

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Priscila Inês Muniz Amâncio

O PENSAMENTO CRÍTICO DO ALUNO MEDIADO PELO ENSINO DE ARTE

Belo Horizonte

2020

Priscila Inês Muniz Amâncio

O PENSAMENTO CRÍTICO DO ALUNO MEDIADO PELO ENSINO DE ARTE

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Profa. Cássia Macieira

Belo Horizonte

2020

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

707
A484p
2020

Amâncio, Priscila Inês Muniz

O pensamento crítico do aluno mediado pelo ensino de arte [recurso eletrônico] / Priscila Inês Muniz Amâncio. – 2020.

1 recurso online (47 p.)

Orientadora: Cássia Macieira.

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Inclui bibliografia.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte e educação. I. Macieira, Cássia, 1969- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2020.



Nome: **PRISCILA INÊS MUNIZ AMÂNCIO**

O PENSAMENTO CRÍTICO DO ALUNO MEDIADO PELO ENSINO DE ARTE

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora o aluno foi considerado: **APROVADA.**

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Cássia Macieira', written in a cursive style.

Professora Cássia Macieira – CEEAV/ UFMG (Orientador)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Daniele de Sá Alves', written in a cursive style.

Professora Daniele de Sá Alves – UFMG – (Membro da Banca Examinadora)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Patrícia de Paula Pereira', written in a cursive style.

Profa. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora *Pro Tempore* do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

RESUMO

O presente trabalho visa investigar caminhos possíveis para que o componente curricular Arte possa ser espaço em que os arte-educadores atuem como mediadores de leituras imagéticas que levam ao pensamento crítico no contexto escolar. Para isso, revisou-se bibliograficamente autores brasileiros e estrangeiros que corroboram com a visão de que o ensino de Arte é um dispositivo importante para a criticização das percepções e a consequente inserção social. Ademais, apontou-se nos documentos curriculares nacionais e do Estado de Minas Gerais o reconhecimento normativo do papel da Arte enquanto articulador da dimensão crítica do conhecimento. Por fim, ressaltou-se a importância da tomada de consciência dos caminhos docentes a serem percorridos e apresentou-se um relato de experiência educativa com o anseio de fortalecer a tarefa de formar de seres autônomos.

Palavras-chave: ensino de Arte; pensamento crítico; currículo da educação básica.

ABSTRACT

The present work aimed to investigate possible ways in order that Art, as a curricular component, can be a space in which art-educators act as mediators of image readings that lead to critical thinking in the school context. For this, it was bibliographically revised Brazilians and foreign authors that corroborate with the view that Art teaching is an important tool to make cognition more critical and to reach social insertion, consequently. Furthermore, it was pointed out the normative recognition of Art's role as articulator of the knowledge's critical dimension in national and Minas Gerais State's curriculum documents. Ultimately, it stood out the importance of taking the awareness about walkable teaching paths and an educational experience report was introduced in aspiration to strengthen the task of forming autonomous human beings.

Keywords: Art teaching; critical thinking; basic education curriculum.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	05
2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL DO SÉCULO XXI	07
2.1 Os Sete Saberes Necessários à Educação do Século XXI	08
2.2 O atual contexto curricular brasileiro	12
2.3 O ensino de Arte no Brasil no século XXI.....	15
3 O PENSAMENTO CRÍTICO MEDIADO PELO ENSINO DE ARTE: uma análise de currículos	19
3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	19
3.2 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular	20
3.3 O currículo no Estado de Minas Gerais	23
4 A LEITURA CRÍTICA DE IMAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	30
4.1 A educação do olhar para a leitura de imagens e o pensamento crítico	31
4.2 A educação para a leitura das imagens produzidas pelas novas tecnologias contemporâneas	33
4.3 O pensamento crítico sobre as imagens difundidas em massa	36
4.4 O ensino de Arte para a leitura crítica da imagem em movimento: relato de uma experiência prática	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge de inquietações e convicções coletivas, acerca do estudo de imagens nas aulas de Arte, que se tornaram fortemente pessoais e cujas origens encontram-se em meus estudos de graduação. As vivências que tive nos âmbitos social e educativo a partir do ano de 2006 foram fundamentais, ainda, para fazer urgente em minhas percepções a necessidade de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e para convencer-me de que, sendo mais críticos, temos também mais ferramentas para o exercício de nossa cidadania.

Meu percurso acadêmico formativo teve início no ano de 2004 no curso de Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas – pela Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e, simultaneamente, no curso de Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Sendo os dois cursos pertencentes à área de Linguagens e tendo os dois, ainda, o foco educacional da licenciatura, os conhecimentos adquiridos muitas vezes complementavam-se.

Após terminar as graduações, passei a exercer o cargo de Professora de Arte nas turmas de 6º a 9º anos de escolas municipais de Betim, vivenciando as deficiências e as possibilidades do ensino de Arte para adolescentes em escolas periféricas. Ainda no município de Betim, entre 2014 e 2016, integrei uma das quatro equipes pedagógicas regionais de ensino, podendo visualizar de forma mais globalizada as necessidades educacionais e aprofundar meus conhecimentos teóricos de questões curriculares.

Todo esse percurso profissional acabou por endossar aquelas inquietações surgidas no âmbito acadêmico e por trazer-me até o curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas da Escola de Belas Artes da UFMG, para a conclusão do qual este trabalho constitui-se.

O ensino de Arte, área de conhecimento e componente curricular obrigatório da educação básica a partir de 1996, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei nº 9.394/1996, tem por missão global promover o desenvolvimento cultural dos alunos, contribuindo assim para que estes possam

dialogar e interagir criticamente com a complexidade social do mundo em que estamos inseridos, quesitos importantes para o exercício da cidadania.

Desta forma, investigando a construção do pensamento crítico no ensino/aprendizagem das Artes Visuais, pretendemos reafirmar a importância da formação crítica e humanística durante a educação básica e, sobretudo, reafirmar a fundamental contribuição que esta dimensão do conhecimento mediada pela Arte, enquanto área do conhecimento, traz para tal formação.

2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL DO SÉCULO XXI

O sociólogo francês Edgar Morin, pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), é considerado um dos principais pensadores contemporâneos e publicou, no ano de 1999, a convite da Organização das Nações Unidas, uma relação dos temas essenciais para formar o cidadão do século XXI, os quais constituem a obra “Sete saberes necessários à educação do futuro”.

Sendo conhecido pela idealização da abordagem denominada “pensamento complexo” ou “paradigma da complexidade”, Morin acredita que, diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas hoje enfrentam, somente estudos de caráter inter-poli-transdisciplinar podem resultar em análises satisfatórias das complexidades sociais. Assim, no lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, o sociólogo propõe o conceito de complexidade, em seu sentido etimológico latino: aquilo que é tecido em conjunto.

O pensamento complexo defendido por Morin evidencia a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas escolares e torna visível o modo como os saberes tradicionais foram submetidos a processos reducionistas que causaram a perda das noções de multiplicidade e de diversidade no ensino. Tendo a transdisciplinaridade como meta, é observado que na escola de estrutura tradicional de parcelamento de tempo em função de disciplinas estanques acontece a explicitação da fragmentação do conhecimento. Tal fragmentação é condenada por Morin e, ao mesmo tempo, constitui o espaço ideal para desenvolver o processo de mudança de mentalidades pois na escola tem-se uma vasta diversidade de sujeitos em busca de conexões.

Edgar Morin, em seus estudos, aponta que as limitações causadas pelas compartimentação do conhecimento acabam por fazer com que o espírito humano seja mantido em sua pré-história. Desta forma, para recuperar a complexidade da vida nas ciências e nas atividades humanas, o sociólogo

recomenda um pensamento crítico sobre o próprio pensar e seus métodos em um procedimento em espiral, que amplia o conhecimento a cada retorno.

2.1 Os Sete Saberes Necessários à Educação do Século XXI

Na obra em que Morin esclarece os saberes necessários à educação do século XXI, não é proposto nenhum programa educativo, mas sim abordagens de problemas específicos. Estes problemas, segundo o autor, dizem respeito a sete pontos da educação completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos e, portanto, devem constituir o centro das preocupações da formação dos jovens, que se tornarão cidadãos.

O primeiro saber necessário à educação do futuro colocado por Morin diz respeito ao *conhecimento* (MORIN, 2000, p. 19). Ele aponta que o ensino, naturalmente, traz conhecimento, porém, nunca se ensina o que é conhecimento. O conhecimento, esclarece o sociólogo,

...não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. [...] O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento [...]. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação... (MORIN, 2000, p. 20).

E é preciso saber que toda interpretação é passível de erro, ou de ilusão, e, muitas vezes, o maior erro é pensar que a ideia é a realidade. Além disso, as diferenças culturais, sociais e de origem interferem na forma como as ideias são apresentadas e na definição daquelas que constituem a norma. Por isso, Morin defende que o problema do conhecimento não deve ser restrito aos filósofos, mas sim que todos devem levar em conta e explorar desde cedo as possibilidades de erro para que possam ter condições de ver a realidade.

O segundo saber necessário relaciona-se ao fato de que não se tem ensinado um *conhecimento pertinente* (MORIN, 2000, p. 35), um conhecimento que não mutila o seu objeto. Sendo o ensino constituído predominantemente pela divisão disciplinar, aquilo que existe entre as disciplinas e as conexões entre elas acaba por ficar na invisibilidade. Assim, toma-se conhecimento somente de uma parte

da realidade e perde-se a visão do conjunto, o dificulta a capacidade de colocar o conhecimento no contexto. Por isso, Morin destaca que o ensino fragmentado e dividido por disciplina impede a habilidade natural que o espírito tem de contextualizar e se faz necessário que a educação crie meios para estimular e desenvolver essa capacidade de ligar as partes ao todo e o todo às partes.

O terceiro aspecto necessário à educação do futuro é a *identidade humana* (MORIN, 2000, p. 47). Os programas de instrução, de um modo geral, ignoram completamente a identidade do aluno. Estudam-se as disciplinas, mas é esquecido que são todos indivíduos de uma sociedade e que fazem parte de uma espécie. Sem desprezar as diversidades genético-raciais e as diversidades culturais, é preciso ensinar a unidade e lembrar que, sem as interações entre os indivíduos, a sociedade não existe. Neste ponto, Morin ressalta, ainda, a importância do ensino da literatura e da poesia – e, por analogia, da arte –, afirmando que estas não devem ser consideradas como secundárias e não essenciais. Ele afirma que

[a] literatura é para os adolescentes uma escola de vida e meio para se adquirir conhecimentos. As ciências sociais veem categorias e não indivíduos sujeitos a emoções, paixões e desejos. A literatura, ao contrário, como nos grandes romances de Tolstói, aborda o meio social, o familiar, o histórico e o concreto das relações humanas com uma força extraordinária. (MORIN, 2000, p. 48).

Portanto, resta entender que a vida não é aprendida somente nas ciências formais e que todas as emoções e paixões humanas retratadas pelas artes dão a estas o poder de refletir e fazer com que se reflita a complexidade do ser humano.

O quarto saber necessário à educação futura diz respeito à *compreensão humana* (MORIN, 2000, p. 63). Morin ressalta o fato de que nunca se ensina a compreender uns aos outros. A compreensão humana comporta aspectos de empatia e identificação, assim como a compaixão, que é sofrer junto, e é o que permite a verdadeira comunicação humana.

De maneira oposta à compreensão humana, vemos que na sociedade em que vivemos têm sido cultuados cada vez mais o individualismo e o egocentrismo, os quais alimentam a rejeição ao próximo, a redução do outro, a visão unilateral, a

indiferença e o bloqueio da compreensão. Neste ponto, o sociólogo ressalta o poder que a arte cinematográfica tem de ensinar a superar a indiferença por transformar em heróis aqueles que são socialmente invisíveis.

O quinto aspecto apontado por Edgar Morin é a *incerteza* (MORIN, 2000, p. 79). Geralmente, o ensino formal é constituído apenas de certezas, porém, é necessário que se mostre, em todos os domínios, o surgimento do inesperado. Na história pode ser visto como nenhuma das antigas sociedades humanas sobreviveu, como todas sofreram o colapso por razões inesperadas e/ou desconhecidas. Por isso, ressalta-se que é preciso ensinar o que o autor chama de ecologia da ação, ou seja, ensinar a "...atitude que se toma quando uma ação é desencadeada e escapa ao desejo e às intenções daquele que a provocou, desencadeando influências múltiplas que podem desviá-las até o sentido oposto ao intencionado" (MORIN, 2000, p. 85). Com tais ensinamentos, acredita-se que as pessoas serão mais fortes e armadas para afrontarem as incertezas inerentes da existência humana e não se desencorajarem diante delas.

O sexto aspecto é a *condição planetária* (MORIN, 2000, p. 93). Vivencia-se hoje a era da globalização e da interligação de toda a humanidade, em que tudo está conectado. No entanto, tal aspecto, juntamente ao planeta e seus problemas, a aceleração história, a quantidade de informação impossível de processar e organizar, não são realmente abordados pelo ensino. Ainda que haja uma tomada de consciência de problemas como a ameaça nuclear, a ameaça ecológica e a degradação do planeta, não se tem uma condução a nenhuma decisão efetiva.

Morin aponta então que, por mais complexo – quase impossível – que seja compreender o imediato sem se tomar uma certa distância histórico-temporal, é preciso mostrar, é preciso fazer ver e ensinar que não é suficiente reduzir a uma só a complexidade dos problemas importantes do planeta pois estes estão todos interligados e a sociedade vive hoje uma comunidade de destino comum.

Por fim, o último saber necessário à educação do futuro colocado pelo sociólogo é chamado de *antropo-ético* (MORIN, 2000, p. 105) e se justifica pelo fato de que os problemas da moral e da ética diferem entre culturas e na natureza humana. A antropo-ética corresponde então ao fato de que o indivíduo precisa desenvolver, simultaneamente, uma autonomia pessoal e uma participação social, devendo o

ser humano sentir-se responsável e solidário e tornando possível uma relação indivíduo-sociedade. Considerando que compartilha-se um destino comum, é importante orientar e guiar essa tomada de consciência social, a qual constitui o caminho para a cidadania e define o destino da humanidade.

Em conclusão, Morin reafirma que não propõe a destruição das disciplinas, mas sim a integração destas. “[O] ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar, é essa capacidade que deve ser estimulada e deve ser desenvolvida pelo ensino...” (MORIN, 2000, p. 104) para, assim, fazer com que seja possível uma mudança de pensamento e o alcance da visão da realidade.

Os saberes colocados por Morin como imprescindíveis para a educação de nosso século convergem para consciências individuais e coletivas necessárias a todo indivíduo enquanto ser social. A escola do século XXI precisa proporcionar ao educando o entendimento de que o conhecimento a que se tem acesso é uma interpretação do visível e, por isso, é passível de erro e questionável. Além disto, tal conhecimento, como vem sendo trabalhado até então, categorizado em disciplinas, é fragmentado. Por isto, é preciso também propiciar maior integração das partes e contextualização dos fatos para que estes sejam melhor entendidos.

Neste contexto, Morin ressalta, inclusive, a importância dos aspectos humanos, sociais e das ciências não formais para a educação cidadã. Como apontado pelo sociólogo, é preciso que a identidade do aluno seja valorizada e as representações das emoções humanas pelas artes sejam reconhecidas enquanto meios para a reflexão acerca da complexidade humana. O exercício das empatias e das compaixões se estabelece como caminho para a diminuição das invisibilidades sociais; e o desenvolvimento de uma participação social, juntamente com a autonomia pessoal, se faz fundamental para o alcance da cidadania.

Destaca-se, assim, em análise à obra de Morin, que os saberes que o sociólogo propõe constituem habilidades que, por suas especificidades, podem ser desenvolvidas com importante contribuição do componente curricular Arte, de forma interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento.

2.2 O atual contexto curricular brasileiro

Na educação brasileira, vivenciou-se nos últimos anos a construção e implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Instituída em 2017 por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12/2017¹, a Base define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação básica, indica as competências e habilidades que se deve trabalhar em cada etapa da escolaridade e, além de nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares brasileiros, tem por principal objetivo delinear a qualidade da educação no país.

Em consonância com o postulado por Edgar Morin no início do século XXI, a BNCC se apresenta como um documento contemporâneo que corresponde às demandas atuais do estudante e o prepara para o futuro, sendo, além disso, uma normatização orientada “...pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva...” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 7). A Base propõe, ainda, a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento e busca estimular a aplicação dos saberes escolares na vida real.

O documento está norteado por dez competências gerais que, trabalhadas, garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pedagógico. Tais competências, na BNCC, são definidas

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 8).

Dentre essas dez competências a serem alcançadas, destaca-se, em primeiro lugar, a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Em segundo lugar, ressalta-se o exercício da curiosidade intelectual por meio da investigação, reflexão, análise crítica, e outras, para investigar

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 2/2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBROD E2017.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2020.

causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções. Em continuidade, tem-se a valorização e a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais; bem como a formulação e a defesa de ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. Por fim, cabe frisar as competências relacionadas ao autoconhecimento e à autocompreensão na diversidade humana; e, ainda, o exercício da empatia e a atuação pessoal e coletiva com autonomia e responsabilidade seguindo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Assim, pelas competências destacadas, percebe-se que o fato de defini-las é também o de reconhecer pela normatização educacional brasileira que a educação deve “...afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013 *apud* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 8). Tais postulados colocam a educação nacional em caminho análogo ao indicado em face da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas – ONU.

A BNCC para os ensinos fundamental e médio está estruturada em áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso para o ensino fundamental; Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio – e não em disciplinas escolares. Tal organização pretende favorecer a comunicação entre os distintos componentes curriculares, não excluindo necessariamente as disciplinas, mas fortalecendo as relações entre elas, bem como as suas contextualizações para a apreensão e intervenção na realidade. Ademais, a organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento que se complementam para garantir aos estudantes determinadas aprendizagens essenciais denota a intenção facilitadora para que as instituições escolares construam seus currículos de forma a priorizar a natureza interdisciplinar do conhecimento.

O estudo da Arte, na BNCC, está inserido na área de Linguagens. Sabendo que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais e estas são mediadas por diferentes linguagens, o objetivo desta área no ensino fundamental é

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens...” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 65).

Já para o ensino médio, a Base prevê que, na área de Linguagens e suas Tecnologias, os estudantes

...desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes [Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa] simultaneamente a dimensões socioemocionais [...]. [Além de se comprometer com] uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 481).

Especificamente quanto ao componente curricular Arte, no ensino fundamental, pretende-se que tal componente contribua para “...a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo...” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 195). É proposto que a abordagem dos conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro articule seis dimensões do conhecimento como linhas maleáveis e que se interpenetram para, indissociável e simultaneamente, sintetizarem a singularidade da experiência artística. São elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

No ensino médio, sendo esta etapa da Educação correspondente a um período de vida vivenciado pelos jovens que o cursam que se caracteriza por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão, ressalta-se a contribuição que o estudo da Arte exerce para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Sabe-se, ainda, que a Arte é um componente curricular que estimula também a ampliação do conhecimento sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre o mundo compartilhado, desenvolvendo a

perspectiva crítica em relação à vida e a capacidade de imaginar e ressignificar nossas vivências.

2.3 O ensino de Arte no Brasil no século XXI

Quando se pensa o ensino de Arte no Brasil contemporâneo faz-se imperioso revisitar Ana Mae Barbosa e sua fundamental contribuição teórica para o estabelecimento do ensino de Artes Visuais e para a definição do componente curricular Arte na educação básica como está estabelecido hoje. Sendo a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, em 1987 a educadora Ana Mae Barbosa esteve à frente do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e, nesse período, sistematizou e desenvolveu a Abordagem Triangular, primeiro programa educativo do gênero, o qual posteriormente veio a guiar legislações educacionais, currículos da educação básica, pesquisadores da área, e constitui hoje ponto de partida e referência para arte-educadores brasileiros.

Documentada em obra da autora² pela primeira vez no início dos anos 1990, a Abordagem Triangular – influenciada pelas Escuelas al Aire Libre mexicanas, pelo Critical Studies inglês e pelo Discipline-Based Arts Education (DBAE) americano – consiste no apoio do programa de ensino de Arte em três abordagens para efetivamente construir conhecimento em Arte: a contextualização; o fazer artístico; e a apreciação artística.

Em conformidade com o trabalho da Getty Center for Education in the Arts, cuja atividade de preparação dos professores de arte nos Estados Unidos e Canadá para um ensino que incluía produção de arte, história da arte, crítica e estética colocou-se como uma das bases inspiradoras para a Abordagem Triangular, Barbosa(1991) ressalta que

[p]ara Elliot Eisner [...] esta metodologia do ensino da arte corresponde “às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca da sua qualidade”. (BARBOSA, 1991, p. 36-37).

² BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

Desta forma, salienta-se que a contextualização permite que os alunos entendam que nada existe fora de contexto e que é preciso entender algo do lugar e do tempo que determinada obra foi produzida para melhor compreendê-la. Quanto ao trabalho prático, a autora ressalta, ainda, que este é uma fundamental ajuda para criar com expressividade, coerência, criatividade e originalidade.

Por fim, cabe ressaltar que a proposta de ensino da Arte de Ana Mae Barbosa usada no MAC-USP envolve “...análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos.” (BARBOSA, 1991, p. 37). Este fato vem evidenciar então a necessidade de, por meio da apreciação artística, desenvolver a capacidade de ver ao invés de apenas olhar o que constitui o mundo visual e suas linguagens, incluindo e, inclusive, excedendo as obras de arte.

O limite entre a contextualização e a apreciação artística é muito tênue. Desta forma, “a metodologia de análise é de escolha do professor, [e] o importante é que [...] se aprenda a ler a imagem e avaliá-la...” (BARBOSA, 1991. p. 37) para que a subjetividade e a autonomia não sejam eliminadas, sobretudo porque cada geração lê e interpreta a história de uma maneira própria, significando a história também conforme suas vivências.

Paulo Freire(1996), em reflexão referência para educadores, discute em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da autonomia*, o caráter fundamental da contribuição do professor para que o educando consiga transformar a curiosidade ingênua em curiosidade crítica, chegando à epistemológica. Apresentando proposições pedagógicas necessárias a uma educação que contribua para a construção da autonomia do educando, o autor aponta que “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção...” (FREIRE, 1996, p. 47). Tal saber é necessário a qualquer formação docente numa perspectiva progressista, que valorize o diálogo entre o conhecimento do aluno e os saberes escolares, sendo necessário, sobretudo, à formação docente em Arte posto que o professor de Arte, em consonância com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, precisa exercer o estímulo à produção artística de seus alunos.

O educador utiliza, ainda, com frequência em seus escritos, o conceito de “pensar certo” para referir-se e descrever os pensamentos que devem guiar a prática do professor, ressaltando que este precisa sempre estar consciente de que educar é uma experiência especificamente humana e a educação, desta forma, é um modo de intervir no mundo. Por isso, a prática educativa precisa ser crítica e desenvolver a criticidade.

Ademais, devendo o professor criar oportunidades para que, em um processo formativo, o aluno construa saberes e se torne sujeito de seu conhecimento, o professor de Arte assume uma posição central na contribuição para que a curiosidade do educando não se extinga e, principalmente, venha a se criticizar. Nesse âmbito, Paulo Freire enfatiza que o desenvolvimento do pensamento precisa passar pela observação e pela análise, buscando descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos.

Por tal via, o ensino é entendido como atividade indissociável da pesquisa, a qual possibilita conhecer a novidade e contribuir para que a curiosidade se torne cada vez mais rigorosa e epistemológica. Para Freire(1996), a curiosidade ingênua é característica do senso comum, um saber feito unicamente de experiência e nocivo à autonomia. Desta forma, para que a ingenuidade seja superada e a criticidade do pensar alcançada, a qualidade da curiosidade precisa mudar por meio da ação do professor.

Ainda segundo Freire(1996),

...a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1996, p. 22).

Apontando caminhos para o desenvolvimento dessa criticidade, Freire(1996) enfatiza também a importância da formação ética dos educadores, os quais precisam estar capacitados para uma condução metodológica dos estímulos a serem proporcionados aos educandos nesse processo de construção de conhecimentos e de reflexão crítica acerca da realidade em que se está inserido. O educador defende, ainda, que “formar” é muito mais que habilitar o ser humano em determinadas destrezas. Para ele, é preciso que o indivíduo alcance ser um

sujeito histórico, ativo em sua sociedade, em oposição a ideologias de passividade disseminadas pelo sistema dominante.

Quanto ao consumismo exacerbado oriundo das ideias e práticas capitalistas, Freire(1996) o vê como gerador de alienações coletivas alcançadas através dos meios de comunicação de massa. Neste contexto, ele afirma a necessidade de se reestabelecer valores sociais como a simplicidade, o humanismo e a ética, permitindo sempre que a reflexão aconteça para se evitar que as classes de poder exerçam seu domínio sobre as outras classes ditando as ideologias a serem seguidas e o conhecimento a ser transmitido.

Assim, o professor de Arte, educador-progressista que precisa ser, ou seja, educador que vise educar para a autonomia, por meio da contextualização da arte, do trabalho artístico e do estudo crítico do mundo visual e de suas linguagens – sobretudo aquela imagética –, assume a tarefa de proporcionar, por suas aulas, o desenvolvimento do pensamento crítico.

3 O PENSAMENTO CRÍTICO MEDIADO PELO ENSINO DE ARTE: uma análise de currículos

Buscando demonstrar a necessidade de que o ensino de Arte esteja direcionado para o desenvolvimento do pensamento crítico, cabe analisar como tal ideia aparece, é defendida e normatizada nas legislações nacionais, assim como no referencial curricular estadual.

Atualmente, os currículos escolares têm demonstrado em suas concepções o reconhecimento da necessidade de se desenvolver nos alunos o pensamento crítico. Desta forma, caminhando cada vez mais para a efetivação de tal trabalho na escola, o componente curricular Arte, por meio do estudo da linguagem visual, destaca-se como espaço propício para que os alunos alcancem a capacidade de ler criticamente as imagens a que são expostos, sejam elas obras de arte ou não.

3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei nº 9.394/96, em vigor atualmente, é a lei que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Sendo a terceira lei com semelhante função a ser sancionada no Brasil – a primeira data de 1961 e a segunda de 1971 –, a LDB 9.394/96 começou a ser discutida em 1988 durante o processo de aprovação da Constituição Federal e, em consonância com o enfoque na promoção e preservação da cidadania desta, objetivou a ampliação dos direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e a maior clareza das atribuições do trabalho docente.

De maneira inovadora para a época, a LDB 9.394/96 teve suas discussões iniciadas por um grupo de educadores e foi elaborada de forma democrática, por meio de congressos e fóruns, além de profundo debate na Câmara. Dentre importantes melhoras instituídas para a organização do ensino e a definição da educação básica obrigatória e gratuita a todos, cabe destacar que tal legislação

traz, em seu Art. 3º, inciso II, dentre os princípios e fins da Educação Nacional, a “...liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber...” (BRASIL, 1996). Além disso, vê-se no Art. 26, §2º da LDB 9.394/96, com redação dada pela Lei nº 13.415/2017 – “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996) – que o ensino de arte, até então institucionalizado como “atividade educativa”, passa a ser tratado como disciplina, constituindo, pela primeira vez, componente curricular obrigatório.

Por fim, o reconhecimento da importância do estudo da Arte na educação formal, assim como do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, vêm documentados na LDB. Especificamente para o ensino fundamental, conforme a Lei 9.394/96, o ensino deve almejar a formação básica do cidadão mediante, entre outros, “...a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade...**” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Já para o ensino médio, tem-se, explicitamente, a finalidade de “...aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico...**” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Regulamentadas tais pretensões, a urgência e a obrigatoriedade do desenvolvimento do pensamento crítico na educação brasileira e a possibilidade de tal trabalho por meio do ensino de Arte, vêm guiar as proposições curriculares construídas nos anos seguintes à LDB.

3.2 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular

Em complementariedade à LDB, no ano de 1997 o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, documento que veio configurar uma proposta curricular flexível sendo, porém, um referencial para a qualidade da educação no país. Ademais, os PCN’s tiveram por objetivo orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina e garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

Apoiado nas contribuições teóricas de Ana Mae Barbosa para o ensino da Arte, o PCN Arte estabelece o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização como meios para que o aluno desenvolva seus conhecimentos em arte e possa compreender a diversidade de valores que orientam seus modos de pensar e agir, assim como os da sociedade. Ainda no PCN, já pode ser percebida a crença de que o componente curricular Arte constitui-se como elemento importante para o exercício de uma percepção e análise crítica daquilo que é visto e vivenciado pelos alunos.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, elaborada à luz dos PCN's, contudo em uma perspectiva mais clara, específica e pormenorizada dos objetivos de aprendizagem de cada ano escolar e cada componente curricular, constitui-se documento obrigatoriamente orientador dos currículos de todas as redes educacionais brasileiras.

Nela destacamos, primeiramente, uma das dimensões do conhecimento que o componente curricular Arte deve articular no ensino fundamental. Esta dimensão é a denominada crítica e, conforme o documento, diz respeito às impressões que os alunos alcançam a partir do estabelecimento de relações por meio da pesquisa e do estudo das diversas experiências e manifestações artísticas e culturais. Isto é o que lhes permite caminhar em direção a novas compreensões do espaço e da sociedade em que vivem.

Ainda segundo a BNCC, a dimensão crítica do conhecimento envolve aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. Desta forma, de maneira articulada com as competências gerais da educação básica e com as competências específicas da área de Linguagens, vê-se a inserção de tais aspectos entre muitas das competências específicas do componente curricular Arte para o ensino fundamental – anos finais:

1. Explorar, conhecer, fruir e **analisar criticamente** práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, **ressignificando espaços** da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, **compreendendo, de forma crítica e problematizadora**, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7. **Problematizar questões** políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. **Desenvolver a autonomia, a crítica**, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 198, grifos nossos)

Já para o ensino médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, não temos a separação de competências e habilidades específicas para o componente curricular Arte, mas sim para toda a área de forma indissociável. Entre as competências postuladas pelo documento, destacamos mais uma vez a importância dada à formação crítica:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e **interpretação crítica da realidade** e para continuar aprendendo.

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com **autonomia** e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, **de forma crítica**, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, **exercendo protagonismo de maneira crítica** e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 490, grifo nosso).

Analisando o proposto nessas competências, percebemos a recorrência da afirmação do papel do componente curricular Arte na contribuição para a formação crítica dos alunos. É perceptível, ainda, a certeza de que, por meio do ensino da Arte, é possível fornecer a estes estudantes instrumentos cognitivos para que alcancem um pensamento mais analítico e problematizador, até que se tornem sujeitos autônomos.

3.3 O currículo no Estado de Minas Gerais

No Estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação, com a contribuição de professores das escolas da Rede Estadual de Ensino, estabeleceu em documento referência para a educação básica estadual os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos, assim como as metas a serem alcançadas em cada ano de estudo. Esse documento define, ainda, os conteúdos básicos comuns para o ensino fundamental e para o ensino médio, ficando a partir de 2014 denominado Currículo Básico Comum – CBC – e sendo disponibilizado no Centro de Referência Virtual do Professor (CRV). Neste âmbito, ressalta-se que os conteúdos trazidos por tal documento não pretendem esgotar as possibilidades de ensino/aprendizagem, mas tão somente expressar os aspectos fundamentais de cada componente curricular.

Especificamente para Arte, os conteúdos propostos foram pensados e estruturados objetivando a construção dos conhecimentos necessários à formação e transformação de todo cidadão. Desta forma, a avaliação se estabelece por metodologia formativa visando o enfoque qualitativo e estando propícia à reformulação e à ressignificação dos conteúdos e ações sempre que necessário.

Em sua introdução, o CBC Arte ressalta que, dentre as áreas de conhecimento que contribuem para incitar e desenvolver o pensamento, a Arte ocupa um lugar de destaque. Em tal componente curricular, a prática da especulação é constante, pois tanto o artista quanto o estudioso e quanto o fruidor fazem uso do pensamento para executar ou analisar a obra de arte. Além disso, é preciso lembrar que a produção de trabalhos artísticos e o conhecimento da produção de outras pessoas e de outras culturas possibilitam ao aluno compreender a diversidade de valores que orientam seu modo de pensar e agir bem como o da sociedade em que está inserido.

Orientadas para a apreciação, o fazer e a contextualização da arte, em consonância com o idealizado por Ana Mae Barbosa (1996), as estratégias propostas pelo CBC, a serem desenvolvidas pelo componente curricular Arte, têm por objetivo propiciar ao aluno conhecimentos específicos sobre sua relação não só com a própria arte, mas também sobre sua relação consigo mesmo e com

o mundo. Ademais, considerando o contato que todos têm hoje com a imagem – em movimento ou estática; conjugada com o som, ou não –, o ensino de Arte insere-se na atualidade como importante elemento de reestruturação do conhecimento humano e parâmetro de inserção cultural. Isto faz com que tal componente curricular seja entendido como agente transformador e formador do cidadão, permitindo possíveis novas leituras do mundo por meio de sons, imagens e movimentos, assim como o entendimento da sociedade por meio da pesquisa, criação e fruição em arte.

Para os anos finais do ensino fundamental, a proposta curricular do CBC traz, além daqueles tópicos que propõem a apreciação de obras e a prática artística, a habilidade de análise crítica de obras de artes visuais, de dança, de criações musicais, e de espetáculos cênicos, visando que os alunos sejam capazes de identificar e argumentar criticamente sobre aquilo que veem, no contexto educativo ou fora dele. Já para o ensino médio, pretende-se desenvolver com os estudantes habilidades de percepção audiovisual e sensibilidade estética, estimulando a interação com outras áreas educacionais e, sempre que possível, o uso de material de informática. Desta forma, mediando e construindo conhecimento em arte, busca-se fornecer aos alunos parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora do conhecimento e das situações vividas.

A partir da homologação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular –, o Governo do Estado de Minas Gerais vem elaborando o Currículo Referência de Minas Gerais, em um trabalho colaborativo entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG – e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais – UNDIME/MG. O documento teve como fonte de inspiração os diversos currículos até então existentes nas redes municipais e estaduais de educação e busca contribuir para a melhor efetivação do disposto na BNCC.

É esperado que o novo referencial curricular de Minas Gerais possa contribuir para o fortalecimento do regime educacional colaborativo previsto pela Constituição Federal de 1988 – a qual determina o alinhamento curricular entre as esferas federal, estaduais e municipais, respeitadas as diversidades locais. Além disso, alinhado com a mais recente normatização curricular do país – a

BNCC –, o documento mineiro se coloca como referência para todo o estado e como caminho para a consolidação de um Sistema Integrado de Educação Pública – SIEP.

No Currículo Referência de Minas Gerais, é ressaltado que

[a] defesa de um sistema de educação único funda-se na integralidade do atendimento e no reconhecimento conjunto da oferta de uma educação pública inclusiva, com qualidade e equidade. Em outras palavras, trata-se de não distinguir a qual rede um estudante se vincula ao longo da trajetória escolar. O que se deve garantir é a oferta de um ensino de qualidade e de oportunidades de formação e transformação social diversificadas, que zelem pelo direito à aprendizagem... (MINAS GERAIS, 2018, p. 2).

Portanto, é esperado que o Currículo Referência de Minas Gerais seja instrumento para o fortalecimento da democracia e para a potencialização das oportunidades sociais aos estudantes. Da mesma forma, espera-se que todos os profissionais da educação envolvidos, em lugar de tratar o documento apresentado como um fim em si mesmo, perpetuem a pesquisa constante que o processo educacional precisa ser.

Para o ensino médio, o documento estadual encontra-se ainda em fase de elaboração, sendo prevista sua execução em sala de aula a partir do ano de 2021. Sendo assim, a análise aqui realizada estará dedicada ao ensino fundamental, mais especificamente, aos anos finais.

A área de Linguagens, em que se insere o componente curricular Arte na BNCC, tem por finalidade possibilitar aos estudantes a ampliação das capacidades expressivas e de comunicação por modos artísticos, corporais e linguísticos. Sabendo que é por meio da compreensão e do uso das linguagens que as pessoas constroem significados em seu cotidiano, o desenvolvimento dessa área do conhecimento se faz primordial para que os educandos possam se constituir sujeitos sociais.

Nos anos finais do ensino fundamental, o foco curricular da área de linguagens é a compreensão dos sentidos e dos significados sociais e culturais. Além disso, busca-se aprofundar no conhecimento e no uso das regras das linguagens, bem como na compreensão de suas funções. Assim, os alunos serão capazes de, em

suas vivências, formular questionamentos, selecionar, organizar e analisar informações, argumentar e chegar a conclusões.

Quanto ao componente curricular Arte, o Currículo Referência de Minas Gerais destaca as possibilidades de desenvolvimentos cognitivos, emocionais, estéticos e relacionais trazidas por este componente. Propiciando a formação integral do ser em desenvolvimento, o ensino de arte, por meio de suas unidades temáticas, propõe-se a promover reflexões sensíveis, imaginativas e críticas sobre seus elementos constitutivos. Pretende-se, ainda, que, deste modo, seja evidenciado o caráter social e político do pensar, experienciar e fruir arte.

Nas diretrizes para o componente curricular Arte no estado de Minas Gerais, o referencial curricular ressalta a importância da execução de um trabalho que contemple as seis dimensões do conhecimento – criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão – estabelecidas na BNCC. Ao se trabalhar essas competências, tornam-se possíveis abordagens múltiplas para o ensino de arte, sobretudo quando levadas em consideração as tendências pedagógicas contemporâneas.

Ademais, o documento declara a importância de que no componente curricular Arte se estabeleça o diálogo entre as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, ou seja, entre as linguagens artísticas. Tal proposição vem denominada Artes Integradas pela BNCC e traz ainda a fundamentalidade do diálogo com a literatura e do contato e da reflexão com formas estéticas híbridas, como o cinema, a performance e as artes circenses.

Por fim, é apresentado o organizador curricular, no qual são colocadas as habilidades a serem desenvolvidas conforme cada objeto de conhecimento. Para os 6º a 9º anos do ensino fundamental têm-se como objetos: contextos e práticas; elementos da linguagem; materialidades; processos de criação; notação e registro musical; matrizes estéticas e culturais; patrimônio cultural; arte e tecnologia. Em seguida, especificam-se as habilidades a serem desenvolvidas dentro de cada um dos citados objetos.

Analisando as habilidades apresentadas no documento, destacam-se aqui aquelas que propõem ações potencialmente desenvolvidoras do olhar e da reflexão crítica dos alunos sobre os contextos que vivenciam. No objeto de

conhecimento “contextos e práticas” de Artes Visuais, tem-se a pesquisa, a apreciação e a análise de “...formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas mineiros, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais...” (MINAS GERAIS, 2018, p. 546) como meio de “...cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético...” (MINAS GERAIS, 2018, p. 546), habilidades importantes para a leitura de imagens e o entendimento crítico da linguagem visual.

Em “elementos da linguagem”, objeto de conhecimento também das Artes Visuais, destaca-se a habilidade de “[a]nalisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.” (MINAS GERAIS, 2018, p. 547). Cabe observar que tal habilidade, no documento examinado, particulariza a análise dos elementos da linguagem visual ao contexto da apreciação de obras de arte. Contudo, não se pode ignorar que a compreensão dos elementos que compõem a linguagem visual nas artes traz, do mesmo modo, a compreensão daquilo que compõe a linguagem visual de todo o visível em nossa sociedade.

No objeto de conhecimento “processos de criação” das Artes Visuais, salienta-se a habilidade de “[d]ialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.” (MINAS GERAIS, 2018, p. 547) No trabalho prático em sala de aula, quando o aluno alcança, em seu fazer artístico, o diálogo com outras imagens, conceitos e temáticas, sabe-se que este alcançou uma leitura essencialmente crítica de seu contexto. Assim, é observável que esta habilidade proposta, apesar de não explicitar, é contributiva para o alcance das destrezas críticas durante as aulas de Arte.

Na unidade temática de Artes Integradas, tem-se a habilidade de “[r]elacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética...” (MINAS GERAIS, 2018, p. 547), no objeto de conhecimento “contextos e práticas”, e a habilidade de “[a]nalisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística local, regional e nacional, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas

categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.)...”, em “matrizes estéticas e culturais” (MINAS GERAIS, 2018, p. 554). Estas duas habilidades salientam como, por meio do estudo das diversas formas de expressão artística, pode-se alcançar a realização de análises e a descoberta de relações históricas, sociais, políticas, estéticas, entre outras. Ademais, estas análises críticas logradas se fazem instrumentos de identificação e de questionamento de etnocentrismos e outras categorizações.

Constatam-se, ainda, nas unidades temáticas de Dança, Música e Teatro, habilidades que podem contribuir, categoricamente, para o desenvolvimento do olhar crítico durante as aulas do componente curricular Arte:

Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional (local e regional) e contemporânea.

[...]

Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

[...]

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, econômica, estética e ética.

[...]

Explorar [e analisar], criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, enfatizando artistas locais e regionais.

[...]

Identificar [e analisar] diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

[...]

Investigar [e experimentar] diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. (MINAS GERAIS, 2018, p. 548-553)

Nas habilidades acima descritas ressaltam-se proposições de abordagem crítica das formas de dança, de problematização de estereótipos, de análise crítica de usos e funções musicais, além de investigação das funções teatrais. Não obstante o vislumbre da intenção de documentar curricularmente as possibilidades que o ensino de Arte tem de atuar enquanto mediador da

construção do pensamento crítico dos alunos, faz-se necessária a pontuação de algumas questões observadas.

O Currículo Referência de Minas Gerais é sucessor do Currículo Básico Comum – CBC – do estado e tem entre seus fundamentos educacionais a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Contudo, sobressai, em sua análise, o fato de que o desenvolvimento da criticidade do estudante entre as habilidades do componente curricular Arte aparece de forma mais parca em comparação ao seu antecessor, o CBC.

Outrossim, examinando o atual documento estadual comparativamente com a BNCC, vê-se que ele cita, em seus textos introdutórios, as seis dimensões do conhecimento trazidas pela Base. Porém, ao postular as habilidades para o ensino de arte, não registra tão incisivamente quanto o texto nacional a potencialidade da arte para o trabalho com a dimensão crítica.

Desse modo, é preciso que os professores de Arte, ao planejarem suas aulas e ao montarem seus planejamentos, tenham claro o saber de que os referenciais curriculares analisados não esgotam os conhecimentos a se desenvolver na escola. Com a pretensão de diminuir as grandes diferenças educacionais existentes entre as diversas redes de educação do estado, o referencial curricular sintetiza o limite mínimo do que deve ser aprendido, em um modo de busca pela democratização do conhecimento. Assim, sabendo que não se pode entender o currículo como documento de possibilidades finitas, é preciso que ele seja visto como ponto de partida para um trabalho vasto e para um ensino libertador.

4 A LEITURA CRÍTICA DE IMAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Após as necessidades educacionais para o século XXI apontadas por Edgar Morin, considerando, sobretudo, o contexto social brasileiro, não é mais possível pensar em desenvolvimento do pensamento crítico e em uma educação para a cidadania sem que se efetive uma educação estético-visual.

O indivíduo, em nossa sociedade, antes de ser exposto à leitura do código escrito, é exposto cotidianamente a leituras imagéticas. Seja no contexto familiar, seja no bairro em que se vive, as pessoas são submetidas desde cedo à necessidade de ler imagens para compreender o mundo em que vivem. E, como apontado por Pillar(2006),

...ao buscar compreender, estamos fazendo leituras desse mundo [...] Leitura, que inserida num contexto social e econômico, é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas. PILLAR, 2006, p. 14)

Neste âmbito, o ensino de Arte se insere como protagonista por propiciar que, no exercício de leitura imagética de uma obra de arte, os alunos utilizem uma ampla gama de conhecimentos – artísticos ou não – para atribuir significado à obra. Ademais, a leitura enquanto atribuição de sentido acontece somente quando é processado o diálogo do leitor com a obra.

Pillar (2006), pontua, ainda, que

...ler, contemporaneamente, é atribuir significado seja a uma imagem, seja a um texto. [...] Assim, um rabisco num desenho de criança tem um significado, num mapa tem outro, num texto tem outro. O sentido vai ser dado pelo contexto gráfico e pelas informações que o leitor tem. (PILLAR, 2006, p. 12)

Deste modo, para entender o contexto gráfico, os conhecimentos artísticos sobre forma, cor e demais elementos da sintaxe visual adquiridos nas aulas de Arte se fazem necessários. A eles, no processo de atribuição de significado a uma imagem – ou um texto imagético –, somam-se as informações que o leitor possui.

Tais informações são adquiridas no vivido cotidianamente, mas, sobretudo, nos conhecimentos e vivências escolares acerca de sua cultura e da cultura do outro, os quais se dão, inclusive, no componente curricular Arte.

4.1 A educação do olhar para a leitura de imagens e o pensamento crítico

O componente curricular Arte desempenha na educação escolar um papel intrinsecamente relacionado aos aspectos estéticos do conhecimento. Não apenas destinado a desenvolver a habilidade de expressar-se por meios artísticos, o ensino de Arte é fundamentalmente facilitador da capacidade de fruir, ver e analisar obras de Arte e demais imagens do cotidiano.

Analice Dutra Pillar (2012), educadora e pesquisadora da área de ensino de Arte, dedicou-se, nos últimos anos, à complexidade da chamada leitura de imagem. Neste âmbito, é ressaltado pela autora o fato de que leitura, antes de tudo, denomina a reflexão que fazemos sobre o que estamos olhando e buscando compreender. Além disso, não se pode deixar de considerar, ao se pensar leitura de imagem, que o ato de ler implica e objetiva a transmissão de informações.

Acerca de leitura de imagem, a autora diferencia o ato de olhar do ato de ver. Segundo ela, "...alguns teóricos da Arte e artistas (Smith, 1997; Cañizal, 1998; Zamboni, 1998) ressaltam que começamos olhando para depois chegarmos ao ato de ver..." (PILLAR, 2012, p.80) e, em geral, no cotidiano, olha-se sem ver. O ato de olhar seria apenas a questão física de focalizar um objeto através do olho. Já o ver envolve um maior grau de profundidade na "ação de ver", necessitando que o objeto focalizado seja percebido e contextualizado no sistema que lhe dá significado para assim ser visto. Deste modo, somente quando são ultrapassados os limites do olhar para o universo que envolve o ver é que se alcança a leitura e a reflexão.

Considerando que, para ver é preciso atribuir significado e contextualizar, não vemos aquilo que não temos condições de entender.

Trabalhos da área da genética mostram que o nosso cérebro consegue assimilar apenas parte das muitas informações que recebemos. Do mesmo modo, nosso olhar não é instantâneo, ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no nosso cotidiano e precisa de processos intelectuais complexos para ver. Na verdade, não conseguimos

apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer. (PILLAR, 2012, p.81).

Logo, o significado que se constrói quando se vê tem relação direta com as experiências prévias de quem vê e com o sentido que se dá à situação. Smith (1999, p. 15) *apud* Pillar (2012), linguista contemporâneo, ressalta em suas pesquisas o fato de que o significado do que se lê não está contido na linguagem e não é fornecido por ela ao leitor. Ao contrário, o sentido do que é lido é trazido para a linguagem e construído por cada leitor no momento em que se lê. Dado isso, tem-se tantas possibilidades de leituras, quantas interpretações possíveis de serem dadas por diferentes leitores em diversos momentos e lugares. Consequentemente, a realidade, sob essa ótica, não é um dado real, mas sim aquilo que se conseguiu captar, filtrar e interpretar; não havendo, também, uma verdade absoluta, mas múltiplas formas de ver uma mesma situação.

Assim como na leitura de um texto escrito, nas leituras imagéticas, ao ver, é necessário decodificar os signos de uma cultura, organizando conhecimentos adquiridos por meio da realidade vivida e de como se atuou nas situações impostas por tal realidade. É estabelecendo relações entre as experiências tidas, os conhecimentos adquiridos e o objeto que se vê, inferindo e imaginando, que são compreendidos os sentidos e são procedidas leituras.

A informação na cultura contemporânea é difundida de maneira predominantemente visual. A densidade visual e a frequência de difusão de imagens cresceram em progressão geométrica nas últimas décadas, sendo possível afirmar que se vive a “civilização das imagens” (PILLAR, 2012, p. 82), já que estas constituem hoje componente central da comunicação. Pillar (2012) aponta que, “[c]om sua multiplicação e ampla difusão, com sua repetitividade infinita, estes dispositivos [de comunicação] fazem com que, por intermédio da sua materialidade, uma imagem prolongue sua existência no tempo.” (PILLAR, 2012, p.82). Além disso, a atual irrupção de imagens, associada ao caráter predominantemente realista de tais imagens, faz com que se acredite na falsa ideia de que as imagens comunicam a verdade de forma direta, não sendo necessário analisá-las ou pensar em como funcionam enquanto discurso visual.

Estudos surgidos a partir dos anos 1970 – com Feldman (1970), Housen (1983), Parsons (1992) *apud* Pillar (2012) – começaram a concentrar-se nos processos de leitura de obras de Arte, buscando descrever como se chega a uma compreensão contextualizada das obras. Ademais, cabe ressaltar que tais estudos incluíram em suas discussões a importância de que o olhar seja educado para a leitura de imagens.

Como discorre Pillar (2012),

compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da Arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos, o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano. (PILLAR, 2012, p. 89).

Portanto, é necessário educar o olhar dos alunos realizando atividades de leitura de imagens nas aulas de Arte. Assim, além da contemplação da beleza e do fascínio pelas cores, formas e ritmos, eles poderão compreender como a gramática visual se estrutura e, desse modo, pensar criticamente sobre as imagens.

4.2 A educação para a leitura das imagens produzidas pelas novas tecnologias contemporâneas

Na sociedade em que se vive, o visível está intimamente ligado às tecnologias de produção de imagem e as imagens consumidas pelo homem não são apenas aquelas produzidas pela arte. Por isso, é possível afirmar que

[a] classificação entre imagens da arte e outras imagens às vezes não faz muito sentido. Uma propaganda da televisão, uma imagem publicitária gráfica ou um clip musical [...] muitas vezes trazem um discurso poético/conceitual que renderia comentários profundos acerca de conteúdos da arte.

Estas imagens [...] recebem um tratamento estético e [...], assim como as imagens da arte contemporânea, incorporam as descobertas científicas, absorvendo toda a tecnologia disponível de produção eletrônica. Por isso, esta divisão entre as imagens da arte e do cotidiano têm um limite que não se sustenta epistemologicamente. (PILLAR, 2006, p. 81-82)

Nesse sentido, não se pode ignorar que as imagens da mídia são as mais presentes no cotidiano do aluno e que, tendo tais imagens tantas características decifráveis pelos conteúdos da arte, faz-se pertinente educar para a leitura também delas no ambiente escolar.

O educador espanhol Fernando Hernández (2000) salienta que a arte na educação não deve ter como único foco expor os alunos ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às artes. Para ele, no ensino de arte, é preciso considerar a cultura visual dos diferentes povos e como a arte se insere nesse contexto. Desta forma, tal componente curricular alcançaria um enfoque compreensivo que favoreceria nos alunos uma atitude reconstrutiva e de autoconsciência de suas próprias experiências em relação aos temas trabalhados na sala de aula e fora dela.

Ademais, Hernández (2000) ressalta que

[o] núcleo desse enfoque são as diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos [...]; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos *videoclips* ou nas telas da Internet... (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50, grifo do autor)

Trazidas essas reflexões para a aula de Arte, observando que nos livros didáticos aparecem frequentemente as mesmas obras e os mesmos artistas, pensando as implicações da presença de um cânone, têm-se caminhos para compreender os processos e os significados da cultura visual. Além disso, para se dar “...um passo além da ‘arte’ e da ‘imagem’ [...] e [começarmos] a dirigir-nos ao conhecimento e à interpretação da cultura visual...”, o educador aponta para a necessidade de vincular essas compreensões à reflexão crítica sobre quais tradições e quais culturas serviram de guia para construir as representações mediadoras de significado nos diferentes momentos históricos. Somente por este caminho, segundo Hernández (2000), poderão ser alcançados o conhecimento e a interpretação da cultura visual.

A fim de experienciar tais concepções na prática educativa, o autor propôs o trabalho reflexivo sobre a cultura visual e suas representações em diferentes níveis de ensino formal e informal. Ele ressalta que, em todos os casos, a

proposta de compreensão da cultura visual “...significa, em primeiro lugar, reconhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários) visuais.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 51) Contudo, apenas reconhecer tal fato ou, ainda, saber decompor formalmente o texto imagético, não é suficiente para ser capaz de ler esses imaginários visuais.

Para realmente compreender uma imagem, é preciso colocar em segundo plano “...a crença de que o valor estético depende de uma resposta universal...” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 51) e olhar para as imagens “...sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado...” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 51). Assim, a partir dessa compreensão, adquire-se a capacidade de perceber os significados imagéticos e como estes afetam as visões sobre si mesmo e sobre o universo visual em que se está inserido.

Conjugando com o proposto por Edgar Morin (2000) para o século XXI e em consonância com o caráter transdisciplinar da Base Nacional Comum Curricular brasileira, Hernández (2000) vê a transdisciplinaridade como necessária para a consolidação de uma “educação para a compreensão” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 56). Conforme o autor, um ensino de arte em tal contexto, para alcançar o entendimento da cultura visual, requer

...um campo de conhecimentos interdisciplinares que permita a aproximação às diferentes culturas de outras épocas e lugares (o que implica um conhecimento histórico e antropológico), para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação (o que reclama um conhecimento estético e crítico) e a realização de produções com diferentes meios e recursos nos quais esse conhecimento se projete em novas produções simbólicas (o que constitui a esfera do conhecimento prático). (HERNÁNDEZ, 2000, p. 56).

Assim, esses saberes relacionados, trabalhados pelos diversos componentes curriculares, são o que favorecem ao aluno o desenvolvimento de um conhecimento crítico e relacional sobre as produções imagéticas que se vivencia. Contudo, o educador espanhol aponta como principais problemas para realizar essa interdisciplinaridade as crenças e os preconceitos sociais sobre o componente curricular Arte e o fato de que a maior parte dos educadores desconhece a pesquisa que pode fundamentar suas práticas. Neste ponto, pode-se analisar que tais problemas enunciados pelo autor, infelizmente, repetem-se no contexto educativo brasileiro.

Desta forma, faz-se necessário ressaltar que um professor precisa ter clara a concepção de que o conhecimento não é uma faculdade que se relaciona apenas ao pensamento abstrato. O conhecimento está, na maior parte das vezes, relacionado também ao processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora, construindo visões e versões interrelacionadas. Portanto, um professor que tenha essa compreensão é capaz de conceber o conhecimento como algo produzido culturalmente, de reconhecer a necessidade de estimular os alunos, por meio da arte na educação, a construir seus próprios critérios para avaliar as informações que recebem, e de fornecer a eles ferramentas para isto.

4.3 O pensamento crítico sobre as imagens difundidas em massa

Freedman(2006), professora e pesquisadora da Northern Illinois University, aponta que a imagem é uma forma de representação poderosa pois possui caráter interpretativo. Uma imagem, além de seus atributos estéticos, é uma personificação de significados, os quais precisam ser interpretados. Neste âmbito, a propaganda ilustra particularmente bem o processo de estabelecer significado em relação a signos e carrega em si associações culturais. Desta forma, os publicitários buscam fazer com que as pessoas pensem e ajam conforme a realidade construída em suas propagandas, o que as tornam consumidores.

Contudo, ainda segundo Freedman(2006), os publicitários, por suas propagandas, não vendem apenas produtos em suas imagens. Vendem também políticas, identidades, desejo e poder, moldando assim a consciência de massa. A autora ressalta, ainda, que estudos realizados acerca de como os alunos recebem essa cultura de massa demonstraram que estes, quase sempre, "...se colocam conceitualmente nos comerciais e até usam o mundo ficcional da propaganda como padrão de comparação com a realidade..." (Freedman, 2006, p. 130). Tais estudos concluíram, também, que esses alunos não veem as imagens criticamente até que sejam ensinados a fazê-lo.

A educação estética, conforme afirmado por Galeffi (1977) *apud* Fusari e Ferraz (2001), possui marcadas semelhanças com a educação intelectual pois ambas são capazes de aprofundar o interesse pelo conhecimento, desenvolver as

percepções e a capacidade de observação. Por tal razão, é preciso dar maior atenção e melhor valorizar a educação do olhar enquanto observação compreensiva e construtiva do mundo visível. Desta forma, não se fica restringido a um saber superficial e pautado no senso comum.

Fusari e Ferraz (2001), ao teorizar sobre como a arte se insere e precisa se inserir na educação escolar, ressaltam as contribuições que o ensino de arte traz para a formação do indivíduo. Para elas,

...se as atividades de leitura visual, produção artística e história da arte forem trabalhadas também com o objetivo de exercitar e analisar esses modos de ver, olhar e observar, elas poderão auxiliar o domínio da visualidade e da comunicação visual na vida cotidiana. (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 81)

Ademais, é apontado pelas autoras o fato de que o trabalho formativo e informativo a ser desenvolvido pelo professor de Arte precisa acontecer de maneira conjunta com os demais docentes. Tal trabalho, ressalta-se, é significativo enquanto contribuição para que os alunos sejam capazes de perceber melhor o mundo em que vivem, sabendo compreendê-lo e nele atuar.

4.4 O ensino de Arte para a leitura crítica da imagem em movimento: relato de uma experiência prática

Na contemporaneidade, com as novas possibilidades tecnológicas, o campo das linguagens visuais não se restringe mais a imagens estáticas. Neste contexto, destaca-se o audiovisual enquanto linguagem multimídia que se insere no universo da comunicação e das artes e cujo saber ler e produzir se faz significativo para o estudante.

O cinema, enquanto arte de imagens em movimento, por vezes leva o espectador a crer que o que se vê representa a realidade. No entanto, assim como outras linguagens artísticas, o que é colocado em cena na arte cinematográfica reflete parte da visão pessoal daqueles que o produziram. Neste sentido, Marcel Martin *apud* Fusari e Ferraz (2001) destaca que

o cinema dá-nos da realidade uma 'imagem artística', quer dizer, se se refletir bem, 'não-realista' [...] e 'reconstruída' em função daquilo que o realizador pretende exprimir, sensorial e intelectualmente.

Sensorialmente, em primeiro lugar, isto é, 'esteticamente' segundo a etimologia [...], a imagem fílmica age com uma força considerável que é devida a todos os tratamentos purificadores e intensificadores que, simultaneamente, a câmara pode provocar no real em estado bruto [...] Fundado, pois, como qualquer arte, e devido ao fato de ser uma arte, sobre uma escolha e uma ordenação, o cinema dispõe de uma prodigiosa possibilidade de densificação do real... (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 97)

Assim, o estudo da linguagem visual cinematográfica e o desenvolvimento do olhar e do pensamento crítico acerca também dessa forma de arte, precisa estar inserido na educação escolar.

Em consonância com as ideias dos autores aqui apresentados, relata-se uma experiência prática desenvolvida no ano de 2012 em turmas de 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Betim/MG. Espera-se que o relato aqui presente possa inspirar arte-educadores e contribuir para a consolidação da convicção de que o ensino de Arte pode desempenhar papel fundamental na formação do pensamento crítico do aluno e no estabelecimento deste enquanto ser autônomo, questionador, conhecedor da pluralidade cultural e transformador de sua realidade social.

A comunidade da escola em que foi realizada a prática que aqui se relata está inserida em um contexto econômico-social de alta vulnerabilidade. Assim, para melhor contextualizar tal alunado, insta, primeiramente, esclarecer o conceito de vulnerabilidade socioeconômica.

Tal conceito faz referência à condição de exposição a riscos e a níveis significativos de desagregação social enfrentada por indivíduos e/ou grupos. Essa desagregação social – fruto de processo acentuado e contínuo de discriminação, exclusão e enfraquecimento devido a fatores como pobreza, nível educacional, localização geográfica, capital social e cultural, entre outros – culmina então na dificuldade de inserção socioeconômica enfrentada por esses indivíduos e grupos.

Além disso, os sujeitos em situação vulnerável enfrentam "...dificuldade no acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade..." (GESTRADO UFMG, 2020). Para

minimizar essa dificuldade, destaca-se a educação enquanto estratégia mobilizável para o enfrentamento das situações de risco e o alcance da reinserção econômica e social.

Para além da diminuição das distorções idade-série e da manutenção da continuidade do fluxo escolar, fazem-se essenciais nas escolas o ensino de qualidade e a garantia do cumprimento dos objetos de conhecimento e do desenvolvimento das habilidades normatizados na Base Nacional Comum Curricular para todas as áreas e para todos os componentes curriculares. O ensino de Arte, por sua vez, destaca-se como o componente curricular que pode proporcionar a esses alunos social, econômica e culturalmente excluídos o acesso a meios e a vivências artísticas que contribuirão para sua inserção social.

Assim, o trabalho realizado com as turmas de 9º ano dessa escola pública de clientela socioeconomicamente vulnerável, teve como tema o cinema de animação, mais especificamente a técnica do *stop-motion*³. Sabendo que a grande maioria dos alunos – se não, todos – já havia assistido a um filme de animação, e buscando inserir a realidade do estudante no contexto escolar, iniciou-se a abordagem da temática falando sobre os filmes que eles já conheciam, discutindo quais seriam as técnicas possíveis.

A seguir, foi apresentada em aula teórica a técnica do *stop-motion* e uma relação de filmes contemporâneos à época que haviam sido realizados mediante tal técnica. Dentre os filmes citados, “A noiva cadáver”⁴ havia agradado e sido assistido pela maioria dos alunos. Portanto, utilizando a sala de vídeo da escola, foi realizada uma exibição deste filme a cada uma das três turmas de 9º ano com o objetivo de que estes se atentassem à técnica, aos efeitos obtidos e aos materiais possivelmente utilizados.

Após assistir ao filme, discutiram-se modos de adaptar cenários e personagens à realidade escolar para a produção de um filme utilizando a técnica do *stop-*

³ *Stop-motion* é uma técnica de animação que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular seu movimento. Cada fotografia, denominada quadro nesta técnica, é normalmente tirada de um mesmo ponto com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar e/ou posição. Para cada 1 segundo de animação com esta técnica são necessários aproximadamente 24 quadros. O material mais comumente utilizado para os personagens e cenários nesta técnica é a massa de modelar. Porém, utilizando-se a imaginação, materiais diversos podem ser empregados.

⁴ A NOIVA Cadáver (Corpse Bride). Direção: Mike Johnson, Tim Burton. Estados Unidos: Laika, Entertainment, Waner Bros. Pictures, 2005. 1 DVD (77 min.).

motion. Neste ponto, os alunos ficaram maravilhados e animados ao descobrirem suas possibilidades de produzir um filme utilizando uma técnica quase artesanal – em oposição às técnicas computadorizadas – somada a materiais simples do cotidiano.

Para melhor inserção no contexto do cinema de animação, visando também ao conhecimento das possibilidades da profissão e, além de tudo, ao acesso a centros de cultura e à integração social; foi realizada uma excursão com as turmas ao Festival Anima Mundi BH 2012⁵. O festival de cinema de animação foi realizado, naquele ano, no Teatro Oi Futuro Klauss Vianna, localizado em um bairro nobre da capital mineira. Nesse evento, os alunos puderam assistir a curtas-metragens de diversos países e de diretores e produtores não-hollywoodianos, o que contribuiu para o crescimento de seus capital cultural e pensamento crítico, bem como para o melhor entendimento das diversidades culturais.

Ademais, um fato significativo que ocorreu nessa excursão foi o quanto os alunos sentiram – e relataram euforicamente esse sentimento – que poderiam estar presentes, usufruir e pertencer àquele espaço. Espaço este distante cultural, geográfica e economicamente daqueles que estavam habituados a ocupar. O ápice de tal sentimento deu-se quando, aguardando o momento de entrar na sala de exibição, alguns alunos sentaram-se em um banco próximo a uma senhora. Esta senhora começou então a conversar com esses alunos, falando sobre o festival e perguntando sobre suas vidas escolares. Foi uma conversa de poucos minutos e sobre amenidades. Contudo, foi um acontecimento decisivo para que esses alunos se sentissem inseridos e tratados como alguém que pertence àquele contexto e, pela primeira vez, confortáveis estando ali.

De volta à escola, nas aulas que seguiram a excursão ao Anima Mundi, os alunos organizaram-se em grupos de trabalho e iniciou-se então a fase do fazer artístico, a produção de curta de animação por cada grupo de alunos. Para produzir seu curta, cada grupo precisou pensar e buscar os materiais que usaria – em sua maioria advindos de reaproveitamento –, criar o cenário, os

⁵ PORTAL G1. “Curtas e longas-metragens integram programação do Anima Mundi”. Disponível: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2012/08/curtas-e-longas-metragens-integram-programacao-do-anima-mundi.html>>. Acesso em: 31 jan. 2020

personagens, o roteiro e a trilha sonora. Em casa, baseados nas aulas teóricas sobre as especificidades da técnica do *stop motion* e utilizando a criatividade e a experimentação, os alunos usaram seus telefones celulares para as fotografias que dariam origem aos seus filmes de animação.

Em seguida, com a ajuda do estagiário do laboratório de informática, utilizando os computadores da escola e os computadores de casa – aqueles que possuíam –, os grupos utilizaram o programa Windows Movie Maker⁶ para montar seus filmes. Como resultado foram obtidos curtas com enredos muito interessantes e criativos. A maioria deles não teve fala, apenas trilhas sonoras, as quais eram bem oportunas às cenas. Ao final, na sala de vídeo da escola, foram realizadas as sessões de exibição dos curtas dos 9^{os} anos, convidando uma turma de outro ano por vez.

Os conhecimentos adquiridos, as vivências e os resultados obtidos por esse trabalho foram para esses alunos, ferramentas importantes para a construção da autonomia idealizada por Freire (1996) e preconizada na BNCC. Após analisar criticamente filmes de animação, entender como é realizada a técnica do *stop-motion* e após a prática artística de realizar um curta de animação, os estudantes puderam construir conhecimento, afastando-se do senso comum e caminhando para o desenvolvimento da criticidade do pensamento.

⁶ Windows Movie Maker foi um *software* de edição de vídeos disponibilizado pela Microsoft no pacote Windows Essentials, presente nos computadores com sistema operacional Windows. Em 10 de janeiro de 2017 o programa foi descontinuado, sem um substituto. Contudo, ainda é possível utilizá-lo nos sistemas operacionais Windows ME, Windows XP, Windows Vista, Windows 7, Windows 8, Windows 8.1 e Windows 10. O programa Windows Movie Maker possui interface simples e é de fácil utilização inclusive por pessoas sem muita experiência em informática, permitindo a montagem de vídeos realizando efeitos de transição e incluindo textos personalizados e arquivos de áudio em seus filmes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se, no presente trabalho, uma revisão bibliográfica de alguns dos mais incisivos autores acerca das necessidades contemporâneas para a educação e para a educação em Arte: Paulo Freire, Edgar Morin, Ana Mae T. B. Barbosa, Fusari & Ferraz, Analice Dutra Pillar, Fernando Hernández, Terezinha Maria Losada, Maria Helena Wagner Rossi. Em complementação, uma análise do recente percurso curricular do ensino de Arte no Brasil buscou mostrar o reconhecimento documental do papel da Arte enquanto mediadora do pensamento crítico do aluno, assim como a importância de tal papel. Contudo, é sabido que os postulados normativos até hoje não se refletem integralmente no contexto escolar e no ensino praticado, sendo ainda preciso caminhar em direção ao efetivo trabalho educativo de desenvolvimento da dimensão crítica do conhecimento. Expôs-se, para finalizar, uma experiência prática no âmbito da leitura da imagem aspirando-se a inspirar arte-educadores para a construção de um trabalho docente que forma sujeitos autônomos.

O estudo da cultura visual enquanto leitura de imagem já não pode mais limitar-se ao decifrar signos e deles identificar significados. Um ensino que não proporciona uma educação estético-visual já não pode mais ser tido como construtor de sujeitos ou como garantidor da cidadania. Assim, as imagens da arte e as demais que integram o cotidiano imagético contemporâneo precisam ser vistas como formas de pensamento e analisadas criticamente em seus contextos cultural, social, político e ideológico.

É identificável, ainda, nos últimos anos, pesquisas e propostas que veem o estudo da cultura visual como uma metodologia possível para o estudo da imagem nas aulas de Arte. Hernández(2000) discute em sua obra questões relacionadas à cultura visual e à educação, e, em especial, ao ensino da arte. O autor define aquilo que é visual a partir de dois eixos: como mediador de significados e como favorecedor do desenvolvimento do conhecimento. Além disso, o educador ressalta que a aprendizagem no campo do conhecimento artístico exige um

pensamento de ordem superior, ou seja, exige estratégias intelectuais que estimulam os sentidos, a mente e identidade, trabalhando capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar e imaginar.

Nesse âmbito do apontamento da relevância da leitura de imagem no contexto escolar e, por consequência, do ensino da arte, Rossi(2006) apresenta em sua obra uma análise de como crianças e adolescentes interpretam e constroem significado para imagens diversas – não somente aquelas tidas como arte. Ademais, a autora salienta o fato de que imagens são visualizadas e lidas pelas pessoas desde a infância e essas, diferentemente do texto escrito, que pressupõe uma linearidade na sua leitura, parecem seduzir por sua presença. Após acompanhar 168 alunos de quatro escolas da cidade de Caxias do Sul/RS durante 3 anos e analisar as leituras imagéticas que estes realizam, a educadora traz discussões relativas a questões raciais, de classes e de gêneros, repensando a educação contemporânea.

Em consonância com tais discussões, Moreira & Barbosa(2005) discutem a interpretação da imagem e buscam estratégias de ensino/aprendizagem para que os alunos desenvolvam essa habilidade. Dialogando com fundamentos teóricos da linguagem – como a semiótica de Peirce, a teoria da representação visual de Gombrich e o efeito estético de Wolfgang Iser – as autoras centralizam a relação entre o significado e o contexto para a leitura de imagens. Em continuidade, apresentam dois conjuntos de oficinas pedagógicas que possuem por principal estratégia de ensino o oferecimento de conceitos importantes das citadas teorias aos alunos para que estes sejam capazes então de formular suas próprias interpretações da arte, das imagens e dos demais signos da cultura visual.

Por fim, é constatável que as pesquisas acerca do estudo da cultura visual enquanto caminho metodológico para o ensino de Arte se mostram enquanto possibilidades relativamente recentes, demandando análises mais densas e extensas que o presente espaço que aqui se explorou. Assim, com este trabalho, buscou-se destacar quando se faz relevante o cumprimento das normatizações curriculares no contexto escolar.

Vê-se que a Base Nacional Comum Curricular, guia obrigatória aos currículos estaduais e municipais, apresenta importante contribuição ao demonstrar entender a Arte como componente curricular que desenvolve habilidades críticas

e articula o olhar questionador. O ensino de Arte proporciona aos alunos o estudo e a vivência de diversas manifestações estéticas, artísticas e culturais. Estas experiências se inserem, no contexto hodierno, como valiosas ferramentas para a compreensão, a apropriação e a ressignificação dos espaços e da sociedade em que se vive. Deste modo, um ensino de Arte mediador do pensamento crítico fornece aos estudantes instrumentos cognitivos para um conhecimento mais analítico e problematizador e se faz componente de uma educação que forma sujeitos autônomos, cidadãos para a contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

A NOIVA Cadáver (Corpse Bride). Direção: Mike Johnson, Tim Burton. Estados Unidos: Laika, Entertainment, Waner Bros. Pictures, 2005. 1 DVD (77 min.).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2006.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREEDMAN, Kerry. "Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual" (trad. Maya Orsi). In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2006.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

GESTRADO UFMG. "Vulnerabilidade social". Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=235>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

GOUTHIER, Juliana. "História do ensino da arte no Brasil". In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa et. al. **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais.** Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando; RODRIGUES, Jussara Haubert. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. 2018. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 09 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 2/2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2020.

MOREIRA, Terezinha Maria Losada; BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A interpretação da imagem**: subsídios para o ensino de arte. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. (Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho). 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PILLAR, Analice Dutra. “A educação do olhar no ensino da arte” In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

POCHER, Louis. **Educação artística, luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

PORTAL G1. “Curtas e longas-metragens integram programação do Anima Mundi”. Disponível: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2012/08/curtas-e-longas-metragens-integram-programacao-do-anima-mundi.html>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SALATIEL, José Renato. **Escola de Frankfurt**: Crítica à sociedade de comunicação de massa. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/escola-de-frankfurt-critica-a-sociedade-de-comunicacao-de-massa.htm>> Acesso em: 13 abr. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Arte – CBC. Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental. Anos finais: ciclos intermediário e da consolidação. Revisado em 2014. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-arte.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx> Acesso em: 21 mar. 2019.
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Betim. Matriz Básica do Referencial Curricular de Betim - Arte. Disponível em: <http://www.semed.betim.mg.gov.br/uploads/arquivo/matriz_basica_arte.pdf> Acesso em: 25 mar. 2019.

SOUZA, Andréia Cristina de. Unidade Didática: as imagens da Arte constroem o pensamento crítico reflexivo de alunos do ensino fundamental. In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: produções didático-pedagógicas. Cadernos PDE Versão On-line. Londrina: 2013, v. 2. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_arte_pdp_andreia_cristina_de_souza.pdf> Acesso em: 22 mar. 2019.

UNESP; Rede São Paulo de Formação Docente. **Metodologias para ensino e aprendizagem de Arte**. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP

ensino fundamental II e ensino médio. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf> Acesso
em: 08 jan. 2020.