra-se diluída nas seis dimensões do conhecimento.

Para que possamos fazer correlações, valemo-nos da análise da BNCC, feita pela Doutora Rosa Iavelberg, em artigo publicado em 2018. O artigo parte da análise da estrutura dos documentos, na qual a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, não explicita eixos de aprendizagem significativa como nos PCN: *fazer, fruir e refletir*.

Na BNCC, estão propostas seis dimensões do conhecimento: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*. Essas seis dimensões não são eixos temáticos. Diferentemente dos PCN, são linhas maleáveis que se entrelaçam. Entretanto, entendemos que essas linhas podem ser colocadas paralelamente aos três eixos de aprendizagem significativa concebidos nos PCN, uma vez que são também articulados entre si. (IAVELBERG, 2018, p. 76).

Para a pesquisadora, tanto os PCNs quanto a BNCC orientam-se pelas ações mentais/sensoriais da Abordagem Triangular.

**TABELA IV – ABORDAGEM E OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

<b>Abordagem Triangular (ações mentais/sensoriais)</b>	<b>Ler</b>	<b>Fazer</b>	<b>Contextualizar</b>
<b>PCNs (Eixos de Aprendizagem Significativa)</b>	Fruir	Fazer	Refletir
<b>BNCC (Dimensões do Conhecimento)</b>	Estesia/Fruição	Criação/Expressão	Crítica/Reflexão

Fonte: Quadro Adaptado de Rosa Iavelberg. (2018)

Machado (2012) afirma que podemos ter como ponto de partida para compreensão da Abordagem Triangular alguns critérios de avaliação elencados pelos seguintes verbos: nas Artes Visuais há o criar; conhecer; valorizar a pesquisa. Em Teatro, o improvisar; emitir opiniões; valorizar as fontes de documentação. Já na Música tem-se o interpretar; utilizar conhecimentos; reconhecer e comparar composições, e por fim, na Dança, saber mover-se com consciência; expressar com clareza suas ideias a respeito das danças que cria e assiste; conhecer correntes históricas da Dança.

Nas quatro linguagens percebe-se nitidamente o predomínio do modo de ensinar por meio da Abordagem Triangular. Não se trata apenas de uma teoria a ser utilizada nas Artes Visuais. Ler não significa ler apenas um quadro ou uma gravura, mas assistir um espetáculo de dança, um esquete teatral, uma performance, ouvir uma música, interpretar uma letra de música. Assim como o Fazer também não está restrito a desenhar, fazer uma releitura, fotografar, mas refere-se também a compor, reger, tocar algum instrumento, coreografar, dançar, preparar um figurino, escrever uma peça, dirigir um espetáculo. E tudo isto tendo em mente o contexto em que se está inserido, um olhar voltado para a história, as teorias, a história dos artistas que inspiram.

A sistematização da Abordagem Triangular traz, através das suas ações originais, a possibilidade de se produzir conhecimento em Arte, de conceber Arte como conhecimento. Por isso é sempre mimetizada em documentos oficiais.

### 3.4 O que se diz sobre a Abordagem na contemporaneidade

Quando a Abordagem Triangular completou 20 anos, Ana Mae, em parceria com Fernanda Pereira da Cunha, lançou o livro “Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais” (2010). O objetivo era identificar e divulgar as modificações na utilização da Abordagem Triangular a partir dos usos e compreensões dos professores que a acolheram em sua prática docente.

No livro, vários trabalhos de renomados Arte/Educadores avaliaram o surgimento da sistematização e sua fundamentação teórica, como, por exemplo, o trabalho de Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo compreendendo a Abordagem Triangular como o fruto da pedagogia de Paulo Freire destinado ao ensino da Arte. Regina Stela também fez reconsiderações e redimensionou as compreensões dos três eixos da Abordagem.

Neste mesmo livro, Ana Mae oficializa (ainda que de forma desnecessária) o lançamento do livro “A imagem no Ensino da Arte” (1991) como data em que a Abordagem é apresentada. “A Abordagem Triangular foi divulgada com o nome de Metodologia Triangular através do livro ‘A imagem no ensino da Arte’, publicado pela Editora Perspectiva em 1991” (BARBOSA, 2010, p. 9).

É importante destacar este fato, pois os acontecimentos anteriores serviram para amadurecer, experienciar e dar voz àquilo que a Arte/Educadora vinha construindo.

**Figura 5:** Linha do Tempo



Fonte: Ilustração do Autor

Desde o início, a sistematização proposta por Ana Mae encontrou um público ávido por novas formas de ensinar. A ideologia sedimentada pelo Movimento das Escolinhas de Arte, onde se preservava a arte da criança e a obra de arte como algo inalcançável, estava

desgastada. Assim, a Abordagem Triangular encontrou campo fértil, já que sugeria a aproximação da obra com a Educação e propunha a produção artística.

Sobre os acalorados embates travados na época, Fernando Azevedo (2010) ressalta que os professores (que em sua maioria não tinham habilitação para lecionar Arte) não perceberam que os pensamentos apresentados não anulariam a ideologia inserida em sua prática, mas acrescentaria outros conceitos, inclusive, já conhecidos, “tal abordagem traz à marca do pensamento, tanto da Noêmia Varela quanto de Paulo Freire, da primeira necessidade de adentrar-se no universo da arte, do segundo a busca pela democratização deste universo” (AZEVEDO *apud* BARBOSA & CUNHA, 2010, p. 87).

Em 2017, a “Revista Gearte” editada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elegeu como temática “Tendências contemporâneas do ensino de artes visuais”. Em seu número 04, a publicação trouxe como mote artigos que consideravam a “Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas”.

Já no editorial, os organizadores, (PILLAR *et al*) também ressaltaram a fecundidade da Abordagem Triangular e o momento de seu lançamento.

Pode-se dizer que a Abordagem Triangular configurou-se como uma resposta às demandas dos professores de Artes Visuais, no momento em que se assistia à decadência do Tecnicismo na educação brasileira. Ela veio renovar a, então, Educação Artística, inicialmente no campo das artes plásticas e visuais e, a seguir, nas demais artes. A prática docente na escola enfatizava um fazer por fazer, numa mistura de livre-expressão e ensino de técnicas descontextualizadas. (PILLAR *et al*, 2017, p.161).

Estes dois recortes sobre o marco zero da Abordagem Triangular são importantes para ressaltar que às vésperas de completar 30 anos, a teoria ainda é contemporânea. Ao entrelaçar a Criação, a Leitura e a Contextualização, a teoria concebe, na visão de vários teóricos, a Arte como expressão e como cultura e se mostra cada dia mais aberta e dialógica. “A sistematização da Abordagem Triangular acontece no tempo gramatical do gerúndio, porque dialoga no curso *do* e *com* o tempo contemporâneo” (AZEVEDO & CUNHA, 2017, p. 208).

Para Ramón Cabrera Salort, da Universidad Autónoma de Nuevo León, no México a Abordagem Triangular é uma declaração de princípios que extrapola nossa contemporaneidade e que revela novos paradigmas e uma episteme de mudança no dia a dia da Arte/Educação.

Esto es resultado indudable también de nuevos epistemes tanto para la ciencia como para las artes que desembocan en nuevas maneras de leer el mundo. Y donde el concepto freireano de leer la palabra mundo alcanza inusitadas resonancias, que se fundamenta en los asuntos del texto en el vasto universo de las imágenes visuales. (SALORT, 2017, p. 181-182).

A Abordagem Triangular, ao longo destes 30 anos contribui para uma aprendizagem colaborativa, onde o conhecimento é construído na relação aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno e aluno-comunidade. Na perspectiva de que todos têm conhecimentos que podem ser utilizados para uma aprendizagem com desenvolvimento significativo.

Essa perspectiva é o que Fernando Azevedo (2017) aborda como uma perspectiva pós-colonial da Abordagem Triangular.

Uma concepção de epistemologia que trabalha pela descolonização do conhecimento, compreendendo que todos os sujeitos sociais e culturais têm direito a usufruir da arte e o melhor meio para que isso aconteça, com relação às Artes Visuais, e à leitura da imagem. Isso porque ela nos encaminha para o diálogo entre diversas narrativas culturais – o que leva a leituras mais amplas e complexas de mundo. (AZEVEDO, 2017, p.196).

Ou seja, é uma Abordagem que abre caminhos que estimulam o lugar de fala e experiência dos alunos e Arte/Educadores. Onde se oferece troca de informações, percepções, experiências e onde o professor está em uma posição de estimular, direcionar, provocar inquietações.

Em artigo recente, Annelise Nani da Fonseca (2020) ressalta a importância da Abordagem Triangular para além da Arte/Educação.

Pode-se inferir que a Abordagem Triangular, proposta por Barbosa (1998), consiste em uma importante ferramenta, visto que ela atenta para a importância da análise de imagens, em uma perspectiva Freiriana (1996, 2011), ou seja, emancipadora. Além disso, ela também demonstra que a leitura exige a contextualização e que ela pode vir de diversas áreas, tamanha a complexidade da visualidade e da arte. A autora também afirma que a produção de arte, mais especificamente, das imagens depende de leituras contextualizadas para que elas sejam criadas com criticidade e autoria. Por isso, a Abordagem Triangular pode ser empregada em conjunto com outras teorias, visto que, ela consiste em uma proposta que justamente instiga a pensar na complexidade da epistemologia da arte em que ela deve contemplar em sua crítica vários âmbitos. (FONSECA, 2020, p. 173).

Annelise também correlaciona Abordagem Triangular a decolonização. Para a autora, estudos decoloniais, como os de Ramón Cabrera (2019), Victor Kon (2019) e Nora Merli (2019) demonstram que as ações Ler e Contextualizar auxiliam na decolonização, ao proporcionar conhecimento e valorização da cultura de um lugar. Ao citar os três autores e as ações mentais/sensoriais, Ler e Contextualizar, a autora justifica que quanto mais conscientes da importância da sua cultura e quanto mais compreendem a produção local, mais os habitantes daquele lugar valorizam sua cultura e fogem da armadilha de achar que sua existência não tem valor.

(...) isso permanece nos imaginários das pessoas. Nora Merli (2019) explica isso por meio do termo obediência inconsciente que consiste nas subjetividades das pessoas sendo afetadas até a atualidade, sendo vinculadas aos padrões do colonizador. Cabrera (2019) afirma que a sensação constante de atraso também permeia as subjetividades de pessoas que moram em países colonizados, visto que o que era considerado bom, bonito, atrativo, era oriundo da Europa, fazendo com que a cultura local fosse considerada como atrasada e inferior. (FONSECA, 2020, p. 174).

Assim é a Abordagem Triangular, uma teoria abrangente em que verificamos inúmeros triângulos e possibilidades e que busca, em uma perspectiva ampla, desenvolver pilares em que o conhecimento não se restrinja ao conhecimento do cotidiano dos educadores, para que a aprendizagem possa “[...] propiciar a consciência de subjetividade revelando o multiculturalismo dos códigos estéticos de diferentes grupos, e não apenas propiciando uma educação colonizadora, vedada perante os acontecimentos socioculturais [...]” (SILVA & LAMPERT, 2017, p. 92).

Ao longo destes 30 anos, inúmeros pesquisadores e professores se debruçaram sobre a Abordagem Triangular. A teoria foi, inúmeras vezes, revista e revisitada por Ana Mae. Um esforço para demonstrar que a Abordagem Triangular não estabelece normas de que fazer e nem como fazer durante as aulas de Arte, pois não é uma didática pronta e acabada.

A Abordagem Triangular não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho, o que o mapa não mostra e a bússola não define: as escolhas e a intenção do viajante. (BARBOSA & CUNHA, 2010, p. 79).

Neste revisitar conceitos, ao longo do tempo, encontramos a reconfiguração do Triângulo em muitos estudos. De Azevedo a Minerini, de Barbosa a Lampert a adoção do

zigzague parece ser algo já sedimentado. “[...] propõe também a percepção da Abordagem Triangular como um zigzague, que perpassa pelo fazer-contextualizar-ver-contextualizar[...]” (SILVA & LAMPERT, 2017, p. 93).

Essa dinâmica em que o aluno lê a obra, vai à contextualização; volta para a obra com outro olhar e outras informações; volta para a contextualização; vai para o fazer artístico pensado em toda construção do conhecimento que fez até o momento; novamente volta para a contextualização para compreender e visualizar melhor o que está produzindo é uma parte significativa do caminho construído à proposta de ensino da Abordagem Triangular.

Dessa forma, a Abordagem Triangular vai se tornando cada vez mais atual. Suas bases emancipatórias de pedagogia evitam que ela caia no modismo ou seja classificada como uma tendência que logo será abandonada. Ao abnegar a definição de uma teoria pronta, Ana Mae permite que a Abordagem continue a ser repensada, reinterpretada, reconfigurada e até mesmo rechaçada por aqueles que não compreendem seus efeitos sob a prática docente.

## ENSINO E PANDEMIA

### 4.1 Ensino Remoto, PETs

A realidade da educação brasileira é marcada por discrepâncias estruturais que segregam e martirizam o país. A formação dos docentes, a organização dos currículos, a diferença entre a estrutura do ensino público e do ensino privado são apenas alguns fatores que contribuem para distâncias abissais entre a forma de ensinar em todo o país.

As mudanças na política federal e a polarização da política, nos últimos anos, contribuíram para que houvesse uma estagnação e um retrocesso das políticas públicas e projetos que intencionam minimizar os problemas de tradição histórica no país quando falamos de um ensino de qualidade.

Estas questões, foram agravadas pela doença causada pelo vírus Sars-Cov 2 e a instauração da pandemia da Covid-19, estabelecida em 2019, pela Organização Mundial da Saúde.

A necessidade do distanciamento social como forma de diminuir os índices de contágio da doença afetou o mundo inteiro. Na educação, foi preciso se adaptar a novas formas de ensino para que alunos não perdessem o vínculo com a aprendizagem e as escolas.

A alternativa encontrada foi o Ensino Remoto. Feito de momentos assíncronos e síncronos (através do uso das novas tecnologias de comunicação) frente a esta realidade de enfrentamento à crise sanitária, o Ensino Remoto iniciou-se em março de 2020, com estudantes assistindo aulas em casa por meio de aulas transmitidas *online* ou através dos materiais impressos disponibilizados pelas Secretarias de Educação.

Este cenário pandêmico evidenciou um sistema de ensino enraizado na educação bancária. Mas que “não se pode deixar de investir na capacidade de estudar, argumentar, fundamentar, porque são elas que podem manter viva a pessoa pela vida afora em termos de aprendizagem”. (DEMO, 2012, P. 59).

Passado o primeiro momento em que não só os Arte/Educadores se viram perdidos, foi preciso que a comunidade escolar se adequasse e realizasse todo o planejamento para a



modalidade de Ensino Remoto ofertada pelas redes de ensino. Em Itaúna, assim como na maioria do país, estas foram basicamente limitadas a duas: uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, TDICs, para aulas *online* e adoção dos Planos de Estudos Tutorados, PETs.

Os Planos de Estudos Tutorados, PETs, foram a saída para manter o mínimo de ensino/aprendizagem nas redes públicas. Sem dinheiro para investimentos em tecnologia e com um público com acesso limitado a estas, os Planos foram ofertados nas redes municipais e estaduais.

Aliás, a falta de acesso às TDICs por uma parcela considerável da população foi a grande justificativa para a alternativa. Em um país tão desigual quanto o nosso, os números de acesso à internet e equipamentos, em diversas regiões, são tão antagônicos quanto angustiantes.

Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, Cetic (2019), demonstra que no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não a contratar porque consideram muito caro esse serviço, outros 25% porque não dispõem de internet em suas localidades.

Destaca-se, ainda, nesta mesma pesquisa, que 41% dos entrevistados alegaram não possuir computador para uso e 49% que não sabiam usar a internet. Desse modo, os estudantes inclusos nestas estatísticas estariam fora da estratégia do Ensino Remoto mediado pelas tecnologias digitais, que segundo Kenski (2012) quando bem utilizadas favorece ou potencializa o processo formativo pela intensificação das oportunidades de aprendizagem.

Os pesquisadores do Cetic ainda fazem uma ressalva que ter acesso, ou potencial acesso às novas tecnologias, não garante o seu uso efetivo. “Mesmo quando há infraestrutura disponível e os indivíduos têm algum tipo de acesso, não implica o uso automático e nem o aproveitamento desse uso para uma ampla gama de propósitos” (CETIC, 2019, p. 22).

Além disto, o governo justificou que as condições de isolamento social impactaram de forma intensa nas condições econômicas da população, levando a reduções nas finanças pessoais e, por conseguinte, à capacidade de manter acesso à internet. Outro ponto abordado foi o fato dos equipamentos, em sua extensa maioria, não serem dos alunos, já

que são celulares de mães, pais, computadores sendo utilizados/compartilhados por outras pessoas da casa.

Uma pesquisa organizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), Fundação Itaú Social, Fundação Lemann e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sob o título “Desafios das Secretarias de Educação do Brasil na oferta de atividades educacionais não presenciais”, realizada entre o final de abril e o início de maio de 2020, ouviu 3.978 redes municipais de ensino, representando 71% do total brasileiro.

Os dados revelaram que naquele momento, 33% dos domicílios contavam com computador, acesso à internet e havia algum morador com celular, enquanto 46% contavam com acesso apenas pelo celular. Embora se pudesse supor as limitações para o acesso remoto, 1.578 redes de ensino não haviam produzido orientações para a continuidade das atividades escolares naquele momento.

Além disso, identificaram-se outros impedimentos, como as dificuldades de professoras(es) no uso das tecnologias e na criação ou seleção de conteúdos; a falta de equipamentos e a baixa conectividade para professoras(es) e estudantes; a falta de equipes nas secretarias de Educação e as dificuldades de comunicação e de gestão; e mesmo a falta de contatos atualizados dos estudantes. Os principais apoios demandados pelas Secretarias de Educação foram ferramentas e plataformas digitais gratuitas e que consumissem poucos dados de internet; normativas e orientações para agilizar a implementação de estratégias; e formação docente. (CONSED, 2020, p 46).

A pesquisa realizada pela Undime e Consed traz outro dado interessante: 79% dos alunos das redes públicas do Brasil tem acesso à internet, mas 46% acessam apenas por celular. Este dado aponta que os conteúdos poderiam ser acessados apenas em equipamentos que na maioria das vezes não era dos estudantes.

TABELA V – ACESSO DOMICILIAR AS TDICS

Domicílio com computador?	Acesso à Internet?	Algum morador tem celular?	% de famílias
Sim	Sim	Não	0.1
Sim	Não	Sim	0.8
Não	Não	Não	4.7
Não	Não	<b>Sim</b>	15.5
Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	46.0
<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	32.9

Fonte: CONSED, 2020.

As principais dificuldades para implementar o Ensino Remoto, segundo a pesquisa, diziam respeito à falta de regulamentação e acesso às TDICs.

TABELA VI – DESAFIOS DE ACESSO ÀS TDICs



FONTE: CONSED 2020

Apesar das constatações serem pertinentes, elas não excluem o fato de que o governo, sobretudo o mineiro e o federal, não se esforçaram para garantir acesso à rede. Para Cunha *et al* (2020), ainda que haja essa compreensão da desigualdade digital, isto não diminui a necessidade de criar políticas públicas que garantam o acesso à internet como um direito relevante na contemporaneidade. “Os alunos estão inseridos em contextos diversos e marcadas desigualdades, por isso é cabível afirmar que a cibercultura (LÉVY, 1999) não é uma realidade plena para muitos jovens e suas famílias” (CUNHA *et al*, 2020, p.33).

O Conselho Nacional de Secretários de Educação, CONSED (2020), a partir de definições e das atividades sugeridas pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, orientou as Secretarias Estaduais de Educação a se organizarem. Sem previsão de aulas *online*, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) institucionalizou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), por meio da Resolução SEE nº 4310/2020. A normativa dispôs sobre as normas para a oferta das atividades não presenciais e instituiu o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, de modo a garantir o cumprimento da carga horária mínima exigida (MINAS GERAIS, 2020).

A principal ferramenta deste regime foi o Plano de Estudo Tutorado, PETs, que tinha como premissa garantir a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos no período em que as aulas presenciais estivessem suspensas, além de segundo a SEE/MG, “minimizar as desigualdades educacionais e o distanciamento do saber escolar durante o período de isolamento” (MINAS GERAIS, 2020).

Além dos PETs, o governo disponibilizou, ainda que de forma bem tímida e sem adesão de alunos e professores, o Programa de TV “Se Liga na Educação”, transmitido pela rede estatal de TV, Rede Minas, de segunda a sexta-feira, das 7 horas às 12h30min, sendo as sextas-feiras destinadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Também implementou o Aplicativo Digital “Conexão Escola”, que era simplesmente uma forma de acesso aos PETs e ao programa de TV.

Os Planos Tutorados foram elaborados e disponibilizados em maio. Foram confeccionados em parceria entre a SEE/MG, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e professores da rede pública. Em linhas gerais, os PETs são apostilas mensais que agregam um conjunto de atividades e orientação de estudos. Segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais, os PETs consideraram as habilidades e os objetos de aprendizagem de cada componente curricular preconizados para cada ano de escolaridade (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio), respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. “O conteúdo do PET foi construído em conformidade com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Base Nacional Comum Curricular” (MINAS GERAIS, 2020).

O registro das atividades, pelos educadores, era obrigatório para todos os docentes. A atividade era lançada no “Registro das Atividades do Plano de Estudos Tutorado e

Cumprimento da Carga Horária”, documento elaborado pela SEE/MG para que professores fizessem anotações e observações individuais dos estudantes.

Dados da pesquisa do Undime/Consed (2020) revelaram que 1.710 redes municipais (43% das que adotam Ensino Remoto) optaram por usar materiais impressos como parte das estratégias. No entanto, apenas 53,4% tinham políticas de rede para monitorar as atividades remotas.

A estratégia do governo mineiro foi copiada pela maioria dos municípios em sua rede municipal de ensino. Em Itaúna, a construção do Ensino Remoto também se deu através dos PETs, conforme relataram as coordenadoras pedagógicas ouvidas pela pesquisa. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, o Ensino Remoto começou efetivamente no dia 11 de maio de 2020. Até então a Secretaria aguardava as definições por parte dos governos Federal e Estadual. A princípio, a Secretaria Municipal de Educação distribuiu material impresso aos alunos, através de kits que já tinham sido adquiridos pelo município.

Disponibilizamos para todos os estudantes do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais os kits do “Aprender mais” de Língua Portuguesa e Matemática. Este material foi utilizado de 11 de maio até 03 de julho. Disponibilizamos no site da Prefeitura um programa que se chama “Faça em casa” e ali colocamos também atividades. Neste site, colocamos indicações de livros, filmes, curiosidades, músicas, danças, brincadeiras. Além disto, criamos grupos de *WhatsApp*, onde havia a interação. Com todas as dificuldades que conhecemos, falta de internet, equipamentos etc., a partir de 03 de julho até 23 de dezembro as escolas passaram a produzir seu próprio material (DISPONÍVEL, 2020)

Entre as principais dificuldades encontradas pela Secretaria Municipal estava a falta de interesse de pais e alunos. O material impresso, que era disponibilizado pelas escolas, nem sempre era buscado pelos pais, o que levou a Secretaria a tomar ações para garantir que, pelo menos, este material chegasse até os estudantes. “Trabalhamos com busca ativa, aqueles que não buscavam, nós enviávamos para a casa dos alunos” (DISPONÍVEL, 2020).

Outra ação tomada pela Semed, para garantir a entrega do material foi disponibilizar os planos junto com o kit de alimentos, que era doado pela Secretaria às famílias dos estudantes, assim, quando os pais iam até a escola buscar a “merenda escolar” levavam junto os PETs para os alunos.

Para os Anos Finais, além da interação via redes sociais, os planos eram estruturados de acordo com o conteúdo a ser repassado, o livro didático e vídeos disponibilizados pelos docentes.

Os professores trabalharam com o livro didático e vídeos. Foi dada a opção ao professor dele trabalhar gravando os próprios vídeos ou buscando vídeos no *Youtube* com explicação daquela matéria que ele estava ensinando. Cada escola escolheu também a plataforma que achou melhor. Teve escola que utiliza o “*Google Classroom*”, outras *Whatsapp* e outras *e-mail*. Alguns professores disponibilizaram o número do telefone pessoal. No material impresso, havia o link dos vídeos. No Fundamental, Anos Finais, tentamos trabalhar com aulas síncronas, mas não conseguimos, às vezes entrava três, quatro alunos, a internet caía, já que eles não têm pacote de dados suficientes. Tivemos *ene* dificuldades, mas a interação aconteceu. Todos os nossos alunos receberam obrigatoriamente o material impresso. Diferentemente do que aconteceu na Rede Estadual. Até levar material, levamos. (SATISFAÇÃO, 2020)

#### **4.2 Ensino Online**

A educação remota emergencial envolveu criatividade e aplicação de alternativas de ensino totalmente remotas para aquilo que os professores desenvolviam no formato presencial.

Este tipo de educação se valeu de momentos síncronos, como por exemplo, a transmissão em horários específicos das aulas pelos professores, permitindo a colaboração e participação de todos de forma simultânea, como também envolveu a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Envolveram ainda ferramentas assíncronas que funcionavam de forma não instantânea, como fóruns de discussão e os PETs citados anteriormente.

A rede privada, em sua grande maioria, optou por disponibilizar conteúdo *online* durante a pandemia. Para isto, valeu-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TDICs. É importante ressaltar que o ensino *online* se difere, em termos conceituais, da Educação à Distância, popularmente conhecida no Brasil como modalidade EAD.

A EAD envolve planejamento, considerações sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem a médio e longo prazo, que levam em consideração as dimensões síncronas e assíncronas. Os produtos deste tipo de oferta de educação também são mais elaborados, muitas vezes por profissionais de outras

áreas, que apoiam o professor na edição de materiais diversos, procurando atingir não só uma qualidade pedagógica, mas também uma qualidade estética, conforme afirmam Maia e Mattar (2008).

Edméa Santos (2020) assim delinea a diferença entre educação a distância e educação *online*:

Há desenhos didáticos mais instrucionais, em que docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas. Isso é EAD. Alunos aprendem e se formam. Mas preferimos investir em mais comunicação na cibercultura e, para tanto, insistimos no *ONLINE*. Sendo assim, não é a materialidade do digital em rede que garante a educação *online*. O que a garante é o currículo que forjamos na mediação interativa e hipertextual da comunicação e da produção do conhecimento em rede (SANTOS, 2020).

Escolas privadas buscaram no ensino *online* uma forma de tentar manter seus vínculos com os alunos. Uma estratégia capitalista, mas que de certa forma contribuiu para que os estudantes não se sentissem tão desamparados e isolados.

O ensino remoto tem deixado suas marcas. Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. (SANTOS, 2020).

Em um piscar de olhos, professores e alunos receberam a incumbência de acessar plataformas de ensino virtual. Nestas plataformas, haveria, segundo o discurso das instituições, inúmeras ferramentas disponíveis de forma ilimitada para o ensino/aprendizagem. Contas e cadastros foram criados, cursos rápidos disponibilizados para que os docentes pudessem conhecer as plataformas e suas ferramentas. Tudo isto, como diz a sabedoria popular “consertando com o carro em movimento”.

Pesquisa realizada pelo Movimento “Todos Pela Educação”, com base nos dados do CETIC (2018) e INEP (2017), já demonstravam que o corpo docente tinha dificuldades em trabalhar com as TDICs. 67% dos professores, por exemplo, declararam necessidade de aperfeiçoamento ou formação para fazerem o uso pedagógico das tecnologias para

mediar adequadamente o processo de ensino. Além disso, a pesquisa aponta que a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial e nem continuada a preparação para o uso de tecnologias na educação.

Assim, os dispositivos eleitos para a mediação *online* entre professores e estudantes foram escolhidos de acordo com sua praticidade, que permitiam mediações rápidas e que não exigissem conhecimentos técnicos mais elaborados. Algumas escolas optaram que as aulas fossem transmitidas via *Whatsapp*, outras pelo *Facebook* e pelas plataformas gratuitas disponibilizadas pelo *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Zoom*.

Além das dificuldades em aprender o manuseio dos recursos técnicos, devido à adoção destas novas ferramentas, houve também entrave nas questões metodológicas e de acessibilidade. Aos professores, adaptar sua metodologia à modalidade de ensino *online* foi desafiadora. Muitos sem formação específica na área tiveram que aprender a produzir conteúdo para o modo *online*, preparar atividades e “abastecer” os alunos com tarefas. Grupos em aplicativos de mensagem instantânea, como o *Whatsapp*, ganharam mais importância.

Na busca pelas táticas, percebemos que trabalhos e projetos foram integrados entre professores de inúmeras disciplinas, nas quais aqueles que já possuíam experiência com as tecnologias digitais e com a educação *online* se solidarizaram com os que pouco ou nada sabiam a esse respeito. “Foi uma loucura. No início, não sabia como me portar diante do computador. Gravava áudios e quando ouvia tinha vários barulhos no fundo. A solução foi gravar fechada dentro meu carro. Estou esgotada” relata uma professora dos anos iniciais ouvida por esta pesquisa.

Este desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exigiu é mais sentido pelas professoras. Bonetti e Fontoura (2009) revelam que de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre estatísticas de gênero, mulheres têm, em média, 7,5 horas a mais que os homens de tempo gasto com afazeres domésticos.

Fazer o *home office* para as mulheres, nesse caso as professoras, representou, portanto, um desgaste extraordinário. Um verdadeiro malabarismo para conseguir promover o Ensino Remoto com todas as incumbências inerentes e ainda se ocupar, sobremaneira, com os afazeres domésticos, para os quais lhes é imputado uma responsabilidade inata.



Esse contexto pandêmico para as professoras afeta drasticamente a saúde das mesmas. O desgaste físico com a sobreposição de tarefas tem certamente efeito sobre a qualidade de sua atividade docente, que nestas circunstâncias rivaliza com as demandas domésticas e familiares. (SALAS, 2020).

Apesar de todas estas dificuldades, é necessário deixar claro que a grande maioria dos professores se dispôs a refletir e esforçar-se incansavelmente na busca pela reinvenção de suas práticas educacionais diante da cruel pedagogia do vírus, como nos diz Edméa Santos (2020) “resistindo e encarando as inseguranças e o medo conjuntural, reflexo das estratégias capitalísticas” (SANTOS, 2020).

Martins (2020), nos lembra que o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional. Como, por exemplo:

as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante. (MARTINS, 2020, p. 251).

### **Pais e Estudantes**

As dificuldades não foram exclusividade dos professores. Pais e estudantes também se viram em maus lençóis. A educação de repente foi acometida pela exigência de inúmeros exercícios, tarefas e conteúdos em função dos programas disciplinares. Crianças precisaram ser assistidas pelos adultos que sofriam (talvez ainda mais que as próprias crianças) de uma falta de letramento digital. “Este é o momento de transformar o vivido em perguntas, de aprender a aprender e não o já sabido ou definido. É tempo de romper com os conteúdos engavetados e com os modos tecnológicos globalizados de produção” (GERALDI, 2010):

Outros problemas enfrentados pelos pais, referem-se a: a) ausência de computadores em suas casas, já que utilizam os dispositivos móveis para acessar a rede internet; b) a falta de experiência com a interface das plataformas que vem sendo utilizadas para os encontros virtuais, como *Google Meet*, *Teams*, *Zoom*, entre outros; c) a dificuldade em mediar as atividades que seguem a sequência prevista para as aulas presenciais, exigindo dos pais conhecimento e estratégias para ensinar aos filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores. (ALVES, 2020, 356)

Já os estudantes, principalmente os mais jovens, enfrentaram um sortilégio de questões. A começar pelo fato de como estavam em casa pensavam que estavam em férias. A resistência ao Ensino Remoto foi nítida.

Esta pesquisa acompanhou, durante boa parte da pandemia, a rotina de duas famílias, de condições sociais semelhantes, cujos filhos estavam: na Família I, em uma instituição privada e na Família II: em uma instituição pública. Ambas as famílias eram compostas por pais, na faixa etária entre 35 e 47 anos, com renda *percapita* entre 03 e 05 salários-mínimos, casa própria, acesso à internet e equipamentos satisfatórios de acesso, como computadores, celulares e *tablets*.

Na Família I, a estudante do segundo ano do Ensino Fundamental, Anos iniciais, tinha aulas *online*, durante os cinco dias da semana, entre 13 horas e 15h30. Assim que iniciaram as aulas virtuais, os pais disponibilizaram um espaço específico para a estudante realizar as suas tarefas. Assim, quando as aulas iniciaram, a estudante já tinha uma mesa, computador e o material em mãos. Os pais, que estavam em *home office*, acompanhavam a estudante e esclarecia dúvidas sobre acesso, conteúdos e interagem com a professora durante as aulas. Além do conteúdo diário, havia as lições para serem feitas de forma assíncrona. Os professores determinavam os deveres de casa que eram apresentados na aula seguinte e/ou entregues na escola.

Segundo a mãe da estudante a principal dificuldade foi manter o foco da estudante. “Estando em casa, ela se distrai facilmente com outras coisas, com as pessoas que circulam pela casa. Outro entrave foram os meios de ensinar, a gente não tem muitas ferramentas como o professor tem em sala de aula”. (MÃE I, 2021)

Já a Família II, conta com duas estudantes, ambas do Ensino Fundamental, uma no primeiro ano do e outra no sétimo ano. Os pais não interromperam suas rotinas de trabalho, ambos saíam às 06 horas da manhã e voltavam para casa por volta das 17 horas. As crianças ficavam sob a guarda da avó materna, uma senhora de mais de 70 anos, semianalfabeta e que desde o início deixou claro que não saberia como auxiliar as netas. As escolas municipais em que as estudantes estão matriculadas, valeram-se do Ensino Remoto através dos PETs. Sem impressora em casa, a mãe buscava o material disponibilizado mensalmente pelas escolas e auxiliava, junto com o marido, as crianças no final do dia.

Apesar do empenho, a estudante que se encontrava no sétimo ano não conseguiu acompanhar o ritmo e ao final do ano letivo várias atividades estavam por fazer. Sem conseguir acompanhar, os pais optaram por pedir ajuda e uma tia auxiliou a estudante a colocar o conteúdo em dia. Durante o acompanhamento, notamos a falta de interesse da estudante em algumas atividades. Os PETs, em sua maioria, traziam um roteiro de estudo. A estudante deveria ler determinado trecho do livro didático ou pesquisar sobre determinado assunto. Não foram raras as intervenções da tia tutora. A estudante se perdia em meio às pesquisas, que eram feitas no próprio celular da estudante, mas eram interrompidas com frequência por mensagens do *Whatsapp* e olhadelas nas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*. A estudante também questionava sobre o porquê aprender determinados conteúdos.

As interações entre esta aluna e os professores se davam através de mensagens via aplicativos. Mas a aluna pouco acionava os professores. Muitas vezes, nitidamente, porque não compreendia a matéria.

Para a criança que iniciava sua alfabetização a situação foi ainda mais complicada. Os pais não têm formação em educação, então a didática para o ensino não era a adequada. Durante o acompanhamento; percebeu-se que as dificuldades de se transmitir conhecimento eram nítidas. Os pais repassavam o conteúdo que a professora disponibilizava e cobravam da criança a sua aprendizagem. Por várias ocasiões, os pais não conseguiram conter a impaciência, o que desmotivava a criança. Sem uma rotina, a criança também se perdia. Muitas vezes o estudo era interrompido por afazeres domésticos e/ou porque os pais ou as próprias alunas estavam desmotivadas/cansadas.

De acordo com o pai das meninas, o Ensino Remoto na rede pública foi complicado.

Nós, pais, pegamos uma grande parcela da responsabilidade, talvez até mais que os professores. Os professores passam e nós temos que aplicar as atividades, mas não temos o preparo que os professores têm. Eles passaram anos estudando e tem toda a preparação. Nós (pais) não temos isto. Tivemos que aprender a fazer isto, a assumir este papel e nos adaptar. Com esforço, vamos tentando. As crianças também não têm a mesma interação conosco. (PAI, 2021).

### **Qualidade e retorno**

Em relação à qualidade do ensino/aprendizagem, de uma maneira geral, em todas as instâncias, as estratégias utilizadas no Ensino Remoto basearam-se na correção dos exercícios que foram encaminhados para os pais por meio de exercícios impressos e/ou

as páginas indicadas nos livros. Quando havia aulas *online*, os professores corrigiam junto com as crianças, ou seja, o estudante era lembrado do que foi ensinado e incentivados a participar. Nessa correção, os docentes explicavam os conceitos apresentados, mas infelizmente não podiam evidenciar a aprendizagem dos alunos.

Piaget, (1974), em sua obra “Aprendizagem e conhecimento” delineia este conceito de forma mais clara e que elucida nosso pensar. Para o autor o sentido restrito da aprendizagem corresponde à maneira como a aprendizagem é entendida no senso comum, definida como aquela cujo "resultado (conhecimento ou desempenho) é adquirido em função da experiência (...) do tipo físico, do tipo lógico-matemático ou dos dois" (PIAGET, 1974, p. 52).

No entanto, nem todo resultado adquirido pela experiência se constitui nesta aprendizagem restrita. Isto é enfatizado pelo próprio autor, em sequência, reforçando que é preciso "reservar o termo aprendizagem a uma aquisição em função da experiência, mas se desenvolvendo no tempo, quer dizer, *mediata* e não imediata como a percepção ou a compreensão instantânea" (PIAGET, 1974, p. 53. grifos do autor).

Ou seja, quando dizemos que os professores não conseguiam evidenciar a aprendizagem estamos dizendo que a aprendizagem, que evolui no tempo é percebida ao longo da convivência a ponto de perceber que o aluno aplica aquilo que aprendeu ao compreender um evento, inferir sobre ele, construindo novas percepções, não era possível.

Na avaliação dos docentes junto aos alunos, onde os conceitos eram lembrados, não era possível alcançar a abrangência denotada por Piaget que não se esgota no sentido da experiência imediata, indo além, em busca do desenvolvimento da estrutura cognitiva do aluno, seu crescimento intelectual.

De acordo com os pais acompanhados por esta pesquisa, o ano de 2020 foi prejudicial para a educação e para as crianças, já que os conteúdos foram simplesmente repassados, mas não se sabe se foram realmente aprendidos pelos estudantes.

A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele. (SANTOS, 2020, p.21).

Apesar de todas estas considerações, independentemente do tipo de modalidade de Ensino Remoto ofertado, observamos que os estudantes, os professores e as famílias, em sua

grande maioria, buscaram se esforçar na tentativa de superar os obstáculos e prejuízos decorrentes da interrupção das aulas presenciais.

O contexto atual pode trazer consequências muito negativas para a relação que os estudantes estabelecem com a escola, com os seus professores e não temos respostas e saídas imediatas para solucionar o problema, mas podemos juntos aproveitar esse momento para criar um grande fórum de debates para discutir as trilhas que podem ser construídas para pensar um processo educacional de qualidade seja na rede pública e privada para o pós-COVID-19 (ALVES, 2020, p. 361).

Em nossa avaliação, ao acompanharmos Arte/Educadores, famílias e estudantes, diversos foram os fatores que impediram o ensino/aprendizagem. Sobretudo pela falta de mediação pedagógica.

A aprendizagem é uma ação que se dá na interação com o mundo, necessariamente mediada pelo outro, pela linguagem e pelo contexto social. Qualquer tentativa de isolar o processo de aprendizagem desses aspectos está fadada ao fracasso. (COSTA, 2020).

No fundo, as crianças querem ver e ouvir seus professores. Seja através da tela do computador, por aplicativos, ou pessoalmente. A apostila, ou PETs, tem um significado astronomicamente menor na educação, pois é na mediação pedagógica que o ser humano encontra sentido. Percebemos, no conversar com as famílias, que as relações são essenciais no processo educativo.

Para que possamos compreender, de forma enriquecedora a reconstrução da educação pós-pandemia é preciso que tenhamos a consciência que a qualidade da mediação pedagógica, está na interação. “No processo de mediação pedagógica, tanto a comunicação como o conhecimento implicam processos de cocriação de significados construídos a partir de práticas, relações e identidades” (MORAES, 2003, p.210).

Mas como chegar a isto?

O primeiro passo já demos. Após o susto, entendemos que a escola não é o chão da sala de aula (que continua lá, porém sozinho); não é o quadro que se encontra sem marcas de uso, não são as carteiras vazias e nem os corredores. A escola está em todos os lugares. O ensino adquiriu uma nova modalidade durante a pandemia. O ensino remoto exigiu dos professores, domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação e muito jogo de cintura. “Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos” (MORAN, 2000, p.32).

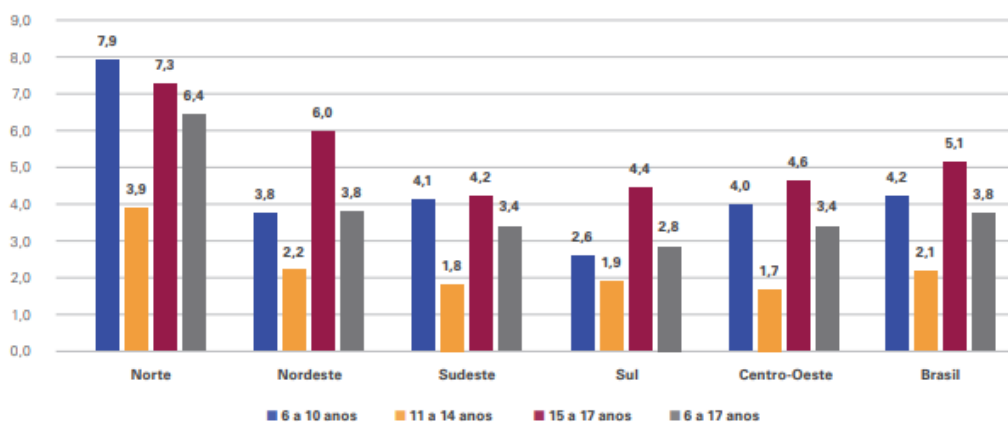
Foi preciso que os mais resistentes e que ainda insistiam no ensino tradicional, mudassem seus planos, promovendo engajamento deixando de lado a insegurança, a inquietação, adequando a sua sala de aula.

Este esforço, ao longo da pandemia, surtiu melhores resultados a partir do segundo semestre de 2020. Em pesquisa, também realizada pela Undime/Consed com apoio da Fundação Itaú Social e do UNICEF, em agosto de 2020, alcançando 4.114 redes municipais de ensino, registrou-se um crescimento na oferta de ensino na pandemia no segundo semestre.

Perto de 95% das redes municipais adotaram a distribuição de materiais impressos e 80% realizaram a distribuição de aulas gravadas como parte das estratégias. 3.593 redes usam uma combinação de ao menos uma estratégia de ensino não presencial via internet com uma estratégia sem uso de internet; e 460 redes usam exclusivamente estratégia sem mediação da internet (CONSED, 2020, p. 47)

O Unicef pesquisou também a taxa de frequência com que os estudantes participavam das atividades disponibilizadas. Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) era de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a PNAD Contínua. “Somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020” (CONSED, 2020, p. 47).

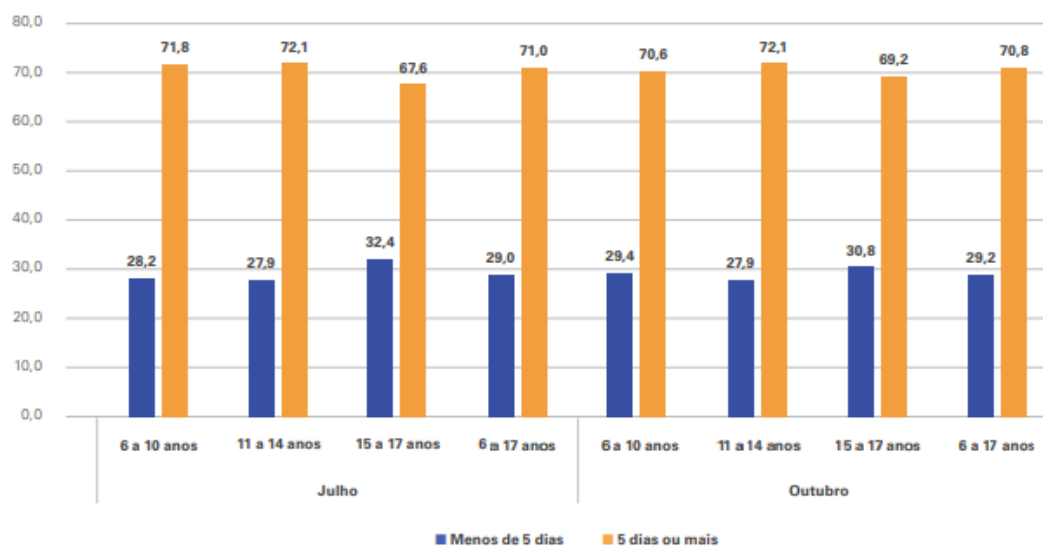
**GRÁFICO III - DISTRIBUIÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 6 A 17 ANOS COM EDUCAÇÃO BÁSICA INCOMPLETA QUE NÃO ESTÃO FREQUENTANDO A ESCOLA, POR GRANDES REGIÕES – OUT. 2020 (%)**



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio PNAD/COVID-19 (IBGE, 2020)

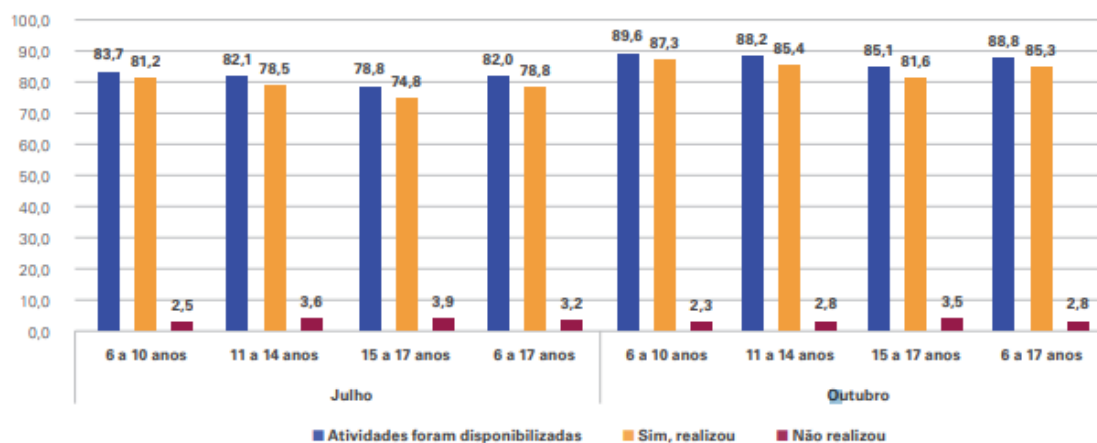
A disponibilização de atividades para os estudantes manteve-se no segundo semestre, segundo o UNICEF. Os dados da pesquisa revelaram um aumento na realização das atividades, apontando que os estudantes, mesmo em isolamento, conseguiram condições para a sua participação escolar.

**GRÁFICO IV - PERCENTUAL DE DIAS SEMANAIS DE DEDICAÇÃO ÀS ATIVIDADES ESCOLARES – JUL./OUT. 2020**



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio PNAD/COVID-19 (IBGE, 2020)

**GRÁFICO V – PERCENTUAIS DE DISPONIBILIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES – JUL./OUT. 2020**



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio PNAD/COVID-19 (IBGE, 2020)

Os coordenadores da pesquisa concluíram que os impactos na educação ainda não são totalmente mensuráveis e podem permanecer por um longo tempo. No entanto, ressaltam que a atuação dos educadores e famílias nos esforços para proporcionar mais e melhores condições para a permanência e o envolvimento das crianças e dos adolescentes com seus estudos foram fundamentais. “Apesar das condições objetivas menos favoráveis no precário cenário econômico e social agravado pela pandemia, reafirmando, também, o compromisso e o interesse das famílias e das(os) estudantes com a escolarização” (CONSED, 2021, p. 51).



## OS PETs, OS ARTE/EDUCADORES e a ABORDAGEM

### 5.1 Os Planos de Estudo Tutorados

O Plano de Estudo Tutorado (PET) foi a principal ferramenta, desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e das Secretarias Municipais para garantir a continuidade do ensino/aprendizagem dos estudantes mineiros durante a pandemia. Os PETs nortearam tanto as atividades do professor quanto dos alunos no período de isolamento social.

O PET traz um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades e objetos de aprendizagem, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. O material está baseado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído ao sistema estadual de ensino pela Resolução CEE no 470/2019. É de extrema importância que as ações pedagógicas previstas no PET sejam trabalhadas. (SEE/MG, 2020, p.1).

Disponibilizados mensalmente, os PETs Estaduais, contemplavam as disciplinas dos Ensinos Infantil, Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Médio: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Sociologia, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Os volumes eram divididos em 4 semanas, em cada semana era trabalhado um tema diferente em cada uma das disciplinas.

Até janeiro de 2021, no que diz respeito ao ensino de Arte, sete PETs foram disponibilizados, sendo o último volume de caráter avaliativo.

**Figura 6:** Capas dos Planos de Estudo Tutorados



Fonte - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2020) – Compilação do autor.

Para esta pesquisa analisamos os PETs correspondentes ao sétimo ano do Ensino Fundamental (Anos Finais). Além dos PETs da Rede Estadual, avaliamos também os PETs da Rede Municipal.

Aqui há uma diferença tanto do material quanto das estratégias utilizadas pelas redes. Enquanto a Rede Municipal usou como suporte o livro didático, fazendo apenas um roteiro para as atividades, a Rede Estadual trazia textos, imagens, as questões e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Tal ação pode ser justificada, em parte, pelo fato de que no período de suspensão das aulas, em 2020, início do ano letivo, a distribuição dos livros didáticos para os estudantes da Rede Estadual ainda se encontrava em andamento, seja por questões internas de organização das escolas, seja pelo aguardo do recebimento dos livros para distribuição. Portanto, ainda que o uso do livro didático fosse recomendado junto ao estudo do PET, este não era obrigatório na Rede Estadual.

Diferentemente dos PETs Municipais, o material da Rede Estadual também apresentava os objetivos do conhecimento, as habilidades e os conteúdos a serem trabalhados naquele plano. Isto proporcionava ao estudante uma síntese do que ele iria ver ao longo das quatro semanas.

Ao fazermos nossa análise, em um olhar amplo, foi possível sintetizar problemas presentes tanto no material da Rede Municipal, quanto no material da Rede Estadual. Entre eles destacamos:


- Atividades excessivamente simplistas (porque não dizer simplórias) e incapazes de conduzir às conclusões conceituais;
- Atividades com um embasamento contextual desconexo, ou contextualização destoante das questões;
- Atividades restritas à contextualização histórica;
- Atividades que recomendavam pesquisa na internet sobre conceitos apresentados e ao desenvolvimento das questões propostas, sem levar em consideração que muitos estudantes não possuem acesso à rede de computadores. Algo, inclusive, bastante

contraditório, se levarmos em consideração que os PETs foram criados para propiciar um ensino para até mesmo quem não tivessem acesso à Internet;

- Atividades com erros de ortografia, sintaxe;
- Ausência ou apresentação incompleta/equivocada de uso de imagens ou textos fundamentais à resolução das atividades;
- Atividades que exigiam cópia do texto que o aluno acabou de ler. Ou seja, copiar, apenas por copiar, sem reflexão ou embasamentos do porquê o professor estava solicitando tal atividade.

**Figura 7:** Folha de Rosto dos PETs

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS



## PLANO DE ESTUDO TUTORADO

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE  
ANO DE ESCOLARIDADE: 7º ANO  
NOME DA ESCOLA:  
ESTUDANTE:  
TURMA:  
NÚMERO DE AULAS POR SEMANA: 1

TURNO:  
TOTAL DE SEMANAS: 4  
NÚMERO DE AULAS POR MÊS: 4

SEMANA 1


**UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):**  
Arte na cidade

**OBJETOS DE CONHECIMENTO:**  
— Arte e Arquitetura;  
— Artistas nas Minas Gerais;  
— Obras de arte mineiras;

**HABILIDADE(S):**  
(EF69AR24MGAP7). Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas.  
(EF69AR31P7) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e histórica.  
(EF69AR01P6) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas mineiros (locais) de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

**CONTEÚDOS RELACIONADOS:**  
História da Arte

99



Fonte: Secretaria Estadual de Educação (2020)

A adoção dos PETs no ensino de Arte é polêmica. A maioria dos Arte/Educadores considera o uso dos planos como algo estático, reducionista e limitador da liberdade dos professores. A seleção, a organização de conhecimentos representam visões de arte, muitas vezes representando, criando e anulando identidades, ou a forma de falar sobre estas ao classificá-las e expô-las aos alunos.

### **5.1.1 Os PETs Estaduais**

A Secretaria de Estado de Educação fez um empenho muito grande para tornar real a ideia de que os PETs eram apenas material de apoio. Mas essa ideia ilusória caiu logo por terra já que na prática o que se viu foi que os planos se tornaram material didático. Para Bittencourt (1993) a concepção de material didático é pontuada pelo servir como “processo de aquisição de conhecimento” e não há como negar que o PET disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação é, de fato, uma apostila que conduziu a este processo.

O plano tentou promover a uniformidade de ensino em Minas, porém, com uma carga de informação bastante resumida e com distorções, principalmente no que diz respeito a desconsiderar a falta de acesso à informação, as diferentes condições socioeconômicas, culturais, a estratégia não garantiu um ensino efetivo.

A nossa grande diversidade se viu reduzida a um lugar comum. Alunos com dificuldades de acesso às novas tecnologias de informação, pertencentes a escolas de campo, quilombolas, comunidades indígenas receberam a mesma gama de informação de alunos de grandes centros, com maior acesso à internet e/ou locais de melhor infraestrutura. Algo semelhante ao que já ocorre, porém, no ensino tradicional, a proximidade do educador e sua expertise traz o contexto do aluno para aquele tipo de ensinamento ofertado. Sem o professor próximo para intermediar o processo de conhecimento, alunos se viram sós com suas considerações e reflexões do que liam.

Podemos inferir que ainda que tenha sido elaborada às pressas e em virtude do nosso contexto atual, esta estrutura padronizada, igual para qualquer aluno, independente da escola, região, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB ou Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, características individuais, é reflexo das políticas atuais

de Educação, que volta seus olhares e anseiam pelo retorno de um modelo tecnicista que entende que a “educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado” (BITTENCOURT, 2018, p.143) e não um modelo educacional humanista que percebe as diferenças regionais e a diversidade.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias as escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2011, p.13).

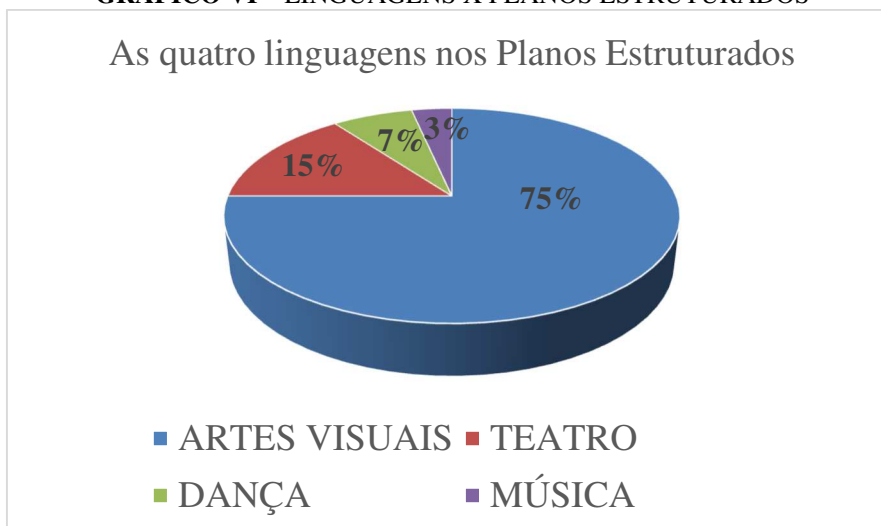
Ao analisar os planos, foram consideradas as questões que necessitam de uma análise e explicação de, preferencialmente, fenômenos sob pontos de vista das ações mentais/sensoriais da Abordagem Triangular.

Assim, as seis apostilas dos planos, mais o PET avaliativo, traziam, diferentemente dos PETs municipais, atividades que contemplavam as Artes Visuais, Música, Teatro, Dança e Artes Integradas tendo como objetos do conhecimento Arte e Arquitetura, artistas e obras mineiras, contextos, elementos da linguagem, materialidades, Patrimônio Cultural.

As artes integradas: circulação, vivência e criação em diferentes linguagens da arte: Música, Cinema, Teatro, Literatura, Dança, Artes Visuais e Audiovisuais (videoarte, fotografia, performance e intervenções), deve ter a intenção de implementar ações que propiciem aos alunos a vivência e a criação em diferentes áreas da arte que não são possíveis de serem desenvolvidas nos horários regulares da disciplina Arte, suprimindo as privações da vivência da arte que estes alunos certamente sofrem em seus municípios de origem e mesmo no espaço escolar, uma vez que são raros os espaços de fruição, circulação e fomento das artes. Está fundamentado especialmente nas leis que regem a arte e a cultura. (PIRES, 2019).

Do ponto de vista quantitativo, os planos trouxeram 84 questões e sete questões no Plano Avaliativo, além da auto avaliação do aluno.

Dentro das quatro linguagens do ensino de Arte (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança) as atividades dos PETs apontaram a predominância das Artes Visuais: 66 atividades, seguida pelo Teatro: 13 atividades, Dança: seis questões e Música, abordada em apenas três questões.

**GRÁFICO VI – LINGUAGENS X PLANOS ESTRUTURADOS**

Fonte: Compilação do autor (2020)

Esta predominância pelas Artes Visuais corrobora com as discussões aqui apresentadas sobre os cursos de formação de professores existentes no Brasil e sobre o fato de sermos bombardeados o tempo todo por imagens.

A observação das imagens e seus elementos visuais são apontados como fatores relevantes na construção do conhecimento do aluno. O ensino voltado para as Artes Visuais teria assim, se alicerçado na máxima que contribui para reflexões sobre o discurso conceitual da Cultura Visual, permitindo que alunos se tornem melhores decodificadores de imagens e melhores leitores do mundo que os cerca.

Podemos inferir ainda que a predominância de questões elaboradas sobre as Artes Visuais representa conceitos em que o aluno, um pouco mais distante de convívio social com outras crianças, com o ambiente escolar, poderia, através da experimentação, da leitura das obras, da contextualização desenvolver um saber artístico que proporcionaria desenvolvimento criativo e expressivo, auxiliando neste momento em que seu processo de formação intelectual, afetivo e social está tão afetado.

O qualificativo “dos conteúdos” é empregado para acentuar a função primordial da escola: a transmissão do saber e sua apropriação pelos alunos. O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os tantos bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como o conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida. (LIBÂNEO, 1990, p.13).

Notamos, nas questões elaboradas, que a Secretaria Estadual de Educação, fez questão de regionalizar as questões. Trazendo para o aluno uma realidade mais próxima à sua. Não apenas na contextualização histórica, mas também com artistas que por aqui se destacaram e ganharam o mundo, como, por exemplo, questões dedicadas ao mestre Geraldo Teles de Oliveira, o GTO, que nasceu em Itapecerica, Minas Gerais, mudou-se para Divinópolis e se tornou um dos maiores escultores do país. No plano, GTO é apresentado como um artista que talhava sua própria história e da comunidade onde vivia. As questões apresentadas levam o aluno a refletir sobre a vida do artista, uma leitura sobre suas obras, incentiva o aluno a criar um desenho com as características da obra do artista mineiro. Uma triangulação perfeita, onde o Ler, o Fazer e a Contextualização imprimem ao estudante uma reflexão sobre o que este está aprendendo e o porquê está aprendendo.

Outro artista apresentado no plano é Guignard. Na contextualização, o PET apresenta toda a trajetória do artista, sua formação na Europa, a criação da Escola Municipal de Belas Artes e sua paixão pelo Barroco e pelas cidades mineiras.

**Figura 8:** Plano Estruturado – Contextualização

**ATIVIDADES**

**Conhecendo o artista Alberto da Veiga Guignard e seus registros de Minas Gerais.**

Pintor brasileiro nascido em Nova Friburgo, Estado do Rio, considerado um dos mestres da pintura moderna brasileira. Mergulhado em dívidas e sem perspectivas de melhora, o pai, aparentemente suicidou-se (1906). Com o dinheiro do seguro, sua mãe conseguiu saldar as dívidas deixadas pelo marido e, um ano depois, casou-se com o barão Friedrich von Schilgen, e a família foi morar na Europa, onde ele concluiu seus estudos elementares. Viajou para a Alemanha (1916) e matriculou-se na Real Academia de Belas-Artes da Baviera, em Munique (1917), onde ficou por cinco anos e passou pela influência de professores expressionistas como o pintor Hermann Groeber e o artista gráfico e ilustrador Adolf Hengeler.

Residiu (1918) na casa de campo de sua mãe, em Grasse, França, seguindo para a Suíça e Itália, onde tomou conhecimento da moderna arte europeia. Veio ao Brasil, quando participou do Salão Nacional de Belas Artes (1924) e voltou para a Europa. De volta ao Brasil (1929), passou a residir no Rio de Janeiro, onde lecionou desenho e pintura na Fundação Osório e na antiga Universidade do Distrito Federal. Começou uma nova fase (1934), onde se revelou um dos melhores retratistas da época, principalmente com retratos de crianças ou de mulheres, com paisagens sutis e de cores transparentes. Dez anos depois (1944) mudou-se para Belo Horizonte e fundou a Escola Municipal de Belas-Artes, onde exerceu grande influência sobre as gerações mais novas. Dedicou-se a um estudo sobre as cidades mineiras de tradição barroca colonial, como São João del Rei, Sabará e particularmente Ouro Preto, onde passou a residir anos depois (1960). O contato com a arte colonial fizeram com que seu estilo sofresse uma leve influência das sinuosidades do barroco. Em Ouro Preto criou o museu Casa Guignard (1987), onde estão algumas de suas obras mais importantes.

99



Fonte: Secretaria Estadual de Educação (2020)

Barroco, aliás, que possui um destaque maior nas questões elaboradas pelo Estado. O assunto é o que tem o maior número de informações. O volume número cinco dos PETs é inteiramente dedicado ao Barroco, ao Rococó e ao Neoclassicismo. A contextualização traz ênfase aos artistas mineiros, como Aleijadinho e Mestre Ataíde.

Esta ênfase ao Barroco nos faz lembrar que conhecer o Barroco brasileiro é levar o estudante a refletir sobre a colonização e a história da arte brasileira que se modificou com o passar dos tempos, com a atuação dos artistas que ansiavam mostrar sua realidade, seu cotidiano e não apenas “imitar” um modelo importado de arte.

No ensaio crítico “O Aleijadinho”, Mário de Andrade (1928) já analisava que as obras do escultor eram baseadas na história social da época e na sua própria história de vida.

Com esse movimento estético teve início a busca, que a partir de então será contínua, tanto de técnicas e materiais construtivos como de motivos para as criações artísticas nacionais. A técnica da taipa de pilão na arquitetura, o uso da pedra-sabão na escultura de Aleijadinho e os azuis e vermelhos, tão ao gosto do povo, na pintura de Ataíde, são exemplos suficientes para demonstrar que o Barroco marcou o início de uma arte brasileira que procura afirmar seus próprios valores. (PROENÇA, 2003, p. 209).



Diferentemente dos PETs Municipais, voltados exclusivamente para as Artes Visuais, os Planos Estaduais trouxeram questões que abordaram as quatro linguagens, onde o Teatro se configurou como a segunda linguagem mais utilizada nestas questões.

Apesar dos esforços e interesse de Arte/Educadores e alunos, o ensino de Teatro foi profundamente afetado na pandemia. Isto se reflete nas questões elaboradas nos Planos Tutorados que dizem respeito apenas à história do Teatro e suas técnicas. Analisando a luz da Abordagem Triangular, observamos que além da Contextualização, os professores utilizaram o Ler nas questões envolvendo o ensino de artes da cena. Os alunos foram incentivados a tecer comentários também sobre suas experiências com a fruição teatral.

**Figura 9:** Recorte Questão dos Planos Estruturados

4 - Observe as imagens e leia o texto novamente. Faça um breve comentário sobre o Teatro de Bonecos. Não se esqueça de dizer se você já participou ou assistiu a alguma peça de teatro onde se utilizaram Marionetes, Bonecos ou Fantoches.

---

---

---

---

---

---

---

---

Fonte: Secretaria Estadual de Educação (2020)

Porém, esta tática reforça algo que os Arte/Educadores há tempos vêm criticando massivamente: um ensino voltado apenas para a teoria.

Isso reflete nossa preocupação quanto ao risco de o ensino se tornar muito teórico, situando-se, a maior parte do tempo, no plano discursivo, recaindo na didática tradicional, num pseudo-aprendizado baseado na memorização, na prática apenas decorativa das possibilidades de um ato verdadeiramente criador. (PEREGRINO & SANTANA, 2008, p.05).

É óbvio que o contexto atual prejudica enormemente o ensino do Teatro, da Dança e da Música. Com a opção do governo estadual em não disponibilizar meios de interação, este obstáculo foi exponencial. Por outro lado, percebemos que os Arte/Educadores, ouvidos

por essa pesquisa, apesar de tentarem criar mecanismos em que o ensino extrapolasse os PETS, não obtiveram sucesso.

A falta de uma abordagem mais progressista, capaz de olhar o ensino para além dos PETS, incluindo o isolamento social, o lar, o entorno em que vive o aluno foi crucial para esta opção do Estado. “O professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e o mundo”. (GADOTTI, 2000, p.107).

Esta mesma constatação, que temos ao avaliar as questões envolvendo o ensino do Teatro, também reverbera quando avaliamos as questões que envolvem a Música e a Dança. Enquanto Arte, a Dança e a Música fazem parte do processo criativo que permite a reinvenção de si e do mundo. Ao nos permitir a transgressão e o rompimento sobre o que está posto, possibilitando mobilizações distintas, Música e Dança se tornam antídotos para a pandemia. No entanto, enquanto linguagens a serem ensinadas, a opção pelos Planos Estruturados, forçou os Arte/Educadores que atuam nas escolas estaduais a apenas mostrar a história da Dança e da Música.

**Figura 10:** Recorte - Questão dos Planos Estruturados

dança típica do interior do Brasil, principalmente na área de influência da cultura caipira (São Paulo, norte do Paraná, Minas Gerais, Goiás e partes do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). A coreografia da catira é quase sempre fixa, havendo poucas variações de uma região para outra. Normalmente é apresentada com dois violeiros e dez dançadores.

**Quadrilha**

A quadrilha é uma dança tradicional das festas juninas que ocorrem no mês de junho no Brasil. Ela é uma dança coletiva, que conta com a participação de vários casais vestidos com roupas caipiras. A dança é embalada ao som de músicas instrumentais típicas do interior do Brasil. A quadrilha é dirigida pela narração de uma pessoa (marcador), que faz brincadeiras e conduz os casais em cada momento.

Fontes do texto:

Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/danca-brasil/>>. Acesso em: 07 de jun. de 2020.

Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/folclore/bumbamelebol.htm>>. Acesso em: 07 de jun. de 2020.

Disponível em: <<https://www.canalkids.com.br/arte/danca/balao.htm>>. Acesso em: 07 de jun. de 2020.

Disponível em: <[https://www.sapesquisa.com/musica/cultura/quadrilha\\_junina.htm](https://www.sapesquisa.com/musica/cultura/quadrilha_junina.htm)>. Acesso em: 07 de jun. de 2020.

Mostre que você aprendeu e responda:

1 — Com base no texto e em seus conhecimentos, explique o que é a manifestação artística da Dança.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Figura 7 — Cultura de Guaranesia (Minas Gerais): Catira — Dança Folclórica.  
Disponível em: <<http://culturadeguaranesia.blogspot.com/2011/08/catira-danca-folclore-brasileira.html>>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

Figura 8 — Apresentação de Quadrilha Junina no Estado de Alagoas.  
Disponível em: <<http://www.agenciaalagoas.gov.br/noticia/item/4054-coco-da-moda-e-quadrilhas-ao-destaques-das-festas-juninas>>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

Fonte: Secretaria Estadual de Educação (2020)

Para além dos desafios naturais do processo de aprendizagem: como, por exemplo, a estrutura física da casa, falta de interação entre os Arte/Educadores e alunos, somamos o fato de no recorte desta pesquisa não haver nenhum Arte/Educador que seja formado em Dança/Música e que leciona o componente atualmente em Itaúna.

Para esta falta de experiências, Vanessa Scaring e Maitê Voigt (2020) evocam Benjamim (1987) que criou o conceito “pobreza de experiência”. Ao analisar o período pós-guerra, Benjamim avaliou como os caminhos traçados para a Arte foram profundamente impactados pela falta de experiências no período entre guerras.

A experiência da guerra influenciou fortemente caminhos traçados por entre as artes a partir da década de 1920, demarcando uma ruptura na produção artística coletiva e nos processos de criatividade dos sujeitos da mesma forma que vem causando a pandemia da Covid-19. (OPAS *apud* SCARING & VOIGT, 2020).

Assim, ao deixar de incentivar os alunos a vivenciarem o Fazer, seja em questões que envolvem o Teatro, a Dança, ou a Música, estamos promovendo um distanciamento de produções que interferem nas transformações do conhecimento, na visão emancipatória, e na vontade de converter toda essa lógica opressora que vivenciamos.

Thiago Amorim (2021) avaliando o ensino de Dança, nos traz a reflexão que somente uma formação em três eixos: pedagógico (formação do professor); científico (formação em pesquisa) e artístico (formação do artista) do Arte/Educador pode contribuir para um fazer diferente.

### **5.1.2 Os PETs Municipais**

A Rede Municipal de Ensino, em 2020, a princípio, se viu refém da indefinição federal em torno do ensino. O Conselho Nacional de Educação, CNE, aprovou Parecer nº 5/2020, com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia no intuito de:

Minimizar a necessidade de reposição de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e ao mesmo tempo permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência. (MEC/CNE, p. 07, 2020).

As decisões adotadas no início da pandemia indicaram normas excepcionais para o ano letivo, dispensando, em caráter excepcional, o mínimo de 200 dias letivos, mas mantendo o mínimo de oitocentas horas, bem como o trabalho mediante atividades não presenciais com o objetivo de se evitar retrocessos de aprendizagem e a perda do vínculo com a escola.

A Rede de Ensino Municipal de Itaúna acatou as orientações e promoveu atividades remotas junto aos alunos. A organização das atividades e os relatos nos indicaram que o que estava sendo aplicado seguia o planejamento estipulado pela Secretaria Estadual de Educação, promovendo apenas algumas variações como, por exemplo, adaptando conteúdos através de atividades que os alunos conseguissem realizar sozinhos ou com apoio mínimo.

No entanto, é possível perceber, através das análises dos PETs, que não houve indicação da utilização de atividades mais lúdicas, preocupando-se, os Artes/Educadores apenas em priorizar conteúdos de avaliações externas. Este talvez seja o ponto crucial que reflita o porquê dos sentimentos de angústia, tensão e medo destacado pelos professores, ao longo desta pesquisa, não só pelo momento em si, mas pela cobrança que lhes é conferida quanto aos resultados da Educação em tempos de pandemia.

Ao todo foram analisados quatro Planos de Estudos. O primeiro contempla os estudos do período de 13 de julho a 07 de agosto de agosto, o segundo de 03 a 28 de agosto, o terceiro de 31 de agosto a 02 de outubro e o último de 09 de novembro a 23 de dezembro de 2020.

A falta de sincronia entre os períodos e as atividades, por si só, já geravam certo desconforto a pais e alunos. Com atividades bastantes simples, aqueles alunos mais aplicados faziam todas as atividades dos PETs em poucos dias (ou horas), sem espaço para reflexões. Para os alunos sem um acompanhamento parental, ou que deixavam para realizar as atividades no fim do prazo de entrega, ou que deixavam as atividades acumularem, o aprender também foi bastante prejudicado.

Esta falta de comprometimento, de pais e alunos, fez com que o Arte/Educador programasse um tempo para que os alunos pudessem colocar suas atividades em dia, como é o caso da 1ª e 2ª semana (09/11 a 20/11) do último plano analisado em que a única atividade a ser realizada era colocar em dia as atividades dadas anteriormente.

Foram analisadas 35 atividades descritas nos Planos de Estudos Tutorados. Todas se referiram às Artes Visuais. Mesmo que houvesse atividades que flertassem com as outras linguagens, como, por exemplo, a atividade descrita na primeira semana do Plano de 13/07 a 02/08/2020 na qual o aluno deveria movimentar-se de olhos vendados seguindo as orientações de seu tutor, prática esta bastante difundida nas Artes Cênicas, com o

objetivo de estimular a confiança e a ocupação de espaços, o contexto no qual está atividade estava introduzida no PET referia-se à espacialidade visual.

O fato de termos uma apropriação maior das Artes Visuais é histórica. Neide Esperidião (2020) reflete que ainda que a alteração na Lei de Ensino (Lei 13.278 de 2016) contemplasse as quatro linguagens no ensino de Arte, a falta de clareza não favoreceu grandes mudanças no contexto escolar e estas se refletem até hoje no ensino. A polivalência continua atuando sob uma perspectiva pejorativa e os professores, na maioria, priorizaram o ensino das Artes Visuais.

Historicamente, Neide Esperidião (2020) explica como os professores da atualidade são reflexos de um tempo em que:

Como uma grande parte destes professores possuía habilitação em Artes Plásticas, o ensino desta linguagem prevaleceu nas escolas públicas brasileiras. Mesmo aqueles que tinham outra habilitação na área artística, eram solicitados a trabalharem em sala de aula com as artes plásticas. (ESPERIDIÃO, 2020, p. 219).

Esta utilização das Artes Visuais, em detrimento das outras linguagens é uma questão importante no cenário educacional atual. O ambiente escolar tende a valorizar uma temática em detrimento de outra. Isto parece ter alcançado outro nível durante a pandemia. Talvez pelo fato de haver uma infinidade de obras de Artes Visuais, marcadas pela utilização de diferentes elementos, como a contextualização da sua produção, a intencionalidade (ou a falta dela) social, política, de resistência do artista, seus aspectos estéticos, uma Cultura Visual de fácil acesso levaram a maioria dos Arte/Educadores a utilizar as Artes Visuais em seus Planos de Estudos Tutorados.

Das questões avaliadas nos PET Municipais, a presença de imagens estava em 36% do total, com predominância da escolha da fotografia como suporte. Porém, estas imagens, apesar de serem trabalhadas nos PETs eram apenas um reforço do conteúdo escrito. O Arte/Educador valeu-se apenas do conteúdo do livro didático utilizado como fio condutor dos PETs. As próprias questões nos PETs não possuem nenhuma imagem, apenas remetiam ao livro. O Arte/Educador não se preocupou em inserir imagem nos PETs, produzir um enunciado mais completo. Também não houve a escolha de imagens que buscassem uma aproximação do cotidiano dos alunos, paisagens urbanas que remetessem à cidade de Itaúna.

A utilização do livro didático como fonte de pesquisa personifica uma das falas de Barbosa (1991) acerca da utilização de livros didáticos:

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir e, no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. O professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos com as crianças. (BARBOSA, 1991, p. 12).

Assim, as imagens utilizadas, sem uma contextualização mais aprofundada, ou, o fato do Arte/Educador não ter preparado um material com imagens do cotidiano dos alunos, serviu-se apenas como repetição. Repetição esta que não se valeu apenas da utilização de imagens, mas também no fato do Arte/Educador fazer questão de inserir, em várias questões, a necessidade do aluno copiar, literalmente, parágrafos ou textos inteiros do livro didático. Aqui abrimos o questionamento se esta repetição contribui para a aprendizagem ou em que ponto esta cópia da cópia, não apenas visual, mas literal, pode ser considerada saudável e eficiente no ensino de Artes e da Cultura?

Importante ressaltar que ainda que estejamos em um cenário pandêmico e que muitos Arte/educadores tenham sido pegos de surpresa ao ter que resignificar a sala e seus ensinamentos, na função de um mediador do conhecimento, julgamos necessário que o Arte/Educador desenvolva processos de ensino que levem em consideração que os alunos estão desenvolvendo suas percepções sobre o mundo, fazendo uma leitura daquilo que vivenciam, construindo o seu senso crítico e seu olhar sobre o que o cerca. Nesse sentido, quando avaliamos a proposição dos PETs buscamos uma avaliação em que a atenção maior, por parte do educador, deveria estar para muito (e bem distante) desta reprodução descontextualizada.

### **5.1.3 Avaliação em Arte através dos PETs**

Além dos PETs avaliamos também as questões apresentadas para verificação da aprendizagem e reposição da carga horária, tanto na Rede Estadual quanto na Municipal.

Lucia Gouvêa Pimentel (2009) pondera que a avaliação no ensino de Artes é:

(1) é processual; (2) inclui valores éticos e juízos de valor; (3) necessita cumplicidade e colaboração (entre alunos e professores); (4) é dependente do contexto e das circunstâncias; (5) busca a participação e solidariedade da

comunidade escolar; (6) considera as trajetórias pessoais; (7) foca na qualidade da experiência educativa e de aprendizagem; (8) permite tanto o desenvolvimento de novas práticas como o acompanhamento e controle do processo pedagógico. (PIMENTEL, 2009, p. 131).

A autora nos lembra ainda que o objetivo primordial de toda avaliação “é conhecer para ajudar” (PIMENTEL, 2009, p. 131). Mas como conhecer e ajudar em tempos de pandemia? Como alcançar momentos de cumplicidade e colaboração se os alunos e professores estão cada vez mais distantes?

Enquanto mobilizador da construção do conhecimento, o ensino da Arte deveria ter como resultado de um processo avaliativo, aquilo que Ubiratan D’Ambrósio (1999) nos apresenta como “a aquisição da capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar criticamente situações novas - não o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias” (D’AMBRÓSIO, 1999, p. 89).

Este resultado seria consequência de algo construído ao longo da trajetória/ história de cada aluno. Portanto, para chegarmos a um processo avaliativo do desenvolvimento do aluno seria necessário avaliar mais o seu percurso construtivo, as conquistas consolidadas, do que aquilo retido isoladamente.

Para Heberth Read (1986), a função do educador/escola seria preparar a pessoa para a vida e não colaborar para o acúmulo de informações, muitas vezes consideradas sem nexos ou de pouco valia pelo próprio aluno.

Creio que é um erro definir um mundo da arte e colocá-lo à parte da vida. Creio que é um erro confinar o ensino de arte à apreciação artística, pois a atitude aí implícita é por demais desvinculada de todo o resto. Creio que a arte deve ser praticada para ser apreciada e ensinada em aprendizado íntimo. Creio que o mestre não pode ser menos ativo que o aluno. Pois a arte não pode ser aprendida por preceito, por uma instrução verbal qualquer. Ela é, falando com propriedade, um contágio, e se transmite como o fogo do espírito. (READ, 1986, p. 05).

Para Luckesi (2005) é primordial que:

a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, efetivamente seja um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão [...]. Então a avaliação

estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social. (LUCKESI, 2005, p.33).

Por meio das nossas observações, percebemos que o desafio da avaliação em Arte persiste. Segundo Tinoco (2010), por ser:

Assunto pouco estudado, tanto por questões históricas [...] quanto pela própria especificidade da área de conhecimento, a avaliação em Artes Visuais é um terreno de muitas controvérsias. A amplitude de conhecimentos e concepções que abarcam as Artes Visuais, as constantes modificações conceituais, assim como a organização de seus sistemas reforçam a dificuldade de se avaliar em Artes, pois avaliar Arte já não é tarefa fácil. As questões sociais, políticas e mercadológicas que envolvem a crítica de arte, por exemplo, com seus constantes casos de repúdio ou supervalorização do novo, do inusual e do criativo, dão a dimensão do problema. (TINOCO, 2010, p. 14).

Percebemos que muitos Arte/Educadores têm dificuldades em avaliar e defender sua forma de avaliação, pois, ao contrário de outras disciplinas a avaliação pode estar relacionada aos processos e não aos produtos (TINOCO, 2010). A luz do pensamento de Tinoco (2010) compreendemos que:

é provocada pela diversidade de padrões de execução das produções, isso principalmente quando pode ser oferecida aos alunos uma variedade de materiais para que eles escolham com quais vão trabalhar as especificidades dos métodos de avaliação, como a leitura de imagens; também são considerados outros fatores de complexidade, uma vez que a sua utilização depende de conhecimentos prévios que não dizem respeito apenas à avaliação. (TINOCO, 2010, 18).

A luz destes pensamentos, consideramos que a avaliação escolar, proposta através dos PETs corrobora para um modelo conservador de avaliação, que se apresenta de forma classificatória, autoritária, controladora, com um objetivo de apenas preencher um requisito do que propriamente avaliar o que o aluno aprendeu.

Este modelo, medido na racionalidade, em tempos de pandemia, nos parece pouco eficaz. Já que as respostas transformam o ensino da arte em uma simples mensuração.

Algo bastante evidenciado na Rede Municipal, onde a avaliação foi composta de três questões que faziam parte de uma apostila englobando todas as áreas do conhecimento e seus componentes.



**Figura 11:** Recorte questões avaliativas PET Municipal

**COMPONENTE CURRICULAR: ARTE**

**QUESTÃO 4** – 1. Após a Revolução Industrial as cidades cresceram muito e se tornaram confusas e perigosas, precisando da intervenção de um profissional que colocasse ordem nesse caos. Qual o nome dado a esse profissional?

Urbanista

---

**QUESTÃO 5** – A cidade é de todos. Alguns artistas modernistas no início do séc. XX, envolvidos com a Estética Modernista, voltaram seu olhar para um novo foco. Marque a alternativa correta:

(A) As riquezas do país.  
 (B) A desigualdade social.  
 (C) A diferença racial.  
 (D) Os acontecimentos sociais.

**QUESTÃO 6** – Na arquitetura e arte, o homem fez inúmeras criações, dentre elas criou instalações que proporcionam ao espectador entrar na obra para ter experiências. Dentre elas a Experiência Sensorial. Marque a alternativa correta.

(A) Perceber tudo ao redor.  
 (B) Perceber o mundo por meio dos sentidos  
 (C) Perceber o humano no mundo.  
 (D) Perceber a desumanização.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2020)

Este tipo de avaliação em Arte é bastante questionado pelos Arte/Educadores. Afinal, Arte vale nota?

Neste sentido, mesmo tendo o conhecimento de que Arte pode ser avaliada por outras formas, observamos que a avaliação em Arte, durante a pandemia, era dada por nota, obrigando os alunos a responderem questões e que eram, de certa forma coagidos a entregar as respostas, já que poderiam ser reprovados caso assim não o fizessem.

Assim, compreendemos que este processo de avaliação não quer provar se o aluno aprendeu ou não. É um instrumento de tortura e poder. É preciso que escola, Arte/Educadores, pais, alunos entendam que não é respondendo a um questionário que o aluno demonstra o que aprendeu. É preciso que o aluno faça correlações entre aquilo que experimentou e o que absorveu.


Do ponto de vista do uso da Abordagem Triangular, também nas questões avaliativas, percebemos que apenas os PETs estaduais trouxeram questões mais assertivas e que se embasavam não apenas na Contextualização, mas também a Leitura e o Fazer artístico.

**Figura 12:** Recorte questões avaliativas PET Estadual


**06** - Jorge Luiz dos Anjos (Ouro Preto MG 1957). Pintor, escultor e desenhista. Inicia sua formação artística ainda menino, na Fundação de Arte de Ouro Preto, onde estuda com Nuno Mello, Ana Amélia e Amílcar de Castro. **Observe a obra de Jorge dos Anjos e faça uma releitura.**

A releitura de uma obra de arte é a criação de uma nova obra, tendo como referência uma obra anterior para dar a essa nova obra outro sentido. Para isso, acrescenta-se a ela um toque pessoal, de acordo com as próprias experiências. Não se trata absolutamente de uma falsificação ou de uma cópia.

Disponível em: <<https://photochannel.com.br/o-que-e-releitura-e-o-que-e-plagio-em-arte-e-fotografia/>>. Acesso em: 10 nov 2020.



<https://althorey.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Jorge-dos-Anjos-recorte-40x40-1007x1024.jpg>



5

GOVERNO  
ESTADUAL  
MINAS  
GERAIS

Fonte: Secretaria Estadual de Educação (2020)

Abrindo apenas um parêntese é interessante destacar, que a questão acima, foi a única dos PETs que tratou a releitura. Algo bastante debatido e controverso dentro da Abordagem Triangular e que levou a própria Ana Mae Barbosa a substituir o termo “releitura”, por “interpretação” a partir da sétima edição do livro “A Imagem no Ensino da Arte”.

De acordo com Analice Dutra Pillar (2016), ainda que sejam atividades de ensino, uma é de ordem da reprodução e outra da criação.

Ao inserir os três eixos da Abordagem Triangular, na prática avaliativa, o governo Estadual insere a participação democrática dos envolvidos no processo, saindo do autoritarismo do educador em direção à autonomia do aprendiz. Nesta perspectiva, Maria Heloísa Ferraz e Maria Rezende Fusari, (1993) citam Feldman que nos lembra que a

avaliação é um processo em que a verificação das práticas e elaborações artísticas e estéticas e a concepção de mundo norteada por estas, têm caráter de aprendizado, manifestando-se desde o início da ação pedagógica e não apenas em seus momentos finais. “O valor de uma experiência não se torna subitamente visível no final” (FELDMAN *apud* FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 123).

Azevedo (*apud* BARBOSA, CUNHA, 2012), ressalta que o conhecimento e todas suas manifestações envolvem “uma articulação mais plena, entre teoria e prática e a busca de fundamentos em uma visão interdisciplinada de construção do conhecimento” (AZEVEDO *apud* BARBOSA & CUNHA, 2012, p. 93).

A avaliação da aprendizagem, baseada na perspectiva da Abordagem Triangular deve ser refletida e consciente, com critérios bem definidos para que Arte/Educadores e alunos, possam rever suas trajetórias. Assim, ao avaliarmos os Planos de Estudos Tutorados Avaliativos chegamos à conclusão de que se o desafio avaliativo, no ensino tradicional, já é enorme, em uma modalidade em que o Arte/Educador é impedido de assumir a mediação e, através desta, tornar-se coparticipante deste processo de ensino/aprendizagem, a avaliação se torna meramente operativa, sem nenhum reflexo na aprendizagem dos alunos.

Cabe à História (futura, não passada), responder quais serão as reverberações desta questão. Este olhar baseado no futuro do pretérito é que será capaz de responder às ilações que aqui fizemos. A nós, enquanto vivenciando este momento, percebemos que os critérios de avaliação apresentados nos PETs são apenas um reflexo de como as Secretarias de Educação entendem o ensino da Arte.

### **Refletindo**

Tudo aquilo que o Arte/Educador viveu, aprendeu, passou anos tentando compreender, fazer diferente, foi posto à prova durante a pandemia. Se a mesmice é algo que nos assola e que, com o passar dos anos, caminha cada vez mais ao nosso lado, por mera comodidade, e, por isto mesmo, nos maltrata, pelo menos a pandemia serviu para tirar a todos nós da nossa zona de conforto. De deixarmos de sermos “mais do mesmo” para nos reinventar.

Este conceito, que hoje encontra-se desgastado, já que ninguém mais aguenta ouvir ou falar que é preciso se reinventar todos os dias, parte das vivências particulares de cada docente, de suas absorções enquanto estudante, estagiário, da sua prática docente, do seu olhar sobre o momento de aprender e o momento de ensinar Arte.

Rossi (2019), nos lembra que os docentes devem se aventurar e buscar uma adaptação aos novos tempos, de modo que consigam compartilhar seus conhecimentos acadêmicos falando uma linguagem que seja facilmente compreendida, nesse novo contexto escolar, com normas e responsabilidade diferenciadas.

Estamos, assim, em meio a perguntas, e elas invadem nosso cotidiano docente. O caminho aponta incertezas e desafios, diante do que compreendemos sobre subjetividade, sobre o corpo na escola e no ensino da arte. (...). Necessitamos apropriações, de [re]existência, para aquilo que tratamos como arte educação no ensino da arte. (CARVALHO, GOTTARDI & SOUZA, 2020, p. 3).

Nesta nova ordem mundial, causada pela pandemia, nossa relação de tempo e espaço, “lugar de” estudar, “lugar para” estudar se misturam e surge uma nova modalidade de educação, que nesta corda bamba foi descobrindo e se reinventado ao longo da pandemia. Se para uns o "virtual", estava apenas a um clique, para milhares o virtual era apenas algo de que se ouviu falar.

Em nossa pesquisa, a caracterização da docência contemporânea, começa de uma forma e vai se moldando conforme o vírus avançava pelo país. Do presencial à "docência virtual" e ao Ensino Remoto, encontramos o Arte/Educador, de qualquer formação ou local de trabalho, deparando-se com limitações de concepção entre o conhecimento que pratica(va) em sala de aula e a tela fria de um computador ou as respostas copiadas em um PET.

As singularidades entre o Ensino Remoto e o presencial são dispares. Quando analisamos apenas os PETs, esta discrepância é exponencial. O potencial colaborativo e a sinergia em salas de aulas se perdem completamente nas páginas dos planos. Sem a necessidade de se expor ou interagir, o aluno se vê privado do ambiente coletivo e as discussões que produzem conhecimento.

Apropriando-nos de estudos de Garcia e Cortazzo (*apud* CACIQUE, 2000, p. 47), sobre EAD, podemos traçar ilações sobre o Ensino Remoto. Ainda que haja diferenças entre as duas modalidades (EAD, Remoto) o primeiro ponto de convergência é que o professor

deixa de ser transmissor e detentor do conhecimento passando a exercer também a função de incentivador de descobertas próprias e auxiliar no processo em que o aluno precisa se conscientizar que é um elemento ativo e participativo, muitas vezes autônomo do processo pedagógico.

**TABELA VII – CORRELAÇÕES ENTRE AS MODALIDADES**

	<b>Na Educação Tradicional</b>	<b>Na EAD</b>	<b>Nas Aulas Remotas</b>	<b>Nos Planos de Estudos Tutorados</b>
<b>O Professor</b>	Especialista	Facilitador	Mediador	Ordenador
<b>O aluno</b>	Receptor	Colaborador ativo	Receptor e Colaborador ativo	Receptor passivo
<b>A ênfase educacional</b>	Memorização dos fatos	Pensamento crítico	Memorização dos fatos	Memorização dos fatos
<b>Avaliação</b>	Do que foi retido	Da interpretação	Do que foi retido	Superficial
<b>Método de ensino</b>	Repetição	Interação	Interação	Cópia de conteúdo
<b>Acesso ao conhecimento</b>	Limitado ao conteúdo	Sem limites	Sem limites	Limitado ao conteúdo

Fonte: Adaptação do quadro de Garcia & Cortazzo (*apud* CACIQUE 2000)

Acreditamos que o Arte/Educador tem a responsabilidade da transformação intelectual dos seus alunos e da sua autonomia, tornando-os leitores críticos do mundo, da sociedade. Um sujeito capaz de estabelecer relações consigo mesmo e com o outro, a ponto de compreender a si mesmo e qual é a sua responsabilidade sobre o mundo que o cerca. É que o ensino de Arte parta de concepções cognitivas, lúdicas e catárticas, para que esse ensino/aprendizagem faça sentido ao aluno, desenvolvendo nele (aluno) o processo crítico e criativo há muito engessado na escola, já que é mais fácil aprovar o aluno com uma nota mínima exigida pelos governantes, do que ajudá-lo a pensar.

Em meio a dezenas de conversas, centenas de e-mails, paralisações e desconfianças, elegemos três Arte/Educadores participantes da pesquisa, para entender como eles se posicionaram nesta pandemia, quais foram as estratégias, as angústias, os erros e acertos em meio ao Ensino Remoto.

## **5.2 Os Arte/Educadores**

A história do ensino de Arte no Brasil é permeada por, pelo menos, quatro concepções que, de tempos em tempos foram se moldando até que chegássemos aos dias atuais. Arte como atividade, Arte como expressão, Arte como técnica e Arte como conhecimento, são princípios que surgiram ao longo da nossa história e foram inseridos na prática

docente, às vezes em um mesmo período, às vezes isoladamente. Isto não quer dizer que, ainda que hoje tenhamos uma concepção de Arte como conhecimento, as outras concepções deixaram de existir. Nenhuma substituiu a outra. Nosso entendimento é que estas concepções foram se modificando, ampliando, se adaptando.

A arte como técnica ênfase dada desde o período dos jesuítas a presença da Academia Imperial de Belas Artes; a arte como expressão, situada no início do século XX com o modernismo no Brasil, passando pela Escola Nova e pelo Movimento Escolinhas de Arte até meados dos anos 1960; a arte como atividade, concepção enfatizada por meio da Lei 5692/71, que institui a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus, até meados dos anos 80; a arte como conhecimento que se situa por volta dos anos 90 aos dias atuais (SILVA, 2009, p. 142).

Em nossa pesquisa, identificamos que os Arte/Educadores, ouvidos por nós, trabalham princípios de todas essas concepções que culminam no objetivo de ensinar Arte como conhecimento.

Ao elegermos três professores, para aprofundarmos um pouco mais em suas práticas docentes e saber como eles se portaram durante a pandemia, não estamos aqui reduzindo o espectro desta pesquisa. O compromisso e a competência que todos Arte/Educadores itaunenses empregam em suas atividades diárias foi percebido em nossas conversas preliminares. A opção em delimitar o número de participantes se deu para entender e analisar as práticas didáticas, conhecer o perfil profissional de cada um destes, como eles entendem a Abordagem Triangular e que estratégias utilizaram durante a pandemia.

Para participar da pesquisa elegemos três requisitos: a licenciatura específica em uma das quatro linguagens, o vínculo efetivo com a rede de ensino itaunense e o conhecimento da Abordagem Triangular.

Durante nossas conversas percebemos que apesar da diversidade dos envolvidos a parte comum dos Arte/Educadores está no prazer em ensinar e sua preocupação com seus alunos, tentando, ao máximo, promover um ensino/aprendizagem consistente mesmo diante de condições tão adversas, para não dizer perversas, que a pandemia nos impôs.

Nos referiremos a estes Arte/Educadores por pseudônimos, criados a partir das vanguardas artísticas, preservando assim suas identidades e suas individualidades. Começamos pela Arte/Educadora que chamaremos pela alcunha “Dadaísta” visto sua forma provocativa, arrojada e inovadora de ensinar.

Dadaísta é uma professora de Arte com um enorme senso de liderança aos que se aproximam dela, tem domínio de sala de aula e um bom relacionamento com todos os funcionários das escolas nas quais leciona. Formada em Artes Cênicas, Dadaísta dá aula na rede privada e na rede pública. Portanto, vivenciou as duas formas do Ensino Remoto durante a pandemia.

A Arte/Educadora relata que seu interesse pelas Artes começou quando ela ingressou em uma trupe de Teatro ainda na escola no início dos anos 2000.

Entrei na graduação achando que sairia de lá atriz/diretora. Se você perguntar a 99% dos graduandos em Artes Cênicas, todos terão esta mesma mentalidade. Graças a Deus, caí na licenciatura. O que me fez aproveitar muito a licenciatura foi o fato de ter me tornado mãe, ainda durante a graduação. Balançou muito, fiquei afastada durante um semestre, mas quando voltei para a Universidade, minhas notas triplicaram. (DADAÍSTA, 2020).

Durante o estágio obrigatório, Dadaísta passou por diversas instituições, dando aulas para terceira idade, ensino infantil, ensino regular e em uma instituição prisional. “Que é onde eu fecho a minha graduação” (DADAÍSTA, 2020).

Já em Itaúna, a Arte/Educadora iniciou sua prática docente em instituições formais e informais de ensino, dando aulas de Teatro em ONGs e projetos sociais. Seu ingresso na rede privada, se deu através do ensino de Teatro em um projeto de extensão de 2012 a 2014. Logo depois, foi convidada a assumir as aulas de Arte no mesmo sistema de ensino. Posteriormente, passou em um concurso público e ingressou na rede Estadual.

Dadaísta é uma Arte/Educadora daquelas que consegue ir além do pretendido. Dando aulas em duas escolas, a Arte/Educadora vive dois momentos distintos nesta pandemia. De um lado, o Ensino Remoto através das aulas virtuais, na rede de ensino privada, e de outro o ensino através dos PETs, na rede de ensino pública. Sobre esta dicotomia, Dadaísta nos relata que:

Passei por várias fases de pensamento. Entrei em desespero no início, como eu daria aulas de Arte, para este monte de alunos, através do computador? Veio o aprendizado das novas tecnologias, vídeos ruins. Várias pessoas lamentavam comigo, principalmente mães que diziam que seus filhos não iriam aprender e eu sendo mãe, tinha que, de certa forma, concordar. Mas como Educadora, eu sabia que teríamos uma revisão de conteúdos âncora. O ensino na pandemia é uma espécie de supletivo, só não sabemos até quanto isto vai. Tem dias que estou mais forte, tem dias que penso que estamos todos passando por isto juntos, então teremos a mesma percepção. Pensando pelo lado afetivo, já teve umas três ou quatro vezes que eu comecei a chorar na frente das crianças: de saudades, de saber que estão em casa. De ver os pais deixando de trabalhar para acompanhar as atividades. Crianças que estão sozinhas de tudo

em frente ao computador. Nesta reta final, parece que meu repertório acabou<sup>13</sup>. Eu não tenho mais o que fazer. Isto não sou só eu, mas vários colegas, ninguém aguenta mais. Nem as crianças, nem o professor. (DADAÍSTA, 2020).

Percebe-se que os trabalhos da Arte/Educadora incorporam os processos de pensamento, os processos emocionais e de percepção do aluno, numa síntese entre razão, percepção e ação. A professora instiga os alunos a serem criativos nas construções de suas práticas. Apesar de todos os problemas, Dadaísta relata que houve momentos prazerosos que pôde vivenciar uma docência mais afetiva, durante a pandemia.

Pude conhecer mais as famílias, os alunos, através das aulas digitais. Crianças que às vezes eu não teria tempo de reparar, pelo monitor ficou mais fácil. Às vezes eu dou uma atividade, fico observando. Até o jeitinho de pegar no lápis, as cores escolhidas, o empenho, é algo que fica difícil a gente perceber em sala de aula. Apesar de tudo teve momentos muito bonitos. (DADAÍSTA, 2020).

Para ela, a questão do ensino durante a pandemia está intimamente ligada ao tempo de preparação que cada Arte/Educador tem para desenvolver suas aulas. O fato de as aulas de Arte serem reduzidas, obriga os Arte/Educadores a assumirem diversas turmas para garantir um salário melhor e, com isto, muitos não tiveram um tempo para se preparem. Ao ser questionada sobre a diferença entre o ensino público e o ensino privado, Dadaísta faz uma defesa coerente a respeito da escola pública, sua grande paixão.

Não largo a escola pública jamais. Não é só porque eu sou efetiva, recebo super pouco. Mas é porque é lá que eu aprendo a ser professor. O material humano é diferenciado. Principalmente em Artes! A gente conversa muito, eu uso muito pouco o livro, faço rodas de conversa, dinâmicas, gosto muito de usar Arteterapia. Enquanto professora, eu me sinto muito agradecida (por estar na rede pública) é um aprendizado mais pessoal que profissional. Na escola pública temos essa diversidade maior, tanto das histórias, quanto das pessoas. (DADAÍSTA, 2020).

A Arte/Educadora relata também uma liberdade maior para realizar suas aulas na rede pública. Essa autonomia do professor é essencial para que o Arte/Educador possa auxiliar na construção das competências pelo aluno. Ao permitir que o professor tome suas decisões, a unidade de ensino permite que o professor decida como alcançar as metas de acordo com as particularidades de cada escola.

---

<sup>13</sup> A entrevista com a Arte/Educadora foi realizada no final do ano de 2020, próximo ao término do ano letivo.



Resende (2011) nos diz que as tendências pedagógicas praticadas são consequentes de valores e princípios acumulados ao longo da experiência vivencial de cada profissional.

O professor conhece os princípios norteadores e identifica qual é o necessário para o momento do aluno, qual vai funcionar para determinado trabalho, podendo transitar entre as tendências pedagógicas sem nenhuma consequência maior para a sua prática e a aprendizagem dos discentes. (RESENDE, 2011).

Sem a obrigatoriedade de seguir um livro didático, a Arte/Educadora considera que planeja melhor suas aulas.

Não que não seja importante (o livro). Mas a autonomia que eu tenho para criar meu próprio planejamento contribui para uma aprendizagem mais efetiva. Tenho autonomia para mudar o processo de avaliação. Por exemplo, se eu não quiser dar uma prova, eu não preciso. Em Arte, temos vários tipos de avaliação, se eu quiser posso avaliar um portfólio, uma peça de teatro. (DADAISTA, 2020).

A decisão da Arte/Educadora a respeito do livro didático é sempre um ponto polêmico. Ter um livro didático, nem sempre quer dizer que os professores/alunos o utilize como fonte de conhecimento. Na maioria das vezes, apenas o professor é quem o utiliza como apoio didático nas questões que serão tratadas com os alunos, aproveitando suas sugestões de atividades ou as imagens a serem trabalhadas em sala de aula. “Os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50” (BARBOSA, 2011, p. 171).

Já na rede de ensino privada, segundo a Arte/Educadora as amarras são maiores. Segundo a professora, pais e responsáveis geralmente cobram o uso do livro didático, já que pagaram por este. A professora relata também que já ouviu reclamações de pais sobre o fato de os alunos terem se sujado de tinta, em práticas artísticas. Policiamento ideológico também já foi vivenciado pela professora. Algumas vezes o trabalho sobre determinado tema também é questionado, devido ao viés político que alguns pais atribuem a certas atividades, ainda que o Arte/Educador não faça o uso das atividades para isto. “Uma série de coisas. Como professor a gente precisa se alinhar a essas questões” (DADAISTA, 2020).

Por outro lado, a Arte/Educadora destaca a facilidade em trabalhar o fazer na rede privada. “Na Rede Privada eu abria o armário e tinha uma infinidade de papelaria, tinha argila, tintas, um teatro que eu podia usar como espaço de aprendizado com as crianças” (DADAISTA, 2020).

Sobre este fato, Maurice Tardif (2002) nos lembra que, “as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essa mesma situação” (TARDIF, 2002, p. 58). O que nos leva a inferir que independente da linguagem em que o Arte/Educador é graduado, a sua atuação passa também, pelo ambiente de trabalho que lhe proporciona a efetivação da aprendizagem dos conteúdos trabalhados na graduação ou não.

O fato de ser uma professora jovem, tatuada, abordar o ensino de forma dialógica, é percebido pela Arte/Educadora como benefícios junto aos alunos. “Eles gostam, vem conversar, se identificam comigo. Uma professora mais a cara deles, que usa *All Star*, tem uma linguagem mais próxima”. (DADAISTA, 2020).

Para Dadaísta, este contato com o ensino básico é primordial para o Arte/Educador tecer um ensino/aprendizagem coerente e saber aproveitar ao máximo o potencial de seus alunos. “Não adianta você querer ser professor universitário, se você nunca pisou em uma sala com crianças/adolescentes. Peguei bastante experiência nestes espaços” (DADAISTA, 2020).

### **Contatos**

A Arte/Educadora revela que sente falta do ambiente escolar e que o pior da pandemia foi impedir este contato mais próximo, já que na visão dela, aulas de Artes precisam desta vivência, desta troca.

Sobre o ensino de Artes na Cidade Educativa a professora classifica como nada homogêneo. Cada professor atua de uma forma. Muitos Arte/Educadores trabalham com uma determinada linguagem e outros vão mesclando.

Quando questionada sobre o ensino das quatro linguagens, Dadaísta é sincera ao dizer que prioriza as Artes Visuais e o Teatro, em detrimento à Música e Dança. “Se eu fico um bimestre inteiro falando de Teatro, eu fico um dia falando de Dança, não tenho essa competência para dar aula sobre Dança. Música eu gosto, mas também utilizo pouco. Sigo as diretrizes e vou construindo minhas aulas” (DADAISTA, 2020).

Dança é o que a gente menos vê. Os professores de Dança geralmente vão para estúdios ou academias. As escolas geralmente não têm este espaço. Temos alguns professores mais tecnicistas, que buscam aqueles ensinamentos da Educação Artística, dos anos 1980, como ponto, reta, linha. Alguns mais das

Artes Visuais. E eu, sou das Cênicas. Mas não fico agarrada nela. Acaba que eu me apaixonei também pelas Artes Visuais. Conheci muito pouco desta linguagem, na graduação, mas quando comecei a dar aulas, pelos próprios planejamentos que eu tinha que fazer, eu fui me apaixonando por esta linguagem” (DADAISTA, 2020).

Sobre o ensinar na pandemia, Dadaísta faz uma avaliação dos Planos de Estudo Tutorado, ressaltando que cada professor atua de forma diferente e que ela criou sua própria metodologia.

Tem professores que trabalham em apenas uma escola e percebemos que estes professores têm mais disposição e tempo. Criaram páginas no *Instagram*, canais no *Youtube*. Sei de uma professora de Matemática que fez isto. Alguns professores da rede Estadual abriram aulas no “*Meet*” (plataforma digital utilizada para aulas virtuais). Mas nestes casos apareceram cinco ou seis alunos. Nossa realidade é bem diferente nas redes privada e pública. Muitos dos meus alunos, do Ensino Médio, por exemplo, começaram a trabalhar. Então eles não têm essa disponibilidade. Fazem os PETs à noite ou quando dá. (DADAISTA, 2020).

Para garantir o mínimo de efetividade, Dadaísta adotou a seguinte estratégia: uma vez por semana enviava orientações aos seus alunos através dos grupos do *Whatsapp* e respondia às questões dos alunos individualmente. “Eles têm muita vergonha de perguntar nos grupos. Então eles me enviam perguntas individualmente e eu mando áudio com as explicações”.

Logo no início da pandemia, a professora chegou a gravar alguns vídeos, porém os alunos não visualizavam. Com uma formação bem básica em informática, ela relata que perdia muito tempo para montar as vídeo-aulas e jogar no *Youtube* e que o retorno não era satisfatório.

Cheguei a criar, em março de 2020, vários vídeos. *Power Point* Básico, com uma qualidade de ruim para razoável. Para gravar um vídeo de 10 minutos eu gastava uma hora, uma hora e meia. No final, tinha cachorro latindo no fundo, carro passando, mas eu entendi que tinha que ser assim mesmo, porque eu tinha mais 12, 13 vídeos para gravar. Lançava no *Youtube*, olhava e tinha duas visualizações, três visualizações. Aí conversei com os colegas e eles me relataram que os alunos não estavam visualizando, porque poderiam estar trabalhando, copiando os PETs um do outro, etc. Nesta loucura de muitos empregos, com a rede privada nos exigindo muito, é uma vergonha eu dizer isto, mas realmente fiz o mínimo. Quem me pergunta eu tiro dúvidas. Recebo as atividades, coloco na planilha e passo para direção. É uma pena! (DADAISTA, 2020).

A professora faz ressalvas em relação ao conteúdo dos PETs. Para ela, os alunos não encontraram dificuldades, em virtude da qualidade do material apresentado. Os exercícios

fáceis, já que são compostos de um texto explicativo e questões, não demandam muito dos estudantes. “É muito simples, o que está escrito no texto é o que é perguntado, então eles só copiam e colam” (DADAISTA, 2020).

A respeito do retorno das atividades dos alunos, Dadaísta informa que teve problemas em relação à entrega dos exercícios pelos alunos. A Arte/Educadora recebia o retorno dos PETs através do *Whatsapp*. Prática que ela aboliu em 2021.

Me arrependi amargamente, porque estou ficando literalmente doida. Não tem hora para chegar mensagem. Misturei meu *Whatsapp* pessoal com o profissional. Já era assim, mas antes eram grupos de escolas, professores, gestão, então era mais controlado. Hoje, na rede Estadual, eu tenho 15 turmas com 40 alunos em média. Todos têm meu número e eles não têm essa noção, maturidade, de entender que os professores têm outras demandas. Eles enviam mensagens e querem que a gente responda na hora. O que é impossível, muitas das vezes. (DADAISTA, 2020).

Sobre a cobrança da devolução dos exercícios, a professora afirma que muitos alunos não entregaram no tempo correto, porém quem fazia o trabalho de cobrança, junto aos alunos e responsáveis eram as pedagogas da escola estadual em que ela leciona.

Na escola que eu trabalho, essas definições são bem claras. É uma ótima escola, então o professor não tem que atuar nesta cobrança. Mas sei de relatos que a escola teve que acionar o Conselho Tutelar, a mãe correu atrás do conselheiro para tirar satisfação. Tem casos de alunos que abandonaram os estudos, que não mandaram nenhum PET desde o início do ano. Tive uma aluna que perguntou diretamente se seria reprovada por não ter enviado as respostas. Essa pandemia foi devastadora, principalmente para os “meninos do Estado”. (DADAISTA, 2020).

Em relação à presença da Arte, no ambiente escolar a professora revela que o próprio corpo docente das escolas tem um olhar distorcido para os Arte/Educadores.

Eu gosto de fazer muito trabalhos práticos. Muita mostra, exposição, gosto de os alunos criarem. Eu comecei a sentir um incômodo dos próprios professores quando eu divulgava meu trabalho. De uns anos para cá, eu percebo que estou me fechando. Percebi que as coisas que eu fazia, eu não estava divulgando mais, compartilhando. Mas a Arte é para ser vista. Enquanto Arte/Educador acho que temos que ter bem claro que não é você que está fazendo aquele trabalho, são os alunos. É um trabalho muito maduro, pena que todos não veem isto. (DADAISTA, 2020).

Dadaísta revela ainda que a própria estesia dos alunos também é podada. “Às vezes fazemos uma prática maravilhosa. Os alunos estão eufóricos, são seres em formação. Percebemos o incômodo. Professor de Arte incomoda muito na escola” (DADAISTA, 2020).

O preconceito em torno de Artes ainda é sentido pela Arte/Educadora, mas se ela possui relatos que Arte é só diversão, relaxamento, possui também relatos sobre a Arte como construtora de significados. “Tenho vários depoimentos de ex-alunos que me falam que nunca esqueceram uma aula, que aquilo levou-os a pensar. Os adolescentes entendem que a aula de Arte é um espaço que eles têm para se expressar. Tive vários feedbacks neste sentido. Tentamos desmitificar que Arte é só um quadro na parede” (DADAISTA, 2020).

Ao fazer uma análise sobre sua formação, Dadaísta afirma que o conhecimento que possui é suficiente, mas que a velocidade como as coisas acontecem requerem que ela sempre esteja atenta. “É um trabalho constante. A gente vive renovando, estudando”.

Assim, ao conversarmos com a Arte/Educadora, parece-nos pertinente estabelecer uma relação, na metodologia da professora que une o inteligível e o sensível, em outras palavras: o conhecer e o saber. Segundo Duarte Júnior (2000) o inteligível é todo conhecimento capaz de ser articulado abstratamente pelo nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos e o sensível à sabedoria detida pelo corpo e manifesta em situações.

Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. Neste sentido, manifesta-se o parentesco consanguíneo do saber com o sabor: saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 133).

Em suas práticas a Arte/Educadora procura, despertar sentido aos seus alunos e que estes saibam estar atentos a este sentido e com isto promover o que Duarte Júnior afirma ao conclamar “O sentir — vale dizer, o sentimento — manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente “ser com significação” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 136).

### **Experiência a favor da Arte**

O Arte/Educador que denominaremos como Expressionista, dado a forma de ensinar, na qual busca tocar o aluno, florescer a subjetividade e a percepção é o que tem o maior tempo de docência entre todos os ouvidos por esta pesquisa. Formado em 1990, em licenciatura em Artes Plásticas, o Arte/Educador foi o primeiro a ser registrado na

Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, MG, na qual Itaúna está inserida e que agrega 29 municípios em todo o Centro-oeste mineiro. Durante anos ele foi o único Arte/Educador da cidade com formação específica para exercer a docência.

É até engraçado. Na minha primeira designação, quando eu cheguei no local e perguntaram quem tinha a ‘carteirinha’ expedida pela Secretaria de Educação que habilitava para o ensino de Arte, eu levantei a mão e na hora houve aquele silêncio. As pessoas chegavam perto de mim e queriam ver a tal “carteirinha” (EXPRESSIONISTA, 2021).

O Arte/Educador relembra que a opção pela licenciatura em Artes Plásticas não foi ao acaso. Durante sua graduação era possível optar pelo bacharelado ou pela licenciatura, mas nos corredores da Universidade e professores do curso sempre afirmavam que, em algum momento, o artista teria que lecionar para sobreviver.

Para o docente, ser um professor/artista ou um artista/professor é algo primordial na Arte/Educação.

A pessoa pode se apropriar de uma metodologia e realizar um excelente trabalho, sem ser artista. Mas considero que se o professor é um artista, seja da Dança, da Música, do Teatro, das Artes Visuais, ele está inserido em todo o contexto e tem no seu âmago algo diferenciado. Acho primordial o Arte/Educador ser artista, sem desmerecer os outros Arte/Educadores. (EXPRESSIONISTA, 2021).

Esta fala do Arte/Educador e sua postura no momento da entrevista, nos remete às considerações de Sandra Fávero (2006) sobre o professor/artista. Para ela, o Arte/Educador/artista torna-se alguém com objetivo de propor e portar algo a se conhecer "que não deixa de ser conhecimento de si mesmo, cujo alcance está na consonância do coração com o intelecto. Um corpo criador / um corpo professor, no mesmo corpo" (FAVERO, 2006, p. 02).

Para Isabel Marques (1999) a ação apropria-se da construção do conhecimento, da dialogicidade, da releitura da obra de arte e da desconstrução do trabalho do artista/professor.

O artista-docente passa a ser a fonte do conhecimento em/através da arte e não somente uma ponte entre o aluno e o mundo da arte. Em cena, ele tem a possibilidade de criar e recriar e, principalmente, de propor – desta vez não somente como um trabalho artístico eventualmente educacional, mas um trabalho artístico-educativo. (MARQUES, 1999, p. 113).

A ideia de um professor/artista, artista/professor nos remete ao conceito de que é possível expandir o conhecimento, sem julgamentos, sem avaliar se o que está fazendo é algo certo ou errado. Uma experimentação que permite ampliar as possibilidades de ensino/aprendizagem. Geraldo Loyola (2016) nos diz que o fato de experimentar e fazer Arte requer abertura a erros e acertos, e “a experiência contínua com processos de criação possibilita ao artista - que também atua como professor -, em muitas situações, encontrar caminhos mais adequados para os exercícios com os alunos” (LOYOLA, 2016, p.64).

Porém é importante que, assim como o Arte/Educador ouvido fez questão de ponderar, tenha-se consciência de que ser artista/professor não é um algo obrigatório dentro do ensino da Arte. É preciso fugir do estereótipo de que Arte/educador está correlacionado a questões pedagógicas e o artista ao dom. Assim como também não se pode propor uma dissociação entre a pedagogia e o dom. “O arte-educador não deve colocar-se como professor dentro da escola e artista apenas fora dela, é preciso acreditar na escola também como espaço para se atuar como artista” (DEBORTOLI, 2018, p. 95).

Expressionista (2021) nos relata que ser um artista e ter optado pela docência abriu muitas portas. Inclusive, no primeiro cargo como professor. Contratado para ser oficinairo, na Rede Municipal de Ensino, o primeiro contato com a docência foi em um projeto de extensão em uma escola. Pouco depois passou a lecionar na rede Estadual e em escolas da rede Privada. Revivenciando seus 24 anos de magistério, o Arte/Educador nos relata as dificuldades do início da carreira e o momento atual.

Estou caminhando para a aposentadoria. É claro que não tenho mais a vitalidade do início, mas também procuro não desanimar. Apesar de quem fazendo esta reflexão, vejo que em um passado, nós, Arte/Educadores, tínhamos liberdade para nossas escolhas. Antes, eu percebia que as minhas aulas tinham um impacto muito grande em meus alunos. Tenho relatos de pessoas que foram meus alunos há quase 20 anos e ainda se lembram de determinada aula que eu dei. Para eles, isto fez a diferença. Era um autoconhecimento para todos: para os estudantes e para mim. Porém de uns tempos para cá, tudo ficou muito atrelado a uma questão prática. A questão avaliativa ficou burocrática, inclusive em uma formatação obrigatória: tantas questões abertas, tantas questões fechadas. A teoria ficou evidenciada. Antes eu tinha a liberdade de avaliar meus alunos de acordo com a prática artística nas aulas, a vivência do meu ensinar. Tinha autonomia para avaliar baseado em um desenho, um *pocket show*, um esquete teatral. Hoje, mesmo antes da pandemia, já tínhamos um direcionamento mais teórico. Com isto, percebo que minhas aulas atingem menos meus alunos. (EXPRESSIONISTA, 2021).

Podemos atrelar essa diferença à construção do saber profissional que segundo Tardif (2002), se estabelece motivado pela fusão dos vários saberes existentes no indivíduo que

se submete ao conhecimento de uma nova profissão, os saberes conquistados durante o período da aprendizagem e o tempo variável, que ultrapassa sua formação inicial e decorre durante o período de sua atuação profissional.

Ao ser questionado sobre sua prática docente durante a pandemia, Expressionista ressalta as tentativas de uma maior interação e proximidade com os alunos. Dando aulas somente na Rede Pública (Municipal e Estadual) o Arte/Educador afirma que não se limitou aos Planos Estruturados, mas que também não se adaptou ao Ensino Remoto. “Eu não me adaptei. Sou de outra época, buscava uma aproximação do Fazer como meio de ensinar. Na pandemia, as aulas ficaram expositivas, engessadas nos PETs, que não trazem uma sequência” (EXPRESSIONISTA, 2021).

Para tentar fugir disto, o professor grava aulas e lança nas plataformas utilizadas pelas redes.

Marco uma aula no *Meet* (*Google Meet*) com os alunos. Mas todas as turmas de uma mesma série de uma única vez, todos no mesmo horário, reforço os conteúdos chave. Às vezes abro para um pequeno debate. Procuo corrigir as questões dos PETs. Na Rede Municipal, a participação é satisfatória. Agora, na Rede Estadual, não aparece ninguém. É incrível. Tem dias que não tem nenhum aluno. Isto me levou a um desânimo muito grande. Mas ainda assim, eu continuo marcando as aulas. Só aviso aos alunos que eu estou à disposição, fico *online* no momento da aula, mas como não aparece ninguém ou quase ninguém, a interação praticamente não existe. Eu também sigo esta prática na EJA, onde dou aulas também. Neste, a participação é oscilante, mas sempre tenho um público. Para mim, que sempre gostei do diálogo com meus alunos, está sendo um flagelo esta pandemia. (EXPRESSIONISTA, 2021).

A preocupação do Arte/Educador pode se justificar na percepção de Eisner (*apud* BARBOSA, 2008) que destaca que a presença da Arte no currículo escolar, considera a construção de habilidades motoras, perceptuais, de pensamento e de valores. Almeida (2009) nos reforça esta ideia.

Ao realizarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor ideias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo.

[...] ao conhecer e compreender melhor as artes, os alunos tornam-se pessoas mais sensíveis, capazes de perceber de modo acurado modificações no mundo físico e natural, e de experimentar sentimentos de ternura, simpatia e compaixão. (ALMEIDA, 2009, p. 14).



Para o Arte/Educador há diversos fatores para este desânimo dos alunos. Entre eles, o fato de muitos terem começado a trabalhar durante a pandemia, deixando os estudos em segundo plano. Porém, Expressionista aponta que a falta de acesso e familiaridade com as novas tecnologias pode ser o principal motivo dos alunos da rede pública não participarem destes encontros.

A gente tem a ideia ilusória de que esta geração é mais alfabetizada nas novas tecnologias. Mas vejo que não é bem assim. É claro que muitos têm conhecimento. Mas a grande maioria domina apenas as redes sociais, como *Facebook* e *Whatsapp*. Se precisa enviar um exercício via plataforma, acessar o *Conexão Escola*, eles não conseguem. (EXPRESSIONISTA, 2021).

Sobre os PETs, o Arte/Educador afirma que os conteúdos focaram em demasia na parte teórica. O professor ressalta ainda problemas com conteúdos, falta de sequência nos temas e assuntos repetidos. “Foi uma coisa impositiva. Chegaram para a gente e disseram é isto que você vai trabalhar” (EXPRESSIONISTA, 2021).

Para Expressionista, o fato de os PETS serem uma espécie de apostila, geram desinteresse nos alunos. Com aulas menos dinâmicas, o Arte/Educador entende que o ensino de Arte é profundamente afetado, já que não atingem o aluno na construção do conhecimento.

Metodologia é algo que o professor demora um tempo para criar. E nesta construção, ele vai acertando, errando. Na minha prática docente, eu tenho uma forma de trabalhar que foi atingida pelos PETs. Por exemplo, procuro trabalhar as quatro linguagens dentro do ano, um bimestre por linguagem. Nos PETs tudo está misturado e é um vai e volta sem sentido. Como os alunos precisam entregar os exercícios, não tem como fugir muito do que está no papel. (EXPRESSIONISTA, 2021).

A forma de trabalho do Arte/Educador, dialogando com a arte e a sociedade, aproximando o aluno do universo cultural, seja ele erudito ou popular ajuda a criar leitores críticos do mundo. Algo concebido na Abordagem Triangular.

O Arte/Educador afirma que teve contato com a Abordagem Triangular na pós-graduação, uma especialização em Arte/Educação. Mas que empiricamente já aplicava as ações, mesmo sem ter conhecimento da teoria.

A minha ideia de trabalhar sempre foi ao encontro da Abordagem Triangular. Quando tive contato com a teoria, na pós-graduação e que foi algo que me proporcionou uma melhora significativa na minha forma de ensinar, descobri que aquilo que praticava tinha um embasamento teórico e com diversas pesquisas e reverberações. (EXPRESSIONISTA, 2021).

Diferente de outros Arte/Educadores, ouvidos por esta pesquisa, que afirmaram ter conhecimento da Abordagem Triangular e que aplicam a teoria em sua *práxis* educativa, Expressionista nos deu exemplos de como aborda as ações mentais/sensoriais da teoria e como fez para que Arte/Educação extrapolasse os muros da escola e alcançasse também a sociedade.

O Arte/Educador nos revelou que levando em conta a grande influência do ambiente cultural no processo de ensino e aprendizagem, na constituição dos sentidos, valores, perspectivas e significados dos alunos criou um Festival de Artes, que no seu início foi para além dos muros escolares.

O Festival, durante os anos 2004 a 2006, aconteceu no principal espaço dedicado a cultura itaunense: o Espaço Cultural Adelino Pereira Quadros. O Espaço Cultural agrega a Galeria de Artes Ahmés de Paula, o Teatro Sílvio de Matos e um palco externo dedicado a apresentações musicais e shows.

Sem praticamente apoio nenhum, eu iniciei este Festival para que os alunos pudessem apresentar seus trabalhos artísticos no final do ano. Durante três dias, nós ocupávamos a Galeria, o Teatro, o Palco Externo, com produções dos alunos. Era tudo na base da coragem. Eu dava as aulas, utilizando os vértices da Contextualização e da Leitura, e incentiva os alunos, dentro daquilo que eles mais se identificassem, ao Fazer Artístico. Podia ser um esquete teatral, uma pintura, uma performance, uma dança, um show de música. Isto tudo era compilado em um festival e ocupávamos a cena cultural da cidade. Eu não tinha praticamente apoio nenhum, mas buscava ajuda dos amigos, pedia patrocínios, familiares apoiavam na operação dos equipamentos, organização. Os pais dos alunos lotavam as dependências do Espaço Cultural. Vejo este período, como um período muito rico na minha prática docente e na vida da cidade, formando novos públicos e incentivando novos artistas. (EXPRESSIONISTA, 2021).

De 2007 até o início da pandemia, o Festival foi se adaptando e voltou para as dependências da Escola, com limitação do público externo. Ao ser questionado como a comunidade escolar recebia a ação, Expressionista nos relata algo muito semelhante aos relatos de seus colegas.

O Arte/Educador é sempre um ser a parte do ambiente escolar. Ele tem uma mentalidade diferente dos gestores e demais professores. Estamos sempre mais voltados para a sensibilidade, para agregar aprendizagem não apenas dos conteúdos. Alguns nos enxergam como pessoas que tumultuam, perturbam o ambiente escolar. Reclamam do trança-trança que promovemos ao retirar os alunos das salas e ocuparmos os espaços. Em uma das primeiras escolas que lecionei, ressignifiquei muitos espaços, antes não aproveitados. Lembro que fizemos um palco, debaixo de uma escadaria que levava ao segundo andar. A gente vai se adaptando, bancando coisas do nosso próprio bolso, para ver acontecer. Eu percebo, que apesar de alguns torcerem o nariz, sou um profissional bastante respeitado. Fui construindo esta conquista, com muita ética, trabalho. Desde o início, sempre fui contra ser aquele profissional

“decorador de espaços” e isto me abriu muitas portas. Hoje sou respeitado nas duas redes que leciono por sempre me posicionar a favor de uma Arte/Educação que trouxesse significado para a escola e para os alunos e que não fosse vista apenas como algo recreativo. (EXPRESSIONISTA, 2021).

Sobre o futuro da Arte/Educação pós-pandemia, Expressionista nos revela certo desânimo. Para ele, há boas ações sendo pensadas, mas que estão apenas no papel. “A gente já teve momentos melhores. Havia oficinas de formação. Mas percebo que há uma boa vontade em retomar as coisas. São tempos incertos. Pessoalmente, eu ando querendo retomar algumas práticas de um ensino mais seminal” (EXPRESSIONISTA, 2021).

### **Transdisciplinaridade**

O último Arte/Educador ouvido por nossa pesquisa, apesar do relativo pouco tempo de docência, é o que em mais escolas atuou e vivenciou experiências fora da sala de aula.

O Arte/Educador que trataremos pela alcunha de Cubista afirma que caiu na licenciatura por sorte e influência. Formado também em Artes Cênicas, o professor diz que na Universidade onde estudou conheceu pessoas de outros cursos, das Ciências Humanas e Sociais, muitos de cursos de licenciatura, e que este intercâmbio foi preponderante para que ele optasse pela licenciatura.

O curso que fiz é basicamente dividido em uma parte voltada para a questão da interpretação teatral, maquiagem, figurino, direção, técnicas, teorias e práticas. Mas temos outra parte ligada à Educação. Tive a sorte de ter uma professora ótima, Neide das Graças, que foi uma figura que, dentro desta parte pedagógica, foi maravilhosa. Na graduação, eu ampliei essa possibilidade de lecionar, devido ao intercâmbio com essas pessoas de outros cursos. A gente sabe que o professor de Arte precisa ter a formação em uma linguagem específica, mas quando nos deparamos com o ensino, não ensinaremos só aquilo que estudamos. Aí entra o desafio. A gente acaba tendo que nos desdobrar e buscar um pouco de formação destas outras áreas. Todo professor nunca para de estudar. Ele está sempre em constante formação. (CUBISTA, 2021).

Quando conversamos com o Arte/Educador e avaliando sua postura e sua trajetória acadêmica e profissional é possível identificar uma vertente transdisciplinar muito forte.

De acordo com Rosenthal (2010) a transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento alicerçada no diálogo entre diferentes áreas do saber visando uma contribuição integradora para compreensão da unidade do conhecimento e da complexidade. “Como o prefixo mostra, ser trans é estar entre, através e além. A transdisciplinaridade diz respeito

àquilo que está entre as disciplinas e suas linguagens, através das disciplinas e suas linguagens e além de qualquer disciplina ou linguagem”. (NICOLESCU, 2001; CETRANS, 2010 *apud* ROSENTHAL, 2010, p. 03).

No ensino da Arte, Rosenthal (2010) nos diz ainda que podemos traduzir a transdisciplinaridade como a capacidade de dialogar e articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do mundo e da vida. Esta proposta de ensino busca a interação, em uma educação integradora e dialética que rompe com a postura curricular mecanicista e cartesiana ainda dominante nas escolas em geral.

Rita Gusmão (2015) nos diz que a natureza da transdisciplinaridade e seu envolvimento com a atividade artística é o exercício de elaboração de uma poética e que por definição usa a construída por Nicolescu (1999).

Diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

A transdisciplinaridade estabiliza-se para além da interdisciplinaridade, transferência de métodos de uma disciplina para outra, seja na aplicação, seja na organização de epistemologia, seja na geração de uma disciplina nova, e da pluridisciplinaridade: estudo de um objeto de uma única e mesma disciplina por várias disciplinas simultaneamente (NICOLESCU *apud* GUSMÃO, 2015).

Baseado no que vivenciou em sua vida acadêmica, o Arte/Educador itaunense assim que deixou a universidade partiu em busca de uma forma de ensinar/aprender, que levasse a investigar o aprendizado de si mesmo ou seja aprender a ser; sendo. “Especificamente para o professor de Arte, é algo que ele entende ampliando seus estudos, dentro de áreas que não foram contempladas em sua graduação” (CUBISTA, 2021).

O primeiro contato com o ambiente escolar foi em uma escola de periferia, em 2008, atendendo turmas de Educação de Jovens e Adultos, EJA, na cidade de Ouro Preto. O primeiro impacto relatado pelo Arte/Educador foi a questão dos poucos recursos didáticos, falta de livros, materiais e espaços adequados para o ensino. “Não temos um lugar para fazer barulho, para usar tinta. Se eu não posso fazer barulho, então não faço prática musical. Não dá para usar tinta, porque se sujo não terei tempo para limpar ou guardar o material usado. Essa dificuldade me conduz para uma parte mais teórica” (CUBISTA, 2021).

Essa “condução coercitiva” a teoria acabou levando o Arte/Educador a questionar sua prática educativa. Aliada à falta de interesse dos alunos que não valorizam o

conhecimento e querem apenas passar de ano, o Arte/Educador se distanciou da sala de aula. “Fiquei decepcionado mesmo, com tanto empenho e pouco retorno” (CUBISTA, 2021).

Neste breve hiato na prática docente, por dois anos, o Arte/Educador deixa a Arte/Educação para viver da Arte Mambembe. Ao retornar à educação, ele passa a integrar uma equipe do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Com resultados ruins no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), em 2006, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, criou o Programa de Intervenção Pedagógica.

O PIP foi concebido como um programa de gestão educacional, uma vez que, direcionado e articulado com os diversos atores educacionais, pudesse desenvolver e aperfeiçoar práticas da gestão pedagógica. Essas práticas visavam melhorar o desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Simões (2012) as ações desenvolvidas pelo programa buscavam maior aproximação entre a SEE/MG com as escolas, no sentido de apoiar, capacitar e monitorar a equipe pedagógica, bem como cobrar resultados para uma melhor eficiência do sistema de ensino.

Eu atuava como apoio pedagógico. Como eu era da área de Arte eu ia para as escolas e fazia o atendimento geral as pedagogas, diretoras. Falava da legislação, sobre o programa e dava um atendimento mais específico ao professor de Arte, com troca de materiais, com auxílio nas avaliações diagnósticas, bimestrais. Fiquei dois anos neste trabalho. Era interessante, porque eu estava em vários lugares. A Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis atende muitos municípios, centenas de escolas. Neste encontro com professores, a gente se deparava com práticas muito diferentes e práticas muito legais. (CUBISTA, 2021).

Com o fim do programa, o Arte/Educador voltou para a sala de aula. Pela primeira vez ele tinha dois cargos completos em um município vizinho a Itaúna. O problema era que as aulas eram dadas em cinco ou seis escolas. “Eu tinha que me deslocar por conta própria. Era maravilhoso ter muitas aulas, porém trabalhar em cinco ou seis endereços diferentes se tornou inviável” (CUBISTA, 2021).

Depois dessa peregrinação, o Arte/Educador passou a dar aulas na rede privada, em Itaúna, onde encontrou problemas semelhantes aos da rede estadual, principalmente em relação ao espaço destinado à Arte/Educação.

Em relação ao material, não tinha problemas. Eu tinha um armário com uma infinidade de papéis, tintas, máscaras, instrumentinhos musicais, etc. Para minha surpresa, mesmo sendo uma escola da rede particular, senti falta de um

espaço adequado. Por exemplo, se eu for dar uma aula de iniciação musical, se eu utilizar a sala de aula, eu atrapalho outras duas turmas. Se for para a quadra o professor de Educação Física está lá. Se eu for para o pátio, dependendo do horário, o sol está muito forte. Pode ser que esteja chovendo. A prática neste sentido, fica prejudicada. Sei de outras escolas que tem espaço aqui na cidade. É algo que contribui demais para o trabalho do professor e a vivência dos alunos. Algo transformador, marcante. (CUBISTA, 2021).

A observação do Arte/Educador é comum a todos os Arte/Educadores ouvidos por esta pesquisa. Se as aulas de Artes precisam ser instigantes, abrangentes a ponto de levar o estudante para além da contextualização e leitura das obras de Arte, é necessário que haja um espaço que possibilite a criação e desenvolvimento do conhecimento artístico. Este espaço, adequado às práticas artísticas, deve ser encarado como um espaço de exploração do conhecimento, um lugar onde tudo é possível acontecer e que desperte a curiosidade do aluno. Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) atribuem:

O espaço físico pode contribuir para que se fortaleça a produção, a dinamização, a interação, a diversidade metodológica que promova a formação estética e artística dos/as estudantes. Interagir é, portanto, essencial para o/a aluno/a vivenciar, experimentar, refletir e expressar-se criativamente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, [...]. Entende-se que esse espaço deva estar diretamente ligado a todo o processo criativo e à sua relação com o conteúdo e com o objeto de produção. Daí a relevância de se pensar os espaços escolares, para que se constituam lugares diferenciados para a aprendizagem. (CARVALHO, FREITAS & NEITZEL, 2014, p. 07).

Aceitar que o Fazer artístico e a fruição contribuem para o desenvolvimento dos alunos é crer na capacidade que estes têm de ampliar o seu potencial cognitivo e conceber um olhar o mundo de modo diferente. O Arte/Educador quando internaliza esta questão oferta ao educando conhecer o seu repertório cultural, entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição ou sobreposição de uma forma sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática. Porém, nem sempre o Fazer é bem-visto pelo resto da escola. “Eu já levei *pito* de diretora, porque estava fazendo barulho demais em uma aula de musicalização” (CUBISTA, 2021).

## **Pandemia**

Em relação ao ensino durante a pandemia, Cubista nos diz que em 2020 vivenciou o ensino na rede pública e privada. O Arte/Educador considera que na rede pública o

governo demorou demais a reagir e que somente em meados de maio foi ofertado ao estudante algum tipo de ensino, que veio através dos PETS.

Quando o governo tomou essa diretriz, fomos convocados por uma reunião. Tínhamos os PETS, mas não de Arte, Educação Física e Ensino Religioso. A direção nos disse que iríamos elaborar os nossos PETS. Isto foi muito bom, porque pudemos trabalhar dentro do nosso planejamento. Dando continuidade ao que comecei a trabalhar presencialmente, em fevereiro. A partir do PET II, isso já veio impositivo. (CUBISTA, 2021).

O relato do Arte/Educador é bem próximo aos dos seus colegas. Ele afirma que somente em agosto de 2020 houve uma possibilidade de aulas *online*, porém estas não tiveram adesão dos alunos. “Eu tinha quatro turmas que agregavam mais ou menos 140 alunos. Marcava as aulas *online* e aparecia quatro, cinco estudantes” (CUBISTA, 2021).

Para o Arte/Educador os motivos que levam a tão baixa adesão das aulas *online* na rede Estadual são reflexo da falta de acesso e equipamentos, famílias que têm uma estrutura um pouco mais abalada, pouco incentivo dos pais e tutores à educação. “Um adulto que não acompanha o aluno, que não incentiva. Às vezes tem famílias que estão com outras preocupações que não a educação. Preocupação com a alimentação, com problemas sociais, como a violência doméstica, vícios etc.” (CUBISTA, 2021).

Sobre os Planos de Estudo, o Arte/Educador avalia que o conteúdo transita entre o regular e o bom. Na avaliação do professor, o material apresentou muitos erros de concordância, de conteúdo e erros que envolviam a questão de edição. “Se eu precisasse alterar algo, não conseguia. Mandava para o aluno e ele queria responder digitalmente e não era possível”.

O professor também criticou a forma como a Secretaria de Educação e escolas conduziram a busca dos Planos Estruturados para aqueles alunos que não entregavam os documentos. A chamada busca ativa.

O que era a busca ativa? A gente tinha que sair correndo atrás do aluno. Tínhamos que pedir pelo amor de Deus para o aluno entregar pelo menos um PET, uma atividade. Aí as escolas começaram a ameaçar as famílias e alguns professores. Falando que iam chamar o Conselho Tutelar, que iria verificar se o professor fez a busca ativa e se tivesse feito, o porquê o aluno não entregou o PET. Não sei quantos conselheiros tutelares tem Itaúna, mas pelo número de escolas e alunos, fico imaginando se estes conselheiros iriam conseguir fazer este trabalho. Como iriam responsabilizar as famílias? Famílias que estão com energia cortada, porque não conseguiram pagar a conta. Como teriam um notebook? Um celular? O Estado demorou a tomar uma atitude e depois fez uma coisa tocada, para cumprir algo e ter documentação. (CUBISTA, 2021)

## Inclusão

Outro ponto que este Arte/Educador nos trouxe e que até então não havia surgido em nossa pesquisa, foi o ensino de Arte no contexto da inclusão. A heterogeneidade é algo que o Arte/Educador já trabalha cotidianamente. A diversidade em sala de aula é rica e bastante benéfica, a partir do modelo de inclusão, que assegura ao aluno com deficiência a oportunidade de cursar o ensino básico, o Arte/Educador precisa estar apto a garantir que o ensino/aprendizagem deste aluno também seja significativo e que a escola promova recursos para o atendimento de suas necessidades específicas em linguagem, motricidade e acesso ao conhecimento.

Lúcia Reily (2010) nos diz que a maioria dos cursos de licenciatura em Arte ainda não forma o professor para atuar na inclusão e, diante da falta de publicações na área, o Arte/Educador encontra-se despreparado para atuar neste contexto.

A partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola que abrem múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial. Em contato com alunos com deficiência, os professores de arte vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística (REILY, 2010, p. 86).

Entendemos que a Arte/Educação não deve fazer distinção (por condição social, étnica, gênero ou condição biológica etc.) dos alunos e cabe ao Arte/Educador elaborar propostas pedagógicas que trabalhem as potencialidades e limitações de todos os alunos.

Noêmia Varela já orientava os Arte/Educadores a tratar todas as crianças por igual. Azevedo (2019) nos lembra que a Arte/Educadora sempre começava seus ensinamentos a partir do interesse das crianças e desenvolvia as habilidades. “Em seu coração de arte/educadora cabiam todos os deserdados da escola, dessa escola que mata as singularidades” (AZEVEDO, 2019, p.107).

O olhar para o outro dentro das suas potencialidades, jamais pelas suas deficiências (AZEVEDO, 2019) era a diretriz pedagógica de Noêmia Varela e que entendemos ser primordial como ferramenta de desenvolvimento humano, estético, ético em que se respeita a pluralidade de todos.



Cubista nos revela que na escola em que lecionou, em 2020, havia diversos alunos com necessidades especiais. Como os PETs são pensados dentro de uma perspectiva de unicidade, foi preciso adaptar seus conteúdos para estes alunos. O Arte/Educador nos conta que a adaptação dos PETs foi baseada nas indicações dos professores de apoio, que acompanhavam tais alunos.

Carla Vilaronga e Enicéia Mendes (2014) citando Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009) afirmam que esta proposta de ensino colaborativo nos enfatiza que é preciso discutir na escola, entre outras questões, o planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula dos alunos com deficiência.

Cada caso é um caso. Por exemplo, alunos com baixa visão, a gente fazia as adaptações, mas quem traduzia isto para as linguagens de braille, ou relevos, no caso de imagens das obras de arte, eram as professoras de apoio. No caso de deficiências intelectuais, a gente reduzia um pouco a parte de conteúdo e tentava colocar em uma linguagem mais acessível, uma linguagem de fácil entendimento dos alunos. Eu fazia as adaptações, a professora de apoio avaliava e aplicava. Em relação ao aproveitamento destes alunos, elas que faziam a avaliação em comum acordo conosco. Recebíamos os PETs e conversávamos; se o aluno atingiu ou não a proposta. No geral a abordagem é mais leve. Usamos um critério um pouco diferente dos demais alunos. (CUBISTA, 2021).

O relato do professor nos leva à reflexão de algo citado por Reily (2010) ao abordar o trabalho desenvolvido pela pesquisadora Ana Luiza Caldas (2006) que defende o direito ao acesso, participação e profissionalização do surdo na Arte.

Ainda que não nos caiba uma análise mais aprofundada deste tema, mas que veio a baila durante a pesquisa, entendemos que aproximar referências, trabalhos desenvolvidos por portadores de deficiência é uma estratégia relevante para o ensino de Arte e a inclusão dos alunos. Esta prática, além de garantir a autonomia desses alunos, incentivo e amplitude de conhecimento, promoveria o fim do estereótipo alimentado por não Arte/educadores, de que as atividades de arte são menos importantes que as outras atividades acadêmicas, e por assim ser, é ofertado ao estudante tarefas repetitivas que pouco contribuem para o seu desenvolvimento criativo.

Incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros; artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos “desgastados” pela exclusão da arte nas escolas de surdos; (...) assegurar que a arte a ser usada na escola não se resume a pintar desenhos “pré-feitos por professores”, ou “cantar” músicas

que são destituídas de significado para a cultura surda; considerar que, em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação à arte surda. (CALDAS, *apud* REILY, 2010, p.96).

### **Estratégias**

Assim como os demais Arte/Educadores o Arte/Educador também iniciou o Ensino Remoto, na rede Estadual, trabalhando os PETs e tentando algumas aulas *online*. Mais tarde, ele adotou outra estratégia abarcando a transdisciplinaridade, fazendo parcerias com professores das áreas afins e buscando um diálogo entre as Artes e os outros componentes. “Mas não deu muito certo também não. Aqueles alunos, que já são bons, participavam. Mas a grande maioria não. Não conseguimos atingir uma boa participação” (CUBISTA, 2021).

Na rede particular, além das dificuldades tecnológicas impostas, o Arte/Educador também relata um certo constrangimento motivado pela atuação de pais que, em busca de mensalidades menores, questionavam o trabalho dos professores.

Isso era muito frustrante. A gente estava tendo que se reinventar a todo instante, em todos os quesitos. Tanto da elaboração, quanto na didática. As famílias começaram a querer justificar a redução da mensalidade, com a redução no salário dos professores. Como assim, este professor vai ficar em casa? Ele não vai ter redução do salário não? Alguns chegaram até a cogitar descontos, mandando embora os professores de Arte, Filosofia, de Educação Física, de Dança, Xadrez. Mas à medida que a coisa foi se desenvolvendo, algumas pessoas conseguiram enxergar que o professor estava se desdobrando e tendo uma dedicação além daquela que era o trabalho normal do professor. De repente o professor se viu um produtor de conteúdo para internet. E a gente se deu muito mal no início. (CUBISTA, 2021).

O Arte/Educador revela que essa produção de conteúdo foi muito penosa para ele. Quando as aulas eram *online* ele conseguia melhores resultados, porém, com a necessidade de produzir aulas assíncronas, ele viveu momentos bem estressantes. “Estar ao vivo é mais interessante que produzir material para que os alunos possam assistir depois e tirar suas dúvidas via e-mail, chats, etc” (CUBISTA, 2021).

O professor afirma que a parte da prática, do Fazer, foi praticamente nula. “Então ficava só teoria...teoria...teoria. A parte da prática ficava por conta da família. Se a família tivesse um tempo para auxiliar o aluno, ok! Se não, era o aluno com ele mesmo. O máximo que eu fazia era tirar dúvida” (CUBISTA, 2021).

Sobre a sua prática educativa, envolvendo as quatro linguagens, o Arte/Educador afirma que tem mais facilidade de trabalhar com o Teatro e a Música, mas que dá a devida importância para as outras linguagens, seguindo o currículo e tentando fazer uma distribuição igualitária.

Trabalhar teorias é algo tranquilo. Algumas práticas são mais complicadas. Como, por exemplo, Dança. Eu não sei dançar, não tenho desenvoltura. Uma coisa que fiz, foi trabalhar esta linguagem com os professores de Educação Física. Eles trabalham a Dança também. (Outra estratégia é) Em alguns eventos da escola, por exemplo, Mostras, Festivais, Festas Juninas, sempre me associo, a esses trabalhos multidisciplinares, aos professores que tem uma vivência de prática e tento entrar com práticas de contextualização. (CUBISTA, 2021).

Sem fazer distinções por tempo, Cubista não trabalha uma linguagem por um bimestre.

Tento falar um pouquinho de cada tema, dentro daquela linguagem. Por exemplo: Se falo do improviso nas Artes, eu busco falar da *Action Painting*, do Jackson Pollock. Acabamos este assunto, vou na improvisação na Música. Aí falo de Jazz, do Repente, do RAP. Aí falo da improvisação na Dança, da Capoeira. Aí no Teatro falo das improvisações de *Match*, do *Stand-up*. Isto tudo dentro de um mês, praticamente. (CUBISTA, 2021).

Ao longo de todo o relato do professor, verificamos que ele busca sempre trabalhar a Arte em conjunto com outros componentes. Este pensamento, feito de uma maneira mais aberta e que busca dar uma resposta ao método tradicional de divisão de disciplinas é a base da Transdisciplinaridade.

Para Sheila Campelo (2013) o pensamento transdisciplinar depende de uma tomada de consciência e à docência transdisciplinar da construção de uma abordagem metodológica que a viabilize na prática pedagógica dos professores. Isso pode ser alcançado por meio de uma abordagem de ensino e aprendizagem, que fornece habilidades que cruzam disciplinas, culturas e instituições.

Fernando Azevedo e Fernanda Cunha (2017) ressaltam que diversos estudos apontam que a Abordagem Triangular “contribui para a democratização do ensino e da aprendizagem em Arte e para as relações transdisciplinares entre as linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e as demais disciplinas” (AZEVEDO; CUNHA, 2017, p. 166).

### **Ponderando**

Neste mergulho para conhecer as práticas docentes dos três Arte/Educadores identificamos que dentro de suas metodologias e no regime de exceção pandêmico, a

Abordagem Triangular esteve presente. O fato de Ana Mae propor a substituição da metáfora do triângulo por um zigzag, no qual o processo toma diferentes caminhos, alternando-se entre as três ações é mais do que justificável nas falas dos professores.

As três ações conforme a sequência escolhida pelo Arte/Educador, indo e voltando repetindo e prosseguindo, conforme a metodologia de cada um favorece a “ampliação de fronteiras culturais e interdisciplinares para o estudo da arte, pela compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades, e pela elaboração da experimentação artística” (PIMENTEL, 2010, p. 212).

Os relatos reforçam que a Arte/Educação aplicada na prática reflete sua importância dentro das redes de ensino, seja a rede de ensino privada ou pública. Durante a pandemia, os Arte/Educadores procuraram dar significado à Arte/Educação, à margem de todos os problemas relatados, procuraram ensinar de uma forma que os conteúdos fizessem sentido e que os alunos pudessem refletir em busca de uma transformação.

Arte/Educação é isto, promover um rompimento desta consciência devastadora, que limita as ideias, que impede as possibilidades de enxergar o futuro.

De acordo com Biasoli (1994, p.1), a arte é “o elemento integrador do indivíduo com o mundo, capaz de torná-lo agente construtor da sociedade de forma individual e coletiva, por meio de sua sensibilidade, expressão e pensamento” (BIASOLI, 1994, p.1).

As linhas sinuosas traçadas por esta pesquisa sobre a análise do Ensino Remoto, a atuação dos Arte/Educadores e a utilização da Abordagem Triangular são reflexos de que nas escolas, nas salas de aula, na formação do Arte/Educador quando o ensino é envolto no improvisado, sem aparato científico, com o desprezo dos valores e da cultura, quando tudo é negociável, descartável, este não traz a emancipação do sujeito.

Um ensino/aprendizagem baseado na ciência e tecnologia, humanizado, com sonhos e projetos, tratando os alunos como pessoas, e não como objetos descartáveis ou meros receptores de material, é essencial para uma Educação de qualidade. É preciso superar os péssimos exemplos, no atual momento da pandemia e da crise econômica e educacional. Casara (2020), ensina-nos e chama a atenção para:

Mistificadores e fanáticos dos mais variados tipos passam a ocupar o mesmo espaço na arena pública que cientistas e estudiosos. Hoje, os “negacionistas” da crise sanitária, da mesma maneira que os negacionistas da ditadura militar brasileira ou da crise climática, passam a desinformar e a reforçar preconceitos

em meios de comunicação que deveriam ter por função produzir informação de qualidade. (CASARA, 2020, p.01).

O que a pandemia tem nos ensinado é que é preciso investir nas escolas, nos alunos, nos professores e em tecnologias educacionais, com destaque às novas tecnologias da informação.

Em alguns países mais desenvolvidos, o primeiro profissional a ter acesso às TDICs é o professor. O objetivo é simples: favorecer o aluno com maiores condições de aprendizagem. Algo bem distante da nossa realidade. No Brasil, o professor e os alunos sofrem com as escolas, que geralmente possuem uma péssima qualidade dos equipamentos, multimeios, internet e computadores. A comunidade escolar (professores, alunos, pedagogos, etc.) da Rede Pública, não possuem condições financeiras para adquirir tecnologias de ponta para o seu uso pessoal. A maioria dos professores sequer possuem condições de instalar em sua residência tecnologias como internet de banda larga, assinatura *online* de bons programas na sua área de formação ou TV por assinatura, ou mesmo um computador que acompanhe a evolução das tecnologias.

A pandemia no Brasil colocou em xeque a tradicional forma de ser e se portar em sala de aula, redimensionando-a para outros espaços de formação. Há muito se fala da transformação da escola, repensar modelos, mas tudo muito lento e com influências que não permitiram que a educação evoluísse. Mas eis que a pandemia nos obrigou a mudar.

As inquietações que nos levaram a buscar as experiências de Arte/Educadores, a refletir o futuro da Arte/Educação em uma Cidade Educativa, redirecionaram nosso olhar para as possibilidades, levantamento de dados, análise de fatores e vivenciarmos diferentes contribuições, em diferentes contextos. “Todas as experiências pedagógicas nos ensinaram a fazer perguntas, porque são elas as grandes mobilizadoras de ideias e a posição de quem questiona nos coloca na busca de respostas para a realidade” (PALU, SCHUTZ, MAYER, 2020, p. 47)

É importante enfatizar que apesar do contexto fragilizado, houve união entre os professores. Estes compartilharam atividades, experiências, para aprender e trocar uns com os outros. “Nunca antes tivemos uma experiência de tantos professores juntos

buscando novas formas de ensinar, novas ferramentas de mediação, unidos em prol de uma educação mais significativa”. (PALU, SCHUTZ, MAYER, 2020, p. 51).

Todo este nosso contexto, nos trouxe inúmeros desafios, mas também oportunidades. Oportunidades de ousarmos, de dar nosso melhor e entender que a Arte/Educação faz a diferença.

Ao ouvirmos os Arte/Educadores notamos a preocupação que estes têm com seus alunos. Em tentar promover um aprendizado significativo, que deixe marcas, em aprendizagem escolar, na vida e na tão sonhada transformação da educação.

Durante toda a nossa vida profissional, atuando na área de educação, temos escutado, falado que a escola está em crise, que a educação está em crise. E agora esse momento fez e continua nos colocando na responsabilidade de reinventar a educação. Mesmo não sendo esse o modelo que desejamos, mas com certeza nos possibilitou outros olhares, outros dizeres e novos fazeres. (...) Há um provérbio africano que diz que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” essa necessidade de envolvimento de toda a comunidade na educação é cada vez mais urgente. Precisamos conhecer e criar vínculos com as famílias, e esse cenário está possibilitando essa experiência. (...). Essa percepção se torna fundamental nesse momento, estabelecendo uma convivência harmoniosa, de respeito de ajuda mútua. (PALU, SCHUTZ, MAYER, 2020, p. 52).

## CONCLUSÃO

### **A Cidade, a Teoria, A Arte – uma tríade libertadora**

Apresentadas as concepções teóricas que giram em torno desta pesquisa e que alimentaram o desejo de se pesquisar como os Arte/Educadores utilizam-se da Abordagem Triangular em sua rotina diária de ensinar/aprender Arte e durante a pandemia é necessário deixar claro em que ponto estas concepções convergem e onde pretende-se chegar com tal observação.

Paulo Freire (1993) dizia que o primeiro livro de leitura é o mundo. Assim, para que possamos nos tornar cidadãos conscientes de nosso papel perante a sociedade é preciso aprender com o local em que vivemos, abrir nossos olhos para o todo que está em nossa volta e saber identificar, ler, vivenciar os contextos e entrelinhas de nossa existência.

A concepção emancipadora da cidade, defendida desde os anos 1970, quando Edgar Faure (1972), publica o seu relatório sob o título “Aprender a ser” e que traz pela primeira vez a expressão “Cidade Educativa”, refere-se ao processo da educação, o papel da escola e da cidade na formação dos cidadãos.

Nesta perspectiva transformadora, busca-se respeitar as diferenças, a diversidade e fomentar a empatia. Um cidadão que aprende a respeitar a diversidade cultural, étnica, de gênero, é um ser que aprendeu que o mundo não se limita às suas próprias vontades.

Mas como tornar o cidadão este ser que busca respeitar as diferenças, a diversidade, fomentar a empatia e que entende o contexto em que vive? Em que ponto, uma cidade, que ostenta o título de Cidade Educativa, consegue disponibilizar vivências para que o cidadão entenda o seu papel perante a sociedade?

Entendemos que a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui deste espaço cultural de aprendizagem permanente por si:

Há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as cidades educarem. (FREIRE, 1993, p.23).

Para que sociedade possa usufruir e entender este caráter educador é preciso fomentar e criar ações para que os cidadãos reconheçam que além das funções tradicionais, econômica, social, política e de prestação de serviços, a cidade exerça uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania.

Uma cidade educadora precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos: crianças, jovens, adultos, idosos. “A tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento da sua memória, e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador” (FREIRE, 1993, p. 24).

Freire (1993) nos diz ainda que é importante afirmar que não basta reconhecer que a cidade é educadora, independentemente do nosso querer ou de nosso desejo. Ou, no caso da cidade desta pesquisa, ser reconhecida através de um concurso promovido por um órgão internacional. “A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade”. (FREIRE, 1993, p. 24).

Em nosso entendimento para que ocorra esta apropriação o caminho passa, indubitavelmente, pela Arte e Arte/Educação. A Arte é a atividade humana de valor cognoscitivo pleno. Não pode ser reduzida a uma atividade complementar, acessória. É uma atividade que busca explorar e entender a historicidade da sociedade humana. Vázquez, (1978) já dizia que mesmo que possua valor em si e expondo, de certo modo, essa individualidade a Arte “não pode ser concebida à margem da comunidade” (VÁZQUEZ, 1978, p.122).

Nesse préstimo, torna-se imperativo democratizar o acesso aos processos e produtos artísticos, promover debates e reflexões sobre a função social da Arte e a forma como ela é construída através dos tempos compreendendo que ela contém e está contida na sociedade que a produz.

Esta percepção, em sua grande magnitude, se dá através da Arte/Educação. A Arte/Educação, concernente à pedagogia freiriana da aprendizagem mútua contribui para o entendimento na contemporaneidade acerca dessa relação, no ambiente escolar todos se transformam em agentes do conhecimento, o professor ensina, mas também aprende com seus alunos, “todos mediatizados pelo mundo” (BARBOSA, 2009, p.13).



Todo este diálogo entre a Arte e a sociedade é mediado pela Arte/Educação proporcionando a formação de “leitores críticos”, situando-os dentro de um contexto. “É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p.16).

Barbosa (1991) reconhece que a escola é a principal divulgadora da Arte:

[A] escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não é só desejável, mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma cidade, nação ou império, disse Stuart Hampshire alguma vez em algum de seus escritos. (BARBOSA, 1991, p. 33).

Ao Arte/Educador cabe a função de entender que o sentido da sua missão é o de transformação. Dar aos seus alunos novas formas, alimentando-os com esperanças para que consigam construir novas realidades, um mundo “menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (GADOTTI & ROMÃO, 2000, p. 17).

E como o Arte/Educador chega a este resultado? Primeiramente, não há receita pronta! Ponto! Não há, na cidade que educa, ensinar sem entrelaçar com o próprio processo de humanização. Se compreendemos Arte e Arte/Educação como processos de humanização e compreensão da vida humana é preciso que suas bases sejam ancoradas em práticas, metodologias, abordagens que avancem pelo terreno fértil da reflexão sobre o contexto e as vivências individuais.

E é neste ponto que a Abordagem Triangular surge. Não como uma receita pronta, ou uma “proposta”, mas como um sistema que possibilita o Arte/Educador trabalhar com o olhar para o futuro. Nossos alunos são reais, buscam ser únicos e com um futuro que vislumbram individualmente, mas que precisa interconectar-se com o coletivo.

A Abordagem Triangular e suas ações mentais/sensoriais permite que o aluno seja tratado em sua individualidade, em sua subjetividade, mas concernente ao contexto em que vive.

Os processos de ler, fazer, contextualizar significados pelo professor, em acordo com seu planejamento e contexto sociocultural de seus educandos, propicia à docência reflexiva, que expande além da situação escolar, possibilitando relações amplas ancoradas nos saberes dos educandos. (SILVA & LAMPERT, 2017, p.94).

Uma teoria aberta a reinterpretações e reorganizações, como diz a própria Ana Mae (2010).

Inacabada e aberta, e por sua base freiriana dialógica. O fato de ser inacabada se destaca como qualidade a ser enaltecida, pois permite que a Arte/Educadores/pesquisadores façam suas contribuições a todo momento. (AZEVEDO *apud* RIZZI & SILVA, 2017, p.224).

Esta compreensão, de que a Abordagem Triangular não é um produto pronto, e que pode ser questionada vai ao encontro das ideias do “Aprender a ser” (1972).

A compreensão do ser humano como ser inacabado, porque aberto sempre a aprender e apreender é um princípio incontestável que rege o pensamento de Ana Mae Barbosa e toca todos aqueles que com ela tem a oportunidade de conviver (AZEVEDO, 2015, p. 60).

Neste alinhavar de conceitos não há como não compreender que “Cidade Educadora”, Arte/Educação e Abordagem Triangular estão imbricadas de tal modo que sua associação desdobra e amplia o conhecimento e o saber; cria relações entre as ações do dia a dia, as possibilidades de ver, ouvir, interpretar e julgar as manifestações culturais e artísticas além de fomentar, a criatividade, capacidade de interpretação e reflexão sobre a Arte e a sociedade.

Sabedores que a sala de aula é um espaço de transformação e de mobilização dos saberes, onde teorias são aplicadas e postas a prova, buscamos compreender como a Abordagem Triangular tem sido utilizada pelos Arte/Educadores, 30 anos após seu advento, em uma cidade educadora.

É neste enfrentamento, entre sujeito e sociedade, entre cidade e escola, entre teoria e prática que o professor se edifica, se constrói, desenvolve suas práticas e cria suas estratégias de ação.

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF & LESSARD, 2008, p.61).

É percebendo o entrelaçamento entre estes três conceitos que entendemos e procuramos responder quais pontos esta pesquisa é e se faz importante e qual será sua real contribuição para a sociedade. Concernentes ao pensamento de Jacyntho *et al* (2020) entendemos que o mirar e refletir à prática docente é contribuir para “um lugar de encontro” (JACYNTHO *et al*, 2020, p.41).

Esta pesquisa e o seu lugar, não foi desprovida de propósitos, ou feita ao acaso. Foi pensada e realizada com a intenção de valorizar os Arte/Educadores, uma cidade e a educação. Um encontro de conceitos e uma produção de conhecimentos.

**Figura 13:** Triângulos



Fonte: Ilustração do autor

Em nossas reflexões, buscamos demonstrar que ainda que nossos estudos sejam uma micro parcela de um universo educativo, para muitos até mesmo provinciano, estes podem fomentar processos que contribuam com outros modos de ver, sentir, experienciar, a Arte/Educação, a Abordagem Triangular e consequentemente o ver o mundo de uma forma educativa. “Em lugar do grande estrategista, o pequeno ‘faz tudo’ do dia a dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências” (GALLO, 2003, p. 82).

Por isso, não falamos em lugar do outro, falamos com o outro e de lugar único, como afirma Ponzio (2010) “[...] o eu de cada um, como eu não teórico, é o existir em maneira não-substituível e não intercambiável em relação ao outro” (PONZIO, 2010, p. 33).

Na dialogicidade, no encontro com esses sujeitos formadores encontramos refúgio no pensamento de Letícia Queiroz Carvalho (2012).

Aplicada à pesquisa nas Ciências Humanas convida o pesquisador ao movimento de escuta, de possibilitar ao outro o conhecimento do que se pôde observar do seu mundo e das suas concepções, em um processo de

reconhecimento e de respeito pela palavra desse sujeito que nos completa na sua alteridade e na sua diferença. (CARVALHO, 2012, p. 4):

É com este espírito que fomos a campo e nos propomos ao encontro do inusitado espaço de conhecer e aprender.

### **Arte/Educação e Pandemia**

No confinamento, meninos e meninas desenham, cantam, fazem vídeos; dançam. Inventam diálogos, encenam, dramatizam, criam histórias, quadros, coreografias. Por que são crianças?

Claro que não! Adultos também invadiram sacadas com seus violões, dançaram, projetaram obras em prédios, superaram dias intermináveis consumindo vídeos, lendo livros, vendo filmes e dançando. Dramatizaram, criaram histórias. E por quê? Por que eram adultos entendiados?

Desde muito cedo ensinamos/aprendemos que a Arte é forma de agradecer e agradar o mundo. Do primeiro momento em que foi declarado o confinamento até o dia em que nos sentamos para redigir este capítulo, todas as pessoas que se dedicam à Arte, à formação artística, à Arte/Educação ofereciam um alento para aqueles que conseguiam alcançar, seja através de uma janela física ou virtual. Pelas diferentes vielas tecnológicas esta oferta foi vital para o equilíbrio mental e emocional das pessoas.

Muito se falou sobre a importância da Arte neste momento. Sobre como todas as alternativas de burlar o tédio passavam necessariamente por ela. Mas pouco se falou sobre a importância da Arte/Educação, como instrumento de usufruir e fomentar todas essas manifestações e a importância do Arte/Educador no cotidiano escolar, muitas vezes como primeiro incentivador à Arte na vida de muitas pessoas.

Embora as atividades curriculares sejam promovidas a partir das instituições, portarias, bases, parâmetros, decretos, é essencial pensar que o ensinar/aprender parte da criatividade de educadores e artistas/educadores que exploraram novas formas de educar por causa do confinamento inesperado.

A explosão pedagógica instintiva e criativa favoreceu a rebeldia aos modos mornos criados pelos sistemas educacionais. Este “renascimento” despertou a criatividade e,

através de telas cinzas, circulavam palavras, imagens, sons e movimentos, potencializando processos de aprendizagem.

O pensamento saiu da cilada que promovia a autosatisfação, que vinha do manter seus saberes conformistas (DIDI-HUBERMAN, 2011), para se oferecer a apreciar o caminho aberto e sem um percurso preciso.

Encontrar meios para o ensino/aprendizagem de Arte foi desafiador. A falta de interações para o ensino da Arte foi um dos principais obstáculos a serem transpostos. O componente requer uma quantidade considerável de práticas e interações que produzem o conhecimento.

A alteração, abruptamente adotada, migrando de um ambiente altamente social de interação para um ambiente virtual de aprendizagem, que na maioria das vezes era muito solitário de todas as partes, impactou significativamente. Para KiniSingh (2020), esta nova realidade afetará o modo como ensinamos Arte. Algo corroborado Freedman e Escaño (2020).

Algumas das artes mais poderosas do mundo foram feitas em resposta a uma crise, e a arte, a educação têm sido frequentemente valorizadas em resposta à crise. Independentemente de desastres naturais, devastação social ou doenças, a arte continuará a ser ensinada. Contudo, refletir sobre as maneiras como o COVID-19 influenciou a educação artística deve mudar a forma como a arte será ensinada no futuro. (FREEDMAN & ESCAÑO, 2020, p. 27).

Em pesquisa recente, com professores de Arte, Marshall, Shannon e Love (2020), avaliaram que vários professores relataram que, mesmo quando seus alunos tinham acesso à tecnologia, à Internet e a outros suprimentos escolares como lápis, muitas vezes não tinham os materiais de arte necessários para participar dos tipos de atividades de ensino que normalmente atribuíam.

Para Freedman & Escaño (2020) além desta questão dos materiais e de acessos às TDICs surge também a questão da mentoria parental. O ensino de Arte em casa tende a ser orientado por adultos que podem não ter habilidade com este campo de estudo. Podem, ainda, o julgarem como algo apenas recreativo e, na mais perniciosas das considerações, como algo desnecessário. Assim, além de ficar subjogado, o ensino pode ser censurado e/ou deixado de lado pelo simples fato que os tutores não compreendem ou não desejam compreender a Arte/Educação.

Coube então ao Arte/Educador, muito além de repassar o conhecimento, encontrar meios para transpor estes obstáculos. Para que os alunos não ficassem à deriva Rossi (2019) afirmou que os docentes deveriam adaptar-se aos novos tempos, de modo que conseguissem compartilhar seus conhecimentos acadêmicos falando em uma linguagem que fosse mais facilmente compreendida pelos estudantes, nesse novo contexto escolar, com normas e responsabilidade diferenciadas.

Por isso a importância de nas aulas de arte, aliar a criação e o conhecimento, não apenas sobre obras artísticas, mas ampliá-lo a fim de que a visão do aluno se alargue e perceba que os elementos que compõem a arte podem estar em seus próprios cotidianos. (ROSSI, 2019, p. 3).

E qual seria então o futuro da Arte/Educação?

Ekoç (2020), responde a esta dúvida com a constatação que a pandemia do Coronavírus escancarou algo que os Arte/Educadores vêm falando há tempos: “a arte não é algo que podemos dispensar, e testemunhamos que a arte nos ajudou a passar por nossos meses de quarentena, então ela também pode nos ajudar com nossas lutas na sala de aula” (EKOC, 2020). Assim, o futuro deveria ser promissor, com valorização da Arte/Educação não apenas como um componente, mas como um campo de conhecimento.

Para Rossi (2019) “a aula de arte é um espaço privilegiado para a aprendizagem que se dá através do fazer, do experimentar, do diálogo e da reflexão” (ROSSI, 2019, p.5). Assim, para ser eficiente, o futuro passa pela capacitação dos Arte/Educadores.

Outro desafio importante seria o treinamento e desenvolvimento envolvidos para ajudar a arte educadores a fazer a transição do ensino presencial para a criação e produção de conteúdo online ou de vídeo que seria tão eficaz quanto a aprendizagem presencial, nesse novo modelo híbrido que se desenha para o futuro (KINISINGH 2020),

As perspectivas futuras são incertas. “Alguns esperam pelo retorno das atividades, como se nada houvesse mudado, mas o que sentimos é que já não seremos mais os mesmos, não somos mais os mesmos” (CARVALHO, GOTTARDI & SOUZA, 2020, p.13).

Por isso, mais do que nunca, para que a Arte/Educação seja eficaz é preciso que os Arte/Educadores tenham coragem, promovam o ensino/aprendizagem da Arte com o intuito de formar cidadãos conscientes de seu papel no mundo.

A escola influencia a maneira como seus habitantes aprendem a perceber a relação consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Se não houver reflexão educativa sobre essa tríplice questão, se essa reflexão for pobre, pouco

cuidadosa, pouco cuidada, podemos acabar cometendo verdadeiras atrocidades (FÁLCON *et al.*, 2020, p.33).

Toda essa reflexão pedagógica precisa ainda ser sedimentada, tornando-se um pilar fundamental para que a Arte/Educação assuma seu protagonismo contemporâneo.

Pereira (2020) nos diz que na pandemia, a poética do encontro reconfigurou-se em outro formato, “o que gerou muitas incertezas no papel de arte-educadora, visto que a nova forma de comunicação com os alunos pareceu ameaçar diretamente o que considero a grande potência das aulas de artes: o convívio” (PEREIRA, 2020, p.382)

Neste novo formato de ensino que vivenciamos, e que trará reverberações, encontramos o que Homi Bhabha (2010) chama de estranhamento. “Mesmo que um humano seja estudioso, que se esforce bastante em aprender, sempre poderá ser surpreendido pelo desconhecido e essa sensação é de estranhamento” (BHABHA, 2010, p. 20).

Além de causar estranhezas tanto para os docentes, quanto para os discentes, o novo modo de ensinar trouxe distanciamentos. Não apenas o citado por Ohana Pereira (2020), mas também o distanciamento entre os próprios Arte/Educadores. Professores que tinham facilidades para trabalhar com as TDICs se sobressaíram frente aos que não possuíam domínio destas tecnologias. O grupo dos professores que, de certa forma, já utilizava meios digitais na docência conseguiu ir além dos PETs e/ou indicação de conteúdo. Eles promoveram transmissões *online* por meio de canais próprios em plataformas ou redes sociais e/ou produziam suas próprias aulas, disponibilizavam explicações para listas em aplicativos de mensagens digitais e utilizavam todo o sortilégio de meios para chegar até seus alunos. Algo que vai ao encontro do pensamento de Edivaldo e Edilece Couto e Ingrid Cruz (COUTO *et al.* 2020) que explicam que os profissionais da educação, conectados, não só produzem e distribuem conteúdos, como também acompanham, orientam e estimulam seus alunos.

E o outro distanciamento e, talvez o mais o mais cruel, foi o distanciamento de acesso à educação entre as redes públicas e privadas. Em sua esmagadora maioria, as escolas da Rede Privada optaram por aulas *online*, com acompanhamento diário dos seus alunos e conteúdos explicados simultaneamente. Algo que para a Arte/Educação potencializou os debates, os encontros e as mostras de produção artística. Enquanto o Ensino Remoto através de atividades assíncronas tolheu alunos e professores desta interação.

No meio destes distanciamentos os Arte/Educadores tentaram costurar aproximações e fazer com que aulas fizessem sentido. Nas palavras de Ohana Pereira (2020) citando Masschelein e Simons (2014):

A suspensão de um tempo e de um espaço configura-se no sentido do ambiente educacional ser o lugar que requer a produção de uma atenção e trabalho sobre a percepção do aluno. A profanação opera na intenção de problematizar, questionar e apropriar-se de perspectivas distintas; interrogar com linguagens novas aquilo que já era conhecido ou acreditado. E educar a atenção equivale à regulação e recriação da atenção, a partir das mudanças dos modos perceptivos dos participantes, os quais se alteram em fluxo instável, de acordo com as transições artísticas e pedagógicas que cercam sua realidade (PEREIRA, 2020, p 381).

Para explicar os distanciamentos e dificuldades do alcance da Arte/Educação em tempos de Ensino Remoto Dubatti (2020) nos fala sobre um ensino convivial (presencial) e tecnovivial (por meios das TDICs) e traz a metáfora de um nadador para explicar os limites do convívio com a arte e conseqüentemente seu ensino. “A arte convivial é nadar em águas abertas, pois o espectador está mais exposto; já arte tecnovivial é o espectador nadar em uma piscina” (DUBATTI *apud* PEREIRA, 2020, p. 384).

Ou seja, enquanto no presencial é permitido ao aluno pensar além dos limites, interagir e contar com ajuda para inflar suas velas rumo ao conhecimento, no modo Remoto, a Arte/Educação é um produto muitas vezes enlatado ou com uma receita que não permite ao estudante ousar.

Para Pereira (2020) ainda que ocorra este reducionismo no ensino, é preciso que os Arte/Educadores saibam retirar do contexto o melhor para aprendizagem. Ao ter consciência que essas duas formas de proposição da Arte/Educação sejam completamente divergentes, não se deve estimular a comparação entre elas, mas sim permitir um convívio em prol de uma Arte/Educação eficiente em tempos de pandemia.

Sabe-se que a educação (bem como o teatro) não pode ser reduzida a uma tela, e que a experiência virtual não se iguala a uma experiência vital. Contudo, um ponto positivo que resultou do isolamento social foi colocar artistas, professores e arte-educadores em movimento. Nós nos enxergamos capazes para continuar a criar, ensinar, adaptar e improvisar em situações adversas. E diante das constantes reinvenções, os alunos e espectadores reinventam-se também, como participantes de um contato relacional intermediado por uma tela. (PEREIRA, 2020, p.386).



Assim, o ensino da Arte durante a pandemia desenvolveu-se entremeadado às interações virtuais e sociais, por meio das TDICs, ações assíncronas e ao isolamento imposto. O trabalho artístico dos alunos, atrelado à escrita, a observação, a contextualização e os caminhos por quais o docente se atreveu a levar os seus alunos deveria reverberar em uma análise crítica à realidade, relacionando a percepção do mundo ao contato consigo e com os outros. Para este processo de adaptação e criação corroboramos com o pensamento de Lampert e Facco (2018) que afirma que a criação “[...] garante ao sujeito em prática de si, através de suas escolhas, reinventar-se a todo o momento [...]” (LAMPERT & FACCO, 2018, p. 36).

### **Abordagem Triangular e futuro da Arte/Educação**

Em artigo escrito em 2018, Ana Mae Barbosa avaliou quais eram os principais problemas da Arte/Educação na América Latina. Entre eles, a pesquisadora destacou a formação de professores, falta de pesquisas acerca do que os alunos pensam sobre aprendizagem da arte e principalmente falta de uma consciência do colonialismo cultural que sofremos muitas vezes imposto pelos governos ditatoriais.

De 2018 até o presente momento, o mundo, que não é plano, girou... e girou tão rapidamente que além das questões elencadas por Ana Mae tivemos uma hipérbole de problemas, entre eles a ascensão de um governo retrógrado, que exacerba um viés tecnicista para a educação.

Além de eliminarem Arte como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, como eu já disse, querem cortar os cursos de Humanidades das Universidades Públicas, federais e estaduais e pior, acabar com a profissão de “artista” nas Carteiras de Trabalho dos cidadãos brasileiros. (BARBOSA, 2018, p. 18).

Ao enfraquecer as disciplinas da área de Humanas, entre elas a Arte, com a redução de carga horária, ou retirando-as das grades curriculares de algumas séries, com o objetivo de esvaziar conteúdos, prevemos uma desconexão entre o ser humano e a sociedade/contexto.

Essa visão tecnicista, que atualmente caminha a passos largos para a implantação, ainda que encontre resistências, trará, como consequência, uma sociedade mais individualista, em que os seres humanos serão incapazes de repensar suas próprias atitudes e o mundo que os cerca. Tornando o cidadão facilmente manipulável, porque não conseguirá ler seu

tempo, já que não será ofertado a ele a oportunidade de refletir, interpretar, questionar e dialogar. As novas gerações podem sucumbir a erros do passado e, com isto, jogar por terra todas as conquistas que tivemos até aqui.

Atravessamos o século, chegamos em 2021 observando muita luta e várias reformas e decretos que alteravam essas mesmas reformas e decretos, não somente na Arte/Educação, mas em todos os outros componentes.

O que percebemos é que essas alterações geralmente partem de uma diversidade de opiniões, dependendo da visão e da formação de quem esteve ou está atrelado ao poder, sobretudo a serviço do capital e grandes corporações. E que as medidas buscam insistentemente transformar o ensino da Arte em algo que precise servir a algo prático, uma tarefa muitas vezes mecânica, que se sustenta na permanência de práticas arraigadas na tradição como, por exemplo, o desenho geométrico.

As leis de Diretrizes e Bases para a Educação, os Parâmetros Curriculares, a Base Nacional Comum Curricular acaba desconsiderando importantes elementos da construção da Arte como conhecimento. Quem detém o poder, certamente não enxerga a Arte/Educação como um instrumento capaz de aguçar a capacidade intelectual, observacional do aluno, de permitir-lhe um aprendizado que o ajude a aprender a pensar, a adquirir ideias para formar sua escala de valores que irá o guiar através de toda a sua vida.

Partindo da concepção da Unesco, é preciso trabalhar os quatro pilares fundamentais para a Educação a Ciência e a Cultura: ensinar a conhecer/ ensinar a fazer/ ensinar a viver com os outros / ensinar a ser. Tudo isto, óbvio, precisa ser desenvolvido “no e com” o aluno.

Porém, para além deste momento, quase pré-apocalíptico, em que políticos, corporações financeiras e entidades buscaram (e buscam) deslegitimar a Arte/Educação, tentando desqualificar o ensino/aprendizagem de Arte, a fim de impedir que toda uma geração tenha senso crítico, saiba se posicionar acerca das questões e do mundo em que vivem, vivenciamos ainda o advento da maior crise sanitária dos últimos séculos: a pandemia do Coronavírus.

Se Ana Mae apontava, em 2018, como um dos problemas da Arte/Educação o pouco tempo dedicado às Artes na escola Pública, com a pandemia este tempo praticamente inexistiu. Sobretudo, em Minas Gerais, que elegeu os Planos de Estudo Tutorados, para a rede pública, como ferramentas do Ensino Remoto. Essas contingências nos

redirecionaram para um ambiente em que o ensino/aprendizagem se viu reduzido a meia dúzia de contextualizações e pouquíssimas ações que buscaram um ensino/aprendizagem significativos.

Ao analisarmos o ensino de Arte em plena pandemia, tendo como suporte os Planos de Estudo Tutorados, e aplicabilidade da Abordagem Triangular, evidenciamos que a formação do Arte/Educador é algo que precisa ser repensado. Se as ações, no recorte desta pesquisa, evidenciam uma dificuldade na atuação dos Arte/Educadores em se livrar das armadilhas da mesmice, ou do “deixar rolar”, é preciso entender que talvez estes Arte/Educadores tenham tido uma formação deficitária ou que estão sob pressão, apenas tentando sobreviver a este cenário pandêmico caótico.

Por outro lado, a pandemia nos trouxe a oportunidade de ressignificar o ensino da Arte, abandonar desgastadas formas de abordagem, criar práticas educacionais mais democráticas e valorizar as ações que estão dando certo. Se vivemos um momento de crise é hora de prestigiarmos o que temos de bom e fazermos um *mea culpa* daquilo que necessitamos melhorar.

Nóvoa (1997) apresenta uma contribuição que, mesmo sem se referir à Educação em tempos de pandemia, pode ser utilizada para o nosso contexto.

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. (NÓVOA, 1997, p.28).

Gouthier, Anjos e Pimentel (2012) ressaltam que para além das reflexões das suas práticas, da construção do conhecimento em Arte e da ampliação do seu repertório prático/teórico, é necessário que o professor esteja imerso na produção artística e cultural de sua região.

Trabalhar com as experiências e vivências individuais e coletivas é inerente ao processo artístico, quer seja ele fazer, refletir e contextualizar ou ensinar/aprender. Pensar uma educação pela experiência, no campo da educação escolar, é remontar a forma como está organizado tradicionalmente o currículo e a concepção de ensino/aprendizagem. (GOUTHIER, ANJOS, PIMENTEL, 2012, p. 283).

A pandemia invisibilizou ações e Arte/Educadores que faziam a diferença. Muitas vezes, e para alguns Arte/Educadores, uma invisibilidade inconsciente ou motivada pela falta de uma formação para além do ensino das Artes, como por exemplo, conhecimentos tecnológicos e o uso das novas tecnologias. É importantíssimo que neste repensar a Arte/Educação, em um mundo pós-pandemia, as novas ferramentas de ensino estejam em evidência e sejam apresentadas aos Arte/Educadores em suas graduações e formações continuadas.

Os programas de formação de professores precisam preparar os Arte/Educadores para atuarem como facilitadores da criatividade dos alunos e incentivadores da investigação crítica. Quando é oportunizado aos alunos investigar a amplitude da Arte com a orientação de um professor, eles podem descobrir significados complexos, conexões múltiplas e possibilidades para a criação e postura crítica frente ao mundo.

O futuro da Arte/Educação, assim como da educação em geral, é imprevisível. Estamos em constante oscilação, não apenas por causa da pandemia, mas pelo panorama político/educacional que se instaurou no Brasil. O que até bem pouco tempo parecia que se tornaria um ciclo de melhoramentos encontrou novas variáveis que impactarão a educação nas próximas décadas.

Mas apesar disto tudo, podemos dizer que a Arte/Educação sai desta pandemia fortalecida. Mais do que nunca a Arte/Educação e o pensamento criativo se mostraram necessários e há muitas evidências disto. A Arte é um componente essencial para a vida e para uma educação completa.

Para além do currículo básico, a Arte/Educação com toda a sua flexibilidade e impacto socioemocional pode transcender os limites acadêmicos e alcançar os alunos onde e como realmente importa. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos, dentre elas a “*Review of Evidence: Arts Education Through the Lens of ESSA*”, realizada em 2018, pelo *American Institute of Research*, aponta que as intervenções de Arte/Educação, quando bem concebidas e implementadas têm resultados expressivos no meio acadêmico, não apenas em aprendizagem de Arte, mas também na aprendizagem de outras matérias, na aprendizagem socioemocional, na atitude geral e nas habilidades dos alunos. “Em resumo, com as intervenções corretas, a Arte/Educação comprovadamente causa um grande impacto no desempenho geral do aluno” (WAN, LUDWIG E BOYLE, 2018. Tradução nossa).

À medida em que alunos, professores e comunidades voltarem às suas rotinas e tiverem que lidar com o trauma coletivo pós-pandemia, as aulas de Arte serão parte importante na readaptação escolar e na cura deste trauma.

Ainda que a imprevisibilidade permeie esta pesquisa, consideramos que a Arte/Educação, e todos os seus componentes, deverão ganhar destaque e a escola poderá utilizar toda a expertise dos Arte/Educadores para apoiar os alunos. A Arte é, e será, uma das curas a este complexo pandêmico que se instaurou em nós. Alunos precisarão ser capazes de explorar e compreender a si mesmos e seu mundo em mudança.

Se nós, Arte/Educadores, soubermos nos organizar, criar resistências e evidências de que nosso trabalho é vital neste novo mundo, seremos protagonistas nesta nova forma de ensinar. Há anos, os Arte/Educadores possuem uma forma única de liderar. São vozes ativas entre os alunos, ainda que os outros profissionais de educação torçam narizes. Somos o elo entre o sistema e o aprendizado.

Arte/Educadores, por essência, já possuem coragem para lutar e sabem como fazer as coisas funcionarem. Estão constantemente trabalhando em um caos organizado, vendo as limitações como oportunidades e fazendo algo, de alguma coisa, que antes parecia ser um nada.

Esta pesquisa, ainda que seja uma apenas mais um tijolinho, como tantos outros, na construção de um ensino/aprendizagem de Arte significativo, serve a oportunizar a busca não por uma resposta concreta, mas à procura de conhecimento.

Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. [...] O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isso, que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo. (FREIRE, 1981, p. 47).

Respeitamos, aceitamos, nos adaptamos, enquanto pesquisadores, a provisoriedade deste regime de exceção que vivemos e entendemos que o objeto de estudo vinculado a esta pesquisa (Arte/Educação), traduz-se nas relações interpessoais, no ser sensível. Explorando um pouco mais esta abordagem, Freire (1996) nos lembra que:

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática

docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Mas e a Abordagem Triangular e sua aplicabilidade?

Ana Mae Barbosa (2014), ressalta que há três pontos específicos que podem auxiliar o ensino de Arte a promover uma virada no descrédito das aulas de Arte nos currículos escolares: em primeiro lugar, seria reconhecer a importância da imagem nas aulas de Arte, segundo fortalecer a herança artística dos alunos presentes à sua volta e, por fim, avançar nas concepções de embasamento teórico e prático da arte em comunidade.

Estes três pontos requerem que os Arte/Educadores promovam e valorizem as leituras que estão disponíveis no seu entorno, bem como as que estão inseridas na vivência dos alunos. Essa promoção pode se dar através das tecnologias, das produções e das relações que se constroem com o outro.

Em tempos de pandemia, a Abordagem Triangular foi bastante utilizada nas modalidades de Ensino Remoto adotadas: sejam aulas virtuais, sejam através dos Planos de Estudos Tutorados.

A diversidade que encontramos na aplicação da Abordagem Triangular pelos professores participantes da pesquisa e nos Planos de Estudos Tutorados não se restringe ao Contextualizar, ainda que utilizado em larga escala, devido à pandemia. Os Arte/Educadores valeram-se do Ler e das infinitas possibilidades de incentivar a leitura da imagem. Desde aquele que inventa e busca incentivar a observação dos detalhes do cotidiano, aquele que esboça uma imagem em uma tela de computador incentivando a imaginação, até aquele que produz, transporta, cria reproduções de imagens para seus alunos, já que a escola não dispõe de fontes a serem utilizadas. Algo, que infelizmente, não notamos no Fazer artístico, durante a pandemia. Sem estruturas, sem material, a maioria dos Arte/Educadores ouvidos nos evidenciaram ter caído na velha armadilha de que é preciso ter material, ter espaço para fazer.

A falta do Fazer é imperdoável. Se desenha até na areia com graveto. É só perguntar o que eles têm em casa para transformar. Desenhar com lápis em papelão a casa na frente da sua, etc. Até amassar papéis de diferentes texturas e conversar sobre a diferença das marcas é importante para desenvolver a percepção. (BARBOSA, 2021, informação verbal).

Assim, a contextualização foi recorrente e o carro chefe das aplicações da Abordagem Triangular observadas. A contextualização serviu para provocar discussões, enveredar o caminho pelo qual o Arte/Educador pretendia levar seus alunos e promover a conexão das três ações mentais/sensoriais na busca pela integração do conteúdo e a compreensão pelo aluno.

Fernanda Pereira da Cunha (2017) afirma que a Abordagem Triangular, por ser uma perspectiva cuja gênese epistemológica se alicerça em seu caráter genuinamente contextual, “é uma abordagem em processo, portanto, contínua, dado seu aspecto orgânico, voltando-se para o desenvolvimento da identidade cultural e da cognição/percepção” (CUNHA, 2017, p.208).

Ao analisar os PETs à luz da Abordagem Triangular, identificamos que os conflitos provenientes das interpretações superficiais da Abordagem Triangular ainda estão presentes. Os Arte/Educadores ainda possuem resquícios de uma ideia que a Abordagem Triangular é uma teoria pronta para ser usada. Tal qual um manual.

No entanto, a Abordagem Triangular deve ser entendida como uma teoria completamente aberta, que não segue nenhum tipo de caminho, podendo ziguezaguear ao bel prazer do Arte/Educador. A Abordagem Triangular é sensível às questões sociais e culturais, conceituada como teoria para a vida, através do ensino de Arte, ajudando os alunos a reconhecer e compreender as ambiguidades, conflitos, nuances e qualidades efêmeras da experiência social.

A maioria dos alunos não serão artistas profissionais, mas todos precisarão se tornar cidadãos responsáveis do mundo. Dentro de uma democracia, o objetivo da educação é promover o desenvolvimento de cidadãos responsáveis que pensem eticamente, ajam construtivamente e colaborem conscientemente para a formação de identidades pessoais e comunitárias.

Para que o ensino/aprendizagem cumpra este objetivo, a experiência dos alunos deve ser pensada de forma a compreender o ambiente em que vivem. Assim a Abordagem Triangular ajuda o ensino de Arte a se tornar um componente igualmente legítimo e conceitualmente integrado com o resto do currículo escolar. Aprender/ensinar Arte é, também, sobre olhamos para nós mesmos e percebermos os outros.

Desde que Ana Mae “colocou em xeque o paradigma modernista que Arte não se ensina” (CARVALHO & CAROLINO, 2010), com a sistematização da Abordagem Triangular, a Arte/Educação vive uma prática consistente. A comprovada eficácia da Abordagem Triangular, em diversas pesquisas, e por ter sido tomada como referência nas propostas governamentais (PCNs, BNCC e Planos Municipais de Educação) fazem da teoria “uma das mais utilizadas pelos professores de Artes, tanto no ensino formal quanto no não formal” (CARVALHO & CAROLINO, 2010, p. 361).

A Tríade (Ler/Fazer/Contextualizar) constrói pontes alinhando conhecimento artístico, desenvolvimentos reflexivos, críticos e dialógicos dos estudantes conduzindo a processos de aprendizagem extremamente significativos.

Como um divisor de águas e após completar três décadas de sua sistematização, entendemos que a Abordagem Triangular é cada vez mais contemporânea e se alonga, ziguezagueia para se adaptar a qualquer tempo, qualquer dificuldade. Vida longa à Arte/Educação. Vida Longa à Abordagem Triangular!



## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz e SEGATTO, Catarina Ianni. **O Manifesto dos Pioneiros e o Federalismo Brasileiro: Percalços e Avanços Rumo a Um Sistema Nacional de Educação.**

Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. - Brasília: MEC/SASE, 2014.

AGUIRRE, Imanol. **Ana Mae Barbosa: ou como navegar entre a Fidelidade a um ideário e a “Incessante busca por mudança”.** In: BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 7ª. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

AMORIM, Thiago. **Desafios do ensino da dança em tempos de pandemia são debatidos em evento online da Unesc.** 2021. Disponível em <https://www.unesc.net/portal/aicom/blog/48499-desafios-do-ensino-da-danca-em-tempos-de-pandemia-sao-debatidos-em-evento-online-da-unesc>. Acesso em 31 de maio de 2021.

ANALFABETISMO cai, mas ritmo ainda é lento. **O Estado de S. Paulo.** São Paulo, 09 de setembro de 2010, p. H4. (Especial). ANPEd-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 03 maio 2020.

ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares. Brasília, ano 2, n. 11, 11 jul. 2003. Disponível em [www.anup.com.br/txt/jornal/011\\_jornal.htm](http://www.anup.com.br/txt/jornal/011_jornal.htm). Acesso em 05 de julho de 2020.

ALESSANDRA, Karla. Câmara dos deputados: **Educação e Cultura. Educação aprova dança e teatro como disciplinas obrigatórias do ensino básico.** 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/456284-educacaoprova-danca-e-teatro-como-disciplinas-obrigatorias-do-ensinobasico.html>. Acesso em 11 março de 2021.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e práticas artísticas na escola.** 7 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

ALVARENGA, Valeria Metroski. **O projeto de lei 7.032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: será o fim da polivalência?** Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, set;/dez. 2013

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out;/dez. 2014.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8ª edição. São Paulo, Ed: Papyrus, 1999.

ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas.

Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 01 julho 2020.

ANJOS, C. R., PIMENTEL, Lucia Gouvêia, GOUTHIER, Juliana Macedo. **Especialização em ensino de artes visuais: uma experiência de educação a distância** In: Anais do 8º Congresso Internacional de Educación Superior: La Universidad pro el desarrollo sostenible, La Habana, Cuba. 2012.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 de agosto de 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Revista de Educação à Distância, EmRede. Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 257-275. 2020.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Abordagem Triangular, leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais**. Revista Gearte, Porto Alegre, v.2, n.3, p.345-358, dez.2015.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 163-168, maio/ago. 2017.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora** Recife: O autor, 2014.

\_\_\_\_\_. **O aqui e agora já é história**. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 25, 2015, Fortaleza. Anais. Fortaleza: FAEB/IFCE, 2015.

\_\_\_\_\_. **Noêmia Varela, um réquiem para (não) dizer (a)deus. Em: Mulheres não devem ficar em silêncio**. Ana Mae Barbosa e Vitória Amaral (ORGs.). São Paulo: Editora Cortez, 2019.

BARBA, Lourenço Souza. **Variabilidade comportamental aprendida**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 3ª edição São Paulo: Max Limonad.1988.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Abordagem Triangular não é receita pronta**. In: ARTE NA ESCOLA. Anais do Primeiro Seminário Nacional Sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem. São Paulo: UNICSUL, 1995.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Autobiographic Lecture for the Archives of Art Education of the Miami University, Oxford, Ohio**. Tradução: Cleyton Anderson Cavalcanti da Silva. Miami University, Oxford, Ohio, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7ª. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras**. Revista Polyphonia, v. 27/2, jul/dez, p. 674-693. 2016.

\_\_\_\_\_. **O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.7, n.13: mai.2017. Disponível

em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/download/15702/pdf/43706>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Arte/Educação ou Educação Artística na América Latina**. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. 2018

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. Relato encomendado pela UNESCO à INSEA. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext). Acesso 24 de abril de 2021.

BARBOSA, A. e COUTINHO, R. **Arte/Educação como Mediação Social e Cultural**. São Paulo: UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: REDEFOR/ UNESP, 2011.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Ângelo Roberto Silva. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão**. In: Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016. Disponível em: <http://ufr.br/confaeb/index.php/anais/category/4-artes-visuais?download=22:barros-angelo>. Acesso em 30 de maio de 2020.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BITTAR; Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, Jul-dez., 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o ensino de história**. ESTUDOS AVANÇADOS. 32, 2018.

BIASOLI, C. L. A. **Arte-Educação: realidade ou utopia?** Pelotas: ETFPEL, 1994.

BONAMINIO, Alícia, MARTINEZ, Silvia Alicia. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das instâncias Políticas do Estado.** 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>, Acesso em 17 de julho de 2020.

BONETTI e FONTOURA. **Convenções de gênero em transição no Brasil? Uma análise sobre os dados de família.** In: CASTRO e RIBEIRO (ORGs.) Situação social brasileira 2007. Brasília: Ipea, 2009, p. 65-79. 2009.

BRANDÃO, Carlos Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino.** São Paulo. Avercamp, 2004.

BREDARIOLLI, Rita Luciana B. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de Ensino da Arte.** Tese (Doutorado) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRASIL, Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,** 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdv/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** 2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm) Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. **Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.** 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 27 julho de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-010/2008/lei/111645.htm) Acesso em 20 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em 20 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm). Acesso em 12 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 22, de 23 de dezembro de 2005. **Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.** 2005. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf) Acesso em 05 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília. MECSEF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 934,** de 1 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

CABALLO, Maria Belén. **A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal.** Lisboa: Edições Piaget, 2001.

CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: uma proposta para os governos locais,** in: Cidade educadora, princípios e experiências, pp. 11-14. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora. 2004.

CACETE, Núria Hanglei. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2014, vol.40, n.4, pp.1061-1076. Epub Apr 01, 2014. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000011>: Acesso em 24 de maio de 2020.

CACIQUE, Aldemir. **Educação à distância: uma experiência comparativa entre o ensino presencial e via internet.** *Revista Educação e Tecnologia.* v.5, n.2, p. 47-51, jul/dez. Belo Horizonte, 2000.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. **Arteduca: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede.** Tese (Doutorado em Artes) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CARVALHO, Livia Marques. CAROLINO, Jaqueline Alves. **Abordagem Triangular e as estratégias de um educador social.** In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (ORGs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de Professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2012.

CARVALHO, Eduardo. **O Humor dos quadrinhos como instrumento educacional.** 2007. Disponível em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/O-humor-dos-quadrinhos-como-instrumento-educacional/> . Acesso em 07 de janeiro de 2019.

CARVALHO, Carla; FREITAS, Aline Amaral; NEITZEL, Adair de Aguiar. **SALAS DE ARTE: Espaço de Formação Estética e Sensível na Escola.** Santa Catarina, 2014.

CARVALHO, Carla. GOTTARDI, Pedro. SOUZA, Helen Rose Leite Rodrigues de. **Corpos[pandêmicos]: ação e subjetividade na arte educação.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015527, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 23 de junho de 2021.

CASARA, Rubens. **O descuido com a vida no Brasil é um projeto político. Nada tem de natural.** Entrevista à Revista Esquinas. 2020.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o Teatro na Educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica/FAP**, [S.l.], dez. 2008. ISSN 1980-5071. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>>. Acesso em 24 junho de 2021.

CETIC. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios**. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

CLERC, Jean Pierre. **Le Monde** 05 de setembro, Paris, 1972.

COELHO, Marco Antônio. DUTRA, Lenise Ribeiro. **Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista**. Caderno de Educação, ano 20 - n. 49, v.1, 2017/2018 - p. 51 a 76. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/2791/1529>. Acesso em 23 de março de 2019.

CONSED. **Ensino remoto**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/>. Acesso em 12 julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/desafios-das-secretarias-municipais-de-educacao-na-oferta-de-atividades-educacionais-nao-presenciais>. Acesso em 12 julho de 2020.

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Ensino da arte e Proposta Triangular: do pós-moderno ao pós-modernismo**. Revista Digital Art&, nº 4, outubro de 2005.

COSTA, Natacha. **O papel da educação integral em tempos de crise**. Centro de Referências em Educação Integral, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/>. Acesso em: 22 fevereiro 2020.

COUTINHO, Karyne Dias, ALVES, Jefferson Fernandes. **As Artes na Base Comum Curricular**. 2020. Revista Textura – Porto Alegre – vol. 22, n. 50, p. 241 - 264. – Abr./jun. 2020.



COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas**, V.8, N.3, Fluxo Contínuo, p. 200 – 217, Aracaju, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/8777/3998>. Acesso em 24 setembro de 2020.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e Desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

CUNHA, Célio da (ORG) **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação**. 1985. Disponível em [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro\\_pioneiros\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf). Acesso em 01 de setembro de 2020.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 207-219, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> Acesso em 02 setembro de 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcinéia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo #22 vol. 7; n 3, agosto Brasília, 2020.

CUPERTINO, Christina; SAMPAIO, Thiago. **Existe criatividade? A visão do behaviorismo radical**. Porto Alegre, RS: Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação, 2009.

Disponível em:

[http://www.nuted.ufrgs.br/objetos\\_de\\_aprendizagem/2009/criativas/midiateca/modulo\\_1/Criatividade%20na%20perspectiva%20Behaviorista.pdf](http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/criativas/midiateca/modulo_1/Criatividade%20na%20perspectiva%20Behaviorista.pdf). Acesso em 02 setembro de 2020.

CRUZ, Priscila. MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019**. 2019. São Paulo. Todos pela Educação. Moderna. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf> Acesso em 20 de julho de 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas-SP: Papirus, 1999.

DEBORTOLI, K. R. **Professor e artista ou professor-artista?** Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 091-098, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13995>. Acesso em 14 junho de 2021.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Sueli Rolnik. São Paulo ed. 54. 2012.

DELORS, J. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI: Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5<sup>as</sup> séries e seus professores**. Campinas: Papyrus, 1997.

DIAS, Ângela Álvares Correia; MOURA, Karina da Silva. **Criatividade na rede: a potencialização de ideias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem**. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, p. 62-71, 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 24 agosto 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DI MASI, Domenico. **O ócio criativo**. São Paulo: Sextante, 2000.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação**. Campinas: Autores Associados 2016.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 2000.

DUBATTI, Jorge. **Artes convivias y artes tecnovivias: enseñar y estudiar en el actual contexto**. Fórum de Estágios – Docência em Teatro 2020. Disponível em: [https://farol.ufsm.br/transmissao/forumdeestagiosdocenciaemteatro020?fbclid=IwAR3TX6LKV04oiOQ1N5Kbi7Gtx6zwW9MWznLxyQfggoCUXZFDHsxgng\\_sg](https://farol.ufsm.br/transmissao/forumdeestagiosdocenciaemteatro020?fbclid=IwAR3TX6LKV04oiOQ1N5Kbi7Gtx6zwW9MWznLxyQfggoCUXZFDHsxgng_sg). Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

DURAND, José Carlos. **Arte, privilégio e distinção**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

EISNER, Elliot. **Estrutura e mágica no ensino da arte**. In: BARBOSA, Ana Mae. (ORG) Arte-Educação: leitura no subsolo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

EKOÇ, Arzu. **Teaching speaking with works of art in a preparatory class at university.** *Innovation in Language Learning and Teaching*, p. 1-13, 2020.

FAEB. Ofício nº 06/2015/FAEB. Ponta Grossa, 30 de novembro de 2015. Disponível em <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf> Acesso em 24 de novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Boletim nº 1/2016. BNCC e FAEB: **Cartografias de uma luta**, 2016. FAEB. Análise do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular. Goiânia, 29 de nov. 2017. Disponível em <https://www.fueb.com.br/cartas/> Acesso em 24 novembro de 2019.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. 3. ed. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972.

FAVERO, Osmar (ORG). **A Educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988**. Campinas, Autores Associados, 2001.

FAVERO, Sandra Maria Correia. **As inquietações do Artista-professor**. DA Pesquisa. Revista Investigação em Artes. Volume 2. 2006.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina R. **Panorama brasileiro das licenciaturas em Artes Visuais: Dados a partir do observatório da formação de professores de Artes**. In: XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. *Anais* (pp. 109-129). Mato Grosso do Sul: UFMS. 2018.

FONSECA, Annelise Nani. **Precisamos problematizar o Processo Criativo das Imagens e Saúde Mental no Design**. Revista Egressa, v. 5, n. 4, 2020. Disponível em: <https://datjournal.anhembi.br/dat/article/download/289/210/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 06 de junho de 2021.

FREEDMAN, Kerry; ESCAÑO GONZÁLEZ, Carlos. **Reflections from Education and the Arts in the COVID-19 Era**. Reflections IX, X. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 4, 25-28, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação Permanente e a Cidade Educativa**. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1539> Acesso em 15 de março de 2020.

FURLAN, Elisângela. **Educação na década 1970: formação sem informação** in: XI Jornada de estudos e pesquisas do HistedBR, Cascavel, 2013. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_739\\_furlan.elisangela@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf). Acesso em 15 de agosto de 2020.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3ª Ed. 1984.

\_\_\_\_\_. **Inovações Educacionais. Educação Integral, Integrada, Integradora e em Tempo Integral**. SP, Instituto Paulo Freire, Mímeo, 2008.

GADOTTI Moacir, ROMÃO, José E. (ORGs.) **Educação de Jovens E Adultos**. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GALLO, Silvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, Scielo. 1993.

GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Políticas para formação de professores no Brasil: um estudo dos documentos da UNESCO (1945-1990)**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas (PE). Anais...Porto de Galinhas (PE), UFPE, 2012. Disponível em [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1476\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1476_int.pdf) Acesso em 05 de junho de 2019.

GUSMÃO, Rita. **Transdisciplinaridade e outros corpos**. Anais da Semana Acadêmica do Curso de Teatro. ASACT n. 1 p. 15-21 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.1989.

HILLESHEIN, G. B. D. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais: Caminhos percorridos e a percorrer**. (Dissertação). Florianópolis: PPGAV – UDESC. 2016.

HONORATO, Cayo. **Discursos de autolegitimação do ensino da arte: alguns problemas histórico-conceituais**. Gearte, v. 5, n. 3, 2018, p. 539-551. Disponível em: <https://bit.ly/2CPoiXL> Acesso em 31 março de 2019.

HODGES, Charles. MOORE, Stephanie. LOCKEE, Barb. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/340535196> The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning Acesso em 10 de maio de 2021.

IAVELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte**. *Horizontes*, 36(1), 74-84. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576> Acesso em 05 de novembro de 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo Demográfico**, resultados preliminares São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico**, resultados preliminares São Paulo, 2000.

Itaúna supera média nacional da Educação. **Jornal S’Passo**, Itaúna, 14 de dezembro de 2019. Disponível em <https://jornalpasso.com.br/2019/12/14/itauna-supera-media-nacional-da-educacao/> Acesso em 19 de julho de 2020.

JACYNTHO, André Luiz Neves; SANTOS, Leonardo Bis dos; CARVALHO; Letícia Queiroz de (Organizadores) **O ensino de Letras e Humanidades em cena: desafios e perspectivas na Educação Básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KIRCHNER; Elenice Ana. **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia**. In: *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

KINISINGH, Amita. **Art Education in the Time of a Pandemic. Encountering Design Education Online.** From Place to Space. Aug 27-29, 2020.

LAMPERT, Jocielle. FACCO, Marta. **Caderno Ateliê: reflexões sobre metodologias operativas no estúdio de pintura.** Matéria-Prima, Lisboa, v.6, n.3, p.27-36, 2018. Disponível em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37790/2/ULFBA\\_MP\\_v6\\_iss3\\_p27-36.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37790/2/ULFBA_MP_v6_iss3_p27-36.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2021.

LEITE, S. **A passagem para a quinta série: um projeto de intervenção.** In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 84, p. 31-42, 1993.

LENGRAND, Paul. **Introdução à Educação Permanente.** Lisboa: Livros Horizonte, 1970.

LEMONS, Maya Suemi. **3ª versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Componente Curricular Arte, Ensino Fundamental,** encaminhada pelo Ministério da Educação em 22/12/2016. 2017 Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer\\_4\\_AR\\_Maya\\_Suemi\\_Lemos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_4_AR_Maya_Suemi_Lemos.pdf). Acesso em 08 de março de 2021.

LÉVY, Piérre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** – São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública.** Edições Loyola. São Paulo, 1990.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem.** 2011. Disponível em <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/168>. Acesso em 05 de junho de 2020

LOYOLA, Geraldo. **Professor-Artista-professor: materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte.** Belo Horizonte, UFMG, 2016.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições.** São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M. **A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas.** Educação Brasileira, Brasília, DF, v. 21, n. 42, p. 239-253, jan./jun. 1999

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.12, n.3, p.1530-1555, out./dez., 2014.

MACHADO, Joaquim. **Cidade Educadora e a Administração local da Educação na cidade de Braga.** Disponível em [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR461180422234c\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR461180422234c_1.pdf) Acesso em 05 de junho de 2019.

MAIA, Carmem. MATTAR João. **ABC da EAD: a educação a distância hoje.** Pearson Prentice Hall, 2008.

MANSUTTI, Maria Amabile et al. Especial: estudo CENPEC Educação na segunda etapa do ensino fundamental. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 2, n. 4, ago. 2007. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/12>. Acesso em 20 agosto 2020.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

MARSHALL, David T.; SHANNON, David M.; LOVE, Savanna M. **How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction.** Phi Delta Kappan, v. 102, n. 3, p. 46-50, 2020.

MARTINS, Ronei Ximenes, **A Covid-19 e o Fim da Educação à Distância: Um ensaio** EmRede, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020. Disponível em <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em 19 de janeiro de 2021.

MASCARENHAS, Luiz. **Cidade Educativa do Mundo.** 2017. Disponível em <https://itaunaemdecadas.blogspot.com/2017/04/itauna-cidade-educativa-do-mundo.html> Acesso em 03 de março 2020.

MINCER, Jacob. Human capital and economic growth. **National Bureau of Economic Research.** Cambridge: Universidade de Cambridge, nov. 1981.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.310/2020.** Secretaria de estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE-MG, 2020.

MINEIRINI NETO, José. **Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 258-268, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

MITHEN, Steven. **Criatividade na Evolução humana e pré-história**. Londres: Routledge, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (ORGs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação**. Lisboa: Instituto Piaget.2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (ORG). **Política Educacional nos anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 1997.

NOGUERAS, José M. Terricabras. **Recorrido conceptual por la ciudad educadora. Una perspectiva filosófica, Ayuntamiento de Barcelona, La Ciudad Educadora**. 1990.

Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pp. 25 – 37. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1119> Acesso em 15 de dezembro de 2019.

NOGUEIRA, Guaracy de Castro. **Enciclopédia Ilustrada de Pesquisa: Itaúna em detalhes**. Ed. Jornal Folha do Povo, páginas 28 a 31. 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso proferido na aula inaugural do Curso de Especialização em Educação Pré-escolar**, promovido pela Associação Mineira de Ação Educacional. Belo Horizonte, 1982.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente**. 3a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **História e comparação (ensaios sobre educação)**. Lisbonne: Educa, 1998.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo (Palestra, Outubro 2006)**. São Paulo: SINPRO-SP. Disponível em URL: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em 09 de junho de 2021.



NUNES, Lucas Araújo Barbosa. **Mario Pedrosa e a missão artística francesa de 1816**. 2015. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/132040>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

PAIXÃO, Priscila Campiolo Manesco; CORDEIRO, Gisele do Rocio. **Portfólio: uma perspectiva avaliativa para a arte-educação sob o viés da Abordagem Triangular**. Revista Intersaberes – Curitiba – vol. 8, n. 16, p. 131-150. – jul./dez. 2013.

PALU, Janete. SCHÜTZ, Jenerton Arlan. MAYER, Leandro. **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Florianópolis, Cruz Alta. 2020.

PEDROSA, Flávia Maria de Brito. **Narrativas no Ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE**. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

PEREIRA, Ohana Simioni Picolo. **A fruição estética do espectador teatral em tempos de pandemia: inquietações de uma arte-educadora em estado de atenção**. Revista Rebento - São Paulo, n. 13, p. 373-387, jul/dez. 2020.

PEREIRA, Maria José de Moraes. **Itaúna: Cidade Educativa**. Artigo. Instituto Maria de Castro Nogueira. Itaúna, 1985.

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular**. Revista Departamento de Desenho e Artes Visuais – vol. 1, n. 1, p.24-35. 2017. Disponível em <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163/859> Acesso em 10 de novembro de 2020.

PEREGRINO, Y. ; SANTANA, P. **Ensinando Teatro: uma análise crítica das propostas dos PCNs**. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/livro/5.html> Acesso em 04 de maio de 2021.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 6ª ed. São Paulo: Mediação, 2016.

\_\_\_\_\_. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 156-369, maio/ago. 2017

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Fugindo da Escola do passado: arte na vida**. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 8, n. 2, p. 5 - 17. – mai./ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ontens e hojes não fazem um amanhã: aprendizagens resistentes em Artes Visuais, In **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o**, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.

\_\_\_\_\_. **La evaluación en arte: algunos principios para la discusión**. In: Luciana Jiménez, Imanol Aguirre e Lucia G. Pimentel (Coordenadores). Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid: OEI, p. 129-136. 2009.

\_\_\_\_\_. **Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos**. In BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda da Cunha. Abordagem Triangular. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, J. Cabral. **Prefácio**. In M. B. Caballo Villar, A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PIRES, Janice. **Artes Integradas**. Em Só Pedagogia. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2008-2021. Disponível na Internet em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/artesintegradas/>. Acesso em 26 de julho de 2021.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRATI, Laíssa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 289-298, set. 2006.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

QUITES, Sylvia Pagotto.; **Cidade Educativa de Itaúna para o Mundo**. 2007. Disponível em [http://emporiodahistoria.com.br/site/?page\\_id=211](http://emporiodahistoria.com.br/site/?page_id=211) Acesso em 03 de março de 2020.

READ Heberth. **A redenção do robô** 3ª edição São Paulo: Summus Editorial, 1986.

REILY, Lúcia. **O Ensino de Artes Visuais na Escola no Contexto da Inclusão** Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010 Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CWsw5Zfd3dR8xhZVYQrXjBd/?format=pdf&lang=pt> Acesso 17 de junho de 2021.

REZENDE, S. L. **Aula Diferenciada: Manual Pedagógico Alternativo para o Ensino de Ciências no 8º Ano do Ensino Fundamental**. 2011. Revista Itinerarius

**Reflectionis**, Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20337/11828>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

RIGOTTO, Marcia Elisa. SOUZA, Nali de Jesus de. **Evolução da Educação no Brasil, 1970-2003**. Porto Alegre: Analise, 2005.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Olho vivo: Arte-Educação na exposição Labirinto da Moda: uma aventura infantil**. 1999. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999.

RODRIGUES, Gerson. **A BNCC e o Ensino de Arte**. 127 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=doh3AS0gw6g&t=2616s>. Acesso em 01 de novembro de 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 4ª edição. Petrópolis, Vozes. 1983.

ROMANELLI, Guilherme. Palestra na mesa redonda “**A implementação da música no currículo escolar: experiências da região sul do Brasil - Considerações sobre o Paraná**” apresentada no XVI Encontro Regional Sul da ABEM. Blumenau, FURB, 2014.

ROMER, Paul M. The origins of endogenous growth. **Journal of Economic Perspectives**, v. 8, n. 1, Winter 1994.

ROSENTHAL, Dália. **Prática transdisciplinar na formação do professor de Arte**. 2010.

Disponível em

[http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pratica\\_transdisc\\_formacao\\_prof\\_ar te.pdf](http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pratica_transdisc_formacao_prof_ar te.pdf). Acesso em 16 de junho de 2021.

ROSSI, Flávia Demke. **A (Re) existência do Ensino de Arte sob a ótica dos docentes de Pelotas**. RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, n. 4, 2019.

SALAS, Paula. **O malabarismo de ser mãe e professora na quarentena**. Nova Escola. São Paulo. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19529/dupla-jornada-os-desafios-das-professoras-que-sao-maes-durante-a-quarentena>. Acesso em 20 agosto de. 2020.

SALORT, Ramón Cabrera. **Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 181-191, maio/ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. [Recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Edméa O. EAD, palavra proibida. **Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho...** Revista Docência e Cibercultura. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119> . Acesso em 28 junho 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais** Educação & Sociedade, vol. 27, núm. 96, out, 2006, pp. 775-796 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. 2006.

SANTOS, Moisés Lucas, dos. **Arte-educação e tecnologia no ensino médio: reflexões a partir da proposta triangular**. Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes, UnB, Brasília, 2006.

SANTOS, Thiago L. Alves dos. SANTOS, Felipe Rocha dos. Educação Brasileira, Cidade Educadora e o Programa Mais Educação - Explorações Iniciais. 2004. Disponível em [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/ThiagoLuizAlvesdosSantos\\_GT1\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/ThiagoLuizAlvesdosSantos_GT1_integral.pdf). Acesso em 10 de abril de 2020.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCARING, Vanessa Cristina & VOIGT Maitê Marcela. **Arte em Tempos de Pandemia: Reflexões Acerca do ensino e da Aprendizagem da Dança em Ambiente Virtual**. 2020. Disponível em [http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO\\_EV140\\_MD7\\_SA100\\_ID5673\\_24082020221428.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID5673_24082020221428.pdf) Acesso em 31 de maio de 2021.

SCHWARTZMAN, Simon. Reformas no Brasil e agenda. In: GIAMBIAGI, Fábio. **Educação: a nova geração de reformas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora,

Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca e. **Indícios de incêndio : políticas e formação para o ensino de artes** Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/37151> Acesso em 10 de maio de 2020.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Ano 13, V. 25, N. 1, Jan-Jun, pág. 70-77, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666/5363>. Acesso em 24 junho de 2020.

SILVA, Mauricio da. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03022017-163215/pt-br.php>. Acesso em 10 de março 2019.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jociele. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no Contexto Brasileiro**. Revista Matéria Prima. Volume 05 p. 88-95. 2017.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (ORGs.). **Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo**. Vol. 1. (pp. 17-56). Araraquara: Junqueira e Marin, 2017.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A/UNEB, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, PUC, 2004

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**, Petrópolis RJ, Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. **Avaliação em artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

TOMM, Karl. **Terapia Narrativa**. London: Sage, 1993.

TRILLA BERNET, Jaume. “**Introducción**”, in: La Ciudad Educadora – La Ville Éducatrice, p. 13-21, Barcelona, Regidora d’Edicions 1 Publicacions. 1990.

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

VEIGA, Ilma Alencastro (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola. Uma Construção Possível**. 16. ed. Campinas (SP): Papirus editora, 2011.

VEIGA-NETO, Antônio. Prefácio. In: Ribetto, A. (Org.). **Políticas poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. (pp. 7- 10). Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ. 2014

VIEIRA, Livia Maria Fraga. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Agora seu filho entra mais cedo na escola. A criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006  
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 de novembro de 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 17 de junho de 2021.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade educadora – Nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.



WAN, Yinmei, LUDWIG, Meredith J., BOYLE, Andrea. **Review of Evidence: Arts Education Through the Lens of ESSA**. American Institutes for Research. 2020. Disponível em <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Arts-Education-Evidence-Report.pdf> Acesso em 09 de junho de 2021.



WEBSTER, Maria Helena. **Parecer 04 – Relatórios analíticos**. 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_4\\_AR\\_Maria\\_Helena\\_Webster.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maria_Helena_Webster.pdf) Acesso em 03 de novembro de 2020.

WERNECK, Hamilton. **De Edgar Faure a Edgar Morin**, Disponível em [https://www2.escolainterativa.com.br/canais/20\\_encontros\\_tem/2006/Curitiba/ctba\\_hamiltonw.pdf](https://www2.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2006/Curitiba/ctba_hamiltonw.pdf) Acesso em 11 de março de 2020.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Planos de Estudos Tutorados – Secretaria de Estado de Educação

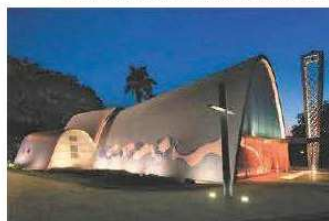
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	
	<b>PLANO DE ESTUDO TUTORADO</b>
	COMPONENTE CURRICULAR: ARTE ANO DE ESCOLARIDADE: 7º ANO NOME DA ESCOLA: ESTUDANTE: TURMA: NÚMERO DE AULAS POR SEMANA: 1
	TURNO: TOTAL DE SEMANAS: 4 NÚMERO DE AULAS POR MÊS: 4
SEMANA 1	
<b>UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):</b> Arte na cidade	
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> — Arte e Arquitetura; — Artistas nas Minas Gerais; — Obras de arte mineiras;	
<b>HABILIDADE(S):</b> (EF69AR24MGAP7) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas. (EF69AR31P7) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e histórica. (EF69AR01P6) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas mineiros (locais) de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	
<b>CONTEÚDOS RELACIONADOS:</b> História da Arte	
99	

ATIVIDADES	
<b>Arte e Arquitetura</b>	
1 — Com suas palavras, escreva o que você considera que é Arte e Arquitetura:	
Arte: _____ _____ _____	
Arquitetura: _____ _____ _____	
2 — Pesquise em dicionários ou em outros meios a definição de Arte e Arquitetura:	
Arte: _____ _____ _____	
Arquitetura: _____ _____ _____	
3 — Observe as imagens abaixo e realize as atividades:	
	
<small>           "Prédio do Congresso Nacional Brasília — Brasília DF Fonte: By Mario Roberto Duran Oriz. Own work, Public Domain, <a href="http://commons.wikimedia.org/wiki/index.php?curid=2476577">http://commons.wikimedia.org/wiki/index.php?curid=2476577</a>"         </small>	
100	





Cidade Administrativa de Minas Gerais — Belo Horizonte MG Foto Divino Advincula, <https://www.flickr.com/photos/porta/pbh/6093752903>



Igreja de São Francisco — Belo Horizonte MG Foto Marcelo Rosa <https://www.flickr.com/photos/porta/pbh/6277478274>

a. Quem é o arquiteto idealizador dessas obras: \_\_\_\_\_

b. Quais são as características que mais chamam sua atenção nessas obras:

\_\_\_\_\_

c. Escolha uma das obras e descreva o máximo de detalhes que você consegue observar nela.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

101

## SEMANA 2

### UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Arte na cidade

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Arte e Arquitetura;
- Artistas nas Minas Gerais;
- Obras de arte mineiras;

### HABILIDADE(S):

(EF69AR24MGAP7). Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas.

(EF69AR31P7) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e histórica.

(EF69AR01P6) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas mineiros (locais) de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

### CONTEÚDOS RELACIONADOS:

História da Arte

102

## ATIVIDADES

### OSCAR NIEMEYER

Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho (1907-2012) foi um arquiteto brasileiro, considerado uma das figuras-chave no desenvolvimento da arquitetura moderna nacional. Niemeyer ficou muito conhecido pelo planejamento da cidade de Brasília, a capital do Brasil no século XX. A cidade de Belo Horizonte tem diversas obras do arquiteto, distribuída em diferentes lugares, porém a Lagoa da Pampulha é o local onde há um conjunto de obras pensadas por ele, no qual a Igrejinha da Pampulha foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Mundial da Humanidade.



As obras de Niemeyer são caracterizadas pelas curvas. A sinuosidade era algo que domina as obras do arquiteto, como mesmo disse o arquiteto: "Não é o ângulo reto que me atrai, nem a linha reta, dura, inflexível... o que me atrai é uma curva livre e sensual". Na Igrejinha da Pampulha o arquiteto cria o design da capela inspirado nas montanhas mineiras e busca retratá-las nas sinuosidades características da obra.

A Arquitetura, portanto, é uma área que vinculou a Arte e a Ciência. A Ciência pois necessita dos cálculos e dados exatos matemáticos para concretizar as obras e a Arte pois ao criar o designe utiliza-se de elementos poéticos, sensíveis para justificar e finalizar a proposta arquitetônica.

Agora responda:

- 1 — Em sua cidade, há algum lugar que pode ser considerada uma obra arquitetônica? Qual é o nome? Onde está localizado? Qual é a importância dela para a cidade? (por exemplo: igrejas, praças, casas de pessoas importantes, casarões, fazendas, etc.)

---



---



---



---



---

- 2 — Se em sua cidade houver alguma obra arquitetônica, descreva-a:

---



---



---



---

103

## SEMANA 3

UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Arte na cidade

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Arte e Arquitetura;
- Artistas nas Minas Gerais;
- Obras de arte mineiras;

HABILIDADE(S):

(EF69AR24MGAP7) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas.

(EF69AR31P7) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e histórica.

(EF69AR01P6) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas mineiros (locais) de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

CONTEÚDOS RELACIONADOS:

História da Arte

104

## ATIVIDADES

## JORGE DOS ANJOS

Jorge Luiz dos Anjos (Ouro Preto MG 1957). Pintor, escultor e desenhista. Inicia sua formação artística ainda menino, na Fundação de Arte de Ouro Preto, onde estuda com Nuno Mello, Ana Amélia e Amílcar de Castro. Suas obras têm sempre como referência básica elementos minerais. Sofre influência do imaginário africano em suas esculturas em ferro oxidado e no óxido gravado nas telas. Desde 1993 tem feito experiências na área do design, criando luminárias com estrutura metálica e nylon translúcido, que conservam muito de sua linguagem como escultor.



Trecho extraído de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas26059/jorge-dos-anjos>

1 — Observe algumas das obras de Jorge dos Anjos e analise suas formas:



Jorge dos Anjos — Sem título



Jorge dos Anjos — Portal da Memória

105

- a) Inspirado em Jorge dos Anjos, crie uma imagem no espaço abaixo que contenha símbolos e formas geométricas. Lembre-se de, ao final, dar um título para a obra criada.



Título: \_\_\_\_\_

106

**SEMANA 4**

**UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):**

Arte na cidade

**OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

- Arte e Arquitetura;
- Artistas nas Minas Gerais;
- Obras de arte mineiras

**HABILIDADE(S):**

Arte:

(EF69AR24MGAP7) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas.

(EF69AR31P7) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e histórica.

(EF69AR02P7) Pesquisar e descrever diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço e associando-os à cultura local.

**CONTEÚDOS RELACIONADOS:**

História da Arte

107 

**ATIVIDADES**

A Arte está presente nos diferentes momentos do nosso dia-a-dia, desde a embalagem de um produto, nas propagandas, nas novelas exibidas na televisão, das músicas ouvidas nos rádios e plataformas on-line. Cada região tem uma particularidade na produção desses objetos artísticos. O que você conhece sobre as Artes que são produzidas em cidade? É importante ressaltar que as produções de artes não são somente aquelas consideradas eruditas e com alto valor financeiro. Os artesanatos, os teatros de rua, um grupo de dança em uma festa, dentre outras.

Busque em sua memória alguma experiência artística ou um objeto de arte que é feito na cidade. Você pode pedir ajuda aos pais ou responsáveis, vizinhos e parentes para ajudar a identificar alguma manifestação artística de sua cidade. Após escolher uma experiência ou objeto artístico, responda as questões.

- 1 — Qual é a experiência artística ou objeto de arte escolhida por você?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 2 — Essa experiência ou objeto artístico se enquadra melhor em qual linguagem artística (artes visuais, dança, música ou teatro)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 3 — Descreva as principais características da arte escolhida.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


- 4 — Você se interessa por esse tipo de arte? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Caro(a) estudante! Chegamos ao fim de uma trilha de aprendizagens composta por quatro semanas. Espero que você tenha aprendido muito. Guarde suas anotações e atividades para compartilhá-las com seu professor e colegas no retorno às aulas. Até a próxima...

108 



## PLANO DE ESTUDO TUTORADO

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE  
 ANO DE ESCOLARIDADE: 7º ANO  
 NOME DA ESCOLA:  
 ESTUDANTE:  
 TURMA:  
 NÚMERO DE AULAS POR SEMANA: 1

TURNO:  
 TOTAL DE SEMANAS: 4  
 NÚMERO DE AULAS POR MÊS: 4

## SEMANA 1

UNIDADE (S) TEMÁTICA (S): Artes Visuais.
OBJETOS DE CONHECIMENTO: — Contextos e Práticas. — Elementos da Linguagem.
HABILIDADE (S): (EF59AR03P7) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.).
CONTEÚDOS RELACIONADOS: História do Cinema.

## ATIVIDADES

Leitura e interpretação do texto.

## HISTÓRIA DO CINEMA

A história do cinema teve como ponto de partida a busca de criar o movimento de uma imagem. Logo, foi através de pesquisas com a fotografia que se produziu a sensação do movimento. Em fins do século XIX, o cinema passou a divertir e deixar a plateia de todo o mundo intrigadas, mesmo com imagens em preto e branco e com a ausência de som.

A sequência de imagens estava relacionada ao cotidiano pacato, e graças aos irmãos Lumière, o cinema tornou-se um item constante na programação da sociedade da época.

Os irmãos Lumière, apresentaram cenas comuns, como "Saída da fábrica", "O almoço do bebê" e "A chegada do trem à estação", etc. Mais tarde, os filmes começaram a ser cortados em cenas e monta-

97

dos. Surge assim a edição, ou seja, a justaposição de duas cenas em movimento. Em 1910, Georges Méliès, ilusionista francês, utilizou-se o cinema para criar "Viagem à Lua", um filme de curta duração. Um dos primeiros experimentos foi o cinematógrafo, aparelho movido a manivela.

A velocidade das imagens chegou a 24 fotogramas por segundo, o que dava a sensação de movimento e continuidade. Nada que se compare as imagens produzidas no cinema hoje, com a velocidade das chamadas supercâmeras, quando em alta resolução, são capazes de captar mais de 6000 quadros por segundo.



Figura 1 — Invenções para registrar imagem e criar movimento.

Disponível em: <https://oblogdofil.blogspot.com/2015/03/resumo-da-historia-do-cinema.html>. Acesso em: 06 de jun. de 2020.

O início do cinema deu-se essencialmente pelo visual, através da sequência de fotogramas. O som foi incluído com um acompanhamento de pianos durante a exibição do filme. Por volta de 1910, surge o disco e a vitrola, logo o pianista foi substituído. Em 1926, foi lançado o vitaphone, e em 1927, foi exibido o filme "O cantor de jazz" (The Jazz Singer), de Alan Crosland, em Nova York. O filme foi o primeiro a ter passagens faladas e cantadas e a usar um sistema sonoro eficaz. O filme marca esse período de transição entre o cinema mudo e o falado.

Em 1906, iniciam-se experiências com filmes coloridos. Inicialmente, eram coloridos manualmente, quadro a quadro. Na década de 20, tons de sépia, azul e verde foram utilizados para trazer um tom natural aos filmes. O uso de filtros coloridos nos processos de filmagens também foi uma técnica que caracterizou a era dos filmes bicolors e a tentativa de deixar as imagens cada vez mais vivas. Em 1922 foi realizado o teste com o Kodachrome, que seria um dos mais utilizados tanto para fotografias quanto para filmes.



Figura 2 — Roster de divulgação do filme (Wikimedia/Creative Commons)

Disponível em: <https://www.mbc.com.br/cultura/2012/10/cantor-de-jazz-completa-85-anos>. Acesso em: 06 de jun. de 2020.

98



Figura 3 — Primeiras imagens coloridas.  
Disponível em: <<https://cana.tech.com.br/cinema/primeiro-filme-colorido-do-mundo/>>. Acesso em: 06 de jun. de 2020.

O vídeo pertence à coleção da George Eastman House International Museum of Photography and Film, e foi recuperado e escaneado por um perito da Kodak.

Em 1935, 13 anos após este experimento, foi lançado pelo Estúdio Fox, a obra "Vaidade e Beleza" de Rouben Mamoulian. Com o surgimento de uma concorrente de peso — a televisão — empresas cinematográficas começaram a investir na expansão da imagem, na melhoria do som e aperfeiçoar do colorido. Novas películas foram criadas, para que a luz pudesse atingir uma gama ainda maior de cores e as câmeras ficaram cada vez mais leves, para facilitar o processo de filmagem.

Fonte do texto: Disponível em: <[http://www.fdaaiaeducacaopr.gov.br/portals/cadeinospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_arte\\_uneispa-curitiba/definicao/aprecioma.pdf](http://www.fdaaiaeducacaopr.gov.br/portals/cadeinospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_arte_uneispa-curitiba/definicao/aprecioma.pdf)>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.

Mostre que você aprendeu e responda:

- 1 — Quando o cinema passou a divertir as pessoas e como foi? Faça um breve comentário.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2 — Qual foi o primeiro filme a exibir "passagens faladas e cantadas e usar um sistema sonoro eficaz"?
- 3 — O audiovisual é uma mistura de imagem, movimento e som. Explique com suas palavras como isso acontece na produção do CINEMA.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4 — Identifique no texto como era feito o processo de agregar cor às imagens nas primeiras exibições do CINEMA. Como era feito este processo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

OS PROFISSIONAIS DO CINEMA

99

## SEMANA 2

UNIDADE (S) TEMÁTICA (S): Artes Visuais.
OBJETOS DE CONHECIMENTO: — Contextos e Práticas. — Elementos da Linguagem.
HABILIDADE(S): (EF69AR03P7) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.).
CONTEÚDOS RELACIONADOS: Leitura e interpretação do texto.

## ATIVIDADES

- Para a realização de um filme, são necessários vários profissionais:
- **Roteirista:** É ele quem cria o texto que contém a sequência a ser produzida, a sequência de falas das personagens e/ou narrador, desenvolvida em uma linguagem técnica específica desenvolvida pelo diretor;
  - **Diretor:** é o principal responsável pela execução do filme, liderando a equipe de filmagem e transformando o roteiro em imagens. É ele quem coordena e controla todas as etapas criativas de um filme, desde o início do processo até sua finalização, buscando sempre tirar o máximo de cada elemento que escolhe para sua equipe buscando perfeita harmonização entre todos. Sua responsabilidade vai além do que será focado pelas câmeras, pois define o filme mesmo antes de começarem as captações de imagem como, por exemplo, na escolha de locações e atores ideais ao que se propõe;
  - **Assistente de Direção:** é o profissional responsável por estabelecer a ligação entre a direção e produção, buscando com que o roteiro seja realizado dentro do previsto, com que o cronograma seja cumprido e cuidando para que haja condições ideais de trabalho para o diretor, delimitando como deve seguir o trabalho;
  - **Diretor de Produção:** Coordena o trabalho de todos os envolvidos no filme, desde a concepção à finalização;
  - **Assistente de Produção:** O assistente de produção é um profissional que trabalha diretamente como diretor de produção, durante todo o processo de filmagem, auxiliando-o na realização de todas as suas obrigações, normalmente sendo o responsável por todo o trabalho pesado da produção;
  - **Diretor de fotografia:** profissional de artes visuais, decide como iluminar uma cena, que lentes serão melhores para determinados ângulos, o tipo de filme a ser rodado, entre outras atribuições;
  - **Diretor de arte:** por vezes acumula a função do cenógrafo e é o profissional responsável pela concepção visual do filme. A partir de determinações do diretor é ele quem define cores, texturas, figurinos, maquiagens, cenários e qualquer outro elemento que componha a cena;
  - **Compositor musical:** responsável pela trilha sonora, de forma a contribuir para que o clima pretendido pelo diretor seja alcançado;
  - **Produtor:** é basicamente o responsável por pagar pela produção e, normalmente espera, ao final, obter lucro financeiro ou algum outro tipo de compensação pelo capital investido;
  - **Produtor Executivo:** é o profissional que tem como obrigação fazer com que todo o projeto caiba

100

dentro do que foi previamente orçado, fazendo as adaptações necessárias para isso;

- **Continuista:** trabalha diretamente com o assistente de direção e é fundamental no resultado final do filme. Deve ter conhecimento prévio de todo o processo de filmagem, conhecendo toda sua sequência de cenas bem como o movimento e falas dos atores, figurinos e cenários, já que erros de continuidade podem prejudicar o trabalho de montagem, e como consequência, a narração da história;
- **Técnico de som:** cuida dos diferentes microfones durante as gravações;
- **Operador de câmera:** é o profissional responsável por acionar e movimentar corretamente a câmera na direção, no enquadramento e na angulação conforme anteriormente iluminado e ensaiado;
- **Assistente de câmera:** é o profissional responsável por deixar o equipamento em perfeitas condições de funcionamento para o operador de câmera utilizá-la. Preocupa-se também com o deslocamento de material, regulagens, colocação em tripés, troca de lentes e filtros, troca de baterias, registrar boletins de câmera, limpeza e manutenção;
- **Editores ou Montadores:** trabalham numa ilha de edição e seguem as orientações do diretor;
- **Maquinista:** profissionais responsáveis pelo equipamento pesado utilizado na fotografia, sendo eles que montam e gerenciam as operações que utilizam travelling ou gruas;
- **Eletricista:** trabalha diretamente sob a orientação do diretor de fotografia e cuida da correta montagem, posicionamento e funcionamento de todo o equipamento de luz, sendo responsável por soluções técnicas como, por exemplo, uma luz que ilumina apenas um detalhe específico ou mesmo seja capaz de realçá-lo em relação a outros elementos;
- **Fotógrafo de cena:** também conhecido como still, é o profissional que acompanha todo o trabalho de filmagem fotografando principalmente o que está dentro do plano que está sendo filmado;
- **Cenógrafos:** É responsável por procurar locações adequadas, adaptá-las ou, quando necessário, criar e supervisionar a montagem de cenários;
- **Montador:** é o responsável pela montagem final da filmagem. Pega todas as cenas gravadas e seleciona as melhores, seguindo o roteiro e colando umas às outras realizando uma única sequência;
- **Figurinistas:** é o profissional que trabalha sob a orientação do diretor de arte e é basicamente responsável pelo vestuário usado pelos atores. É ele quem escolhe ou desenha roupas, calçados e acessórios condizentes com a situação a ser filmada ou do filme como um todo;
- **Maquiadores:** é o profissional responsável pela preparação da pele dos atores para que pareça o mais natural possível durante a projeção. Seu trabalho pode ser apenas com make-up, ou seja, a maquiagem que não deve ser aparente durante a projeção, parecendo natural, ou com maquiagem caracterizadora, utilizada principalmente em efeitos especiais, por exemplo, modificando traços do rosto, embelezando ou não, rejuvenescendo ou envelhecendo os atores;
- **Atores:** Os atores são os profissionais que efetivamente aparecem em frente às câmeras. Podem ser os atores principais, ou seja, aqueles responsáveis pelo desenvolvimento do filme na tela ou coadjuvantes, aqueles que participam de maneira menos efetiva, ou mesmo os figurantes.



Figura 1 — Set de Filmagem do Filme "Meu Mal é uma Peça".

Disponível em: <https://contigo.uol.com.br/noticias/exclusivas/os-barbeiros-do-filme-meu-mal-e-uma-peca-2.html>. Acesso em: 04 de jun. de 2020.

101

Mostre que você aprendeu e responda:

1 — Qual a função do ROTEIRISTA na construção do filme?

---



---



---

2 — Quem é o responsável pela escolha dos atores ideais ao que se propõe na construção do filme?

---



---



---

3 — Você gosta de assistir a filmes? Onde você, geralmente, assiste às produções de CINEMA?

---



---



---

4 — A quais filmes você já assistiu? Cite os nomes.

---



---



---

5 — Qual o profissional responsável pela montagem e execução do cenário? Comente sobre suas funções.

---



---



---



---

102

6 — Procure escolher um filme de que você goste e assista com a família. (Pode ser na internet ou na programação da sua televisão aberta.). Observe que no final do filme vai aparecer os nomes e as funções dos responsáveis pela construção da obra audiovisual.

7 — Vamos usar a criatividade! Procure escrever um resumo para um possível filme que você pretende criar. Lembre-se de que no resumo deve conter; nome do seu filme, sobre o que ele vai dizer, onde vai acontecer (qual será o cenário) e quais os personagens principais.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

103

### SEMANA 3

UNIDADE(S) TEMÁTICA(S): Artes Visuais.
OBJETOS DE CONHECIMENTO: — Elementos da Linguagem. — Contextos e Práticas.
HABILIDADE(S): (EF69AR03P7) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.).
CONTEÚDOS RELACIONADOS: História do Cinema.

### ATIVIDADES

#### AS LINGUAGENS SONORA, VISUAL E VERBAL

Linguagem é o modo que usamos para nos comunicar com o mundo, seja pela fala, pelos sons, imagens, gestos, escrita, modo de se vestir, entre outras. O uso da linguagem tem um único objetivo: estabelecer uma comunicação com o outro. Essa interlocução pode ter a finalidade de instruir, provocar, informar, persuadir, entre outras. Pode ser verbal ou não verbal.

A linguagem não verbal, é toda aquela em que não se usa sinais verbais, palavras, tanto escritas como faladas. O objetivo é utilizar outros meios de comunicação, ou seja, signos visuais: símbolos, placas, gestos, objetos, dentre outros. Quando nos referimos às linguagens, é importante saber que elas podem ser híbridas ou mistas, ou seja, estão interligadas.

A linguagem sonora é estabelecida por sons, que podem ser através de músicas, vozes, ruídos, rádio, etc. A linguagem visual transmite a mensagem usando símbolos gráficos, cores, textura, etc., e que despertam sentimentos, sensações ou uma ideia pela qual se faz entender através da imagem.



Figura 1 — Linguagem visual  
Disponível em: <<https://animac3o.univille.wordpress.com/2009/09/14/pa-nel-linguagem-visual/>>.  
Acesso em: 5 de jun. de 2020.

104



Na linguagem verbal, a comunicação pode ser feita utilizando palavra, usando como meio um cartaz, uma propaganda ou anúncio.



Figura 2 — A Evolução da Comunicação  
Disponível em <https://www.scoop.it/topic/e-portefolio-goncalo-costa>  
Acesso em: 03 de jun. de 2020.

Quando nos referimos às linguagens, é importante saber que elas podem ser híbridas ou mistas, ou seja, estão interligadas. Quando assistimos um filme, uma novela, telejornal, propaganda, qualquer audiovisual, temos esta propriedade. As linguagens são apresentadas em conjunto e completam o resultado final, passando a mensagem desejada.



Figura 3 — Relação entre as linguagens  
Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\_pde/2016/2016\_pdp\_arte\_unesp-ar-curitiba/densidadeapreciosa.pdf>  
Acesso em: 03 de jun. de 2020.

Fonte do texto: Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\_pde/2016/2016\_pdp\_arte\_unesp-ar-curitiba/densidadeapreciosa.pdf>. Acesso em: 02 de jun 2020.

Mostre que você aprendeu e responda:

1 — Explique com suas palavras o que é LINGUAGEM e sua importância para comunicação entre as pessoas.

---



---



---



---

2 — O que é linguagem não verbal? Explique com suas palavras.

---



---



---

3 — Quais as características da linguagem visual?

---



---



---

4 — Observe a imagem "A EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO" e faça um breve comentário relacionando o uso de imagens e vídeos e nosso momento atual de isolamento social, onde muitas pessoas estão utilizando desses recursos.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## SEMANA 4

## UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Dança e Música.

## OBJETOS DE CONHECIMENTO:

— Processos de Criação.  
— Contextos e Práticas.

## HABILIDADE(S):

(EF69AR13MGP7) Investigar e localizar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais, partindo da cultura local, como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.

(EF69AR19P7) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

## CONTEÚDOS RELACIONADOS:

História da Dança.  
Diversidade Cultural.

## INTERDISCIPLINARIDADE:

Educação Física.

## ATIVIDADES

## DANÇA NO BRASIL

Assim como a cultura, as danças brasileiras são frutos da influência de várias nações, principalmente europeias e africanas. Os primeiros habitantes do território, os índios, dançavam em rituais religiosos e em eventos cotidianos (morte, doenças, nascimentos, etc.).

De forma geral, os tipos de danças no Brasil variam de acordo com a região. O Norte possui danças tradicionais como a marujada e o carimbo. A Região Nordeste é tipicamente conhecida pelo frevo, o maracatu e o forró. Já Região Sudeste predomina o samba, o lundu e o pagode.

A Região Centro-Oeste, o cururu, a polca de carão e o sertanejo são as danças mais tradicionais. Já a Região Sul teve grande influência europeia, por esse motivo na região predomina o fandango, a milonga e o chamamé.

As danças brasileiras surgiram da interação das culturas indígena, europeia e africana, mas — principalmente — das culturas indígenas e africanas, tendo em vista as musicalidades, ritmos e movimentos corporais. A dança é uma expressão artística considerada um elemento fundamental para a cultura local e, sobretudo, mundial. No Brasil, muitas tiveram grande destaque e se tornaram atrações populares, como as danças folclóricas, por exemplo.

## DANÇAS FOLCLÓRICAS

As danças folclóricas são fortes elementos artísticos que contribuem para o acervo cultural do país. Elas são baseadas, principalmente, em tradições e costumes próprias das regiões. Realizada de diferentes

107

maneiras de acordo com o estado, ela pode ser feita em pares ou em grupos e a forma original de dançar e cantar permanece praticamente a mesma.

No país, as danças brasileiras de caráter folclórico receberam influências dos povos africanos, árabes, indígenas e europeus. As religiões, sobretudo o catolicismo, teve forte influência no surgimento de personagens e cantos da história brasileira. Uma das características marcantes das danças brasileiras folclóricas são as músicas simples e os personagens chamativos.

Algumas das principais danças folclóricas do Brasil: Samba de Roda, Maracatu, Frevo, Bumba meu boi, Jongo, Baião, Catira, Quadrilha.

## Maracatu

Estima-se que o Maracatu teve início no Brasil por volta de 1700 e quem o trouxe foram os portugueses. De origem afro-brasileira, essa expressão artística é uma das danças folclóricas mais conhecidas do país. O forte som dos seus grandes tambores, chamados de alfaia, além do zabumba e das ganzas, marcam o Maracatu. Muito presente na cultura pernambucana, especialmente nas cidades de Recife, Olinda e Nazaré da Mata, a dança mistura coreografias e teatro, acompanhada por músicos e dançarinos.

## Frevo

O frevo é uma das danças brasileiras advinda do estado do Pernambuco. Seu início ocorreu por volta de 1910 e veio a se tornar hoje uma das grandes atrações do carnaval brasileiro, sobretudo em Olinda, onde é considerado o carnaval mais popular do país. O ritmo do frevo é agitado e sua música, executada por bandas militares e charangas, fundamenta-se na união de gêneros como o tango brasileiro, a marcha, a contradança, a polca e a música clássica. Apesar de não possuir letra, a manifestação é conduzida por uma banda que toca para divertir os foliões.

## Bumba meu boi

A dança folclórica do bumba meu boi é um dos traços culturais marcantes na cultura brasileira, principalmente na região Nordeste. A dança surgiu no século XVIII, como uma forma de crítica à situação social dos negros e índios. O bumba meu boi combina elementos de comédia, drama, sátira e tragédia, tentando demonstrar a fragilidade do homem e a força bruta de um boi.

## Samba

O samba é uma das danças brasileiras de grande re-



Figura 1 — O maracatu é uma dança folclórica com origem no estado de Pernambuco.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Maracatu>>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

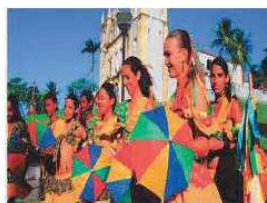


Figura 2 — O frevo é uma das danças brasileiras mais famosas do país. Olinda — PE.

Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/prefeituraolinda/3234115558/>>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.



Figura 3 — Bumba meu boi: Patrimônio da Humanidade.

Disponível em: <<https://oimparcial.com.br/noticias/0117/06/bumba-meu-boi-se-a-patrimonio-da-humanidade/>>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

108

conhecimento para a cultura do país. Seu início no Brasil se deu com a chegada dos negros. Intitulado como uma dança afro-baiana, o samba começou no país na região da Bahia, dançado pelos escravos nas senzalas. Essa manifestação artística estava associada a elementos religiosos que funcionavam como uma forma de comunicação ritual por meio da dança e da música. Outro estado brasileiro que iniciou a difusão desse ritmo foi o Rio de Janeiro. A dança era marcada pelo potente som da percussão, além das batidas com os pés. Com o tempo o samba foi crescendo e ganhando novos formatos a exemplos do samba-canção, samba de breque, samba-enredo, além de tantas outras derivações.

**Jongo**

Conhecido também como caxambu e corimá, o jongo é uma dança de origem africana e dançada ao som de tambores. Integrante da cultura afro-brasileira, o ritmo foi trazido ao Brasil por negros bantos, sequestrados para serem vendidos como escravos nos antípodas de Ndongo e do Congo, região compreendida hoje por boa parte do território da República de Angola. A dança teve forte influência na formação do samba carioca e também na cultura popular do Brasil como um todo. Para o desenvolvimento da dança os pés são sempre descalços e as roupas são as comuns do cotidiano. Assim, um casal de cada vez vai ao centro da roda girando em sentido contrário ao do relógio, se aproximando de quando em quando e fazendo a menção de uma umbigada.

**Baião**

O baião é uma dança que surgiu no Nordeste brasileiro, mas não se chega a um acordo sobre sua origem: uns dizem que é africana, outros, que é espanhola. Só se tem certeza de uma coisa: ficou conhecida e é apreciada no Brasil inteiro. Seu ritmo, marcante e contagioso, mexe com o povo nordestino há um século. Mas foi por causa de Luiz Gonzaga, chamado "o rei do baião", que música e dança percorreram o nosso país e até atravessaram fronteiras, chegando à Europa e aos Estados Unidos. Os passos da dança são feitos de cruzamento de pernas, giros, trejeitos e muito molejo. O som fica por conta da sanfona, do pandeiro, da viola, entre outros instrumentos.

**Catira**

Catira ou cateretê é uma dança do folclore brasileiro, em que o ritmo musical é marcado pela batida dos pés e mãos dos dançarinos. Com influências indígenas africanas e europeias, a catira (ou "o catira") tem suas raízes em Goiás, norte de Minas e interior de São Paulo. A coreografia é executada, na maioria das vezes, por homens (boiadeiros e lavradores) e pode ser formada por seis a dez componentes e mais uma dupla de violeiros, que tocam e cantam a moda. É uma

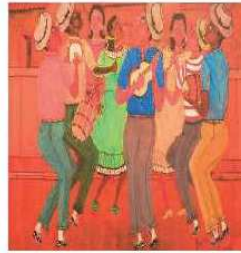


Figura 4 — Roda de Samba — 1948 Heltor dos Prazeres. Disponível em: <https://www.catalogodasaifms.com.br/objeto/objeto/arte/arte/visita/Heltor%20dos%20Prazeres/ordem/inclusao\_mais\_recente/pagina/1/>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.



Figura 5 — Dança de Jongo / Ciclo de Palestras Cultura Afro-brasileira. Nosso Patrimônio. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=30763>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.



Figura 6 — Luiz Gonzaga, o Pernambucano que cantou a cultura do Nordeste para o mundo. Disponível em: <http://setor9.blogspot.com/2012/11/luiz-gonzaga-o-pernambucano-que-cantou.html>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.



dança típica do interior do Brasil, principalmente na área de influência da cultura caipira (São Paulo, norte do Paraná, Minas Gerais, Goiás e partes do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). A coreografia da catira é quase sempre fixa, havendo poucas variações de uma região para outra. Normalmente é apresentada com dois violeiros e dez dançadores.

**Quadrilha**

A quadrilha é uma dança tradicional das festas juninas que ocorrem no mês de junho no Brasil. Ela é uma dança coletiva, que conta com a participação de vários casais vestidos com roupas caipiras. A dança é embalada ao som de músicas instrumentais típicas do interior do Brasil. A quadrilha é dirigida pela narração de uma pessoa (marcador), que faz brincadeiras e conduz os casais em cada momento.

Fontes do texto:

- Disponível em: <https://www.educam.sabiasil.com.br/inform/educacao-fisica/dancas-brasil/>. Acesso em: 07 de jun. de 2020.
- Disponível em: <https://brasil.escola.uol.com.br/folclore/bumbameubol.htm>. Acesso em: 07 de jun. de 2020.
- Disponível em: <https://www.zanalkids.com.br/arte/danca/baiao.htm>. Acesso em: 07 de jun. de 2020.
- Disponível em: <https://www.suaoparada.com/musica/cultura/quadrilha-junina.htm>. Acesso em: 07 de jun. de 2020.

**Mostre que você aprendeu e responda:**

1 — Com base no texto e em seus conhecimentos, explique o que é a manifestação artística da Dança.

---



---



---



---

2 — Como surgem as danças brasileiras? Comente sobre isso.

---



---



---



---

3 — Comente com suas palavras sobre o que você aprendeu sobre o MARACATU.

---



---



---



---



Figura 7 — Cultura de Guaranesia (Minas Gerais): Catira — Dança Folclórica. Disponível em: <http://culturae Guaranesia.blogspot.com/2011/08/catira-danca-folclorica-brasileira.html>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.



Figura 8 — Apresentação de Quadrilha Junina no Estado de Alagoas. Disponível em: <http://www.agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/tem/4594-cora-de-roda-e-quadrilha-sao-destaques-das-festas-juninas>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.



4 — O samba brasileiro é reconhecido no mundo todo! Comente sobre sua característica e sua história. Lembre-se de ler todo o texto desta semana.

5 — Leia com atenção as descrições abaixo e preencha as lacunas com os nomes correspondentes a cada Dança Folclórica e suas características.

- a) \_\_\_\_\_) O ritmo da dança é agitado e sua música, executada por bandas militares e charangas, fundamenta-se na união de gêneros como o tango brasileiro, a marcha, a contradança, a polca e a música clássica.
- b) \_\_\_\_\_) É uma das danças brasileiras de grande reconhecimento para a cultura do país. Seu início no Brasil se deu com a chegada dos negros. Intitulado como uma dança afro-baiana, começou no país na região da Bahia, dançado pelos escravos nas senzalas.
- c) \_\_\_\_\_) A coreografia é executada, na maioria das vezes, por homens (boiadeiros e lavradores) e pode ser formada por seis a dez componentes e mais uma dupla de violeiros, que tocam e cantam a moda. É uma dança típica do interior do Brasil, principalmente na área de influência da cultura caipira (São Paulo, norte do Paraná, Minas Gerais, Goiás e partes do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul).
- d) \_\_\_\_\_) A dança teve forte influência na formação do samba carioca e também na cultura popular do Brasil como um todo. Para o desenvolvimento da dança os pés são sempre descalços e as roupas são as comuns do cotidiano.
- e) \_\_\_\_\_) É uma dança que surgiu no Nordeste brasileiro, mas não se chega a um acordo sobre sua origem: uns dizem que é africana, outros, que é espanhola. Só se tem certeza de uma coisa: ficou conhecida e é apreciada no Brasil inteiro. Seu ritmo, marcante e contagiado, mexe com o povo nordestino há um século.
- f) \_\_\_\_\_) A dança é embalada ao som de músicas instrumentais típicas do interior do Brasil no mês de Junho. O ato da dança sempre é dirigida pela narração de uma pessoa (marcador), que faz brincadeiras e conduz os casais em cada momento.

❖ Caro(a) estudante! Chegamos ao fim de uma trilha de aprendizagens composta por quatro semanas. Espero que você tenha aprendido muito. Guarde suas anotações e atividades para compartilhá-las com seu professor e colegas de forma virtual ou no retorno às aulas. Até a próxima...



## PLANO DE ESTUDO TUTORADO

COMPONENTE CURRICULAR: **ARTE**

ANO DE ESCOLARIDADE: **7º ANO**

NOME DA ESCOLA:

ESTUDANTE:

TURMA:

NÚMERO DE AULAS POR SEMANA: **1**

TURNO:

TOTAL DE SEMANAS: **4**

NÚMERO DE AULAS POR MÊS: **4**

### SEMANA 1

#### UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Artes Visuais.

#### OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:

– Contextos e Práticas.  
– Materialidades.

#### HABILIDADE(S):

(EF89AR05P8) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.

#### CONTEÚDOS RELACIONADOS:

História da Arte.

### ATIVIDADES

#### ARTE NA PRÉ-HISTÓRIA

Quando se fala em arte na Pré-História, estamos falando da produção vista como artística na Pré-História, isto é, durante os períodos Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais. Em geral, compreende pinturas realizadas em cavernas, gravuras esculpidas em rochas, esculturas, estatuetas etc.

Para facilitar sua compreensão a respeito do assunto, é importante considerarmos que os três períodos citados e que são considerados como parte da Pré-História são:

Paleolítico: período que compreende de 2,5 milhões de anos atrás a 10.000 a.C.

Neolítico: período que se estende de 10.000 a.C. até 5.000 a.C.

Idade dos Metais: período que se estende de 5.000 a 3.500 a.C.

Outra observação importante é que as extensões de cada período em todo o planeta são bastante distintas. Neste texto, optamos por colocar a datação clássica, mas os avanços e desenvolvimentos no

86

estilo de vida humana foram distintos nos diferentes locais do planeta. Sendo assim, houve locais em que o avanço que caracterizou as diferenças de uma era para outra foi bastante rápido e outros em que os avanços foram lentos.

A arte na Pré-História manifestou-se de diferentes formas. A intenção dessas obras é alvo de grande debate pelos especialistas. As motivações mais comumente mencionadas são que as populações pré-históricas faziam esses registros como forma de:

- Registrar o cotidiano apenas por registrar. Nesse caso, o registro artístico seria no sentido "a arte pela arte".
- Registrar com fins ritualísticos de criar uma conexão do homem com a natureza.

De toda forma, apesar dos debates e dos avançados estudos foram feitos no sentido de buscar uma compreensão dessa arte, a verdade é que o entendimento real da mensagem da arte pré-histórica é quase impossível, uma vez que não conhecemos os códigos da real mensagem que os autores dessas obras desejavam transmitir, como afirma o antropólogo e arqueólogo Rodrigo Simas Aguiar.

#### Características

##### ☒ Arte no Período Paleolítico

No caso do Paleolítico, o grande destaque são as pinturas rupestres, que são as gravuras desenhadas nas paredes de cavernas. Os especialistas acreditam que as pinturas rupestres tenham surgido aproximadamente há 40 mil anos em grupos humanos que já possuíam domínio do fogo e tinham acesso à ferramentas produzidas por meio da lascagem de pedra. Essa arte, em geral, mostra o homem e meio a grandes grupos de animais, representando, principalmente, cenas de caçadas, mas também retrata outras cenas do cotidiano humano.



Figura 1 – A Vênus de Willendorf foi localizada na Áustria e é uma das estatuetas de Vênus mais famosas. Domínio Público.

Os especialistas falam que a arte rupestre utilizava materiais como terra, carvão, sangue, flores etc. Os principais exemplos dessa arte são encontrados na Caverna de Chauvet e Lascaux, na França, mas também estão em outros locais, como Espanha, Austrália, Argentina etc. Aqui no Brasil, o grande centro de arte rupestre fica na Serra da Capivara, localizada no Piauí.

Não há registro somente de arte rupestre no Paleolítico, pois existem também pequenas esculturas que foram produzidas nesse período. Nesse caso, o grande destaque são as estatuetas de Vênus, produzidas entre 40.000 a.C. e 10.000 a.C. Essas estatuetas, conhecidas como Vênus, reproduzem sempre um corpo feminino nu com formas bastante voluptuosas, destacando-se os seios grandes e os quadris largos.

Essas esculturas são entendidas pelos especialistas como um registro relacionado com um culto à fertilidade, a qual pode estar associado como uma divindade conhecida como Deusa Mãe. A estatueta Vênus mais conhecida é a Vênus de Willendorf, localizada na Áustria e que tem aproximadamente 25 mil anos de existência.

##### ☒ Arte no Período Neolítico

O período Neolítico apresenta grandes transformações e avanços em relação ao Paleolítico – embora de modo não uniforme. Esses avanços podem ser destacados, principalmente, pela sedentarização do homem por meio do domínio das técnicas agrícolas e da domesticação dos animais. Isso permitiu que o homem de desenvolvesse novas ferramentas, que trouxeram melhoria para a sua vida. Um dos grandes avanços do Neolítico está relacionado com as construções, uma vez que pouco a pouco o homem foi desenvolvendo habilidades arquitetônicas.

87

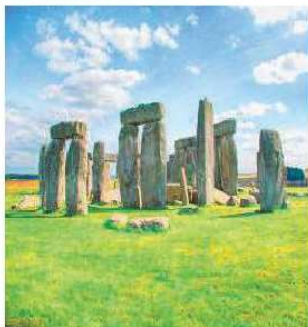


Figura 2 – No Neolítico, destacam-se as construções megalíticas, como a de Stonehenge, na Inglaterra.

Domínio Público. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historia/arte-pre-historia.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2020.



Figura 3 – A Serra da Capivara é um dos sítios de pintura rupestre mais famosos do Brasil.

Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historia/arte-pre-historia.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Esses avanços refletiram-se diretamente na construção dos monumentos megalíticos, isto é, enormes complexos feitos por um amontoado de grandes rochas. Esses monumentos são encontrados em diferentes partes do mundo e estão diretamente relacionados com a necessidade do homem de criar registros em homenagem aos seus antepassados. Podem também ter relação com a marcação do tempo ou com a observação dos astros.

As estruturas megalíticas mais conhecidas são Stonehenge, na Inglaterra, e o Cromeleque dos Almendres, localizado em Portugal. Apesar disso, já foram localizadas estruturas do tipo em diferentes locais, como Irlanda, Itália, Egito, Turquia etc.

#### Arte na Pré-História do Brasil

No caso do Brasil, existem algumas produções de arte pré-histórica localizadas em alguns estados, como Piauí, Paraíba, Mato Grosso e Santa Catarina. O grande destaque são as pinturas rupestres encontradas na Serra da Capivara, no estado do Piauí, que abriga mais de 100 pinturas rupestres que retratam cenas de caça, guerra, sexo etc.

A arte pré-histórica é aquela produzida durante os períodos cronológicos da Pré-História, com destaque para os períodos Paleolítico e Neolítico. A arte pré-histórica inclui produções artísticas como as pinturas rupestres e gravuras feitas em pedra, além de esculturas e estatuetas. O objetivo dessas produções é alvo de debate entre os historiadores, mas teorias apontam para duas teses: uma forma de expressão ou uma forma de o homem conectar-se ritualisticamente com a natureza.

No caso do Paleolítico, destacam-se as pinturas rupestres, como as localizadas no Parque Nacional da Serra da Capivara, no estado do Piauí, e as estatuetas Vênus, encontradas em diferentes partes do mundo. No caso do Neolítico, destacam-se as construções megalíticas, como as de Stonehenge, na Inglaterra.

Fontes do texto: SILVA, Daniel Neves. "Arte na Pré-História". *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historia/arte-pre-historia.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2020.  
AGUIAR, Rodrigo Simas. "Arte Rupestre: conceitos introdutórios". *Brasil Escola*. Por Daniel Neves. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historia/arte-pre-historia.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

88

Mostre que você aprendeu e responda:

- 1- Como a Arte Rupestre estava presente na Pré-História? Faça um breve comentário.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2- O que foi o Período Paleolítico e quais são as suas características?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3- O que foi o Período Neolítico e quais são as suas características?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4- A arte rupestre possui a característica de expressar elementos da cultura do homem pré-histórico. Dentre esses elementos, destacam-se, nas pinturas rupestres:
  - a) O retrato das famílias, feito de forma realista, com o uso de carvão.
  - b) A descrição de cenas relacionadas com a vida política da pólis.
  - c) A descrição das trocas comerciais intercontinentais.
  - d) A descrição de cenas de caça, rituais e símbolos cosmológicos.
  - e) O retrato das personalidades da tribo.
- 5- Entre os sítios arqueológicos que contêm os maiores acervos de arte rupestre do mundo, alguns estão localizados no Brasil, no estado do Piauí, na cidade de São Raimundo Nonato. O nome do parque que administra esses sítios no Piauí chama-se:
  - a) Parque Nacional Serra da Capivara.
  - b) Parque Nacional da Serra da Mantiqueira.
  - c) Parque Nacional da Serra das Áreas.
  - d) Jardim Botânico Piauiense.
  - e) Parque Nacional Serra das Antas.

89

## SEMANA 2

## UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Artes Visuais.

## OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:

– Contextos e Práticas  
 – Processos de criação.

## HABILIDADE(S):

(EFB9AR07P6) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

## CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Lectura e interpretação de texto.

## INTERDISCIPLINARIDADE:

Língua Portuguesa.

## ATIVIDADES

## O QUE FOI O RENASCIMENTO?

O Renascimento foi um importante movimento de ordem artística, cultural e científica que se deflagrou na passagem da Idade Média para a Moderna. Em um quadro de sensíveis transformações que não mais correspondiam ao conjunto de valores apreendidos pelo pensamento medieval, o Renascimento apresentou um novo conjunto de temas e interesses aos meios científicos e culturais da sua época. Ao contrário do que se possa parecer, o Renascimento não pode ser visto como uma radical ruptura com o mundo medieval.

## Características do Renascimento

A razão, de acordo com o pensamento da Renascença, era uma manifestação do espírito humano que colocava o indivíduo mais próximo de Deus. Ao exercer sua capacidade de questionar o mundo, o homem simplesmente dava vazão a um dom concedido por Deus (neoplatonismo).

A visão de mundo político-religiosa medieval não era mais o elemento fundamental para a compreensão do homem e do mundo. Outro aspecto fundamental das obras renascentistas era o privilégio dado às ações humanas, ou humanismo. Tal característica representava-se na reprodução de situações do cotidiano e na rigorosa reprodução dos traços e formas humanas (naturalismo). Esse aspecto humanista inspirava-se em outro ponto-chave do Renascimento: o elogio às concepções artísticas da Antiguidade Clássica ou Classicismo.

Os principais aspectos valorizados pelos artistas renascentistas remontam ao que era apreciado na Grécia e em Roma, durante a Antiguidade Clássica, como o racionalismo, o espírito crítico e o naturalismo. Os principais locais desta produção artística do século XVI foram as cidades italianas, como Florença, estendendo-se posteriormente ao restante da Europa.

## Relação com a burguesia e o individualismo

Essa valorização das ações humanas abriu um diálogo com a burguesia, que floresceu desde a Baixa Idade Média. Suas ações pelo mundo, a circulação por diferentes espaços e seu ímpeto individualista ganharam a atenção dos homens que viveram todo esse processo de transformação privilegiado pelo Renascimento. Ainda é interessante ressaltar que muitos burgueses, ao se entusiasmarem com as te-

90

máticas do Renascimento, financiavam muitos artistas e cientistas surgidos entre os séculos XIV e XVI. Além disso, podemos ainda destacar a busca por prazeres (hedonismo) como outro aspecto fundamental que colocava o individualismo da modernidade em voga.

## As cidades italianas e o mecenato

A aproximação do Renascimento com a burguesia foi claramente percebida no interior das grandes cidades comerciais italianas do período. Gênova, Veneza, Milão, Florença e Roma eram grandes centros de comércio, onde a intensa circulação de riquezas e ideias promoveu a ascensão de uma notória classe artística italiana. Até mesmo algumas famílias comerciantes da época, como os Médici e os Sforza, realizaram o mecenato, ou seja, o patrocínio às obras e estudos renascentistas.

A profissionalização desses renascentistas foi responsável por um conjunto extenso de obras que acabou dividindo o movimento em três períodos: o Trecento, o Quattrocento e Cinquecento. Cada período abrangia respectivamente uma parte do período que vai do século XIV ao XVI.

## Períodos do Renascimento

Durante o Trecento, podemos destacar o legado literário de Petrarca ("De África" e "Odes a Laura") e Dante Alighieri ("Divina Comédia"), bem como as pinturas de Giotto di Bondone ("O beijo de Judas", "Juízo Final", "A lamentação" e "Lamento ante Cristo Morto"). Já no Quattrocento, com representantes dentro e fora da Itália, o Renascimento contou com a obra artística do italiano Leonardo da Vinci (Mona Lisa) e com as críticas ácidas do escritor holandês Erasmo de Roterdã (Elogio à Loucura).

Na fase final do Renascimento, o Cinquecento ganhou grandes proporções, dominando várias regiões do continente europeu. Em Portugal, podemos destacar a literatura de Gil Vicente (Auto da Barca do Inferno) e Luis de Camões (Os Lusíadas). Na Alemanha, os quadros de Albrecht Dürer ("Adão e Eva" e "Melancolia") e Hans Holbein ("Cristo morto" e "A virgem do burgomestre Meyer"). A literatura francesa teve como seu grande representante François Rabelais ("Gargântua e Pantagruel"). No campo científico, devemos destacar o rebulção da teoria heliocêntrica defendida pelos estudiosos Nicolau Copérnico, Galileu Galilei e Giordano Bruno. Tal concepção abalou o monopólio dos saberes, até então controlados pela Igreja.

## Impacto do Renascimento

Ao abrir o mundo à intervenção do homem, o Renascimento sugeriu uma mudança da posição a ser ocupada pelo homem no mundo. Ao longo dos séculos posteriores ao Renascimento, os valores por ele empreendidos vigoraram ainda por diversos campos da arte, da cultura e da ciência. Graças a essa preocupação em revelar o mundo, o Renascimento suscitou valores e questões que se fizeram presentes em outros movimentos concebidos ao longo da história ocidental.

Entre os pintores, temos Leonardo da Vinci, que pintou a "Última Ceia" e a "Mona Lisa", e Michelangelo, autor das pinturas das paredes da Capela Sistina em no Vaticano em Roma. Entre os



Figura 1 — Leonardo da Vinci foi um dos maiores expoentes do Renascimento.  
 Domínio Público.

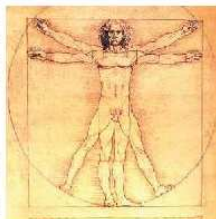


Figura 2 — O Homem Vitruviano de Leonardo Da Vinci. Da Vinci, uma das principais figuras do Renascimento, tinha interesses pela arte e pela ciência.

Disponível em: <<https://globo.com/Cultura/noticia/2016/10/16/le-homem-vitruviano-de-leonardo-da-vinci-esta-liberado-para-exposicao-no-ibavire.html>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

91

arquitetos, podemos citar Filippo Brunelleschi, que projetou a Catedral de Santa Maria del Fiore e o Palácio de Pitti, ambos em Florença, e Donato Bramante, cuja principal realização foi a catedral de São Pedro no Vaticano.



Figura 3 – 1503 – 1506 – Mona Lisa – Leonardo da Vinci, com a moldura em que é exposta no Museu do Louvre, Paris, França

Disponível em: <<http://www.sabercultura.com.br/template/obras/obras/LeonardoDaVinciMonaLisa.html>>. Acesso em: 17 jul. 2020.



Figura 4 – Detalhe da escultura "David", de Michelangelo, um dos ícones da arte do Renascimento.

Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historia/renascimento.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Fonte do texto: SOUSA, Rainer Gonçalves. "Renascimento"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historia/renascimento.htm>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

Mostre que você aprendeu e responda:

- 1– O Renascimento cultural e artístico do século XVI teve grandes nomes da pintura entre os seus protagonistas. Assinale a alternativa que indica o artista renascentista que ficou conhecido como o Pintor de Monalisa.
  - a) Leonardo da Vinci
  - b) Rafael Sanzio
  - c) Giordano Bruno
  - d) Michelangelo
- 2– O Renascimento cultural e artístico europeu do século XVI foi um processo lento e prolongado de transformações que remontam ao período final da Idade Média, principalmente a partir do século XI. A partir dos seus conhecimentos referentes ao período, responda:
  - a) Quais são os principais aspectos valorizados pelos artistas renascentistas em suas obras e em quais locais da Europa esta produção artística foi mais valorizada?

92

- b) Cite dois pintores renascentistas e dois arquitetos do período, indicando ao menos uma de suas obras.

---



---



---

- 3– Sobre as principais características técnicas de produção artística, nas quais se basearam os pintores e escultores renascentistas para a produção de suas obras, assinale a alternativa incorreta:
  - a) princípios matemáticos e racionais;
  - b) o antropocentrismo;
  - c) o plano reto e motivos religiosos;
  - d) a adoção da perspectiva.
- 4– (FCBH-MG) O homem é o modelo do mundo. A experiência é a mestra das coisas. (Leonardo da Vinci)
 

Com relação ao Renascimento artístico, literário e científico, elemento típico de transição do feudalismo ao capitalismo, podem ser feitas as seguintes afirmativas, exceto:

  - a) Os humanistas tiveram um papel extremamente importante na difusão das ideias renascentistas.
  - b) A reflexão sobre problemas humanos levou o homem renascentista à análise de sua própria individualidade, num esforço de autoconhecimento.
  - c) A visão de mundo político-religiosa medieval continuava a ser o elemento fundamental para a compreensão do homem e do mundo.
  - d) A riqueza proveniente do comércio financiou artistas, cientistas, arquitetos, que passaram a ser contratados para dar forma às novas realidades sociais.
  - e) O racionalismo passou a ser a pedra de toque da mentalidade renascentista, estimulando o nascimento da ciência moderna.

Fonte do texto para adaptação dos exercícios:  
Disponível em: <<https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-historia/exercicios-sobre-os-artistas-renascimento.is.nf?esp=2>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

93



## SEMANA 3

## UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Músicas.

## OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:

- Materialidades.
- Contextos e Práticas

## HABILIDADE(S):

(EF99AR16P8) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica.

## ATIVIDADES

## MÚSICA RENASCENTISTA

O período da Renascença se caracterizou, na História da Europa Ocidental, sobretudo pelo enorme interesse ao saber e à cultura, particularmente a muitas ideias dos antigos gregos e romanos. Foi também uma época de grandes descobertas e explorações, em que Vasco da Gama, Colombo, Cabral e outros exploradores estavam fazendo suas viagens, enquanto notáveis avanços se processavam na Ciência e na Astronomia.

Os compositores passaram a ter um interesse muito mais vivo pela música profana (música não religiosa), inclusive em escrever peças para instrumentos, já não usados somente para acompanhar vozes. No entanto, os maiores tesouros musicais renascentistas foram compostos para a igreja; um estilo descrito como polifonia coral ou polioral e cantados sem acompanhamento de instrumentos.

A música renascentista é de estilo polifônico, ou seja, possui várias melodias tocadas ou cantadas ao mesmo tempo.

## Música

Na Basílica de São Marcos, em Veneza, havia dois grandes órgãos e duas galerias para coro, situadas em ambos os lados do edifício. Isso deu aos compositores a ideia de compor peças para mais de um coro, chamadas poliorais. Assim, uma voz vinda da esquerda é respondida pelo coro da direita e vice versa. Algumas das peças mais impressionantes são as de Giovanni Gabrieli (1555 – 1612), que escreveu corais para dois, três ou até mais grupos.

Os Motetos eram peças escritas para, no mínimo, quatro vozes, cantados geralmente nas igrejas. Os Madrigais eram canções populares escritas para várias vozes e que se caracterizam-se por não ter refrão. De grande sucesso na Inglaterra do século XVI, passaram a ser cantados nos lares de todas as famílias apaixonadas por música.

## Música Instrumental

Até o começo do século XVI, os compositores usavam os instrumentos apenas para acompanhar o canto. Contudo, durante o século XVI, os compositores passaram a ter cada vez mais interesse em escrever música somente para instrumentos.

Em muitos lares, além de flautas, alaúdes e violas, havia também um instrumento de teclado, que podia ser um pequeno órgão, virginal ou clavicórdio. A maioria dos compositores ingleses escreveu

94

peças para o virginal. No Renascimento surgiram os primeiros álbuns de música, só para instrumentos de teclados.

Muitos instrumentos, como as charamelas, as flautas e alguns tipos de cornetos medievais e cromornes continuavam populares. Outros, como o alaúde, passaram por aperfeiçoamentos.

## Principais Compositores Renascentistas

William Byrd (1542-1623)  
G. P. Palestrina (1525- 1594)  
Cláudio Monteverdi (1567-1643)

Josquin des Préz (1440- 1521)  
Giovanni Gabrieli (1555- 1612)  
Claudio Monteverdi (1567-1643)

Monteverdi foi regente do coro da basílica de São Marcos, em Veneza. No entanto, Monteverdi foi um antitradicionalista. Ao invés de continuar com as tradições da música polifônica, tornou-se um inovador, empregando acompanhamentos instrumentais, dissonâncias e cromatismos.

De 1591 até 1612, esteve a serviço da corte de Mântua como violinista, cantor e depois mestre de câmara e de capela. Em 1613 foi nomeado mestre-de-capela em São Marcos, Veneza, cidade onde passou a morar. Viúvo e tendo perdido seus dois filhos devido à peste, ordenou-se em 1632. Compôs para a catedral de São Marcos e para as festas da cidade. Foi também um professor famoso e teve numerosos alunos: G. B. Rovetta, Schütz, Cavalli entre outros.

Monteverdi escreveu obras religiosas ( Madrigais Espirituais, 1583; Vésperas da Virgem, 1610) e profanas ( Canzonette, 1584; Scherzi Musicali, 1607), nove livros de madrigais (1587-1615) e óperas ( L'Orfeo, 1607; L'Arianna, 1608; Il ballo delle ingrate, 1608; Tirsi e Clori, 1616; Il combattimento de Tancredi e Clorinda, 1624; Il ritorno d'Ulisses in patria, 1641; L'incoronazione di Poppea, 1642).

O Orfeo de Monteverdi é considerada a primeira grande ópera da História da Música. Uma das primeiras orquestras que conhecemos é a que Monteverdi formou para a ópera e compunha-se de uns 40 instrumentos, amplamente variados. Monteverdi anexou à partitura a seguinte lista dos instrumentos que ele queria para a sua ópera:

- Dois cravos
- Duas violas contrabaixo
- Grupo de dez cordas ( violinos, violas e violoncelos).
- Uma harpa dupla
- Dois violinos pequenos
- Dois alaúdes baixo
- Dois órgãos pequenos com tubos de madeira
- Três violas baixo
- Quatro trombones
- Um órgão do tipo regal
- Duas cornetas
- Uma flauta doce pequena
- Um clarino (trompete agudo) e três trompetes "brandos"

Na época de Monteverdi não havia um padrão estabelecido quanto à combinação de instrumentos na formação das orquestras. Monteverdi foi o último dos grandes compositores polifonistas, mas os seus últimos madrigais tendem para a música dramática do período Barroco.

Fonte do texto: OLIVEIRA, Cláudio Gonçalves. MÚSICA RENASCENTISTA: Música Sacra e Adoração. Disponível em: <<https://musicaedadoracao.com.br/250627/historia-resumida-da-musica-renascentista/>>. Acesso em: 14 jul. 2020.



Figura 1 – Pintura retrato de Claudio Monteverdi (1567 – 1643). Disponível em: <<https://www.bbc.co.uk/programmes/m000f9x8>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

95

Mostre que você aprendeu e responda:

- 1– Com base no texto e em seus conhecimentos, vamos fazer uma produção de texto sobre a importância da música no Renascimento. O Renascimento foi um período de avanços nas artes, nas ciências e na vida cotidiana.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

96

## SEMANA 4

<b>UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):</b> Teatro.
<b>OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:</b> – Processos de Criação. – Contextos e Práticas. – Materialidades.
<b>HABILIDADE(S):</b> (EF99AR25P8) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.
<b>CONTEÚDOS RELACIONADOS:</b> História do Teatro.
<b>INTERDISCIPLINARIDADE:</b> História da Arte.

## ATIVIDADES

### TEATRO RENASCENTISTA

O teatro renascentista foi aquele produzido durante o período do Renascimento, que teve início na Itália no século XV. Diferente do teatro medieval, que possuía um caráter mais religioso, o teatro renascentista apostou no teatro popular de caráter cômico e burlesco e na exploração de variados temas. Se desenvolveu em diversos países europeus: Itália, Inglaterra, França e Espanha. No entanto, muitos países ainda apresentavam um teatro erudito e religioso de influência medieval.

#### Autores e Obras

Na Itália, Nicolau Maquiavel foi um dos dramaturgos mais importantes do período, destacando-se com sua comédia em cinco atos publicada em 1524: *Mandragora*.

Na Inglaterra, o Teatro Elisabetano (1558-1625) foi desenvolvido junto a fase do renascentismo italiano. As peças (tragédias e comédias) de Shakespeare marcaram decisivamente o período, das quais se destacam: *Romeu e Julieta*, *Macbeth*, *Hamlet*, *A Megera Domada*, *Sonhos de uma Noite de Verão*.

Na Espanha, o teatro renascentista floresceu a partir do século XVI. Tiveram destaques os dramaturgos: Miguel de Cervantes e sua tragédia "*O Cerco de Numancia*"; Fernando de Rojas e a peça "*A Celestina*"; e Pedro Calderón de la Barca e sua obra "*A Vida é Sonho*".

As principais características do teatro desenvolvido durante o período da renascença são:

- Antropocentrismo humanista
- Textos improvisados
- Linguagem coloquial
- Caráter popular e cômico
- Temas diversificados

97



Figura 1 – Máscara Teatral da Commedia Dell'Arte  
Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/teatro-renascentista/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

A Commedia Dell'Arte é uma das vertentes do teatro renascentista que esteve oposta aos ideais clássicos que surgiam nas artes durante a época da renascença. Ou seja, de caráter popular e itinerante, esse tipo de teatro, surgido na Itália no século XV, veio contrapor o academicismo da época do Renascimento, por meio de uma linguagem coloquial.

Os atores apresentavam os textos de dramaturgia em locais públicos, o que fez a Commedia Dell'Arte se aproximar, em partes, do cenário do teatro medieval.

Entretanto, os temas não possuíam o caráter religioso que possuía o teatro medieval, mediados no medieval pela forte influência da Igreja.

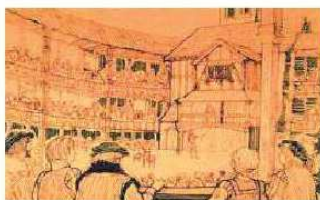


Figura 2 – Teatro Italiano no Renascimento.  
Disponível em: <<http://kharlindaarini.blogspot.com/2013/02/teatro-no-renascimento.html>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Fonte do texto: TEATRO RENASCENTISTA. Toda Materia.  
Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/teatro-renascentista/>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Mostre que você aprendeu e responda:

- 1- Com base no texto e em seus conhecimentos, explique as características do Teatro no Renascimento.

---



---



---

98

- 2- Como surge o Teatro Renascentista? Comente sobre isso.

---



---



---

- 3- Comente com suas palavras sobre as características da Commedia Dell'Arte.

---



---



---

- 4- Vamos identificar as características da Obra e o Autor de acordo com o país.

(Itália) (Inglaterra) (Espanha)

Na (\_\_\_\_\_), Nicolau Maquiavel foi um dos dramaturgos mais importantes do período, destacando-se com sua comédia em cinco atos publicada em 1524: *Mandragora*.

Na (\_\_\_\_\_), o Teatro Elisabetano (1558-1625) foi desenvolvido junto à fase do renascimento italiano. As peças (tragédias e comédias) de Shakespeare marcaram decisivamente o período, das quais se destacam: *Romeu e Julieta*, *Macbeth*, *Hamlet*, *A Megera Domada*, *Sonhos de uma Noite de Verão*.

Na (\_\_\_\_\_), o teatro renascentista floresceu a partir do século XVI. Tiveram destaques os dramaturgos: Miguel de Cervantes e sua tragédia *"O Cerco de Numancia"*; Fernando de Rojas e a peça *"A Celestina"*; e Pedro Calderón de la Barca e sua obra *"A Vida é Sonho"*.

Caro(a) estudante! Chegamos ao fim de uma trilha de aprendizagens composta por quatro semanas. Espero que você tenha aprendido muito. Guarde suas anotações e atividades para compartilhá-las com seu professor e colegas de forma virtual ou no retorno às aulas. Até a próxima...

99



## PLANO DE ESTUDO TUTORADO

COMPONENTE CURRICULAR: **ARTE**  
 ANO DE ESCOLARIDADE: **7º ANO**  
 NOME DA ESCOLA:  
 ESTUDANTE:  
 TURMA:  
 NÚMERO DE AULAS POR SEMANA: **01**

TURNO:  
 TOTAL DE SEMANAS: **04**  
 NÚMERO DE AULAS POR MÊS: **04**

### SEMANA 1

#### UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

-Artes Integradas.

#### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Contextos e Práticas.  
 - Elementos da Linguagem.  
 - Patrimônio Cultural.

#### HABILIDADE(S):

-(EF8AR34P7) Analisar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

#### CONTEÚDOS RELACIONADOS:

-História da Arte.

#### INTERDISCIPLINARIDADE

-Língua Portuguesa e História.

102

### ATIVIDADES

#### Barroco

Barroco é o termo que serve para designar a arte que surgiu já no fim do século XVII na Itália e que teve seu auge no século XVIII, espalhando-se posteriormente para outros países da Europa e América Latina, além disso, o Barroco também se manifestou na literatura e no teatro. A arte barroca foi o estilo que sucedeu o Renascimento, ambos os estilos compartilhavam do gosto pela antiguidade clássica. A expressão "Barroco" significa absurdo ou grotesco e foi assim chamado pelos críticos a fim de ridicularizar a arte que abdicava das regras do estilo clássico. Na América Latina o Barroco ganhou força por meio dos artistas que iam e vinham da Europa.

Após a Reforma Protestante e a Contra-reforma ocorrida no século XVI, a Igreja Católica perdeu força e apoio na busca pela retomada das ideias teocêntricas. O Barroco surge em meio a crises políticas e religiosas. A Igreja Católica com o intuito de frear os novos fundamentos protestantes, buscou através da arte um meio de reafirmar os valores cristãos.

A arte barroca apresenta, sobretudo, características bastante detalhadas, dramáticas e expressivas que de alguma maneira mexem com o emocional do espectador. A pintura barroca assumiu características realistas e um ousado contraste de claro-escuro a fim de intensificar a noção de profundidade, além disso, a luz tem o objetivo de conduzir o olhar do espectador à cena principal. Um dos mais notáveis artistas desse período foi o italiano Caravaggio. Sua obra *A Vocação de São Mateus* (1598-1599) reflete bem as características citadas anteriormente. O olhar do fruidor fixa-se no raio de luz que conduz ao acontecimento principal da obra – Jesus à direita apontando para Mateus à esquerda.



Figura 1 - A Vocação de São Mateus, obra de Caravaggio (1599-1600). Disponível em: <https://www.infoescola.com/movimentos-artisticos/barroco/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

Na escultura se evidencia, especialmente a dramaticidade e teatralidade das expressões, o movimento e exuberância das formas. Na Itália o trabalho de Bernini ganha destaque pela representatividade do estilo. Suas esculturas parecem ganhar vida própria causando grande impacto para quem as aprecia. O êxtase de Santa Tereza (1645-1652) é uma de suas obras mais famosas. A escultura em mármore de tamanho natural está localizada na Igreja de Santa Maria Della Vittoria e parece flutuar e dominar as emoções do espectador.

103



Figura 2 – O Êxtase de Santa Teresa (1647-1652) é uma escultura de Gian Lorenzo Bernini. Disponível em: <<https://www.romapravoce.com/estase-santa-teresa-berni/>> Acesso em: 14 ago. 2020.

Na arquitetura, o Barroco utilizou elementos para dar a impressão de dinamismo, esplendor e grandiosidade tanto nas fachadas quanto no interior. Elementos sinuosos como os espirais e formas contorcidas eram usados para conferir efeitos ilusórios reforçando a impressão de movimento ascensional. Francesco Borromini, artista Barroco, entre muitas obras construiu a Igreja de Sant'Agnese in Agone e a Igreja de Sant'Andrea delle Fratte, ambas em Roma.

No Brasil a arte barroca permaneceu durante o período colonial e serviu para facilitar o doutrinação católico além da decoração de Igrejas. Na arquitetura destacam-se as inúmeras igrejas em várias regiões do país como, por exemplo, a Igreja de São Francisco na cidade de Salvador e a Igreja de Santo Antônio na cidade de Calu. Ambas são consideradas ricas expressões do Barroco brasileiro. Quanto à escultura não podemos esquecer o nome de Aleijadinho, um dos artistas mais notáveis do Barroco brasileiro que além de escultor, também projetou várias igrejas. Suas obras estão espalhadas por inúmeras construções religiosas de Minas Gerais, entre elas A Última Ceia no Santuário de Congonhas.



Figura 3 – Igreja e Convento de São Francisco Salvador - Bahia. Disponível em: <<http://www.bahia-turismo.com/salvador/igrejas/sao-francisco.htm>>

104

Acesso em: 15 ago. 2020.

#### Origem Portuguesa no Mundo!



Figura 4 – Interior da Igreja e Convento de São Francisco Salvador - Bahia Uma das Sete Maravilhas de Disponível em: <<https://www.salvordabahia.com/experiencias/igreja-e-convento-de-sao-francisco/>> Acesso em: 16 ago. 2020

#### O que é Arte Sacra?

A arte sacra representa uma forma de manifestação artística que está intimamente relacionada com a religiosidade e o sagrado. Denominados de "paramentos litúrgicos" e "roupas litúrgicas" (vestimentas e acessórios), ela compreende a toda a ornamentação sagrada.

Destacam-se a arquitetura das igrejas e templos, esculturas de santos, painéis no teto das igrejas, pinturas, gravuras, afrescos, vitrais, mosaicos, desenhos de passagens bíblicas, utensílios litúrgicos, vestimentas, etc. Atualmente, podemos encontrar museus com obras de Arte Sacra em todas as partes do mundo. No Brasil, a arte sacra foi a primeira manifestação no tempo em que o país era colônia, sendo Aleijadinho um dos mais proeminentes nomes da Arte Sacra, no contexto do Barroco mineiro.

Vale lembrar que a arte sacra, da mesma forma que outras manifestações artísticas, é um reflexo da história e cultura, construída com o intuito de embelezar e trazer à tona a essência humana.

Assim, ela não possui um estilo definido, uma vez que depende da época produzida bem como da cultura a qual está inserida.

A arte sacra é utilizada por diversas religiões e crenças, por exemplo: a arte cristã, a arte budista, a arte islâmica, a arte religiosa barroca, etc.

105



Figura 6 – Exemplo de arte sacra em estilo barroco e maneirista na Igreja dos Brás (1671), Porto, Portugal. Disponível em: <http://www.portugaldenorteaia.pt/1993/convento-dos-bras-no-porto> Acesso em: 16 de ago. 2020.

#### Diferença entre Arte Religiosa e Arte Sacra

Embora o conceito de arte religiosa e arte sacra se aproximem, há uma diferença essencial que as definem.

**Arte religiosa:** reúne obras artísticas de cunho religioso representada por esculturas de santos, pinturas de passagens bíblicas. Essas manifestações geralmente estão fora dos lugares de cultos e rituais religiosos.

**Arte sacra:** obras de teor religioso que, entretanto, estão relacionadas aos rituais. Sua função é ornamentar os locais em que os ritos e celebrações religiosas ocorrem, envolvendo assim, as sensações de religiosidade e fé dos fiéis envolvidos, mediados por um ambiente sagrado chamado de "espaço litúrgico".

Em resumo, ambas possuem temática religiosa e tem como intuito adornar os espaços. Porém, a arte sacra é produzida para fazer parte dos cultos divinos ou rituais religiosos. Assim, ela é feita exclusivamente para ser apreciada nos cultos e, por isso, está relacionada com os locais em que eles ocorrem.

Dessa maneira, podemos concluir que a arte sacra surge da arte religiosa. Logo, toda arte sacra é religiosa, entretanto, nem toda arte religiosa pode ser considerada sacra.

O Museu da Liturgia de Tiradentes é o único dedicado ao tema na América Latina e espaço privilegiado para a celebração da intensa devoção religiosa da cidade e de sua região. Com um acervo de mais de 420 peças sacras dos séculos XVIII a XX, completamente restauradas, o Museu conta também com instalações audiovisuais, terminais multimídia e um amplo programa educativo.

Este reúne diversas obras, como esculturas, pinturas, mobiliários e estruturas (altares, oratórios, etc.). Além disso, abriga uma grande biblioteca que inclui milhares de volumes sobre o tema.



Figura 6 – Museu da Liturgia de Tiradentes - Parte Interna. Disponível em: <https://www.museudaliturgia.com.br/> Acesso em: 16 ago. 2020.

#### Curiosidade

"Liturgia" é um substantivo masculino de origem grega. O termo está relacionado ao serviço religioso desenvolvido por algum representante da Igreja (padres, bispos, apóstolos).

Em outras palavras, a liturgia representa a união de práticas desenvolvidas nos ritos e cerimônias relativas aos ofícios divinos.



Figura 7 – Museu da Liturgia de Tiradentes - Fachada externa Disponível em: <https://guias-set-tiradentes.wordpress.com/v2015/10/2/museu-da-liturgia/> Acesso em: 16 ago. 2020.

**REFERÊNCIAS**

DIANA, Daniela Biason Gomes. "O que é Arte Sacra". Toda Matéria, 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-arte-sacra/> Acesso em: 14 de agos. 2020.

Barroco Brasileiro. Itaú Cultural. Disponível em: < http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo63/barroco-brasileiro > Acesso em: 14 de agos. 2020.

OLEQUES, Liane Carvalho. " Movimentos artísticos – Barroco". Info Escola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/movimentos-artisticos/barroco/> Acesso em: 14 de agos. 2020.

**Mostre que você aprendeu e responda:**

**01** – Com base na leitura do texto, qual foi o Período Histórico que o Barroco permaneceu mais atuante no Brasil? Faça um breve comentário evidenciando as características da Arte Barroca.

---



---



---

**02** – Observe a figura 4 onde temos a Imagem Interna da Igreja e Convento de São Francisco de Assis em Salvador na Bahia. Agora descreva com suas palavras as características desta imagem. Não se esqueça de expressar sua opinião sobre esta Obra da Arte Barroca no Brasil.

---



---



---

**03** – Com base na leitura do texto escreva com suas palavras. Quais as características da:

**Arte Religiosa:**

---



---



---

**Arte Sacra:**

---



---



---

108

**SEMANA 2****UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):**

-Artes Visuais.

**OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

- Contextos e Práticas.  
 - Elementos da Linguagem.  
 - Materialidades.

**HABILIDADE(S):**

-(EF09AR05P7) Experimentar e caracterizar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.

**CONTEÚDOS RELACIONADOS:**

-Leitura e interpretação do texto.

**INTERDISCIPLINARIDADE:**

-Língua Portuguesa.

109

## ATIVIDADES

### BARROCO NO BRASIL

#### Manifestação artística que predominou no território brasileiro durante o Período Colonial

O Barroco no Brasil foi introduzido pelos padres jesuítas portugueses durante o Período Colonial, com o objetivo principal de catequizar os índios.

Ainda que tenha chegado sob influência de Portugal, visto que o Brasil era uma colônia portuguesa, o estilo artístico adquiriu características próprias no território brasileiro. Isso porque, naquela época, ambos os países viviam realidades muito distintas: os portugueses exibiam luxo e pompa, enquanto os brasileiros enfrentavam a escravização dos negros e a perseguição aos índios.

O Barroco teve uma grande importância artística e cultural no Brasil e deixou legados na arquitetura, na pintura e na escultura até os dias de hoje em muitas cidades brasileiras, a exemplo do Rio de Janeiro, Ouro Preto, Salvador e Recife.

#### Contexto histórico

No início do século XVII o Brasil era uma colônia portuguesa. Os jesuítas sentiram necessidade de catequizar os povos indígenas para contribuir com o processo colonizador e se utilizaram da arte Barroca para isso, principalmente por meio da religião, que exercia influência significativa na vida das pessoas. Por conta disso, a maior parte da herança barroca no Brasil está na arte sacra, na pintura e na escultura dos conventos e igrejas.

Um detalhe importante dessa época, também chamada de "Século do Ouro", refere-se à exploração desse minério em Minas Gerais, que se tornou um dos principais pólos culturais e econômicos do país, pois lá muitas jazidas foram encontradas. Isso contribuiu para o desenvolvimento da cultura e da arte naquela região.

#### Características do Barroco no Brasil e na Europa

A reação ao Classicismo entre os séculos XVI e XVII levou ao surgimento do Barroco na Itália. Com características totalmente opostas, como excesso, exagero, linguagem dramática, assimetria, irregularidade, conceptualismo e cultismo, o estilo Barroco ditou a cultura da época.

Naquele período pós-Reforma Protestante, a Igreja Católica realizou a Contra-reforma para tentar se refazer e as monarquias absolutistas buscavam se auto afirmar, ostentando poder e pompa. Exemplo disso são os grandes teatros, igrejas e palácios construídos na época com o objetivo de causar um impacto na sociedade.

Católico e monárquico, Portugal adotou essa estética barroca e a levou ao Brasil cerca de 100 anos após o início da colonização, quando o território brasileiro crescia com o surgimento das suas primeiras vilas.

Nessa época, a escravatura foi instaurada e os índios demonstravam resistência à expansão da colonização. Dessa forma, o Barroco no Brasil expressou todas essas contradições e tensões. A técnica rudimentar utilizada pelos escravos e índios, principalmente nas artes plásticas, levou o Barroco no Brasil a ser considerado pobre quando comparado ao europeu. Porém, para muitos estudiosos, foram essas características que deram originalidade às obras barrocas nacionais.

110

### Artes Barrocas no Brasil

Muitas obras barrocas, principalmente na arquitetura, além de pinturas e esculturas, existem até hoje como legados do Barroco no Brasil e são considerados, inclusive, Patrimônio da Humanidade.

Os edifícios sacros são os destaques da arquitetura barroca no Brasil. As primeiras construções foram levantadas nas cidades de Olinda e Salvador, ainda na metade do século XVI. Eram utilizadas técnicas bem rudimentares, como a técnica do pau-a-pique, que consistia no entrelaçamento de madeiras fixadas no solo, com vigas horizontais, geralmente de bambu.

Em seguida, passaram a ser erguidos em alvenaria, adobe e taipa. As igrejas possuíam frontões retangulares (forma triangular que decora o topo da fachada) sobre bases retangulares. Grande parte desses edifícios foram destruídos no período da invasão holandesa.

Minas Gerais detém o maior acervo Barroco do Brasil, com construções ricas em detalhes e elementos cobertos por uma camada de ouro. Também eram utilizadas cores fortes, figuras de anjos e altares de madeira. A pintura barroca expressava o momento enfeitado pela Igreja Católica e a sua necessidade de se reaproximar dos fiéis após a Reforma Protestante. Inicialmente, a pintura era trazida de Portugal, feita em azulejos, e descrevia passagens da Bíblia.



Figura 1 - Arquitetura barroca no Brasil. (Foto: Flickr)

Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/sem/arte/barroco-no-brasil>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

No Brasil, as pinturas das igrejas tinham como destaque o primeiro plano superdimensionado e elementos de plano de fundo reduzidos, características que davam aos devotos a sensação de proximidade com Deus. A arte emotiva era um dos objetivos do barroco, sendo que tal perspectiva distanciava esta concepção estética das produções mais racionais do renascimento. Eram muito utilizadas as cores, azul, vermelho, dourado e o claro escuro.

Já as esculturas, eram consideradas símbolos de devoção e se difundiram em parte do litoral e interior brasileiros, sendo encontradas tanto nas casas como nas igrejas. Assim como na pintura, as primeiras obras estatutárias barrocas foram importadas de Portugal. Com o decorrer do tempo, beneditinos e franciscanos passaram a ensinar a arte de esculpir no barro, enquanto os índios aprendiam a técnica no barro com os jesuítas.

111



### Principais nomes do Barroco no Brasil

Antônio Francisco de Lisboa, o Aleijadinho (1730 – 1814) é conhecido como o maior expoente das artes plásticas barrocas. Utilizando-se de características do Rococó e estilos clássico e gótico, ele usava como material de suas obras a pedra-sabão e a madeira. Entre suas inúmeras obras estão a Igreja de São Francisco de Assis de Ouro Preto e o Santuário do Bom Jesus de Matosinhos.

Manuel da Costa Ataíde (1762 – 1830), ou Mestre Ataíde, como era chamado, também foi um dos importantes artistas do Barroco no Brasil. Ele buscava inspiração nas gravuras e estampas missais para as suas pinturas e possui obras espalhadas por diversas cidades mineiras.

#### Aleijadinho

Nascido Antônio Francisco Lisboa, Aleijadinho nasceu em Vila Rica, atualmente Ouro Preto em Minas Gerais. Não se sabe muitas coisas sobre sua vida, porém, de acordo com a maioria das biografias ele nasceu em 1738 (os historiadores divergem entre 1730 e 1738 o ano de seu nascimento), era filho de uma escrava com um mestre-de-obras e escultor chamado Manuel Francisco Lisboa. Foi por meio da profissão do pai que Aleijadinho, ainda na infância, iniciou sua vida artística, aprendendo a entalhar e esculpir. Seu tio Antônio Francisco Pombal, entalhador na cidade de Vila Rica, também contribuiu para seu aprendizado.



Figura 2 - Anjos no frontispício da Igreja de São Francisco de Assis, esculpido por Aleijadinho (Foto: Pedro Angelo/G). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/383876379/> Acesso em: 14 aigs. 2020.

No século XVIII as construções religiosas ganhavam destaque na região de Minas Gerais e graças ao ouro as construções ficaram cada vez mais majestosas. Nesse período Aleijadinho começou a se destacar como escultor e projetista.

Em função dos artistas daquela época não assinarem seus trabalhos, hoje a identificação das obras de Aleijadinho é bastante difícil. Alguns documentos como contratos e recibos dos trabalhos constata a autoria de algumas de suas obras.

O estilo de Aleijadinho foi continuado e imitado por inúmeros artistas da época. Sua obra mistura diversos estilos barrocos além de concentrar um estilo bastante singular. É possível salientar algumas características do estilo de Aleijadinho como: expressividade acentuada; queixo dividido; nariz proeminente, olhos amendoados e pupilas planas; boca entreaberta; braços curtos; entre outros. Como material em suas obras de arte utilizou principalmente a pedra-sabão e a madeira.

Uma de suas obras mais significativas são "Os Doze Profetas", cujas estátuas entalhadas em pedra-sabão, concentram-se no adro do Santuário de Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas.

112

Outra obra-prima de sua autoria é a "Ordem Terceira de São Francisco de Assis da Penitência" que foi concluída em 1794, levando mais de vinte anos para ficar pronta.



Figura 3 - Profeta Oséias, no Santuário Bom Jesus do Matosinhos, em Congonhas (Foto: Pedro Angelo/G). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/338676377/> Acesso em: 14 aigs. 2020.

Em torno dos 40 anos o artista começa a desenvolver uma doença degenerativa, embora não se saiba com certeza qual a doença que o debilitou muitos historiadores sugerem que tenha sido hanseníase. Com o passar do tempo foi perdendo os movimentos dos pés e das mãos. Mesmo sofrendo com as limitações do corpo, continua trabalhando com a ajuda de um discípulo. Aleijadinho pedia que amarrasse as ferramentas em seus punhos para conseguir trabalhar, demonstrando grande paixão pelo trabalho. Mesmo sofrendo preconceitos em função da sua condição de mestiço, sua arte e genialidade o consagraram como grande artista barroco brasileiro. Morreu pobre e doente na cidade de Ouro Preto no dia 18 de novembro de 1814.

#### Mestre Ataíde

Mestre Ataíde foi, juntamente com Aleijadinho, um dos maiores artistas do período Colonial. Nasceu Manoel da Costa Ataíde em 18 de outubro 1762 na cidade de Mariana em Minas Gerais, produziu inúmeras obras que se espalham pelo nosso estado.

Embora existam poucas referências sobre sua formação artística, sabe-se que ele seguiu os cânones da Igreja Católica importados de Portugal e suas obras de cunho religioso eram baseadas nas gravuras dos livros sagrados e catecismo europeu, além disso, a semelhança entre as pinturas de forro de João Batista de Figueiredo e do Mestre Ataíde sugerem que o artista teria sido discípulo do primeiro.

Assim como outros artistas da época, Mestre Ataíde não se restringiu somente à pintura, seus trabalhos incluíam atividades de douramento e encarnação de imagens, além de trabalhos em talha, pinturas de painéis e pinturas decorativas de forros de Igrejas. Gostava das cores vivas e puras, especialmente tons de vermelho, azul, branco, amarelo, sépia e marrom. Os personagens que criava, por vezes, apresentavam características mestiças ressaltando uma arte genuinamente brasileira.

Para a criação dos anjos que adornam diversos trabalhos de sua autoria, o artista teria usado como modelos seus próprios filhos. Além disso, sua esposa também teria servido de modelo para a representação da madona negra no forro da Igreja da Ordem Terceira de São Francisco de Assis de Ouro Preto. Juntamente com os pintores Bernardo Pires da Silva, Antônio Martins da Silveira e João Batista de Figueiredo formou a Escola de Mariana.

113

Suas primeiras obras datam de 1781 quando encarna e doura as estátuas de Aleijadinho para o Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo. Destacam-se, entretanto, as pinturas na Igreja da Ordem Terceira de São Francisco de Assis de Ouro Preto, criadas entre 1807 e 1812; também as do forro da capela-mor da Igreja Matriz de Santo Antônio na cidade de Santa Bárbara, datada de 1806; o painel A Última Ceia, no Colégio da Caraça, produzido em 1828; a pintura do forro da capela-mor da Igreja Matriz de Santo Antônio, na cidade de Itaverava, de 1811 e da Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Mariana, de 1823.



Figura 4 - Pinturas na Igreja da Ordem Terceira de São Francisco de Assis de Ouro Preto, criadas entre 1807 e 1812 - Mestre Ataíde.

Disponível em: <http://artelaclassicartema.blogspot.com/2015/09/mestre-ataide-maria-rosa-pintor.html>. Acesso em: 13 ago. 2020.

O método de execução da pintura de perspectiva das abóbodas das igrejas, a harmonia cromática e a expressividade dos personagens religiosos que retratava influenciaram diversos artistas de sua época. Em 1818 recebeu da Câmara de Mariana um atestado de professor de "Artes de Arquitetura e Pintura". Inutilmente, com o atestado em mãos, dirigiu-se a Dom João VI, com o propósito de criar uma escola em Mariana.

Destacando-se como um dos principais nomes do Barroco mineiro do século XIX e da história da arte brasileira, suas obras são até hoje reconhecidas internacionalmente, sendo objeto de estudos de vários eruditos estrangeiros.

Mestre Ataíde morreu em 02 de fevereiro de 1830, sendo sepultado no dia seguinte na Igreja da Irmandade de São Francisco de Assis em Mariana.

114



Figura 5 - Pintura do Mestre Ataíde no forro da capela-mor da Igreja Matriz de Santo Antônio na cidade de Santa Bárbara - Minas Gerais (1806). Imagem de Alexandre Paçote.

Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/17366586/Acesso em: 13 jul. 2020>.

#### REFERÊNCIAS

OLEQUE, Liliane Carvalho. Mestre Ataíde. InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/mestre-ataide/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

OLEQUE, Liliane Carvalho. Arte colonial brasileira. InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/arte-colonial-brasileira/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Barroco no Brasil. Educa Mais Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/barroco-no-brasil/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Conheça um pouco da história do mestre Aleijadinho. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2014/11/conheca-um-pouco-da-historia-de-mestre-aleijadinho.html>. Acesso em: 13 ago. 2020.

#### Mostre que você aprendeu e responda!

01 - O Barroco é um estilo artístico do século XVI e XVII e teve grandes nomes da pintura e da escultura entre os seus protagonistas. Assinale a alternativa que indica o artista que ficou conhecido por suas belas obras na escultura em Minas Gerais.

- a) Leonardo da Vinci
- b) Antônio Francisco Lisboa
- c) Giordano Bruno
- d) Michelangelo

115

**02** – O barroco surge como uma resposta no campo artístico ao protestantismo, buscando reafirmar os valores católicos, recorrendo principalmente ao uso de imagens e de santos. Entretanto, o Barroco se coloca como oposição, reação a outro movimento artístico do século XVI, baseado na racionalidade e na busca da simetria em suas produções artísticas. Qual é este movimento?

- a) Classicismo.
- b) Modernismo.
- c) Renascimento.
- d) Romantismo.

**03** – O Barroco como afirmação artística religiosa buscava se opor aos conceitos do Renascimento, principalmente a utilização do antropocentrismo e da racionalidade na produção estética. Sobre o Barroco, qual das afirmativas abaixo é incorreta:

- a) Há no Barroco o surgimento de pinturas e esculturas marcadas por formas retorcidas e tensas.
- b) A preocupação do Barroco era reforçar o racionalismo e equilibrá-lo com as emoções, e não em criar uma arte mais emotiva e cotidiana.
- c) A história e atributos de santos e mártires católicos se viam representados com bastante frequência na pintura, nas esculturas e construções do período, sendo que os elementos eram dispostos de maneira pouco simétrica, assumindo na maioria das vezes uma organização diagonal.
- d) A valorização das cores e a contração de luzes e sombras tinham grande importância na demonstração dos gestos e estados de espírito do homem.

**4** – Com base no texto e em seu conhecimento escreva com suas palavras algumas características dos artistas abaixo:

Mestre Ataíde:

---



---



---

Aleijadinho:

---



---



---

#### REFERÊNCIAS

<https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-historia/exercicios-sobre-os-artistas-renascimento.htm#resp-2>

### SEMANA 3

#### UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

-Artes Visuais.

#### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Elementos da Linguagem.  
- Contextos e Práticas.  
- Materialidades.

#### HABILIDADE(S):

-(EF69AR05P7) Experimentar e caracterizar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, dobradinhos, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.

#### CONTEÚDOS RELACIONADOS:

-História da Arte.

#### INTERDISCIPLINARIDADE:

-Língua Portuguesa e História.

## ATIVIDADES

### ROCCÓ

#### Movimento artístico-cultural que surgiu após o Barroco em 1720

O Rococó foi uma manifestação artística que nasceu na França e chegou aos demais países europeus no século XVIII. Apesar de ter surgido como um desdobramento do Barroco, apresentou características próprias.

De origem francesa, a palavra Rococó (*rocaille*) quer dizer concha, uma associação aos elementos que caracterizam esse estilo. Também é relacionado ao termo "embrechado", técnica utilizada na decoração de grutas artificiais por meio da incrustação de conchas e fragmentos de vidro.

No Brasil, esse movimento chegou somente no século XIX, trazido pelos portugueses, com destaque inicial no mobiliário conhecido como estilo "Dom João V".

#### História do estilo Rococó

O Rococó teve origem em Paris, em meados de 1720, e durou até aproximadamente 1770. É importante destacar o contexto em que esse estilo artístico surgiu. Anos antes, os franceses viviam a monarquia autoritária do rei Luis XIV, entre 1643 e 1715, período esse retratado nas artes da época.

Após a morte de Luis XIV e a mudança da corte de Versalhes para Paris, muitas pessoas que não pertenciam à aristocracia por nascimento, como banqueiros, homens de negócios e financistas, valorizavam os artistas e tinham condições de protegê-los, o que os tornavam clientes preferidos.

Essa preferência levou os pintores e artesãos da época a criarem estatuetas de porcelana e quadros para enfeitar as residências desses novos aristocratas, obras essas que refletiam os valores daquela sociedade, que vivia em busca de prazeres sensuais e felicidade. Os temas eram, principalmente, cenas eróticas da vida cortesã, festas galantes e mitologia.

O Rococó chegou ao Brasil somente no século XIX, principalmente na arquitetura e na escultura, porém de maneira diferente da ocorrida na Europa, com características muito semelhantes ao Barroco.

#### Características do Rococó

Na Europa, o Rococó apresentou características diferentes do Barroco por meio da pintura, escultura, arquitetura, música, entre outros. As linhas curvas, delicadas, sutis e leves, ao contrário das linhas retorcidas na arte barroca, são particularidades importantes.

Vale destacar ainda as cores claras, luminosas e suaves, a elegância, a sensualidade e o caráter intimista. Além dos temas relacionados à vida cotidiana da época, também eram retratados elementos da natureza, como flores delicadas, rochas, pássaros, plantas e cascatas de água.

#### Na Arquitetura

Enquanto no Barroco predominavam os elementos contorcidos e espirais, destacando dinamismo e a imponência da Igreja, o Rococó traz o oposto: proporções menores, com edifícios baixos, de apenas dois andares, fachadas alinhadas, ângulos retos suavizados por curvas, consolas (peça que serve para colocar estatuetas, vasos e outros objetos decorativos), além da utilização de ferro, portas, varandas e grades nos jardins.

118

Destaque também para os ambientes internos, com formatos ovais, pinturas luminosas e suaves, bem como espelhos e detalhes florais.

#### Na Pintura

Na pintura, as obras de arte priorizavam tanto os jardins, parques e a natureza de maneira geral, como os ambientes de luxo, erotismo e sedução. O destaque são as cores luminosas como branco, azul e rosa, além de elementos marinhos como ondas e conchas.



Figura 1 - A pintura retratava cotidiano das pessoas, além de elementos da natureza. (Foto: Wikipédia) Disponível em: <<https://www.maisboas.com.br/enervia/tes/roccoo-caracteristicas-4-artistas/>>. Acesso em: 14 de agosto, 2020.

#### Escultura

Linhas suaves, tamanhos menores, utilização da porcelana, gesso, argila, ouro, prata e madeira, com cores mais suaves, são algumas das características das esculturas desse estilo artístico.

Além de retratar as figuras importantes da época, outras temáticas foram utilizadas, como deuses da mitologia, personagens da história francesa, por meio de bustos e bibelôs que complementavam a arquitetura.



Figura 2 - A escultura do Rococó presente nas construções. Disponível em: <<https://www.esuamoscolar.com.br/Arquitetura/ro-que-fui-caracteristicas-e-o-roccoo-no-brasil/>>. Acesso em: 14 agosto, 2020.

119

### Rococó no Brasil

No Brasil, o Rococó seguiu uma linha diferente dos demais países, pois naquele período o território brasileiro ainda sofria grande influência religiosa e, por isso, é até mesmo difícil diferenciá-lo do Barroco em muitas obras de arte.

A arquitetura religiosa com características do Rococó, por exemplo, pode ser vista em algumas cidades dos estados de Pernambuco, Belém, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia. A Igreja de São Francisco de Assis, em São João Del Rey - Minas Gerais, é uma delas. As particularidades que evidenciam esse estilo artístico são o uso do branco na parte externa, a leveza das linhas e frisos que emolduram as janelas, os campanários e bulbos sobrepostos.



Figura 3 - Igreja de São Francisco de Assis em São João del-Rei - Minas Gerais. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Igreja\\_de\\_S%C3%A3o\\_Francisco\\_de\\_Assis\\_-\\_S%C3%A3o\\_Jo%C3%A3o\\_del-Rei.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Igreja_de_S%C3%A3o_Francisco_de_Assis_-_S%C3%A3o_Jo%C3%A3o_del-Rei.jpg). Acesso em: 14 de ago. 2020.

### Principais artistas no Brasil e no mundo

Grandes nomes fizeram do Rococó uma manifestação artística importante para a história da arte mundial. François Boucher (1703-1770) é um deles. Considerado o maior artista decorativo desse período na Europa, apresentava pinturas idílicas, com carisma e volume.



Figura 4 - Obra "Mulher jovem com um bouquet de rosas" por François Boucher (1703-1770) - França. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois\\_Boucher-mulher-jovem-com-um-bouquet-de-rosas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Boucher-mulher-jovem-com-um-bouquet-de-rosas). Acesso em: 14 de ago. 2020.

120

Outro artista importante nesse período foi Jean-Antoine Watteau (1684-1721), que retratava nas suas pinturas paisagens campestres bucólicas como palco de festas e representações teatrais, reproduzindo o cotidiano da sociedade da época.



Figura 5 - "Partido de Quatro" 1713 por Jean Antoine Watteau. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Antoine-Watteau-partido-de-quatro>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

Já o escultor, ourives, pintor e desenhista de móveis francês Juste-Aurèle Meissonnier (1695-1750) é pioneiro do Rococó na arte decorativa.



Figura 6 - Odivertimento de jovens burgueses no jardim, um traço característico do estilo rococó. Disponível em: <https://brasilestilo.uol.com.br/historia/rococo.htm>. Acesso em: 14 de ago. 2020.

Na escultura, o gravurista e escultor francês Pierre Lepautre (1659-1744) é um dos principais nomes. Ele fazia parte de uma importante família de artistas do século XVII e XVIII.

O alemão Johann Michael Fischer (1692-1766) foi o destaque da arquitetura europeia, sendo responsável pela construção da abadia beneditina de Otto beuren e vários edifícios na Baviera, além de ter restaurado dezenas de palácios, igrejas e mosteiros.

No Brasil, Manuel da Costa Ataide, Francisco Xavier de Brito e Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho produziram obras que iam do Barroco ao Rococó.

121

### Arquitetura Rococó no Brasil

O Rococó é um estilo artístico que começou na Europa no século XVIII, ele buscava se contrapor ao estilo do Barroco. Esse estilo chegou à América do Sul e meados do século XVIII e, no Brasil, teve grande representação por meio do mobiliário desse período e ficou conhecido como estilo Dom João V. É possível encontrar características dessa escola artística na pintura, na escrita, na escultura e também na arquitetura.



Figura 7 - Igreja de São Francisco de Assis - Ouro Preto (nave e retábulos)  
Disponível em: <<https://blog.humanarte.net/2018/02/rocoo-em-minas-gerais-1.html>> Acesso em: 15 ago. 2020.

Esse tipo de arquitetura no Brasil pode ser vista em cidades de estados como Minas Gerais, Pará e Pernambuco. No Brasil a arquitetura rococó teve muita influência religiosa e isso pode ser percebido nas Igrejas brasileiras do século XVIII. Podemos citar Aleijadinho como um dos principais artistas do Rococó e do Barroco brasileiro.



Figura 8 - Fachada externa da Igreja São Francisco de Assis - Ouro Preto / MG  
Disponível em: <<https://viagemturismo.abril.com.br/igreja-sao-francisco-de-assis-3/>> Acesso em: 15 ago. 2020.

O Aleijadinho é mais conhecido por suas obras no estilo Barroco, mas ele também deixou obras do Rococó. Algumas dessas esculturas podem ser encontradas em Minas Gerais, na cidade de Ouro Preto onde Aleijadinho (que tinha esse apelido devido à enfermidade da qual era acometido e fazer as suas obras com as ferramentas amarradas nas mãos) morava e deixou maior parte de suas obras. A arquitetura rococó ao redor do mundo não era influenciada por temas religiosos, apenas no Brasil esse fenômeno aconteceu.

122

#### O Rococó se caracteriza por:

- Uso de cores luminosas e suaves, em contraposição às cores fortes do Barroco;
- Estilo artístico marcado pelo uso de linhas leves, sutis e delicadas;
- Utilização de linhas curvas;
- Uso de temas da natureza: pássaros, flores delicadas, plantas, rochas, cascatas de águas;
- Uso de temas relacionados a vida cotidiana e relações humanas;
- Representação da vida profana da aristocracia;
- Arte sem influência de temas religiosos (exceção do Brasil);
- Busca refletir o que é refinado, agradável, sensual e exótico.

#### REFERÊNCIAS

Arquitetura Rococó no Brasil. Portal Educação, 2018. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/arquitetura-rocoo-no-brasil/51443>> Acesso em: 14 de ago. 2020.

SOUZA, Rainer Gonçalves. "Rococó"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historia/rocoo.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Movimento artístico-cultural que surgiu após o Barroco em 1720. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/rocoo>>. Acesso em: 25 de agosto 2020.

#### Mostre que você aprendeu e responda:

**01** – Explique com suas palavras o que foi o Estilo Rococó e sua importância para a Arte Brasileira no Período Colonial.

---



---



---

**02** – Com base na leitura do texto. Explique com suas palavras quais as características do Rococó nestes segmentos da Arte:

Arquitetura:

---



---

Escultura:

---



---

Pintura:

---



---

123

**03** – Leia atentamente as afirmações abaixo e identifique a alternativa incorreta:

- a) Uso de cores luminosas e suaves, em contraposição às cores fortes do Barroco.
- b) Uso de temas relacionados à vida cotidiana e relações humanas.
- c) Uso de temas da natureza: pássaros, flores delicadas, plantas, rochas, cascatas de águas.
- d) Não utilização de linhas curvas, sendo um estilo com influência do Cubismo.

**04** – Observe as imagens das obras apresentadas nas semanas anteriores e faça um breve comentário, relacionando sobre a importância da Arte para a sociedade e a necessidade de preservar os patrimônios culturais. Não se esqueça de dizer se você já visitou alguma obra em algum lugar que tenha influências do Estilo Rococó ou no Barroco.

---



---



---



---



---



---



---



---

124

#### SEMANA 4

**UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):**

-Artes Visuais.

**OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

-Contextos e Práticas.  
-Materialidades.

**HABILIDADE(S):**

-(EF99AR05P7) Experimentar e caracterizar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.

**CONTEÚDOS RELACIONADOS:**

-História da Arte.  
-Diversidade Cultural.

**INTERDISCIPLINARIDADE:**

História.

125

## ATIVIDADES

### NEOCLASSICISMO

O Neoclassicismo (novo classicismo) representa um movimento artístico e cultural que envolveu a literatura, a pintura, a escultura e a arquitetura. Surgiu no século XVIII na Europa se espalhando pelo mundo, permanecendo até meados do século XIX.

Recebe esse nome uma vez que esteve baseado nos ideais clássicos. Trata-se de um movimento de oposição aos exageros, rebuscamento e complexidades do Barroco. Ele surge após a Revolução Francesa (1789), o início da Revolução Industrial e no contexto do Iluminismo chamado de "Era da Razão".

#### Características do Neoclassicismo

1. Valorização do passado histórico
2. Influência da arte clássica (greco-romana)
3. Baseado nos ideais iluministas
4. Oposição ao Barroco e ao Rococó
5. Temas mitológicos e cotidianos
6. Racionalismo, academicismo e idealismo
7. Harmonia e beleza estética
8. Simplicidade e equilíbrio das formas
9. Uso da Proporção e da clareza
10. Imitação da natureza
11. Arquitetura Neoclassicista



Figura 1 - Panteão de Paris, França.

Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Pante%C3%A3o\\_\(Paris\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Pante%C3%A3o_(Paris)) Acesso: 12 ago. 2020.

A arquitetura neoclássica foi fundamentada nos ideais clássicos e nas construções erigidas durante o período do Renascimento. O "Panteão de Paris" é um dos maiores exemplos da arquitetura desse período localizada na França. Além dele, o "Portão de Brandemburgo", em Berlim, demonstra a forte presença desse estilo em outros países europeus.

126

#### Neoclassicismo Brasileiro

No Brasil, o Neoclassicismo começa no século XIX. Ainda que não tenha tido tanta representatividade no país, alguns monumentos, artes plásticas e obras literárias demonstram sua influência. O neoclassicismo foi fortalecido ainda mais no Brasil no ano de 1816, quando chegou ao país a Missão Artística Francesa, formada por 40 artistas neoclássicos.

A Casa França-Brasil é um dos exemplos arquitetônicos do desenvolvimento desse estilo no país. Os pintores europeus que estiveram no Brasil durante esse período apresentaram obras com características neoclássicas, a saber: Rugendas (1802-1858), Taunay (1755-1830) e Debret (1768-1848).



Figura 2 - Fachada da Casa França-Brasil.

Disponível em: <http://reflexo.cel/wp-content/uploads/2017/05/Casa-Fran%C3%A7a-Brasil-1024x576.jpg> Acesso em: 12 ago. 2020.

#### As mudanças na arquitetura



Figura 3 - Paço Imperial, Petrópolis - RJ, 1854.

Disponível em: <https://www.infocasa.com/wp-content/uploads/2011/07/Pa%C3%A7o-Imperial-Petr%C3%B3polis-580x388-1050x687.jpg> Acesso em: 12 ago. 2020.

A arquitetura da época firmou-se em duas versões: o neoclássico oficial, da Corte, quase todo feito de importações, e a versão provinciana, simplificada, feita por escravos, exteriorizando nos detalhes as ligações dos proprietários com o poder central. O neoclássico oficial se desenvolveu nos centros maiores do litoral, como Rio de Janeiro, Belém e Recife, que tinham contato direto com a Europa, e que desenvolveram um nível mais complexo de arte e arquitetura e se integraram nos moldes internacionais da sua época.

As residências urbanas utilizavam-se ainda das mesmas soluções de implantação dos tempos coloniais: sobre o alinhamento das ruas e sobre os limites laterais dos lotes. A parte da frente das residências destinava-se aos salões e a área social da casa, para dentro ficam as alcovas, quartos e salas de

127



jantar, e aos fundos, o serviço. Os porões, que aparecem sob o térreo, marcado pela fileira de óculos alinhados sob as janelas dos salões, são utilizados ora como locais de serviço, ora como depósito de lenha, liberando o térreo para utilização com cômodos de permanência diurna.

Na arquitetura urbana prevaleceu clareza construtiva. Era caracterizada pela simplicidade formal, com cornijas e platibandas como recurso formal. As paredes, de pedra ou tijolo, eram revestidas e pintadas de cores suaves, como o branco, rosa, amarelo e azul-pastel, apresentavam corpo de entrada saliente, com escadarias, colunas e frontões e valorizavam a decoração dos interiores com revestimentos e pinturas. Em geral as linhas básicas da composição eram marcadas por pilastras, sobre as quais, nas platibandas, dispunham-se objetos de louça do Porto, como compeiteiras ou figuras representando as quatro estações do ano, os continentes, as virtudes, etc. Janelas e portas se destacavam enquadradas em pedra aparelhada e arrematadas em arco pleno, em cujas bandeiras dispunham-se rosáceas mais ou menos complicadas, com vidros coloridos.



Figura 4 - Palácio do Itamaraty no Rio de Janeiro, 1865.  
Disponível em: <http://bit.ly/c5Wv8> Acesso em: 12 ago. 2020.

As casas rurais obedeciam aos padrões da arquitetura residencial urbana mais modesta, era nos interiores que mais se aproximava dos padrões da Corte, onde graças à cultura do café se desenvolvia uma intensa vida social. As transformações arquitetônicas mais uma vez se limitavam as superfícies, com papéis decorativos ou pinturas sobre as paredes de terra criando a ilusão de um espaço novo.



Figura 5 - Fazenda do Secretário, em Vassouras, no Rio de Janeiro, século XVIII.  
Disponível em: <http://bit.ly/aX23r> Acesso em: 12 ago. 2020.

É interessante observar que, mesmo consideradas todas as adaptações sofridas no Brasil pelo Neoclassicismo ou por outros movimentos artísticos, verifica-se uma tendência justamente nas camadas

consumidoras. Com uma arquitetura que estava na dependência de importação de materiais e mão-de-obra especializada ou que apenas disfarça com aplicações superficiais a precariedade da mão-de-obra escrava, o neoclássico não chegou a corresponder ao aperfeiçoamento maior da construção no Brasil.



Figura 6 - Fazenda Cachoeira do Mato Dentro, em Vassouras, no Rio de Janeiro, século XIX.  
Disponível em: <http://bit.ly/65WvE> Acesso em: 12 ago. 2020.

#### REFERÊNCIAS

Arquitetura Neoclássica. Disponível em: <http://www.histedec.ufms.br/trabalhos/teoria3.2007/Neoclassico.pdf> Acesso em: 12 ago. 2020.

Arquitetura Brasileira. Disponível em: <https://arquiteturadobrasil.wordpress.com/arquitetura-neoclassica-no-brasil/> Acesso em: 12 ago. 2020.

Neoclassicismo. Toda Matéria, 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/neoclassicismo/> Acesso em: 12 ago. 2020.

#### Mostre que você aprendeu e responda:

01 - Com base no texto e em seus conhecimentos, explique o que foi o Movimento do Neoclassicismo e suas principais características.

---



---

02 - Com base no texto, qual foi o acontecimento em 1816 no Brasil que fortaleceu ainda mais o Neoclassicismo?

---



---

**03 -** Faça uma leitura do texto e identifique nas expressões abaixo quais são F (Falsas) V (Verdadeiras).

- ( ) O Neoclassicismo recebe esse nome uma vez que esteve baseado nos ideais clássicos. Trata-se de um movimento de oposição aos exageros, rebuscamento e complexidades do Barroco.
- ( ) Neoclassicismo começa no século XX no Brasil. Ainda que não tenha tido tanta representatividade no país, alguns monumentos, artes plásticas e obras literárias demonstram sua influência.
- ( ) No Neoclassicismo a arquitetura urbana prevaleceu a clareza construtiva. Era caracterizada pela simplicidade formal, com cornijas e platibandas como recurso formal.
- ( ) No Neoclassicismo as casas rurais obedeciam aos padrões da arquitetura residencial urbana mais modesta, era nos interiores que mais se aproximava dos padrões da Corte, onde graças à cultura da Cana-de-Açúcar se desenvolvia uma intensa vida social.
- ( ) Na arquitetura Neoclassicista as Janelas e portas se destacavam enquadradas em pedra aparelhada e arrematadas em arco pleno, em cujas bandeiras dispunham-se rosáceas mais ou menos complicadas, com vidros coloridos.

**04 -** Agora que você já conhece um pouco das características do Neoclassicismo, identifique nas afirmações abaixo a opção INCORRETA. Lembre-se de voltar ao texto e refazer a leitura.

- a) Valorização do passado histórico.
- b) Simplicidade e equilíbrio das formas.
- c) Neoclassicismo era totalmente contrário aos ideais iluministas.
- d) Oposição ao Barroco e ao Rococó.

Caro(a) estudante! Chegamos ao fim de uma trilha de aprendizagens composta por quatro semanas. Espero que você tenha aprendido muito. Guarde suas anotações e atividades para compartilhá-las com seu professor e colegas de forma virtual ou no retorno às aulas. Até a próxima...



## PLANO DE ESTUDO TUTORADO

COMPONENTE CURRICULAR: **ARTE**  
 ANO DE ESCOLARIDADE: **7º ANO**  
 NOME DA ESCOLA:  
 ESTUDANTE:  
 TURMA:  
 NÚMERO DE AULAS POR SEMANA: **01**      TURNO:  
 TOTAL DE SEMANAS: **04**  
 NÚMERO DE AULAS POR MÊS: **04**

### SEMANA 1

#### UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Artes Integradas.

#### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Contextos e Práticas.
- Elementos da Linguagem.
- Patrimônio Cultural.
- Sistemas da Linguagem.

#### HABILIDADE(S):

(EF99AR06P7) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras.  
 (EF99AR05P7) Experimentar e caracterizar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.  
 (EF99AR06P7) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

#### CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Diversidade cultural.

#### INTERDISCIPLINARIDADE

História.

#### Artesanato Brasileiro

O Brasil é um dos países mais ricos em artesanato no mundo. Nossa história, nossa diversidade cultural e nossa expressão criativa destaca o país como um grande centro de arte regional.

O artesanato no Brasil é um dos mais expressivos ao redor do mundo e se manifesta de várias maneiras. Esta modalidade artística começa junto com a nossa própria história. Os produtos artesanais eram a

87

necessidade de atribuir praticidade ao cotidiano, os bens utilizáveis para facilitar a vida no dia-a-dia, além de ser uma opção barata para obter o que se desejava. Com o tempo, o artesanato ultrapassou os limites da necessidade e se encaixou na esfera da expressão artística.

No Brasil, a comunidade indígena é considerada o primeiro grupo de artesãos, com a utilização de pigmentos naturais para tingir seus trabalhos de tecelagem e cerâmica, bem como instrumentos musicais e para uso doméstico e na caça.

A história do artesanato no Brasil é riquíssima, sendo um dos mais expressivos países nesta arte ao redor do mundo. Cada região mantém seu estilo e sua técnica específica. De Norte a Sul, de Leste a Oeste, podemos verificar uma imensa variedade no artesanato brasileiro, por causa de nossa vasta e rica diversidade cultural.



Figura 1 - Artesanato com as Carrancas.

Disponível em: <[http://obviusmag.org/archives/artesanato\\_brasileiro.html](http://obviusmag.org/archives/artesanato_brasileiro.html)>. Acesso em: 09 set. 2020.

No nordeste temos os trabalhos de carrancas, em barro, madeira, areia e em cerâmica de caruaru.



Figura 2 - Artesanato com tecidos e fitas em Minas Gerais.

Disponível em: <[http://obviusmag.org/archives/artesanato\\_brasileiro.html](http://obviusmag.org/archives/artesanato_brasileiro.html)>. Acesso em: 09 set. 2020.

No Sudeste temos os trabalhos com rendas e em tecidos.



Figuras 3 - As malharias e os trabalhos com tecido são muito presentes no Sul de Brasil.

Disponível em: <[http://obviusmag.org/archives/artesanato\\_brasileiro.html](http://obviusmag.org/archives/artesanato_brasileiro.html)>. Acesso em: 09 set. 2020.

88

No sul temos os tapetes artesanais e as peças em madeira e argila.

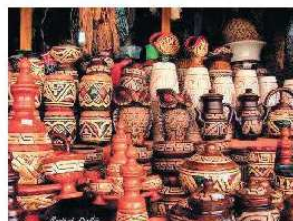


Figuras 4 - A cultura do Chimarrão está presente no artesanato da Região Sul. Disponível em: <[http://obviusmag.org/archives/artesanato\\_brasileiro.html](http://obviusmag.org/archives/artesanato_brasileiro.html)>. Acesso em: 09 set. 2020.



Figuras 5 - Berrante / Instrumento de sopro feito com os chifres de boi ou de outros animais. Disponível em: <[http://obviusmag.org/archives/artesanato\\_brasileiro.html](http://obviusmag.org/archives/artesanato_brasileiro.html)>. Acesso em: 09 set. 2020.

Os trabalhos da região centro-oeste lembram a caça, as lendas, danças e folclore. O berrante é muito presente na cultura sertaneja do Interior da região, nas fazendas e na lida com a pecuária.



Figuras 6 - Cerâmica Marajoara. Disponível em: <[http://obviusmag.org/artesanato\\_brasileiro.html](http://obviusmag.org/artesanato_brasileiro.html)>. Acesso em: 09 set. 2020.

89

O artesanato da região Norte é um dos mais ricos do país, com trabalhos em cerâmica marajoara, pinturas e argila e cestaria.



Figuras 7 - Cestaria. Disponível em: <[http://obviusmag.org/artesanato\\_brasileiro.html](http://obviusmag.org/artesanato_brasileiro.html)>. Acesso em: 09 set. 2020.

Os cestos são um artesanato muito presente na Região Norte. A influência dos trançados indígenas estão presentes na cultura do norte brasileiro.

#### Artesão

O artesão é o profissional que domina todos os recursos existentes para a produção manual de objetos que lhe proporcionam a sobrevivência econômica. Normalmente ele não detém uma educação técnica, mas tem o dom de, com a ajuda de instrumentos e matéria-prima apropriados, criar o que se conhece como artesanato.



Figura 1 - Artesão trabalhando em Olaria. Disponível em: <<http://sempreemfatos.blogspot.com/2012.html>>. Acesso em: 09 set. 2020.

Esta arte engloba toda tessitura manual, elaborada quase sempre por uma única pessoa, portanto dificilmente ela é considerada um trabalho coletivo. Neste trabalho mais de 80% do objeto é produzido através da conversão do material utilizado pelo artesão em objeto artesanal. Geralmente o fruto desta criação reproduz a interação deste profissional com o contexto no qual ele está inserido, consistindo igualmente em um reflexo de sua vida cultural.

Este indivíduo sempre conta com recursos não automatizados, ou seja, de caráter artesanal, produzindo assim um produto singular e autêntico, normalmente de natureza cultural. Os objetos concebidos não precisam necessariamente ter uma finalidade comercial. À medida que a industrialização se desenvolve, com a conseqüente mecanização da produção, o artesanato cada vez mais ganha a conotação de instrumento da cultura popular, estendendo este status ao próprio artesão.

Há vários gêneros de artesãos, de finidas conforme o objetivo deste profissional ao criar seus produtos. Aquele que visa despertar no público intensa admiração e devoção, valendo-se para esse fim de sua inventividade, poder criativo e habilidade, é considerado artesão-artista.

Já o artesão-artesão é o profissional que tem em mente objetivos mais comerciais, produzindo assim objetos em série, mesmo que apenas com o auxílio de instrumentos básicos. Ele foca sua atenção particularmente na natureza prática da produção, elaborando objetos de cerâmica ornamentada, por exemplo, concebidos manualmente.

90

O artesanato semi-industrial mescla técnicas manuais e industriais, partindo sempre de modelos prontos e outros mecanismos semi-automatizados, sendo portanto capaz de produzir inúmeros objetos iguais, como tigelas, jarros e potes de cerâmica, entre outros. O mestre artesão é aquele que se destaca em seu trabalho, provocando nos companheiros um profundo sentimento de admiração. Ele também apresenta uma tendência para transmitir aos outros os conhecimentos que detém, ligando-os às gerações que se sucedem.

Normalmente estes profissionais instituem núcleos de artesãos, compostos de poucos membros, os quais possuem em comum o desejo de ampliar e aperfeiçoar o saber artesanal. Eles desenvolvem ações como administração, elaboração, disseminação, inserção no mercado de trabalho e educação, tudo ligado à produção artesanal.

Estes grupos também se dividem em vários tipos, de acordo com seus objetivos. Há os núcleos de produção artesanal, que visam a estruturação menos formal dos artesãos que atuam no mesmo campo; os de produção familiar, compostos por pessoas da mesma família; e os mistos, formados por trabalhadores que produzem suas mercadorias com material e processos produtivos distintos, associados de maneira formal ou informal, para assim alcançarem metas comuns e fixarem juntos meios mais eficazes de divulgação e venda.

Fontes do texto:

\*Artesanato Brasileiro. Obvious Mag, 2014. Disponível em: <<http://obviousmag.org/archives/2014/02/artesanao-brasileiro.html>>. Acesso em: 09 set. 2020.

SANTANA, Ana Lucia. 'Artesão'. Infoescola, 2009. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/profissoes/artesao/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

## ATIVIDADES

1- Com base na leitura do texto, identifique qual das alternativas abaixo descreve de forma CORRETA as características de um artesão.

- O artesão é o profissional que geralmente não domina todos os recursos existentes para a produção manual de objetos que lhe proporcionam a sobrevivência econômica. Normalmente ele não detém uma educação técnica, mas tem o dom de, com a ajuda de instrumentos e matéria-prima apropriados, criar o que se conhece como artesanato.
- O artesão é o profissional que domina todos os recursos existentes para a produção tecnológica de objetos que lhe proporcionam a sobrevivência econômica. Normalmente ele não detém uma educação técnica, mas tem o dom de, com a ajuda de instrumentos e matéria-prima apropriados, criar o que se conhece como artesanato.
- O artesão é o profissional que domina todos os recursos existentes para a produção manual de objetos que lhe proporcionam a sobrevivência econômica. Normalmente ele detém uma educação técnica, mas tem o dom de, com a ajuda de instrumentos e matéria-prima apropriados, criar o que se conhece como artesanato.
- O artesão é o profissional que domina todos os recursos existentes para a produção manual de objetos que lhe proporcionam a sobrevivência econômica. Normalmente ele não detém uma educação técnica, mas tem o dom de, com a ajuda de instrumentos e matéria-prima apropriados, criar o que se conhece como artesanato.

91

2- Leia o texto com atenção e responda. Explique com suas palavras o trecho retirado do texto que diz "comunidade indígena é considerada o primeiro grupo de artesãos". Lembre-se de apresentar exemplos de artesanato indígena que você já viu ou ouviu falar.

---



---



---

3- Com base nos conhecimentos desta semana, na leitura e em seus conhecimentos. Marque F (Falso) e V (Verdadeiro) nas alternativas abaixo:

- O indivíduo que trabalha como artesão sempre conta com recursos não automatizados, ou seja, de caráter artesanal, produzindo assim um produto singular e autêntico, normalmente de natureza cultural.
- O artesanato semi-industrial mescla técnicas manuais e industriais, partindo sempre de modelos prontos e outros mecanismos semi-automatizados, sendo portanto capaz de produzir inúmeros objetos iguais, como tigelas, jarros e potes de cerâmica, entre outros.
- Artesanato - Esta arte engloba toda tessitura manual, elaborada quase sempre por mais de uma pessoa, portanto é uma arte sempre considerada um trabalho coletivo.
- Os núcleos de artesãos, compostos de poucos membros, os quais possuem em comum o desejo de ampliar e aperfeiçoar o saber artesanal. Eles desenvolvem ações como administração, elaboração, disseminação, inserção no mercado de trabalho e educação, tudo ligado à produção artesanal.

- a) F, F, F, V.      b) V, F, V, V.      c) V, V, V, V.      d) V, V, F, V.

92

## SEMANA 2

## UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Artes Visuais.

## OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Contextos e Práticas.
- Materialidades.
- Sistemas de Linguagem.

## HABILIDADE(S):

(EF89AR05P7) Experimentar e caracterizar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.

(EF89AR06P7) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras.

EF89AR05P7) Experimentar e caracterizar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.

## CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Diversidade cultural.

## Conhecendo as esculturas de GTO: O artista de Minas Gerais para o mundo.

Geraldo Teles de Oliveira, o GTO, é um dos mais famosos e importantes escultores mineiros. Ele nasceu na cidade de Itapeçerica em 1913, mas ainda criança se mudou para Divinópolis. Autodidata, antes de se tornar escultor foi servente de pedreiro, guarda sanitário e guarda noturno. Seu primeiro trabalho surgiu de um sonho em 1965 e a partir de então ele passou a considerar sua obra como um legado divino e uma missão. GTO passou a infância e a juventude em Divinópolis. Aos 28 anos mudou-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou como moldador, funileiro e fundidor. Em 1951 retorna a Divinópolis onde conseguiu emprego como guarda noturno do Hospital São João de Deus. A pedido do padre da cidade esculpiu uma imagem para a igreja do Bom Jesus. Descoberto pelo arquiteto mineiro Aristide Salgado suas peças foram logo sendo comercializadas por galerias de arte de todo o Brasil. O artista morreu em 1990 deixando uma vasta produção artística.



Figura 1 - Fotografia de GTO / FOTD, autoria desconhecida.

Disponível em: <<http://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/12/gto.html>>. Acesso em: 09 set. 2020.

GTO criou um estilo próprio e muito peculiar para sua obra. Ao esculpir, soltava a imaginação, talhava a própria história e da comunidade onde vivia. Suas peças retratam figuras humanas, de forma esquemática e repetida, aliadas aos símbolos geométricos do círculo e do retângulo. A pluralidade de suas figuras termina por construir imagens de grande equilíbrio e unidade formal. Sua obra é composta por esculturas em madeira, consistindo normalmente em conjuntos de figuras humanas sobrepostas em formas geométricas. Conforme Harry Laus, "diz GTO que esculpe o que sonhou. É possível que daí venha o caráter fantástico de seus trabalhos, mas seus sonhos não apagam os traços populares dos perso-

93

nagens e suas roupas, mantendo, inclusive, reminiscências dos ex-votos". Lélia Coelho Frota observou uma "emulação entre abstração e figura na construção da sua linguagem plástica. A multiplicidade de elementos figurais resulta numa trama unissona que as absorve no ritmo dos cheios e vazados." Para a crítica, a sobreposição das figuras em diferentes orientações, formando "elos infinitos", sugere ambivalências e inversões de opostos.



Figura 2 - GTO, título desconhecido, madeira. Acervo do Pavilhão das Culturas Brasileiras, São Paulo, SP. Reprodução fotográfica.

Disponível em: <<http://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/12/gto.html>>. Acesso em: 09 set. 2020.

Nas Rodas Vivas de GTO, o centro é comumente sugerido, mas quase nunca configurado, como nas mandalas orientais. A multiplicidade de figuras resulta numa trama que as dissolve no ritmo dos cheios e vazados. Nos blocos formados pelas figuras, a rede humana toca-se pelas extremidades, mãos, pés, cabeças, formando elos infinitos. A mão espalmada, ou tocando outra figura é o grande elemento de ligação entre os corpos. A riqueza de detalhe é tanta que ainda impressiona colecionadores do Brasil e do exterior.



Figura 3 - Obra de GTO / Título desconhecido, madeira. Reprodução fotográfica.

Galeria Estação, SP.

Foto: Germana Monte-Mór/D.

Disponível em: <<http://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/12/gto.html>>. Acesso em: 09 set. 2020.

GTO participou de várias exposições no Brasil e no exterior dentre elas: X BISP, SP (1969); I Salão de Arte Contemporânea, BH (1969); Biennale Formes Humaines, Musée Rodin, Paris, França (1974); Sala Especial na XIII BISP (1975); I Salão de Artes Plásticas do CEC, Palácio das Artes, BH (1978); Bienal de Veneza, Itália (1980). Participou, entre outras, das seguintes exposições coletivas: Copacabana Palace juntamente com Rodelnégio Gonçalves Neto e Júlio José dos Santos, RJ (1968); Exposição de Arte In-

94

gêna, BH (1968); 1ª Semana de Arte, Divinópolis (1969); O Processo Evolutivo da Arte em Minas, Palácio das Artes (1970); Brasil Export 73, Bruxelas, Bélgica (1973); Galeria Montparnesse, Paris (1974); II Festival Mundial e Africano de Arte e Cultura Negra, Lagos, Nigéria (1977); Mitos e Magia, Bienal Latino-Americana, SP (1978); Galeria Bonino, RJ (1980); Art Brut, Cine Metrópole, BH (1985); Arte em Madeira, Museu do Folclore, RJ (1986); I e II Madeira à Moda Mineira, Galeria Trem de Minas, RJ (1987-88); Coletiva promovida pela Vale do Rio Doce, RJ (1990); Centro Cultural UFMG-10 Anos, Centro Cultural UFMG, BH (1999). Sua primeira mostra individual foi na Galeria Gulgnard, BH (1967), fez várias mostras em Divinópolis, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e em cidades do exterior. Foi realizada exposição póstuma durante a 31ª Semana de Folclore: Cinco anos sem novos sonhos de GTO, Galeria Paulo Campos Guimarães, BH (1995). GTO tem obras na Igreja do Senhor Bom Jesus, Divinópolis; Prefeitura de São João del-Rei, MG; Museu Mineiro, Fundação Clóvis Salgado e MAP, BH; Casa de Cultura, RJ e outros lugares no Brasil e no exterior.

Sobre o artista e sua obra foram realizados dois filmes de curta metragem: O Escultor dos Sonhos, de Camillo de Souza Filho e A Árvore dos Sonhos, de Carlos Augusto Calli. Em 1977 a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, lançou um selo postal veiculando um de seus trabalhos, dentro da série dedicada ao II Festival de Arte e Cultura Negra e Africana. A obra de GTO está sendo perpetuada ao longo dos anos pelo seu filho Mário Teles e seu neto Alex Teles. Na cidade de Divinópolis - MG eles tem um Museu de propriedade particular que é também casa e oficina, com diversas obras e muita história.

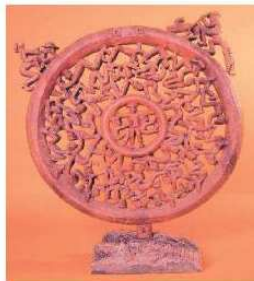


Figura 4 - GTO, Roda, madeira. Acervo do Museu Casa do Pontal, Rio de Janeiro, RJ. Reprodução biográfica.

Disponível em: <<http://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/12/gto.html>>. Acesso em: 09 set. 2020.



Figura 4 - GTO, título desconhecido, madeira. Reprodução fotográfica autoria desconhecida.

Disponível em: <<http://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/12/gto.html>>. Acesso em: 10 set. 2020.

95



Figura 5 - GTO, título desconhecido, madeira. Reprodução fotográfica Jacques Andrieu.

Disponível em: <<http://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/12/gto.html>>. Acesso em: 09 set. 2020.

#### Fontes do texto:

Lista de Biografias, "Geraldo Teles de Oliveira - GTO. Museu Afro Brasil, 2018. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2017/06/26/g.t.o.-geraldo-teles-de-oliveira>>. Acesso em: 09 set. 2020.

#### Conheça mais um pouco da história de GTO.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qMXgV7Po8kA>>. Acesso em: 13 set. 2020.

### ATIVIDADES

1- Geraldo Teles de Oliveira, o GTO, é um dos mais famosos e importantes artistas mineiros. Assinale a alternativa que indica qual o gênero de suas obras.

- Pintura.
- Escultura.
- Dança.
- Arte Digital.

96

2 - Considerando a leitura do texto e os conhecimentos de esta semana. Marque a alternativa que esteja CORRETA nas opções abaixo:

- Em 2017, a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, lançou um selo postal veiculando um de seus trabalhos, dentro da série dedicada ao II Festival de Arte e Cultura Negra e Africana.
- GTO não conseguiu criar um estilo próprio para sua obra. Ao esculpir, soltava a imaginação, talhava a própria história e da comunidade onde vivia.
- GTO nasceu na Europa em uma família tradicional da arte e veio para o Brasil após os seus 55 anos, morar na cidade de Salvador na Bahia.
- Nas Rodas Vivas de GTO, o centro é comumente sugerido, mas quase nunca configurado, como nas mandalas orientais. A multiplicidade de figuras resulta numa trama que as dissolve no ritmo dos cheios e vazados. Nos blocos formados pelas figuras, a rede humana toca-se pelas extremidades, mãos, pés, cabeças, formando e los infinitos.

3 - Observe as imagens das esculturas do GTO disponibilizadas no conteúdo desta semana. Agora leia atentamente ao texto. Agora faça um breve comentário sobre a o estilo artístico de GTO. Cite as principais características das obras e sua opinião sobre o processo criativo do artista.

---



---



---



---

4 - Vamos produzir um desenho com as características das obras de GTO. Use a imaginação para produzir o desenho. Lembre-se de que GTO utilizava as algumas figuras geométricas na composição de suas obras. Mãos à obra.

97

### SEMANA 3

#### UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Teatro e Artes Integradas.

#### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Elementos da Linguagem.
- Contextos e Práticas.
- Materialidades.
- Processos de Criação.

#### HABILIDADE(S):

(EFB9AR29P7) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

(EFB9AR21P7) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

(EFB9AR30P7) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços).

#### CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Linguagens do teatro.

#### Teatro de Bonecos

A história do Teatro de Bonecos é tão ancestral quanto a do próprio teatro tradicional. Esta arte já está presente entre os primitivos que, deslumbrados com suas silhuetas nas paredes das cavernas, elaboraram o teatro de sombras, visando talvez entreter suas crianças. Desde então o Homem não estancou mais seu impulso criativo. Surgem os bonecos moldados com barro, desprovidos de junções, para posteriormente aparecerem os primeiros exemplares com a união de cabeça e membros.

O Teatro de Bonecos nasceu há muito tempo atrás, no Oriente, principalmente na China, na Índia, em Java e na Indonésia. Lá ele conquistou um status espiritual e era tratado com muita reverência. Os orientais consideravam estes bonecos como verdadeiros deuses, dotados de recursos mágicos e fantásticos. Eles eram criados com tamanha perfeição que se tornavam idênticos aos seres vivos, muitas vezes inspirados realmente em personagens reais.

Esta arte desembarcou na Europa através dos negociantes, logo se difundindo por todo o continente. Entre os gregos eles eram portadores de tamanha ousadia, que muitas vezes eram usados como ferramentas para se ironizar o Cristianismo. Os romanos herdaram este elemento cultural e muito contribuíram para seu aprimoramento e conseqüente disseminação.

No universo ocidental, ao contrário do Oriente, vê-se a razão humana tentando dialogar com o sagrado de forma rudimentar. Na era medieval esta arte foi alvo de intolerância religiosa, pois foi utilizado, nesta época, como um meio de evangelizar as pessoas. Ela era normalmente exibida durante as feiras livres nos burgos.



Figura 1 - Babau Teatro de Bonecos popular da Paraíba. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/babau-teatro-de-bonecos-popular-da-paraiba/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

98



Em terras americanas, o Teatro de Bonecos chegou pelas mãos dos colonizadores, em meados do século XVI, na era das grandes descobertas. Desta forma este movimento cultural aportou no Brasil, mais uma vez como instrumento de doutrinação religiosa. Ele se consolidou no Nordeste, fixando-se especialmente em Pernambuco, sendo batizado na Paraíba como Babau. Através desta arte os artistas podem transmitir ao público sua mensagem impregnada de temáticas sociais.

A graça do boneco está em sua associação de movimento e sonoridade, o que encanta e seduz principalmente o público infantil. O Teatro de Bonecos está sempre intimamente ligado ao entorno histórico, cultural, social, político, econômico, religioso e educativo. Em cada recanto do Planeta, por conta da diversidade cultural, ele recebe um nome distinto.

O Teatro de Bonecos ganha existência nos palcos por meio do movimento das mãos do ator que o manipula, narra as histórias e transcende a realidade, metamorfoseando o real em momentos de magia e sedução. Mas ele também tem um alto potencial educativo, podendo se converter em poderoso instrumento nas mãos de um bom educador.

#### Teatro de Marionetes

Originado do termo francês marionette, o teatro de marionetes, marionetes ou fantoches é uma forma tradicional de apresentação artística. Consiste em bonecos que representam animais, pessoas ou objetos animados que são manipulados por pessoas através de cordéis. Normalmente, quem manipula os fantoches são os marionetistas, que se apresentam escondidos atrás de uma tela. Apenas os bonecos ficam visíveis em pequenos palcos. O teatro de marionetes é bastante utilizado para o entretenimento do público infantil.

O diretor francês François Truffaut, no filme *Os Incompreendidos*, apresenta um teatro de marionetes em uma das cenas mais conhecidas da história do cinema. Em um teatro com uma plateia lotada de crianças, Truffaut utiliza uma apresentação de fantoches para mostrar as emoções que o espetáculo causa nas crianças. A história apresentada é a fábula de Chapeuzinho Vermelho e é possível ouvir os gritos, ver as feições de angústia, alegria, susto, e risos que a peça de bonecos causa no público infantil, sem a necessidade de seres humanos aparecerem em cima do palco.

O filme de François Truffaut é de 1969, mas a história do teatro de marionetes surgiu na França durante a Idade Média. Na época, as marionettes eram chamadas de marion, um diminutivo para o nome próprio Maria. A marionete também era conhecida na cultura japonesa pelo nome de bunraku, que eram apresentações de fantoches manipulados por varinhas. Esse tipo de utilização das marionetes pelos japoneses teve seu início no ano de 1684 na província de Osaka.

#### Composição e manipulação das marionetes

Os três itens que formam uma marionete são: boneco animado, fios de manipulação e o comando, ou cruzeta, que é por onde o marionetista controla os movimentos do fantoche. Para manipular as marionetes, é necessário entender os princípios estruturais e mecânicos de movimentos do corpo humano. Com o passar do tempo, esta arte foi incorporando novas técnicas e tecnologias que tornaram o movimento dos bonecos cada dia mais realista.



Figura 2 – Teatro de Marionetes em Mariana / MG  
Disponível em: <<https://www.uai.com.br/app/noticia/ale-maria/2124/10126/noticia-e-maria-30345/mostra-de-teatro-de-bonecos-leva-espectaculos-gratuitos-em-mariana.shtml>>.  
Acesso em: 08 set. 2020.

99

#### Fontes do texto:

SANTANA, Ana Lucia. "Teatro de Bonecos". Infoescola, 2017. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/teatro-de-bonecos/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

ARAÚJO, Felipe. "Marionetes". Infoescola, 2016. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/teatro/marionete/>>. Acesso em: 08 set. 2020.

### ATIVIDADES

1 - Com base na leitura do texto, explique com suas palavras o que é e como é realizado uma apresentação de Teatro de Bonecos.

---



---



---

2 - Com base no texto, leia atentamente as afirmações abaixo e identifique a alternativa INCORRETA.

- Os três itens que formam uma marionete são: boneco animado, fios de manipulação e o comando, ou cruzeta, que é por onde o marionetista controla os movimentos do fantoche.
- O teatro de marionetes é bastante utilizado para o entretenimento do público infantil.
- O Teatro de Bonecos ganha existência nos palcos por meio do movimento das mãos do ator que o manipula, narra as histórias e transcende a realidade, metamorfoseando o real em momentos de magia e sedução. Mas ele também tem um alto potencial educativo, podendo se converter em poderoso instrumento nas mãos de um bom educador.
- O Teatro de Bonecos está sempre distante do entorno histórico, cultural, social, político, econômico, religioso e educativo. Em cada recanto do Planeta, por conta da diversidade cultural, ele recebe um nome distinto.

3 - Leia com muita atenção as alternativas abaixo e marque com V (Verdadeiro) e F (falso):

- ( ) Em terras americanas, o Teatro de Bonecos chegou pelas mãos dos colonizadores, em meados do século XVI, na era das grandes descobertas.
- ( ) No teatro de bonecos, a graça do boneco está em sua associação de movimento e sonoridade, o que encanta e seduz principalmente o público infantil.
- ( ) Normalmente, quem manipula os fantoches são os marionetistas, que se apresentam escondidos atrás de uma tela. Apenas os bonecos ficam visíveis em pequenos palcos.
- ( ) Originado do termo brasileiro marionette, o teatro de marionetes ou fantoches é uma forma tradicional de apresentação artística. Consiste em imagens que representam animais, pessoas ou objetos animados que são manipulados por pessoas através de cordéis.

100

4 – Observe as imagens e leia o texto novamente. Faça um breve comentário sobre o Teatro de Bonecos. Não se esqueça de dizer se você já participou ou assistiu a alguma peça de teatro onde se utilizaram Marionetes, Bonecos ou Fantoches.

---



---



---



---



---



---



---

101

## SEMANA 4

### UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Teatro e Artes Integradas.

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Contextos e Práticas.
- Materialidades.
- Patrimônio Cultural.

### HABILIDADE(S):

(EF69AR34P7) Analisar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF69AR06P7) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

### CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Patrimônios Culturais.

#### Grupo de Teatro: O Giramundo.

O Giramundo foi criado em 1970, em Belo Horizonte, pelos artistas plásticos Álvaro Apocalypse, Tereza Veloso e Madu. O grupo montou 36 espetáculos, construindo um acervo de aproximadamente 1.500 bonecos.

A atenção plástica e o cuidado técnico na construção de bonecos e espetáculos, aliados ao interesse pela cultura brasileira, proporcionaram reconhecimento nacional ao Giramundo, colocando-o na história do Teatro Brasileiro. Hoje, a ideia de grupo de teatro, que guiou as atividades do Giramundo durante 30 anos, cede espaço para a de um núcleo multimídia, experimentador do boneco em múltiplos aspectos e do movimento como matérias de pesquisa, onde convivem bonecos reais e imagens digitais. Essa mistura do teatro de bonecos e animação e a atuação como "museu-teatro-escola" modelam o Giramundo do século XXI. Durante os anos 2000, o grupo se institucionalizou e ampliou sua pauta de atividades, abrindo seu Museu, Escola e Estúdio de Animação e incorporando a criação de produtos como livros, vídeos e brinquedos.

Apesar das profundas mudanças estruturais e de alterações estéticas significativas na última década, a imagem do Giramundo como um grupo clássico, apegado à interpretação da cultura brasileira, ou de um núcleo erudito de artistas plásticos e designers, em constante labor manual para realização de uma



Figura 1 – Apresentação do Grupo Giramundo em Belo Horizonte. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/430656591/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

102

produção artesanal e projetada, ainda permanece. A imagem do Giramundo como um grupo de madeira esculpido por arteiros cede lugar a de um grupo que mistura teatro de bonecos e cinema.

Experiências como Pinocchio, Hoje é Dia de Maria, Minitheatro Ecológico, Vinte Mil Léguas Submarinas, Teatro Móvel, Mitologia Fantástico, Metas do Milênio Futura, Dango Balango, Segue o Beco, Teatro do Mundo, Manual do Marionetista, Giramundo Reconta Indicam que existe um Giramundo novo em andamento, diferente do Giramundo universitário, reinventado pelas criaturas que ele mesmo inventou.

A trajetória de trabalho do grupo demonstra dois caminhos que desembocam no futuro: a ampliação das bordagens do boneco, por um lado, e a pesquisa sobre movimento, de outro. O centro da pesquisa do Giramundo, ou a sua matéria de trabalho atual, é bipolar. Ao lado do boneco, o movimento, nem sempre juntos. Tudo o que se move passou a interessar e esse interesse provoca contatos e interseções com novos campos. O Giramundo é a resultante dinâmica dessas forças: uma ideia em movimento.

#### Definições

1 - O Giramundo é um grupo de *teatro de bonecos*, cujo centro de identidade repousa sobre a atividade de construção de montagens teatrais. Mas seu centro de gravidade vem progressivamente se deslocando para a investigação do movimento em suas múltiplas formas, utilizando-se de diversos meios para pesquisar esse movimento, dentre os quais, o boneco. Esta translação se iniciou com as pesquisas em vídeo e animação realizadas a partir de 2001, notadamente o teatro de sombra e o stop-motion e com as pesquisas de cena, especialmente da interface entre teatro, dança, cinema, música, robótica e escultura cinética.

2 - O Giramundo é um grupo composto de muitas partes compostas na estrutura *museu-teatro-escola-animação-produto* que o distingue, mais como *centro de referência* do que como grupo de teatro convencional. Esta característica multi e interdisciplinar de funcionamento corresponde a forma orgânica atual do Giramundo.

3 - O Giramundo é um grupo tradicional pois é depositário da experiência artística de um mestre do teatro de bonecos, Alvaro Apocalypse. Tradicional mas não conservador pois, na prática, o respeito e cuidado com a história não se confundem com a repetição. Por isso, conservar suas origens sem perder o ímpeto criativo é um dos mais importantes impulsos do Giramundo.

4 - O Giramundo foi, desde sua criação, um grupo artístico animado por forças diferentes. A influência das artes plásticas, suas correntes e proposições é uma marca da estética do grupo. Até hoje, o Giramundo faz um "teatro plástico", onde os elementos cênicos são criados a partir de princípios do desenho, escultura e pintura. Por outro lado, a origem histórica artesanal do ofício do marionetista aproximou a oficina do Giramundo a um *atelier de artes e ofícios*. Hoje, o Giramundo incorporou o Design como filosofia e prática em seu processo criativo e construtivo. Essa adoção de novas metodologias e tecnologias vem transformando o grupo, aproximando-o de processos industriais capazes de ampliar o potencial expressivo da cena e dos bonecos.

5 - O Giramundo iniciou em 2012 a análise de sustentabilidade ambiental dos processos envolvidos em sua prática de construção de espetáculos. Essa iniciativa marca o surgimento de um novo perfil definido pelo respeito à natureza e pela pesquisa por processos sustentáveis no campo da produção teatral.

#### O Teatro Giramundo



Figura 2 - Boneco: Professor Anonai do espetáculo "Vinte Mil Léguas Submarinas" do Grupo Giramundo. Acesso em: <<https://www.facebook.com/grupogiramundo/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

103

O Teatro Giramundo é o espaço de apresentação e ensaio do grupo. Pela primeira vez em sua história, funciona dentro do Museu, em programação permanente. Sua existência potencializa a atividade educativa, permitindo à Escola Giramundo espaço para experimentação e formação nos campos da manipulação, montagem de cena, coreografia e cenotécnica. O espaço do teatro imprime vitalidade ao espaço museológico e a atividade da Escola cria um ambiente fértil de crítica e interação para a criação teatral.

#### A Escola de teatro - Giramundo

O Giramundo nasceu imerso em processos de educação. Sua origem universitária, pelas mãos de artistas-professores, e a presença permanente de alunos em suas equipes, estimularam o desenvolvimento de métodos de criação e produção no teatro de bonecos. As oficinas do grupo contribuíram para a qualificação de marionetistas e novas companhias ao longo de sua história. O grupo entende a dificuldade do jovem marionetista que busca conhecimento, ou do professor que se interessa pelo uso do boneco na escola, ou dos que procuram espaço com cenógrafos, construtores, figurinistas, iluminadores, pois nos faltam escolas profissionais de teatro. Por isso, a Escola Giramundo é um objetivo permanente do grupo.



Figura 3 - Apresentação do Grupo Giramundo em Corumbá. Disponível em: <<https://peroiawe.com.br/corumbá/grupo-giramundo-apresenta-teatro-de-bonecos-no-domingo-em-corumbá>>. Acesso em: 08 set. 2020.

#### O Museu Giramundo

O Museu Giramundo foi aberto, em Belo Horizonte, dia 26 de setembro de 2001 com o objetivo de preservar e exibir o acervo do Giramundo. O Giramundo percebeu que há dois bons modos de conservar um boneco: colocando-o em atividade no teatro ou deixando-o em exposição. Estes são os destinos dos marionetes do grupo, os que não estiverem sob as luzes dos refletores deverão estar sob o olhar dos visitantes do Museu Giramundo. O Museu estará fechado durante 2019. Reabertura prevista para 2020 nas atividades comemorativas dos 50 anos do Giramundo.

Figura 3 - Museu Giramundo é um importante ponto turístico de Belo Horizonte / MG. Disponível em: <<https://afredjunior.wordpress.com/2010/09/14/comeca-o-museu-giramundo/>>. Acesso em: 11 set. 2020.



104

**Fontes do texto:**

"Conhecendo o Grupo Giramundo". Giramundo, 2019. Disponível em: <<http://giramundo.org/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Conheça mais sobre o Grupo Giramundo:

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xeq2xCgISel>>. Acesso em: 9 set. 2020.

**ATIVIDADES**

- 1 - Com base no texto e em seus conhecimentos, faça um comentário sobre o Grupo Giramundo e suas principais características artísticas.

---



---



---



---

- 2 - Com base no texto, quais são "os dois bons modos de conversar os bonecos"? Escreva com suas palavras.

---



---

- 3 - Faça uma leitura do texto e identifique nas expressões abaixo quais são **F** (Falsas) e **V** (Verdadeiras).

- ( ) O Museu Giramundo foi aberto, em Belo Horizonte, dia 26 de Março de 2001 com o objetivo de preservar e exibir o acervo do Giramundo.
- ( ) O Giramundo é um grupo de *teatro de bonecos*, cujo centro de identidade repousa sobre a atividade de construção de montagens teatrais.
- ( ) O Giramundo foi criado em 1970, em Belo Horizonte, pelos artistas plásticos Álvaro Apocalypse, Tereza Veloso e Madu. O grupo montou 66 espetáculos, construindo um acervo de aproximadamente 3.000 bonecos.
- ( ) Durante os anos 2000, o grupo se institucionalizou e ampliou sua pauta de atividades, abrindo seu Museu, Escola e Estúdio de Animação e incorporando a criação de produtos como livros, vídeos e brinquedos.
- ( ) O Giramundo é um grupo tradicional pois é depositário da experiência artística de um mestre do teatro de bonecos, Álvaro Apocalypse. Tradicional mas não conservador pois, na prática, o respeito e cuidado com a história não se confundem com a repetição. Por isso, conservar suas origens sem perder o ímpeto criativo é um dos mais importantes impulsos do Giramundo.

105

- 4 - Faça a leitura do texto desta semana e identifique na frase a seguir qual é o trecho que está faltando. "O Giramundo é a resultante dinâmica dessas forças:....."

- a) Processos Sustentáveis.  
 b) Uma ideia em movimento.  
 c) No Museu Giramundo.  
 d) Teatro de Bonecos.

Caro(a) estudante! Chegamos ao fim de uma trilha de aprendizagens composta por quatro semanas. Espero que você tenha aprendido muito. Guarde suas anotações e atividades para compartilhá-las com seu professor e colegas de forma virtual ou no retorno às aulas. Até a próxima...

106



## PLANO DE ESTUDO TUTORADO

COMPONENTE CURRICULAR: **ARTE**

ANO DE ESCOLARIDADE: **7º ANO**

NOME DA ESCOLA:

ESTUDANTE:

TURMA:

NÚMERO DE AULAS POR SEMANA: **01**

TURNO:

TOTAL DE SEMANAS: **04**

NÚMERO DE AULAS POR MÊS: **04**

### SEMANA 1

#### UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Artes Visuais.

#### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Contextos e Práticas.
- Materialidades.
- Patrimônios culturais.

#### HABILIDADE(S):

(EF89AR05P8) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadros, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.

(EF89AR34P7) Analisar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

#### CONTEÚDOS RELACIONADOS:

História da Arte.

### ATIVIDADES

#### A CULTURA BRASILEIRA

A cultura brasileira é rica e diversa, o que se explica pela formação geográfica e histórica do país. Indígenas, africanos e portugueses contribuíram muito para essa construção. A cultura brasileira, assim como a formação étnica do povo brasileiro, é vasta e diversa. Nossos hábitos culturais receberam elementos e influências de povos indígenas, africanos, portugueses, espanhóis, italianos e japoneses, entre outros, devido à colonização, à imigração e aos povos que já habitavam aqui.

91

São elementos característicos da cultura brasileira a música popular, a literatura, a culinária, as festas tradicionais nacionais, como o Carnaval, e as festas tradicionais locais, como as Cavalhadas de Pirenópolis, em Goiás, e o Festival de Parintins, no Amazonas. A religião, como elemento cultural, também sofreu miscigenação, formando o que chamamos de sincretismo religioso. O sincretismo religioso brasileiro reúne elementos do candomblé, do cristianismo e das religiões indígenas, formando uma concepção religiosa plural.



Figura 1 - A literatura de cordão é um exemplo de elemento cultural genuinamente brasileiro. Crédito: Marcio Jose Bastos Silva / Shutterstock

Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/cultura-brasileira.htm>>. Acesso em: 13 out. 2020.

#### Como a cultura brasileira nasceu?



Figura 2 - O carnaval é uma das principais manifestações culturais brasileiras. Crédito: Alexia Pires / Shutterstock

Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/cultura-brasileira.htm>>. Acesso em: 13 out. 2020.

Podemos dizer que os elementos mais antigos da cultura genuinamente brasileira remontam aos povos indígenas que já habitavam o território de nosso país antes da chegada dos portugueses em 1500. Dons de uma cultura extensa, os povos nativos mantinham as suas crenças e praticavam seus elementos culturais aliados a um modo de vida simples e em contato com a natureza.

92

E com a chegada dos portugueses e o início da colonização, a cultura europeia foi introduzida, à força, aos povos indígenas, e as missões da Companhia de Jesus (formadas por padres jesuítas) vieram para o Brasil com o intuito de catequizar os índios.

No século XVII, devido ao grande número de engenhos de cana-de-açúcar, os europeus começaram a capturar e trazer os negros africanos, à força, para o Brasil, como escravos. Esses, tiranicamente escravizados, trouxeram consigo elementos da sua cultura e de seus hábitos, como as religiões de matriz africana, a sua culinária e seus instrumentos musicais.

No século XIX, o Brasil viveu mais um processo migratório composto por trabalhadores italianos que vieram trabalhar nas lavouras de café, quando os primeiros indícios da abolição da escravidão já apontavam no governo brasileiro. Outros grandes fluxos migratórios significativos aconteceram durante a Segunda Guerra Mundial, quando japoneses, alemães e judeus buscaram refúgio em terras brasileiras.

Toda essa vastidão de povos provocou a formação de uma cultura plural e de culturas diferentes. As diferenças geográficas também contribuíram para que o processo cultural brasileiro se tornasse plural e diversificado.

Se considerarmos como exemplo a música sertaneja de raiz, encontramos nela elementos que remetem à vida no campo. Já o funk carioca fala da vida nas comunidades dos morros, de onde ele surgiu. A literatura de cordel, por sua vez, trata de temas recorrentes ao sertanejo nordestino, enquanto os elementos da vida gaúcha tratam da vida dos povos que se estabeleceram no Sul do país, sob influência de alemães e argentinos.

#### Hábitos e costumes

Os costumes brasileiros são variados. Tratando de termos morais, a nossa influência toma como base, principalmente, a moral judaico-cristã. O cristianismo constitui a maior influência para a formação de nosso povo, principalmente pela vertente católica, que compõe o maior grupo religioso brasileiro. Também sofremos influências morais de outros povos que vieram para o Brasil por meio dos fluxos migratórios, como os africanos.

A diversidade de hábitos e costumes morais também se deu por conta dos regionalismos que foram surgindo ao longo do tempo. Por possuir um território de proporções continentais, o Brasil viu, ao longo de sua história, o desenvolvimento de diferentes vertentes culturais, devido às diferenças geográficas que separam o território.

Pensando em termos culinários (a culinária é um valioso elemento cultural de um povo), temos pratos típicos e ingredientes que provêm da cultura indígena, dos estados nordestinos e do Centro-Oeste brasileiro, por exemplo. Enquanto vatapá e acarajé são pratos típicos baianos de origem africana, os habitantes do Cerrado consomem pequi, e a culinária tradicional paulista é fortemente influenciada pela culinária portuguesa e italiana.

#### Influências

##### Influência europeia



Figura 3 - O carnaval, festival de origem pagã, é tão comemorado no Brasil, e também visto na tradição europeia, como é o caso do Festival de Veneza.

Disponível em: <<https://brasil.ecologia.uol.com.br/sociologia/cultura-brasil.html>>. Acesso em: 13 out. 2020.

A cultura europeia é uma das fornecedoras de elementos culturais para o Brasil. Foram os europeus que mais migraram para o país. Culinária, festas, músicas e literatura foram trazidas para o território brasileiro, fundindo-se com outros elementos de outros povos. Além da cultura popular dos países europeus, foi trazida também a cultura erudita, marca essencial das elites intelectuais e financeiras europeias.

##### Influência indígena



Figura 4 - Atualmente há encontros indígenas pelo Brasil, nos quais a nossa cultura nativa é promovida por meio de exposições de dança, música, vestimenta etc.

Créditos: Erica Catarina Pontes / Shutterstock

Disponível em: <<https://brasil.ecologia.uol.com.br/sociologia/cultura-brasil.html>>. Acesso em: 13 out. 2020.

Hoje nós consumimos pratos típicos indígenas, além de incorporarmos em nosso vocabulário palavras oriundas da família linguística tupi-guarani. Palavras como caju, acerola, guaraná, mandioca e açaí têm origem indígena, além do hábito alimentar que desenvolvemos comendo esses frutos e da mandioca ter nascido na cultura indígena antes da chegada dos portugueses. Além de alguns hábitos, como dormir em redes, muito típico no norte do país. E o rico artesanato como cestarias e acessórios usados como bijuterias.



Figura 5 – Cesto do Artesanato Waimiri-Atrorari. Disponível em: <[funai.gov.br/index.php/comunicacao/galeria-de-imagens/467-artesanato/2377-artesanato-waimiri-atrorari](http://funai.gov.br/index.php/comunicacao/galeria-de-imagens/467-artesanato/2377-artesanato-waimiri-atrorari)>. Acesso em: 21 out. 2020.



Figura 6 – Bijuterias Waimiri-Atrorari. Disponível em: <[funai.gov.br/index.php/comunicacao/galeria-de-imagens/467-artesanato/2377-artesanato-waimiri-atrorari](http://funai.gov.br/index.php/comunicacao/galeria-de-imagens/467-artesanato/2377-artesanato-waimiri-atrorari)>. Acesso em: 21 out. 2020.

#### Influência africana



Figura 7 – No Brasil temos em diversos locais a presença da cultura africana, seja na religiosidade, nas festas e costumes.

Disponível em: <<https://brasilesoria.uol.com.br/sociologia/cultura-brasileira.htm>>. Acesso em: 13 out. 2020.

Os africanos trouxeram para o Brasil as suas práticas religiosas expressas até hoje, em religiões de matrizes africanas. Também trouxeram pratos típicos de suas regiões e desenvolveram aqui pratos com inspiração naquilo que compunha a culinária africana dos locais de onde vieram. Outra marca cultural que herdamos dos africanos é a capoeira, praticada até os dias atuais.

Os escravizados africanos e seus descendentes crioulos e mestiços influenciaram em profundidade a formação cultural do País, desde a época em que este era América portuguesa. Raros serão os aspectos de nossa cultura que não tenham sido moldados com a ajuda da mão e da inteligência africanas e afro-brasileiras.

Na religião, música, dança, alimentação, língua, temos a influência negra, apesar da repressão que sofreram as suas manifestações culturais mais cotidianas.

95

#### O racismo



Figura 8 – José Correia de Lima - Retrato do Intrepido Marinheiro Simão – s/d – Óleo sobre tela – 93,1 x 72,6cm - Museu Nacional de Belas Artes – RJ. Disponível em: <<https://brasil500anos.lige.gov.br/territorio-brasileiro-e-governamental/negros-a-heranca-cultural-negra-e-racismo.html>>. Acesso em: 21 out. 2020.

Na sociedade brasileira do século XIX, havia um ambiente favorável ao preconceito racial, dificultando enormemente a integração do negro. De fato, no Brasil republicano, predominava o ideal de uma sociedade civilizada, que tinha como modelo a cultura europeia, onde não havia a participação senão da raça branca. Esse ideal, portanto, contribuía para a existência de um sentimento contrário aos negros, pardos, mestiços ou crioulos, sentimento este que se manifestava de várias formas: pela repressão às suas atividades culturais, pela restrição de acesso a certas profissões, as “profissões de branco” (profissionais liberais, por exemplo), também pela restrição de acesso a logradouros públicos; à moradia em áreas de brancos, à participação política, e muitas outras formas de rejeição ao negro.

Contra o preconceito e em defesa dos direitos civis e políticos da população afro-brasileira, surgiram jornais, como *A Voz da Raça*, *O Clarim da Alvorada*; clubes sociais negros e, em especial, a Frente Negra Brasileira, que tendo sido criada em 1931, foi fechada em 1937 pelo Estado Novo.

#### O samba e a capoeira



Figura 9 – Helder dos Prazeres - Fave – 1986 – Óleo sobre tela e eucatex – 46 x 55cm - Museu Internacional de Arte Nãte do Brasil. Disponível em: <<https://brasil500anos.lige.gov.br/territorio-brasileiro-e-governamental/negros-a-heranca-cultural-negra-e-racismo.html>>. Acesso em: 21 out. 2020.

96

Heitor dos Prazeres nasceu no Rio de Janeiro em 1898 e faleceu em 1966. Cresceu entre o Mangue e a Praça Onze. Foi tipógrafo, sapateiro, alfaiate, marceneiro, e sempre dizia "O meu mestre foi o mundo". Foi compositor e fundador de várias escolas de samba, entre as quais a Mangueira. A partir de 1937 começou a pintar, levando para as telas seu ambiente preferido: o samba, as mulatas, os malandros, as favelas, o trabalho rural. (AYALA, W. Dicionário de Pintores Brasileiros. Rio de Janeiro: Spala Editora Ltda, 1986)

Durante o período da revolução de 30, os próprios núcleos de cultura negra se movimentaram para ganhar espaço. A criação das escolas de samba no final dos anos vinte já representará um passo importante nessa direção. Elas, que durante a República Velha foram sistematicamente afastadas de participação do desfile oficial do carnaval carioca, dominado pelas grandes sociedades carnavalescas, terminaram sendo plenamente aceitas posteriormente.



Figura 10 - Capoeira - Pelourinho, Salvador - BA. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/a-heranca-cultural-negra-e-racismo.html>>. Acesso em: 21 out. 2020.

No rastro do samba, a capoeira e as religiões afro-brasileiras também ganharam terreno. Antes considerada atividade de marginais, a capoeira seria alçada a autêntico esporte nacional, para o que muito contribuiu a atuação do baiano Mestre Bimba, criador da chamada capoeira regional. Tal como os sambistas alojaram o samba em "escolas", Bimba abrigaria a capoeira em "academias", que aos poucos passaram a ser frequentadas pelos filhos da classe média baiana, inclusive muitos estudantes universitários.

#### Cultura brasileira atual

Atualmente, a cultura brasileira sofre diversas influências além daquelas raízes apontadas no tópico anterior. A cultura brasileira atual é influenciada fortemente pelos elementos da indústria cultural. Além desses fatores, existem outros oriundos da cultura produzida nas periferias, que não necessariamente são frutos da indústria cultural.



Figura 11 - A break dance é um dos elementos do hip hop que compõem a cultura brasileira contemporânea. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/cultura-brasileira.htm>>. Acesso em: 13 out. 2023.

97

Hoje, podemos elencar o hip hop e o funk como elementos que impulsionam a cultura brasileira atual, para além da cultura de massa produzida pela indústria cultural. Nesses casos, podemos relacionar esses elementos a uma cultura autêntica, produzida pela periferia e para a periferia, sendo muitas vezes confundidos com os elementos da indústria cultural ou incorporado por eles.

Alguns elementos culturais do século XX também resistem e colocam-se como fatores que ainda influenciam a cultura brasileira atual, como o carnaval, que movimenta grande parte da população brasileira entre nos meses de fevereiro e março de cada ano.

A cultura brasileira é vasta e diversa. Se considerarmos o Brasil nos dias atuais, a nossa cultura pode ramificar-se em centenas de eixos, vindos dos vários pólos culturais estabelecidos em todos os estados de todas as regiões brasileiras.

A vastidão cultural brasileira deve-se, em primeiro lugar, ao fato de que vários povos migraram para o nosso país em fluxos variados e, em segundo lugar, pelas grandes dimensões territoriais brasileiras, que nos caracterizam como um país de proporção continental que possui condições climáticas e geográficas diferentes entre si.

Essas diferenças presentes dentro de nosso território e a combinação de vários povos contribuíram fortemente para a formação plural de nossa cultura.

Fonte do texto:

PORFIRIO, Francisco. "Cultura brasileira"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/cultura-brasileira.htm>>. Acesso em: 17 set. 2020.

Território brasileiro e povoamento negros > a herança cultural negra e racismo. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/a-heranca-cultural-negra-e-racismo.html>>. Acesso em: 17 set. 2020.

**Mostre que você aprendeu e responda!**

01. Nesta semana você teve a oportunidade de estudar um pouco mais sobre a cultura do Brasil. Mostre que você aprendeu e se for preciso faça a leitura do texto de esta semana novamente. Vamos produzir um texto com no mínimo 20 linhas e no máximo 30 linhas. Não se esqueça de colocar o título que você escolher.

FAÇA UM RASCUNHO, DEPOIS PASSE-O A LIMPO.

Tema: **O POVO BRASILEIRO E SUA CULTURA!**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

98



## SEMANA 2

## UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Artes Visuais.

## OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Contextos e Práticas.
- Processos de criação.
- Materialidades.
- Patrimônios culturais.

## HABILIDADE(S):

(EF89AR07P6) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

(EF89AR34P7) Analisar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

## CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Patrimônio Histórico de Minas Gerais.

## ATIVIDADES

## Conhecendo o artista Alberto de Veiga Guignard e seus registros de Minas Gerais.

Pintor brasileiro nascido em Nova Friburgo, Estado do Rio, considerado um dos mestres da pintura moderna brasileira. Mergulhado em dívidas e sem perspectivas de melhora, o pai, aparentemente suicidou-se (1906). Com o dinheiro do seguro, sua mãe conseguiu saldar as dívidas deixadas pelo marido e, um ano depois, casou-se com o barão Friedrich von Schilgen, e a família foi morar na Europa, onde ele concluiu seus estudos elementares. Viajou para a Alemanha (1916) e matriculou-se na Real Academia de Belas-Artes da Baviera, em Munique (1917), onde ficou por cinco anos e passou pela influência de professores expressionistas como o pintor Hermann Groeber e o artista gráfico e ilustrador Adolf Hengeler. Residiu (1918) na casa de campo de sua mãe, em Grasse, França, seguindo para a Suíça e Itália, onde tomou conhecimento da moderna arte européia. Veio ao Brasil, quando participou do Salão Nacional de Belas Artes (1924) e voltou para a Europa. De volta ao Brasil (1929), passou a residir no Rio de Janeiro, onde lecionou desenho e pintura na Fundação Osório e na antiga Universidade do Distrito Federal. Começou uma nova fase (1934), onde se revelou um dos melhores retratistas da época, principalmente com retratos de crianças ou de mulheres, com paisagens sutis e de cores transparentes. Dez anos depois (1944) mudou-se para Belo Horizonte e fundou a Escola Municipal de Belas-Artes, onde exerceu grande influência sobre as gerações mais novas. Dedicou-se a um estudo sobre as cidades mineiras de tradição barroca colonial, como São João del Rei, Sabará e particularmente Ouro Preto, onde passou a residir anos depois (1960). O contato com a arte colonial fizeram com que seu estilo sofresse uma leve influência das sinuosidades do barroco. Em Ouro Preto criou o museu Casa Guignard (1987), onde estão algumas de suas obras mais importantes.

99

Com frequência usou como tema festas populares, principalmente as juninas, muitas vezes aparecendo como fundos de retratos. Morreu em Belo Horizonte, deixando obras como Família do fuzileiro naval (1931), As gêmeas (1945) e Via sacra (1961), entre outras. Particularmente casou-se aos 30 anos, mas foi abandonado pela esposa, após a morte do único filho do casal, de apenas um ano. Sua ex-esposa morreu poucos anos depois (1930), mas o pintor assumiu a solidão como única companheira e nunca mais voltou a se casar.

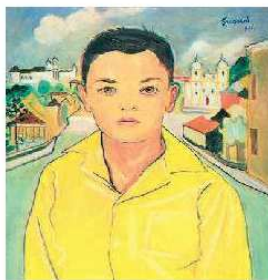


Figura 1 - FIGURA na Paisagem [Menino e Ouro Preto] 1981 Guignard. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2953/figura-na-paisagem-menino-e-ouro-preto>>. Acesso em: 17 de Set. 2020.

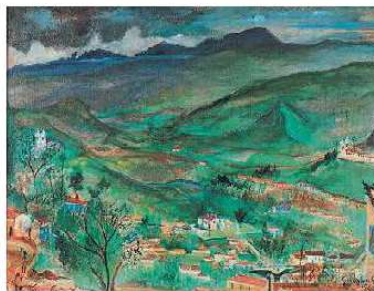


Figura 2 - VISTA do Caminho para Mariana [Passagem de Mariana], In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1824/vista-do-caminho-para-mariana-passagem-de-mariana>>. Acesso em: 17 de Set. 2020.

100



Figura 3 - EXECUÇÃO de Tiradentes. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/ execucao-de-tiradentes>>. Acesso em: 17. Set. 2020.

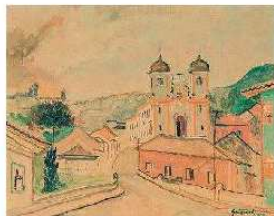


Figura 4 - PAYSAGEM de Ouro Preto. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/ paisagem-de-ouro-preto>>. Acesso em: 17. Set. 2020.



Figura 5 - OURO Preto. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/ ouro-preto>>. Acesso em: 17 de Set. 2020.

Fonte do texto: ESCOLA. Equipe Brasil. "Alberto da Veiga Guignard". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasil.escola.uol.com.br/biografia/alberto-da-veiga.htm>. Acesso em 17 de setembro de 2020.

101

#### Mostre que você aprendeu e responda!

01. Leia com muita atenção o texto desta semana! Agora observe as afirmações abaixo e marque V (VERDADEIRO), F (FALSO) de acordo com a biografia do artista Guignard.

- ( ) Pintor brasileiro nascido em Ouro Preto, Estado do Rio, considerado um dos mestres da pintura moderna brasileira.
- ( ) Viajou para a Alemanha (1916) e matriculou-se na Real Academia de Belas-Artes da Baviera, em Munique (1917), onde ficou por cinco anos e passou pela influência de professores expressionistas como o pintor Hermann Groeber e o artista gráfico e ilustrador Adolf Hengeler.
- ( ) Começou uma nova fase (1934), onde se revelou um dos melhores retratistas da época, principalmente com retratos de crianças ou de mulheres, com paisagens sutis e de cores transparentes.
- ( ) Não o utiliza em suas pinturas temas festas populares, o artista não gostava de representar as festas juninas.
- ( ) Dez anos depois (1944) mudou-se para Belo Horizonte e fundou a Escola Municipal de Belas-Artes, onde exerceu grande influência sobre as gerações mais novas. Dedicou-se a um estudo sobre as cidades mineiras de tradição barroca colonial, como São João del Rei, Sabará e particularmente Ouro Preto, onde passou a residir anos depois (1960).

d) V, V, V, F, V.

e) F, F, F, V, V.

f) F, V, V, F, V.

g) F, V, V, V, V.

02. Agora que você já conhece o artista Alberto da Veiga Guignard, vamos observar as obras que estão disponibilizadas nesta semana de estudo e fazer uma análise de cada uma delas. Vocês devem relatar qual o local a obra representa, o que o acha que o artista quis dizer com aquela obra e outras observações que vocês conseguirem fazer. Lembrando que vocês devem escrever de forma simples e clara.

Figura 1:

---



---

Figura 2:

---



---

102

Figura 3 :

---



---

Figura 4 :

---



---

Figura 5 :

---



---

103

### SEMANA 3

#### UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Artes Visuais e Artes Integradas.

#### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Materialidades.
- Contextos e Práticas.
- Processos de criação.

#### HABILIDADE(S):

(EF69AR06P7) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras.

(EF69AR23P7) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

(EF69AR30P7) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços).

#### CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Arte Urbana no Brasil.

### ATIVIDADES

#### Arte Urbana no Brasil

No Brasil, a arte de rua surge na década de 70, mais precisamente com as obras de grafite nas paredes da cidade de São Paulo. Curiosamente surgiu numa época conturbada da história do país, com a implementação da Ditadura Militar.



Figura 6 - O artista Alex Vallauri foi um dos precursores da arte urbana no Brasil.  
Disponível em: <<https://www.todamatéria.com.br/arte-urbana/>> Acesso em: 10 Jun, 2025.

104

No início, essa era uma arte marginalizada e de certa forma ainda sofre preconceitos, dependendo do local onde é produzida e do indivíduo que a realiza. Entretanto, alguns artistas adquiriram posição de destaque no mercado da arte. Ainda que a produção do artista de rua não seja reconhecida por muitos, é necessário destacar a importância e relevância desse trabalho para a sociedade.

Vale lembrar que muitos problemas são enfrentados pelos artistas de rua, tal qual a proibição de manifestações artísticas em locais públicos. O que contraria o artigo 5º da Constituição do nosso país, que diz que todo cidadão é livre para se manifestar artisticamente:

*"Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedada o anonimato; IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;"*

Sobre esse tema, algumas leis foram introduzidas nas cidades brasileiras com o objetivo de tornar livre a rua, para que assim, os artistas possam trabalhar e apresentar seus trabalhos. De tal modo, em 19 de julho de 2011, o Decreto Nº 52.504 regulamentou o exercício artístico nas vias públicas da cidade de São Paulo, e a Lei Nº 10.277/11, através do Decreto Nº 14.589, regulamentou essas manifestações na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte.

#### Exemplos de Arte Urbana

Diversas técnicas são utilizadas pelos artistas de rua, embora a intervenção "grafite" seja a mais associada ao tema de arte de rua. Segue abaixo alguns exemplos de arte urbana.



Figura 10 - Grafite do artista de rua Paulo Ito, presente nas ruas de São Paulo. Disponível em: <<http://www.dicionarioarte.com.br/entrevista-paulo-ito/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Grafites são desenhos estilizados feitos geralmente com tinta sprays nas paredes de edifícios, túneis e ruas.

Há muitas técnicas de grafite e atualmente os trabalhos em 3d chamam a atenção dos críticos e das pessoas que circulam pela cidade.

105

#### Stencil

Parecido com o grafite, o stencil - em português estêncil - utiliza a técnica de recortar um papel rígido e usá-lo como molde. A tinta empregada geralmente é o spray, usada para fixar as ilustrações e desenhos nas ruas, postes e paredes.

Esse é um método mais prático no momento de se fazer as intervenções diretamente nas ruas.



Figura 11 - Sweep It Under The Carpet, East London, em 2007. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/vobras-banksy/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

#### Poemas Urbanos

Poemas urbanos são qualquer tipo de manifestação literária que surge no ambiente urbano, seja nos bancos, paredes, postes.

É uma forma interessante de levar a linguagem literária para os locais de grande circulação de pessoas.



Figura 12 - Poema do escritor urbano Giovanni Baffo. Disponível em: <<https://trabalhosparaescola.com.br/arte-urbana/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

#### Arte em adesivos (Sticker Art)

A arte em adesivo costuma ser muito colada em placas de rua.

Sticker art é o termo em inglês para a arte em adesivos. Esse tipo de manifestação artística utiliza a aplicação de adesivos pela cidade. É uma forma rápida e discreta de intervenção no cenário urbano.



Figura 13 - Adesivos na placa. Disponível em: <<https://www.sodamateria.com.br/arte-urbana/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

106



Cartazes "lambe-lambe"

Figura 12 - Exemplos de cartazes artísticos colados nas ruas das cidades.  
Disponível em: <<https://multasmidia.wordpress.com/2015/08/26/a-resistencia-lambe-lambe-a-media-cartaz-ainda-comunica-algo-novo/>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

Os cartazes são um tipo de intervenção urbana muito comum. Também chamados de "cartazes lambe-lambe", eles são papéis impressos ou produzidos manualmente que são fixados com cola pelas ruas das cidades em postes, praças, muros ou edifícios.

#### Estatuas Vivas

As estátuas vivas são muito encontradas nas grandes cidades como forma de entretenimento turístico. Os artistas permanecem a maior parte do tempo imóveis.

Realizam um importante trabalho com o corpo. Permanecem estáticas durante longos períodos e em certos momentos realizam pequenos movimentos. Geralmente, os artistas estão pintados e caracterizados.



Figura 13 - Exemplos de estátuas vivas.

Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/art-urbana/>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

107



Apresentações de Rua

Figura 14 - Apresentação circense realizada em praça pública.  
Disponível em: <<https://diariodoria.com/praca-orze-recebe-evento-em-comemoracao-do-dia-nacional-do-circos/>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

Essas apresentações de rua podem ser de caráter teatral, musical, circense (malabaristas, palhaços, etc.), sendo trabalhos solos ou em grupos. Costumam atrair muitas pessoas para apreciar o trabalho dos artistas.

#### Instalações Artísticas



Figura 15 - Instalação do artista espanhol Francisco Paño nas ruas de Barcelona, Espanha.  
Disponível em: <<https://www.ecycle.com.br/1733-artista-cria-instalacoes-nas-ruas-usando-lixo.html>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

São inúmeros os tipos de instalações artísticas como exemplos de arte de rua. Podem ser produzidas utilizando objetos de materiais distintos e têm o intuito de provocar uma mudança no cenário já existente.

108



Figura 18 – Mural de Eduardo Kobra (Foto: Reprodução/Instagram)

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/arte-ao-redo/mural-kobra-coronavirus/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

O artista paulistano Eduardo Kobra, muralista brasileiro, mas com fama mundial e com trabalhos espalhados por diversos países publicou em seu Instagram a imagem de um mural com crianças com máscaras. Os acessórios de proteção trazem símbolos referentes ao cristianismo, budismo, judaísmo, islamismo e hinduísmo ao abordar a pandemia da Covid-19, que tem vitimado milhares de pessoas no Brasil e no mundo. Em um dos trechos do texto que acompanha a obra, o artista escreveu: *"Vamos vencer isto juntos, mas separados. Ou separados, por isto juntos. Nestes tempos de necessário isolamento social, é preciso ter fé. Independente da nossa localização geográfica, de nossa etnia e de nossa religião, estamos unidos em uma mesma oração."*

Fonte do texto: Disponível em: AIDAR, Laura. *Arte Urbana*. Teia Mágica, 2016. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/arte-urbana/>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

**Mostre que você aprendeu e responda:**

01. Quando a Arte Urbana chegou ao Brasil e qual artista foi um dos primeiros a produzir?

---



---

02. Qual Arte Urbana utiliza o SPRAY como ferramenta? Escreva um pouco sobre suas características.

---



---

03. Use a criatividade! Vamos produzir um Poema Urbano.

---



---



---

109

04. Elabore um cartaz com o estilo "Lambe-lambe" sobre um tema de que você goste. Lembre-se de que todo cartaz tem como objetivo divulgar ou informar sobre algo. Bom trabalho!

110

## SEMANA 4

## UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

Artes Visuais e Artes Integradas.

## OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Processos de criação.
- Contextos e práticas.
- Materialidades.

## HABILIDADE(S):

(EF89AR06P7) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(EF89AR05P7) Experimentar e caracterizar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.

(EF89AR35P7) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar e produzir, práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

## CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Urbanização da Arte.

## INTERDISCIPLINARIDADE:

Geografia.

## ATIVIDADES

## GRAFITE (ARTE URBANA)

O grafite é um tipo de arte urbana caracterizado pela produção de desenhos em locais públicos como paredes, edifícios, ruas, etc. É bastante usado como forma de crítica social, e, além disso, é uma maneira de intervenção direta na cidade, democratizando assim, os espaços públicos. O termo grafite, de origem italiana *graffito* - plural *graffite* - significa "escrita feita com carvão".

## Origem do Grafite

Se falarmos sobre os primórdios do grafite, teremos que voltar milhares de anos, quando os homens faziam inscrições nas cavernas. Há exemplos de intervenções feitas em locais públicos já na época do Império Romano. Na contemporaneidade, essa manifestação artística está relacionada principalmente ao hip-hop, movimento cultural que teve início no começo dos anos 70 nos EUA pelas comunidades latinas, afro-americanas e jamaicanas.

No hip-hop são três as vertentes da arte:

111

## Rap (música), Breakdance (dança) e Grafite (pintura mural).



O bairro nova Iorque do Bronx foi o berço do grafite, onde os primeiros desenhos foram feitos com tinta spray. Naquela época, os jovens utilizavam a arte nas ruas como forma de protesto.

Figura 1 - Frame da série The Get Down (Netflix), que contextualiza o surgimento do hip hop e do grafite nos EUA nos anos 70.

Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em: 10 set. 2023.

A história do grafite no Brasil surgiu na década de 70, precisamente na cidade de São Paulo. Ela nasce numa época conturbada da história do Brasil, em que a população era silenciada pela censura com a ditadura militar no poder. Paralelamente ao movimento que despontava em Nova Iorque, o grafite surge no cenário nacional como uma arte transgressora. A linguagem da rua não pede licença e grita nas paredes da cidade os incômodos de uma geração.

Figura 2 - Grafite em Belo Horizonte, Brasil.  
Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em: 10 set. 2023.



A partir de então, a arte de grafitar se transforma em um importante veículo de comunicação urbana e colabora para a existência de outras vozes. Outros sujeitos históricos e ativos passam a ter a chance de participar artística e politicamente da cidade.

É importante ressaltar que o grafite, inicialmente, foi uma arte caracterizada pela autoria anônima. O grafiteiro - ou *writer* - transformava a cidade em um suporte de comunicação artística sem delimitação de espaço, mensagem ou mensageiro.

Portanto, a preocupação naquele momento era a arte em si e não o nome de seu autor. Por esse motivo, os ditos "cânones" são retratados de sua posição central para dar lugar a uma arte de todos e para todos.

Assim, desde a década de 70, os grafiteiros brasileiros se apropriaram do espaço público a fim de transmitir mensagens de cunho político, social, cultural, humanitário e, sobretudo, artístico. Um importante nome do grafite no Brasil foi o artista Alex Vallauri (1949-1987), considerado precursor do movimento no país. Ele utilizou diversos suportes para estampar sua arte, além dos muros e paredes da cidade. Seus desenhos eram simples e objetivos em meio ao caos urbano, facilitando a compreensão da mensagem.

112



Figura 3 - O desenho dessa bota fez história nos anos 80 no Brasil. Alex Vallauri é considerado o pioneiro do movimento do grafite no país. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

A arte nesse momento, passa a ser não somente vista dentro dos museus ou dos centros culturais, mas também nas paredes das ruas, nos túneis e nos prédios da cidade.

Com efeito, o grafite é definido como mais que uma linguagem artística, torna-se assim, um importante instrumento de protesto e de transgressão dos valores estabelecidos.

Esse tipo de expressão possibilitou a comunicação entre os moradores da cidade, a união de muitas culturas que coexistem; em outras palavras, facilitou a fusão entre o centro e a periferia.

No Brasil, essa arte disseminou-se rapidamente pelo país e, hoje em dia, segundo estudiosos do tema, o grafite brasileiro é considerado um dos melhores do mundo.



Figura 4 - Keith Haring (EUA). O grafiteiro americano Keith Haring no metrô, anos 80. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Artista e ativista americano que nasceu em 1958 na Pensilvânia. Com extensa produção na década de 80, contribuiu muito para o movimento do grafite.

113



Figura 5 - Graffiti de Banksy em Paris, na França. Banksy é um artista de rua e ativista político que nasceu na Inglaterra em 1974. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Seus trabalhos são geralmente produzidos com a técnica do stencil (molde vazado) e encontrados na cidade de Bristol, Londres e em várias outras partes do mundo.



Figura 6 - Grafite dos brasileiros "Os Gêmeos" pintado em prédio em Lisboa, Portugal. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Os Irmãos Otávio e Gustavo Pandolfo são conhecidos como "Os Gêmeos". Nasceram em São Paulo no ano 1974 e começaram a pintar em 1987. São muito reconhecidos no país e também internacionalmente, tendo trabalhos nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Grécia, Cuba, entre outros lugares.



Figura 7 - Eduardo Kobra (Brasil) Povo Nativos das 5 Continentes, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Eduardo Kobra é um artista paulistano que nasceu em 1975. No começo da carreira foi pichador, depois grafiteiro e hoje considera-se pintor muralista. Desenvolve trabalhos de grandes dimensões. Sua

114



obra *Povos Nativos dos 5 Continentes*, no Rio de Janeiro foi eleita o maior grafite do mundo, com 15 metros de altura e 170 metros de largura.



Figura 8 - A artista NegaNaburque (Brasil) em frente a uma obra.  
Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

A paulistana Evelyn Queiróz denuncia as diversas opressões vividas pelas mulheres por meio do grafite e outros tipos de arte.

#### Em entrevista, afirmou sobre sua arte:

Todo o julgamento sobre o corpo feminino é falta de amor e respeito com o próximo, então é isso que eu mais quero comunicar.



Figura 9 - A artista Lady Pink em frente a um grafite (Equador).  
Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em: 11 set. 2020.

Sandra Fabara nasceu em 1964 no Equador e cresceu no bairro americano do Queens. Quando começou sua carreira artística - em 1979 - passa a adotar o nome de Lady Pink. É uma das primeiras mulheres no movimento hip hop em Nova Iorque.

Fontes do texto: MENEZES, Laura Aida de. Grafite Arte Urbana. Toda Matéria, 2019. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/Grafite-Arte-Urbana/>>. Acesso em: 11 set. 2020.

#### Conhecendo o Projeto CORRA - Cores na Rua / Arte Urbana em Divinópolis - MG

O Projeto CORRA - CORES NA RUA nasceu com a proposta de levar mais vida e arte aos espaços públicos de Divinópolis. Idealizado por Mariana Bernardes e realizado pelo artista William Neves conhecido como Pinguim que atua profissionalmente a 20 anos com Oficinas e trabalhos independentes e particulares na cidade. O CORRA contou em sua primeira edição com o apoio de uma empresa no ramo da construção que atua na cidade e também com a autorização e apoio da Secretaria Municipal de Cultura de Divinópolis - MG. A arte transforma e modifica positivamente pessoas e espaços - afirma Mariana. O

115

projeto que começou a ser pensado há dois anos, pois os artistas sentiam falta de um movimento dentro deste cenário em Divinópolis.

O grafite é uma arte urbana. Estabelece interações entre os que transitam nos espaços e sem dúvidas, provoca melhorias ao ambiente. Além disso, traz em sua essência mensagens críticas e reflexivas, geralmente por ocuparem espaços abandonados ou ociosos.



Figura 10 - Espaço em Divinópolis - MG antes de receber o Grafite.  
Disponível em: Arquivo pessoal. Projeto Corra - Cores na Rua, 2020. Artista William Neves / Pinguim. Divinópolis - MG. Acesso em: 12 out. 2020.



Figura 11 - Graffiti realizado pelo Projeto Corra - Cores na Rua em Divinópolis - MG.  
Disponível em: Arquivo pessoal. Projeto Corra - Cores na Rua, 2020. Artista William Neves / Pinguim. Divinópolis - MG. Acesso em: 12 out. 2020.



Figura 12 - O Artista William Neves / Pinguim realizando a pintura em Grafite em Divinópolis - MG.  
Disponível em: Arquivo pessoal. Projeto Corra - Cores na Rua, 2020. Artista William Neves / Pinguim. Divinópolis - MG. Acesso em: 12 out. 2020.

116



Figura 13 – Grafite realizado pelo Artista William Neves / Pinguim em Divinópolis - MG.

Disponível em: Arquivo pessoal. Projeto Corra - Corra na Rua. 2020. Artista William Neves / Pinguim, Divinópolis - MG. Acesso em: 12 out. 2020

Mostre que você aprendeu e responda:

01. Você conhece algum Grafite – Arte Urbana? Cite em quais lugares você já viu e como eram as imagens. Descreva as imagens que você viu.

---



---



---



---

02. Faça uma leitura do texto e identifique qual das alternativas abaixo é FALSA. Lembre-se de que todo conteúdo está descrito no texto, por isso leia com atenção.

- A história do grafite no Brasil surgiu na década de 70, precisamente na cidade de São Paulo.
- No Brasil, o Grafite disseminou-se rapidamente pelo país e, hoje em dia, segundo estudos do tema, o grafite brasileiro é considerado um dos melhores do mundo.
- A arte de grafitar se transforma em um importante veículo de comunicação urbana e colabora para a existência de outras vozes.
- O grafite é um tipo de arte clássica caracterizada pela produção de desenhos em locais públicos como paredes, edifícios, ruas, etc.
- O grafite é definido como mais que uma linguagem artística, torna-se assim, um importante instrumento de protesto e de transgressão dos valores estabelecidos.

117

03. Vamos construir um desenho com características do GRÁFITE. Use a criatividade e os estudos desta semana.

118

## ANEXO II – PET AVALIATIVO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

## PLANO DE ESTUDO TUTORADO

COMPONENTE CURRICULAR: **ARTE**  
 ANO DE ESCOLARIDADE: **7º ANO**  
 NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_  
 TURMA: \_\_\_\_\_ TOTAL DE SEMANAS: \_\_\_\_\_  
 NÚMERO DE AULAS POR SEMANA: \_\_\_\_\_ NÚMERO DE AULAS POR MÊS: \_\_\_\_\_

---

**SEMANAS 1 A 4**

**UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):**  
 Arte na cidade - Artes Visuais;  
 Artes Visuais e danças urbanas - Artes Integradas.

**OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:**  
 Arte e Arquitetura; Artistas nas Minas Gerais; Obras de arte mineiras; Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem; Processos de criação; Patrimônio cultural; Sistemas da Linguagem; Materialidades; Processos de Criação.

**HABILIDADE(S):**  
 (EF8AR24MGAP7). Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas.  
 (EF8AR31P7) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e histórica.  
 (EF8AR01P6) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas; em obras de artistas mineiros (locais) de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.  
 (EF8AR03P7) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.).  
 (EF8AR34P7) Analisar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.  
 (EF8AR08P7) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras.  
 (EF8AR06P7) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.  
 (EF8AR29P7) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.  
 (EF8AR21P7) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.  
 (EF8AR05P6) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), explorando práticas tradicionais (locais e regionais) de produção artística.

**CONTEÚDOS RELACIONADOS:**  
 História da Arte. História do cinema.

32

**ATIVIDADES**

**01** – Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho (1907-2012) foi um arquiteto brasileiro, considerado uma das figuras-chave no desenvolvimento da arquitetura moderna nacional.  
 Como podemos caracterizar suas arquiteturas?

Esta Foto de Autor Desconhecido está licenciado em CC BY-ND

a) As obras de Niemeyer são caracterizadas pelo excesso de informações inspiradas no barroco.  
 b) As obras de Niemeyer são caracterizadas pelas curvas. A sinuosidade é algo que domina as obras do arquiteto.  
 c) As obras de Niemeyer são caracterizadas pelas linhas retas e simetria.  
 d) As obras de Niemeyer são caracterizadas pelo estilo neoclássico.

**02** – Os artesanatos, os teatros de rua, um grupo de dança em uma festa, dentre outras, podem ser considerados tipos de manifestações artísticas.  
 Há alguma manifestação artística produzida na cidade onde mora? ESCREVA um pouco sobre isso.

\_\_\_\_\_

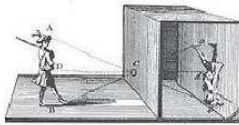
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

33

03- O cinema é a junção de diferentes artes, sendo a fotografia uma delas. Na verdade, a história do cinema está diretamente relacionada com a história da fotografia, que surge a partir da câmara escura.



Com base nos nossos estudos e análise da imagem acima, explique o funcionamento da câmera escura.

---



---



---

04- A Arte Barroca foi o estilo que sucedeu o Renascimento. Ambos os estilos compartilhavam do gosto pela antiguidade clássica. A expressão "Barroco" significa absurdo ou grotesco e foi assim chamado pelos críticos a fim de ridicularizar a arte que abdicava das regras do estilo clássico. CITE três características da Arte Barroca.

---



---



---

05- Embora o conceito de arte religiosa e arte sacra se aproximem, há uma diferença essencial que as define.

MARQUE a opção que define o que é ARTE RELIGIOSA.

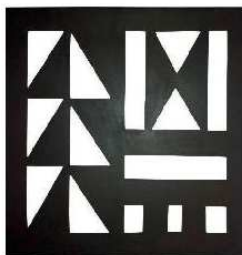
- a) Arte religiosa: reúne obras artísticas de cunho religioso apenas por pinturas de passagens bíblicas. Essas manifestações geralmente estão dentro dos lugares de cultos e rituais religiosos.
- b) Arte religiosa: obras de teor religioso que, entretanto, estão relacionadas aos rituais. Sua função é ornamentar os locais em que os ritos e celebrações religiosas ocorrem, envolvendo assim, as sensações de religiosidade e fé dos fiéis envolvidos, mediados por um ambiente sagrado chamado de "espaço litúrgico".
- c) Arte religiosa: reúne obras artísticas de cunho religioso representada por esculturas de santos, pinturas de passagens bíblicas. Essas manifestações geralmente estão fora dos lugares de cultos e rituais religiosos.
- d) Arte religiosa: obras de teor religioso que são encontradas nas casas das pessoas.

34

06- Jorge Luiz dos Anjos (Ouro Preto MG 1957). Pintor, escultor e desenhista. Inicia sua formação artística ainda menino, na Fundação de Arte de Ouro Preto, onde estuda com Nuno Mello, Ana Amélia e Amílcar de Castro. **Observe a obra de Jorge dos Anjos e faça uma releitura.**

A releitura de uma obra de arte é a criação de uma nova obra, tendo como referência uma obra anterior para dar a essa nova obra outro sentido. Para isso, acrescenta-se a ela um toque pessoal, de acordo com as próprias experiências. Não se trata absolutamente de uma falsificação ou de uma cópia.

Disponível em: <<https://photochannel.com.br/e-que-e-releitura-e-o-que-e-plagio-em-arte-e-fotografia/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.



<https://viaherey.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Jorge-dos-Anjos-recorte-40440-1007x1024.jpg>

35

07 - Observe a imagem abaixo:



Disponível em: <<https://i.pinimg.com/originals/4c/83/56/4c83563d5f8929257a72223dac0842b2.jpg>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Um exemplo das **pinturas rupestres** que podem ser encontradas no parque da Serra da Capivara. Quais os materiais utilizados para fazer pinturas na caverna?

- Tinta industrializada, giz e lápis.
- Pigmentos retirados da natureza.
- Com ajuda de um estêncil.
- Com apenas a gordura do corpo.

### AUTOAVALIAÇÃO

Agora é hora de você refletir sobre o que aprendeu ao longo do ano. Leia com atenção cada afirmativa e escolha a opção que melhor representa a sua compreensão de cada uma delas:

O QUE APRENDI EM ARTE?			
AFIRMATIVAS	SIM	EM PARTE	NÃO
Aprecio, analiso e sou capaz de distinguir as várias linguagens artísticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebo a importância da arte como uma forma de linguagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entendo que a arte faz parte de um contexto histórico e que reflete nossa cultura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconheço os principais elementos das artes visuais, dança e música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo pesquisas para complementar meu aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ANEXO III – PLANOS DE ESTUDO TUTORADO – SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAÛNA<sup>14</sup>



ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]

PLANOS DE ESTUDOS – DE 13/07 a 07/08/2020

ARTES – 7º A, B, C, D - PROFESSOR [REDACTED]

### RECOMENDAÇÕES

- Faça todas as atividades no caderno, como eu sempre recomendo não use o verso da folha use somente um lado para não marcar muito.
- Faça as atividades práticas também, desenhos, gravuras.
- Se for possível, ative os links para saber mais.
- Bom trabalho! Faça tudo com carinho e atenção.

Beijos [REDACTED]

HOR	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00	7º D	.....	.....	.....	.....
13:50	6º B	.....	.....	.....	.....
14:40	7º A	.....	.....	.....	6º D
15:45	6º A	.....	.....	.....	6º C
16:35	7º C	.....	.....	.....	7º B

### DESENVOLVIMENTO:

SEMANA 1 - Capítulo 1 - **A paisagem Urbana**. Página 20.

Leia atentamente e observe a imagem da página 20.

Faça a dinâmica de olhos fechados e anote o que sentiu.

Leia toda a página 22 e depois copie o parágrafo do meio, o segundo parágrafo.

Observe a imagem da cidade, Copie e responda as perguntas do final da página.

#### Imagens da cidade

Observe a imagem, leia o texto, copie e responda as perguntas da página 23.

Cole uma imagem ou faça um desenho de uma parte da nossa cidade.

Link -

SEMANA 2 - Leia o texto, observe a imagem e responda as perguntas da página 24.

Na página 25 podemos encontrar a imagem e o texto sobre um trabalho de maquete instalada numa favela do Rio de Janeiro. **O Projeto Morrinho**. Leia, observe a imagem e confeccione uma maquete com elementos do seu bairro e tire uma foto. Você pode usar lixo (caixas vazias potes de sorvete, etc) ou gravuras, para montar seu trabalho. Registre com uma foto.

Link -

#### SEMANA 3 – Mapa Imaginário

Na página 26 encontramos uma colagem feita por um artista em inglês, onde mostra um ele nomeia os bairros com ironia.

Leia o texto e observe a imagem. Copie e responda as perguntas.

Copie a página 27, observe a imagem.

Leia e observe a imagem da página 28.

Copie e responda as perguntas.

Cole uma imagem com pessoas

Link -

#### SEMANA 4 – Sandália

Na página 29.

Leia e observe a imagem. Copie e responda as perguntas.

Faça um desenho de seu chinelo e crie uma imagem da cidade sobre ele. Use cores. (Pode usar colagem).

<sup>14</sup> Os PETs foram compilados tal qual disponibilizados para os alunos. Tomamos apenas o cuidado de omitir os contatos e nome do Arte/Educador e escola preservando suas identidades.



ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]  
INSTAGRAM [REDACTED]

**PLANO DE ESTUDOS – DE 09/11 A 23/12/2020**  
**ARTES – 7º A, B, C, D – PROFESSORA XXXXXXXXX**  
**CONTATO: Whatsapp (37) 9XXXX- XXXX; GOOGLE CLASSROOM**  
**E-mail – xxx.xxx@gmail.com**

Orientações:

- As atividades devem ser feitas no caderno de anotações, exercícios e o material de apoio é o livro didático,
- Como eu sempre recomendo, não use o verso da folha, use somente um lado para não marcar muito.
- Faça tudo com bastante atenção e capricho.
- Se for possível, ative os links para saber mais.
- Sempre que for preciso pode me solicitar
- No WhatsApp

HOR	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00	7º D	.....	.....	.....	.....
13:50	6º B	.....	.....	.....	.....
14:40	7º A	.....	.....	.....	6º D
15:45	6º A	.....	.....	.....	6º C
16:35	7º C	.....	.....	.....	7º B

**1ª E 2ª SEMANAS – DE 09/11/2020 a 20/11/2020.**

Período para colocar as atividades atrasadas em dia e enviar ao seu professor para correção das mesmas

**3ª SEMANA – DE 23/11/2020 a 27/11/2020 A CIDADE E A ARTE PÚBLICA.**

1. Leia toda página 60,62,63 e observe as imagens.  
Conceitue arte pública  
Conceitue o Barroco.  
Conceitue o Alegórico.
2. Cole uma gravura de um evento, ou monumento, na cidade. (Praça)  
Link – <https://sites.google.com/site/intervencoesurbanasviviane/o-que-e-arte-publica>

**4ª SEMANA – DE 30/11/2020 a 04/12/2020 A FORMA NA ARQUITETURA**

1. Leia toda página 64, 65 e observe as imagens.  
O que é uma escultura monumento, para você?
2. Comente sobre este objeto criado pelo artista Tomie Ohtake  
Link – [https:// www.institutotomieohtake.org.br/](https://www.institutotomieohtake.org.br/)

**5ª, 6ª, 7ª SEMANAS – DE 07/12/2020 a 23/12/2020.**

Período de fechamento do ano letivo, entrega e correção das últimas atividades do ano. Entregue todas as suas atividades à sua professora para que ela faça correção e você tenha férias tranquilas.

Bom trabalho!



ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]  
INSTAGRAM [REDACTED]

**PLANO DE ESTUDOS – DE 03/08 A 28/08/2020**  
**ARTES – 7º A, B, C, D – PROFESSORA XXXXXXXXX**  
**CONTATO: Whatsapp (37) 9XXXX- XXXX; GOOGLE CLASSROOM**  
**E-mail – xxx.xxx@gmail.com**

**Orientações:**

- As atividades devem ser feitas no caderno de anotações, exercícios e o material de apoio é o livro didático,
- Como eu sempre recomendo, não use o verso da folha, use somente um lado para não marcar muito.
- Faça tudo com bastante atenção e capricho.
- Se for possível, ative os links para saber mais.
- Bom trabalho!

HOR	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00	7º D	.....	.....	.....	.....
13:50	6º B	.....	.....	.....	.....
14:40	7º A	.....	.....	.....	6º D
15:45	6º A	.....	.....	.....	6º C
16:35	7º C	.....	.....	.....	7º B

**SEMANA 1 - Capítulo 2 – O SER HUMANO E SEU ABRIGO. Página 40.**

1. Leia atentamente e observe a imagem da página 40.  
Descreva no seu caderno algum ambiente de sua casa. O que está no ambiente, por exemplo - uma cadeira de madeira, um jarro de flor, etc.  
Destaque algo que você acha legal, bonito
2. Leia toda a página 42 e depois copie o Segundo parágrafo. Pode resumir um pouco.  
Observe a imagem. Copie e responda às perguntas do final da página (sobre acampar...).
3. **A arte de abrigar**  
Observe a imagem, leia o texto, copie a definição de ESTRUTURA E PLANTA.  
Cole uma imagem ou faça um desenho de uma EDIFICAÇÃO, UMA CASA, PRÉDIO, etc.

Link: <https://www.escritoriodearte.com/artista/le-corbusier>

**SEMANA 2 – Leia o texto, observe a imagem.**

1. Pág.44 - HÉLIO OITICICA.  
Copie as definições de CAPACIDADE SENSORIAL E PRIVACIDADE  
Copie e responda à pergunta do final da página 44 (sobre o ninho)  
Faça um desenho de um ninho.
2. ROMPENDO o CERCO – página 45.  
Leia e observe a imagem sobre as construções e os abrigos existentes no planeta. Copie e responda à pergunta no final da página.
3. Descreva sobre como sua casa foi construída ou alguma construção interessante que você conhece.

Link – <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/>

**SEMANA 3 – ALDEIAS. Pág. 46**

1. Leia o texto e observe a imagem sobre as aldeias indígenas. Copie e responda as perguntas. Copie o segundo parágrafo do texto.  
Copie e responda à pergunta do final do texto .  
Leia e observe toda a página 47, que descreve sobre ação humanitária do arquiteto japonês – SHIGERI BAN.





ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]  
INSTAGRAM [REDACTED]

**PLANO DE ESTUDOS – DE 31/08 A 02/10/2020**  
**ARTES – 7º A, B, C, D – PROFESSORA XXXXXXXXX**  
**CONTATO: Whatsapp (37) 9XXXX- XXXX; GOOGLE CLASSROOM**  
**E-mail – xxxx.xxx@gmail.com**

**Orientações:**

- As atividades devem ser feitas no caderno de anotações, exercícios e o material de apoio é o livro didático,
- Como eu sempre recomendo, não use o verso da folha, use somente um lado para não marcar muito.
- Faça tudo com bastante atenção e capricho.
- Se for possível, ative os links para saber mais.
- Bom trabalho!

HOR	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00	7º D	.....	.....	.....	.....
13:50	6º B	.....	.....	.....	.....
14:40	7º A	.....	.....	.....	6º D
15:45	6º A	.....	.....	.....	6º C
16:35	7º C	.....	.....	.....	7º B

**SEMANA 1 - Conversa de Artista. SHIGERU BAN.**

1. Leia toda página 50 e observe a imagem.  
Faça uma pesquisa sobre este arquiteto e sua contribuição para a sociedade, e cite as obras importantes ele faz construções maravilhosas usando papelão
2. Responda a questão do final da página.  
Link: <https://designculture.com.br/as-novas-inovacoes-arquitetonicas-de-shigeru-ban>

**SEMANA 2 – A forma na arquitetura.**

1. Leia toda página 51 e observe a imagem.  
Copie o primeiro parágrafo.  
Faça um desenho de alguma edificação (prédio, casa, igreja) e responda à pergunta no final da página.  
Link – <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquitetura>

**SEMANA 3 – Como construir uma casa**

1. Leia o texto e observe a imagem da página 52.  
Descreva o que é uma autoconstrução.
2. O que é uma Arquitetura Vernacular?  
Link – <https://ugreen.com.br/arquitetura-vernacular/>
3. O que é uma geodésica?

**SEMANA 4 – Como construir uma casa**

1. Leia toda página 54. Copie o texto de Le Corbusier.  
Você concorda com o arquiteto sobre a máquina de morar? Descreva sua opinião.  
Link – <https://www.esquina.net.br/2019/05/24/0-futuro-da-habitacao-as-novas-maquinas-de-morar/>
2. Responda todas as perguntas da página 55, não precisa copiar as perguntas.

**SEMANA 5 – Espaço, forma, dimensão e escala**

1. Leia o texto e observe as imagens das páginas 56 e 57.  
Agora você vai colocar a mão na massa e fazer sua maquete artística usando formas com volume. Pode ser cubo, pirâmide, cilindro, etc.