

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes — Campus São Paulo

JULIANA DA SILVA MOREIRA

**ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

São Paulo
2024

JULIANA DA SILVA MOREIRA

ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes (Prof-Artes) em 2024, com a área de concentração em Ensino de Artes do Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Abordagens Teórico-
Metodológicas das Práticas Docentes
Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

São Paulo
2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

M838e Moreira, Juliana da Silva (Juliana Moreira), 1985-

Ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica / Juliana da Silva
Moreira. -- São Paulo, 2024.
257 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte na educação. 3. Pedagogia crítica. 4.
Pensamento crítico. 5. Educação básica. I. Palma Filho, João Cardoso. II.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

JULIANA DA SILVA MOREIRA

**ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes (Prof-Artes), do Instituto da Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em: 04/10/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr.: João Cardoso Palma Filho
UNESP – Instituto de Artes - Campus São Paulo

Profa. Dra. Ana Kalassa El Banat
Universidade Santa Cecília (UNISANTA)

Profa. Dra. Janedalva Pontes Gondim
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Aquele que pintou a vida com perfeição.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos àqueles que trilharam este caminho e compartilharam dos desafios e alegrias ao longo deste tempo.

A Deus, com o seu amor incondicional e cuidado em todo tempo.

À minha família, em especial à minha mãe, que com sua força nordestina me deu a mão e me ajudou a chegar até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, que aceitou compartilhar esta jornada comigo, por toda a compreensão e dedicação dispensadas a mim.

A banca examinadora, Profa. Dra. Ana Kalassa El Banat, muito importante em minha formação, a partir de suas aulas, o interesse pelo ensino de Arte se intensificou, e Profa. Dra. Janedalva Pontes Gondim, pela sua contribuição à minha pesquisa.

Aos professores, funcionários e direção da escola onde o projeto foi desenvolvido.

Àquela que me orientou na graduação em História da Arte na Unifesp, Dra. Elaine Dias, pelos seus ensinamentos valiosos, que iluminaram os caminhos do mestrado.

À Ma. Elizabeth Macena que colaborou na superação de situações de dificuldades, Profa. Ana Paula Ribeiro, que auxiliou com a documentação que possibilitou a realização desta pesquisa.

À Ma. Williani Carvalho e à Bacharela Carla Ribeiro cujos olhares atentos e sábios enriqueceram cada linha desta dissertação.

Aos meus alunos (lindos da profa.) pela dedicação durante as aulas e por me fazerem acreditar na construção de uma sociedade mais igualitária.

Aos meus amigos, pela força, afeto e atenção dedicadas a mim durante este percurso. Gratidão por me apoiarem, me ouvirem e me auxiliarem quando precisei.

Aos parceiros de curso do Prof-Artes/2022, pelas alegrias e tristezas compartilhadas.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Curriculares para o Ensino de Arte na Educação Básica (GEPPCARTE/UNESP) pela parceria.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

Nunca vi coisa assim! É a coisa mais linda dos últimos tempos. Não sei até onde vai o poder inventivo dele, ultrapassa o limite imaginável. Estou até tola. A linguagem dele, tão perfeita também de entonação, é diretamente entendida pela linguagem íntima da gente — e nesse sentido ele mais que inventou, ele descobriu, ou melhor, inventou a verdade. Que mais se pode querer? ***Fico até aflita de tanto gostar.*** Agora entendo o seu entusiasmo, Fernando. Já entendia por causa de Sagarana, mas este agora vai tão além que explica ainda mais o que ele queria com Sagarana. O livro está me dando uma reconciliação com tudo, me explicando coisas adivinhadas, enriquecendo tudo [...]. Acho a mesma coisa que você: genial. Que outro nome dar? Esse mesmo (Sabino; Lispector, 2011, p. 169, grifo nosso).¹

¹ Este trecho refere-se à carta que Clarice Lispector escreve em Washington, 1956, ao seu amigo, Fernando Sabino, a respeito do livro *Grande sertão: veredas* do autor Guimarães Rosa.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre o ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de compreender como essa abordagem pode promover uma formação crítica e consciente dos estudantes em sala de aula. O problema investigado centra-se na questão de como selecionar os conteúdos para promover o ensino-aprendizagem em Arte e favorecer o processo de emancipação do sujeito, tendo como foco instigar a transformação social. A justificativa para a pesquisa reside na necessidade de desenvolver práticas educativas que, alinhadas à Pedagogia Histórico-Crítica, potencializem o ensino de Arte como ferramenta para a transformação social e o desenvolvimento integral do sujeito no contexto da Educação Básica. Os objetivos da pesquisa incluem contribuir para a formação de sujeitos críticos, selecionar quais conteúdos clássicos corroboram para a formação crítica de um estudante e quais formas dialogam com este processo, superando o senso comum objetivando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para fundamentar a investigação, utilizamos obras da literatura acadêmica da área de ensino de Arte, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. A metodologia adotada foi uma pesquisa-ação qualitativa com estudo de caso com alunos de 9º ano de Ensino Fundamental — anos finais. O projeto envolveu a elaboração e desenvolvimento de um plano de ensino de Arte baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como foco a questão dos povos originários, trabalhada por meio da Publicidade e Propaganda no período ditatorial e das obras dos artistas Claudia Andujar e Jaider Esbell. A prática educativa incluiu aulas teóricas e práticas com trabalhos individuais e coletivos. A análise dos resultados evidenciou que o ensino de Arte, quando pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, pode fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica, ampliando sua capacidade de refletir e questionar a realidade. Os alunos demonstraram engajamento com a temática e o ato de se colocar no lugar do outro foi muito significativo para eles. O trabalho destaca a importância de uma abordagem crítica e histórica no ensino de Arte, capaz de promover não apenas a apreciação estética, mas também a formação de indivíduos conscientes do lugar onde estão inseridos de forma que participem visando ativamente a construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: arte/educação; pedagogia histórico-crítica; povos originários; artes visuais; história da arte; educação básica.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on the teaching of art from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, with the aim of understanding how this approach can promote critical and conscious formation of students in the classroom. The investigated problem focuses on how to select content to promote teaching and learning in Art and to foster the process of emancipation of the individual, aiming to instigate social transformation. The justification for this research lies in the need to develop educational practices that, aligned with Historical-Critical Pedagogy, enhance Art education as a tool for social transformation and the comprehensive development of the individual in the context of Basic Education. The objectives of the research include contributing to the formation of critical subjects, selecting which classic content supports the critical formation of a student, and determining which forms best dialogue with this process, aiming to overcome common sense and foster the development of higher psychological functions. To support the investigation, we drew on academic literature in the field of art education, historical-critical pedagogy, and historical-cultural psychology. The methodology adopted was a qualitative action research study with a case study involving 9th-grade students in the final years of elementary education. The project involved the design and development of an art teaching plan based on Historical-Critical Pedagogy, focusing on the issue of Indigenous peoples, addressed through advertising and propaganda during the dictatorial period and the works of artists Claudia Andujar and Jaider Esbell. The educational practice included both theoretical and practical classes, with individual and collective work. The analysis of the results showed that art teaching, when guided by Historical-Critical Pedagogy, can foster the development of critical consciousness, enhancing students' ability to reflect on and question reality. The students demonstrated engagement with the topic, and the act of putting themselves in the place of others was very meaningful for them. The study highlights the importance of a critical and historical approach to art education, capable of promoting not only aesthetic appreciation but also the formation of individuals who are aware of their place in society and actively participate in the construction of a more equitable society.

Keywords: art/education; historical-critical pedagogy; indigenous peoples; visual arts; art history; basic education.

.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dimensão ontológica da didática Histórico-Crítica	185
Figura 2 – Eixo do ensino Histórico-Crítico	185
Figura 3 – Dinâmica do ensino histórico-crítico	186
Figura 4 – Rosana Paulino. <i>[Sem título]</i> . 1997. Xerografia e linha sobre tecido montado em bastidor. 31,3 × 310 cm. Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM).....	186
Figura 5 –Jeff Koons,. <i>Titi</i> . 2004–2009. Espelho e aço inoxidável com revestimento de cor. 96,2 × 60,5 × 37,8 cm. New Port Gallery, Londres.....	187
Figura 6 – Logotipo do Banco do Brasil	187
Figura 7 – Símbolo ou Logomarca do Banco do Brasil	188
Figura 8 – Fotograma do vídeo Slogan/Jingle do Banco do Brasil.....	188
Figura 9 – Imagem com texto explicativo de uma peça publicitária do Banco do Brasil	189
Figura 10 – Pesquisa e colagem de peça publicitária	189
Figura 11 – Pesquisa e colagem de peça publicitária	190
Figura 12 – Pesquisa e colagem de peça publicitária – Apelo aos sentimentos e emoções ..	190
Figura 13 – Pesquisa e colagem de peça publicitária – Determinação de ações do consumidor	191
Figura 14 – Pesquisa e colagem de peça publicitária - Estereótipo	191
Figura 15 – Pesquisa e colagem de peça publicitária – Argumento por autoridade.....	192
Figura 16 – Pesquisa e colagem de peça publicitária – Criação de inimigo invisível.....	192
Figura 17 – Victor Moriyama. <i>[Sem título]</i> . 2019. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA)	193
Figura 18 – Claudia Andujar. Menina yanomami e a bandeira do Brasil. 1987. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA).....	193
Figura 19 – Beto Ricardo. <i>Vista aérea da região do Demini. Terra Indígena Yanomami, Brasil</i> . 2011. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA).....	194
Figura 20 –Edson Sato. <i>Vista aérea da aldeia do Demini, Terra Indígena Yanomami, Brasil</i> . 2012. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA)	194
Figura 21 – Mapa — Terras Indígenas e Unidades de Conservação na Amazônia Legal Brasileira.....	195
Figura 22 – Mapa (detalhe) — Terras Indígenas e Unidades de Conservação na Amazônia Legal Brasileira.....	195

Figura 23 – Mapa da Terra Indígena Yanomami	196
Figura 24 – Vista aérea — Terras Yanomamis	196
Figura 25 – Bruno Kelly. <i>Garimpo na região do Homoxi na Terra Indígena Yanomami</i> . 2021. Fotografia.....	197
Figura 26 – Ricardo, Valentina. Estrada e Maquinário Ilegais na TI Yanomami na Amazônia. Fotografia.....	197
Figura 27 – Marcos Wesley. Interior da maloca da Comunidade Watoriki. 2013. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA).....	198
Figura 28 – Gilberto Gil; Chico Buarque. <i>Cálice</i> [letra censurada]. 1973. Imagem.....	198
Figura 29 – Cildo Meireles. <i>Inserções em circuitos ideológicos - Projeto cédulas</i> 1970. 2019. Fotografia.....	199
Figura 30 – Claudia Andujar. <i>Garimpo de ouro Paapiu - série Descaminho</i> . 1980–1989. 66 × 100 cm. Fotografia. Galeria Vermelho	199
Figura 31 – Claudia Andujar. <i>Trabalhador morto durante a construção da BR-210</i> . 1974. 100 × 108 cm. Fotografia. Galeria Vermelho	200
Figura 32 – Claudia Andujar. <i>Horizontal 4 (Aldeia de Ericó)</i> , série <i>Marcados</i> . 1981–83. Impressão em gelatina prata, impressa em 2006. Dimensões 37,5 × 55,9 cm. Museu de Arte Moderna (MoMA), New York.....	200
Figura 33 – Claudia Andujar. <i>Identity, Wakatha u</i> . 1976. Fotografia. Foundation Cartier pour L’art contemporain, Paris, França.....	201
Figura 34 – Claudia Andujar. <i>Catrimani, Roraima</i> , 1974	201
Figura 35 – Claudia Andujar. <i>Rio Catrimani [wakatha-ú] tiy, rr</i> . 1976. 99 × 108 x 4,5 cm. Fotografia. Galeria Vermelho	202
Figura 36 – Claudia Andujar. <i>Vertical 12</i> , da série <i>Marcados</i> . 1981–1983. Ampliação fotográfica analógica com gelatina de prata sobre papel fibra [tríptico]. 56 × 37,5 cm cada foto. Acervo Banco Itaú.....	202
Figura 37 – Juliana Moreira. <i>Processo de Criação I</i> . 2023. Fotografia Acervo particular ...	203
Figura 38 – Juliana Moreira. <i>Processo de Criação II</i> . 2023. Fotografia Acervo particular..	204
Figura 39 – Jandir. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	205
Figura 40 – Jandir. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	205
Figura 41 – Luna. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	206
Figura 42 – Levi. <i>O sangue deles</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	206
Figura 43 – Benício. <i>Marca</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	207
Figura 44 – Mathias. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	207

Figura 45 – Caíque. <i>Yanomami</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	208
Figura 46 – Elias. <i>A fragmentação de um povo</i> . 2023. Colagem. Acervo particular	208
Figura 47 – Moema. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	209
Figura 48 – Silas. <i>A revolta dos olhares</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	209
Figura 49 – Ângela. <i>Sufrimento Indígena</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	210
Figura 50 – Jurandir. <i>Natureza</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	210
Figura 51 – Heitor. <i>Tatuagem de caminhos no corpo</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	211
Figura 52 – Helena. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	211
Figura 53 – Iandra. <i>[Sem título]</i> 2023. Técnica mista. Acervo particular	212
Figura 54 – Romeo. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	212
Figura 55 – Bento. <i>Silêncio</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	213
Figura 56 – Íris. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	213
Figura 57 – Matilde. <i>Fora Garimpo</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	214
Figura 58 – Rose. <i>Raízes Yanomamis</i> 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	214
Figura 59 – Iberê. <i>Os dois olhares</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	215
Figura 60 – Peri. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	215
Figura 61 – Jandira. <i>Preso no seu próprio mundo</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	216
Figura 62 – Clarice. <i>Lágrimas vermelhas</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	216
Figura 63 – Jussara. <i>[Sem título]</i> . 2023. Desenho. Acervo particular	217
Figura 64 – Iracema. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	217
Figura 65 – Cauê. <i>A lágrima</i> 2023. Técnica mista. Acervo particular	218
Figura 66 – Enrico. <i>Brasil Vermelho</i> 2023. Técnica mista. Acervo particular	218
Figura 67 – Iara. <i>O Luto Yanomami</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	219
Figura 68 – Ítalo. <i>A morte inocente</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	219
Figura 69 – Otávio. <i>Consequências</i> 2023. Técnica mista. Acervo particular	220
Figura 70 – Raoni. <i>Olhos sofridos</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular.....	220
Figura 71 – Moacir. <i>Esperança Juntada</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	221
Figura 72 – Cássio. <i>Cores Sumindo</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	221
Figura 73 – Mayara. <i>[Sem título]</i> . 2023. Técnica mista. Acervo particular	222
Figura 74 – Fotografia ilustrativa do texto Ditadura militar contribuiu para genocídio dos povos indígenas	222
Figura 75 – Anúncio da Netumar avisando que a Amazônia da “selva impenetrável” já era: “E como isto nos orgulha”. Reprodução/Acervo Ricardo Cardim.....	223

Figura 76 – Propaganda da Sudam publicada na Edição Especial Amazônia da Revista Realidade de 1972. Reprodução/Acervo Ricardo Cardim.....	223
Figura 77 – Capa da edição especial da Revista Manchete de fevereiro de 1973. Reprodução/Acervo Ricardo Cardim	224
Figura 78 – Anúncio da Andrade Gutierrez na revista “Manchete” noticiava a construção da Transamazônica: “Para unir os brasileiros nós rasgamos o inferno verde”. Reprodução/Acervo Ricardo Cardim.....	224
Figura 79 – Propaganda do Banco de Londres na Edição Especial Amazônia da Revista Realidade 1972. Reprodução/Acervo Ricardo Cardim	225
Figura 80 – Peça Publicitária da Volkswagen Revista <i>Veja</i> , 21 de julho de 1971.....	225
Figura 81 – Jussara. <i>[Sem título]</i> . 2023. Desenho. Acervo particular	226
Figura 82 – Cauê. <i>[Sem título]</i> . Desenho. Acervo particular	226
Figura 83 – Rose. <i>[Sem título]</i> . Técnica mista	227
Figura 84 – Clarice. <i>[Sem título]</i> . Desenho. Acervo particular.	227
Figura 85 – Iberê. <i>[Sem título]</i> . 2023. Desenho. Acervo particular	228
Figura 86 – Iracema. <i>[Sem título]</i> . 2023. Desenho. Acervo particular	228
Figura 87 – Rudá. <i>[Sem título]</i> . 2023. Desenho. Acervo particular	229
Figura 88 – Iandra. <i>[Sem título]</i> . 2023. Desenho. Acervo particular	229
Figura 89 – Jurandir. <i>[Sem título]</i> . 2023. Desenho. Acervo particular.....	230
Figura 90 – Moema. <i>[Sem título]</i> . 2023. Desenho. Acervo particular	230
Figura 91 – E. Thiesson. <i>Índios botocudo</i> . 1843. Daguerreótipo. Musée de l’Homme	231
Figura 92 – A. Frisch. <i>Índios amua do Alto Amazonas, Manaus</i> . 1865. Biblioteca Nacional	231
Figura 93 – Marc Ferrez. <i>Botocudos do sul da Bahia</i> . 1875. Coleção Gilberto Ferrez, Acervo Instituto Moreira Salles	232
Figura 94 – Luiz Thomaz Reis. Fotogramas de <i>Rituais e Festas Bororo</i> . 1917. Filmoteca da Comissão Rondon. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro	232
Figura 95 – Fotogramas do filme <i>Ronuro: selvas do Xingu</i> . 1932. Museu do Índio	233
Figura 96 – Fotogramas do filme <i>Ronuro: selvas do Xingu</i> . 1932. Museu do Índio	233
Figura 97 – Benjamin Rondon. <i>Rondon na fronteira do Brasil com Venezuela e Guiana Inglesa, com índios macuxi</i> . 1927. Museu do Índio	234
Figura 98 – <i>Menina Karajá como Porta-Bandeira</i> . Fotografia	234
Figura 99 – Reportagens da revista <i>O Cruzeiro</i> . Museu de Comunicação Social Hipólito da Costa	235
Figura 100 – Capa do livro <i>Saudades do Brasil</i> . 1994. Cia das Letras.....	235

Figura 101 – Jaider Esbell. <i>Maikan e Tukui [Raposas e Beija-flores]</i> . 2020. Marcador acrílico sobre tela. 100 × 75 cm.....	236
Figura 102 – Jaider Esbell. <i>Carta ao velho mundo</i> . 2018-2019. Marcador acrílico sobre livro de 400 páginas	236
Figura 103 – Jaider Esbell. <i>Carta ao velho mundo</i> . 2018-2019. Marcador acrílico sobre livro de 400 páginas	237
Figura 104 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel	237
Figura 105 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel	238
Figura 106 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel	238
Figura 107 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel	239
Figura 108 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel	239
Figura 109 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel	240
Figura 110 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	240
Figura 111 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	241
Figura 112 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	241
Figura 113 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	242
Figura 114 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	242
Figura 115 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	243
Figura 116 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	243
Figura 117 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	244
Figura 118 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	244
Figura 119 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel.....	245
Figura 120 – Jaider Esbell. <i>It Was Amazon</i> . 2016. Marcador acrílico sobre papel	245
Figura 121 – Juliana Moreira. <i>Processo de Criação III</i> . 2023. Fotografia Acervo particular	246
Figura 122 – Coletivo de Alunos. <i>Povos Originários</i> . 2023. Painel. Acervo Particular	247
Figura 123 – Painel, parte I	247
Figura 124 – Painel, parte II	248
Figura 125 – Painel, parte III.....	248
Figura 126 – Painel, detalhe	249
Figura 127 – Painel, detalhe	249
Figura 128 – Painel, detalhe	250
Figura 129 – Painel, detalhe	250
Figura 130 – Painel, detalhe	251

Figura 131 – Painel, detalhe	251
Figura 132 – Painel, detalhe	252
Figura 133 – Painel, detalhe	252
Figura 134 – Painel, detalhe	253
Figura 135 – Painel, detalhe	253
Figura 136 – Painel, detalhe	254
Figura 137 – Painel, detalhe	254
Figura 138 – Painel, detalhe	255
Figura 139 – Painel, detalhe	255
Figura 140 – Painel, detalhe	256
Figura 141 – Painel, detalhe	256
Figura 142 – Painel, detalhe	257

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPY	Comissão Pró-Yanomami
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CONAR	Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	Master in Business Administration
PHC	Pedagogia Histórico-crítica
PIN	Plano de Integração Nacional
PINA	Pinacoteca de São Paulo
PPP	Projeto Político e Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
RADAM	Radar da Amazônia
SEDUC	Secretaria de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNISANTA	Universidade Santa Cecília
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	TEORIAS DA EDUCAÇÃO	26
2.1	TEORIAS NÃO CRÍTICAS	26
2.2	TEORIAS CRÍTICAS	33
2.2.1	Teorias crítico-reprodutivistas	33
2.2.2	Teorias críticas — contexto histórico	36
3	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA	41
3.1	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	41
3.1.1	Aspectos metodológicos.....	44
3.1.2	O professor e o aluno.....	53
3.1.3	A questão do clássico	56
3.2	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	58
3.2.1	A Psicologia Histórico-Cultural e o ato educativo	64
3.3	O PAPEL DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA.....	68
3.3.1	Processo de Criação.....	73
4	CONTEÚDO, TRAJETÓRIA E PRÁTICA EDUCATIVA.....	77
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS	78
4.2	CONTEÚDO — A QUESTÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS.....	82
4.3	TRAJETÓRIA E PRÁTICA EDUCATIVA.....	87
4.3.1	Parte 1: Publicidade e Propaganda.....	89
4.3.1.1	Performance — Cegos.....	89
4.3.1.2	Elementos fundamentais de publicidade e propaganda.....	92
4.3.2	Parte 2: Os Povos Yanomamis e as fotografias de Claudia Andujar.....	96
4.3.2.1	Povos Yanomamis — Introdução.....	96
4.3.2.2	Povos Yanomamis — Pesquisa de informações.....	99
4.3.2.3	Povos Yanomamis — Contextualização geográfica e histórica.....	100
4.3.2.4	Povos Originários e Claudia Andujar no contexto da ditadura	104
4.3.2.5	Os povos Yanomamis sob as lentes de Claudia Andujar	105
4.3.2.6	Produção de Imagem	115

4.3.3	Parte 3: Publicidade no período ditatorial e a questão dos povos originários	126
4.3.3.1	Análise de peça publicitária em diálogo com a questão dos povos originários	126
4.3.4	Parte 4: Representação fotográfica dos povos originários	140
4.3.4.1	História da Arte — Povos originários na fotografia.....	140
4.3.5	Parte 5: Diálogo com a contemporaneidade — Jaider Esbell / Síntese do projeto	155
4.3.5.1	Jaider Esbell — Painel Coletivo.....	156
4.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	160
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS	171
	ANEXO A - ILUSTRAÇÕES.....	185

1 INTRODUÇÃO

Como sujeitos históricos que somos, nos tornamos humanos a partir das interações sociais e nos tornamos educadores a partir dos estudos realizados e do desenvolvimento de nossa prática docente. Este texto inicia-se com um breve panorama sobre o meu percurso escolar, como adquiri conhecimento sobre Arte e como promovo o ensino de Artes.

As memórias das aulas na Educação Básica podem ser baseadas nos desenhos prontos, no livre fazer e nas datas comemorativas. Na Educação Infantil, permaneceram nas gavetas, por um longo tempo, os desenhos livres e os mimeografados com os temas das datas festivas. No Ensino Fundamental, a recordação recai sobre a cópia de texto com letra bastão, com margens permeando o entorno da folha do caderno de Arte. Já no Ensino Médio, em um desenho sobre um personagem da cultura popular, o grupo de trabalho apontou que foi pintado de forma errônea. Segundo eles, o sentido do lápis de cor não estava adequado, e qual seria a maneira correta? Alguém explicou? Por que este determinado conteúdo era abordado por quase todos os anos da vida escolar? Alguns conteúdos referentes as festividades acompanharam toda a trajetória escolar, a repetição dos mesmos temas por quase todos os anos denuncia um trabalho de Arte/Educação, firmado nas comemorações. De maneira geral, atualmente, este tipo de trabalho ainda é muito comum, alguns são quase como um rito de passagem pelo qual os alunos são destinados a vivenciar todos os anos.

É importante ressaltar que todo o meu percurso escolar foi cursado na rede pública, sinônimo de poucos recursos, falta de infraestrutura, entre outros problemas. A metodologia docente era um tema que desde então atraía a minha atenção, costumava observar atentamente a forma de ensino dos professores e pensava de maneira muito crítica a respeito. Era perceptível como alguns conseguiam despertar o interesse no aluno pela disciplina e outros apenas o distanciavam, isso dependia muito do conteúdo, seu domínio e da didática utilizada.

Após o Ensino Médio, ao ingressar no curso de Técnico em Turismo, também na esfera pública, o contato com a Arte foi ampliado. As visitas aos espaços culturais da capital e litoral de São Paulo, juntamente com as aulas de História da Arte, despertaram um novo olhar para um mundo, até então, desconhecido. Este período agregou experiências inesquecíveis e muitos questionamentos surgiram, tudo que havia sido negado em toda a vida estudantil, por exemplo, a falta de acesso à Arte e a cultura. O motivo se tornou visível e tem nome, desigualdade social.

Durante a graduação, como bolsista pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), no curso de Licenciatura em Artes Visuais, o trabalho intitulado *Prática Docente no Ensino das*

Artes com base na Proposta Triangular foi desenvolvido em parceria com Carla Bazílio na Universidade Santa Cecília (UNISANTA).

Na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o ingresso também foi por meio de um programa do governo, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), para cursar o Bacharelado em História da Arte, cuja pesquisa teve como título: *A obra de Arte como instrumento de Educação Escolar*. O trabalho de conclusão de curso apresentou um estudo sobre o ensino de Artes com pesquisa teórica e de campo, com o foco voltado para a obra de Arte como instrumento educativo no cenário escolar. O estudo fez a defesa de um ensino de Arte autônomo e uma crítica a propostas de ensino que utilizam a obra de Arte como ilustração.

As duas pesquisas citadas tiveram a Arte/Educação como mote. A segunda monografia foi composta por vários autores, entre eles destacamos Bourdieu (2008), Lev Vigotski² e os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), Newton Duarte (2010) e Demerval Saviani (2012), por exemplo. Os referidos nomes contribuíram para a discussão do tema, além disso, surgiu a ideia de que eles poderiam proporcionar outros desdobramentos na pesquisa do mestrado.

É perceptível como o curso de História da Arte influenciou na preparação das aulas, assim como era notória a ampliação do conhecimento dos alunos por meio desta perspectiva histórica. Posteriormente, o trabalho foi apresentado, por meio de um convite, para os alunos do curso de História da Arte na Unifesp. Alguns estudantes demonstraram encantamento com as aulas lecionadas contidas na pesquisa, ao ponto de verbalizarem que gostariam de ter tido uma professora de Arte na Educação Básica que ensinasse daquela forma. Ressaltamos que a obra de Arte, o conteúdo e o processo de criação foram protagonistas nesta pesquisa.

O trabalho desenvolvido na escola pública de Educação Básica começou a ecoar no Ensino Médio por meio de alguns alunos egressos. Eles retornavam à escola para relatar sobre os questionamentos recebidos, tal como se haviam estudado em escolas particulares por saberem dialogar sobre Arte e a produzir, ou seja, tinham conteúdo.

Em busca de formação continuada, durante a trajetória docente, alguns cursos surgiram, embasados nas pedagogias hegemônicas, que disseminavam a experimentação de diversos materiais sob o prisma do “aprender a aprender”. Após os estudos, a inquietação e a angústia se instalavam. Como desenvolver isto na escola pública com alunos de classes menos favorecidas economicamente, que se encontravam tão distantes daquela realidade? Faltava

² O nome do psicólogo soviético pode ser encontrado com diversas grafias, como Vygotsky, Vygotski e Vygotskii, Vigotski. Neste trabalho será adotada a última, porém outras grafias serão respeitadas conforme a escrita dos autores.

repertório, além da gama de materiais a serem disponibilizados, infraestrutura, entre outras questões. Os bons resultados que eram obtidos em sala de aula não se encaixavam neste padrão.

O encontro com as teorias de Bourdieu (2008) na Unifesp corroboraram para aprender sobre capital cultural, isso respondia à falta de repertório. Mas e, na prática, o que fazer? Por meio do grupo de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, na escola onde o projeto foi desenvolvido, o contato com as teorias de Saviani (2012), Newton Duarte (2010), entre outros autores desta concepção pedagógica, foram ampliados. Estes teóricos versavam sobre o acesso ao conhecimento ser para todos, sem distinção, além da defesa do conteúdo e relevância do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Saviani (2012) também critica as pedagogias hegemônicas e assevera que a implantação do escolanovismo trouxe prejuízos à escola pública. É um fato, explicada a inquietação sentida anteriormente, isso foi e continua sendo prejudicial. Os desenhos prontos, estereotipados e o livre fazer, ainda se encontram presentes na sala de aula, principalmente em decorrência do ensino tradicional e das pedagogias do “aprender a aprender”. Em outro contexto, pode funcionar, mas para a nossa realidade, uma proposta prática esvaziada de conteúdo resultava em clichês difíceis de serem desconstruídos. Arte não é apenas sobre o fazer, é sobre como fazer e como trabalhar o pensamento. Aquilo que desassossejava encontrou abrigo na Pedagogia Histórico-Crítica, era a peça que faltava para fechar o quebra-cabeça, ou melhor, iniciar outro fundamentado nesta teoria.

A partir da ampliação deste contato com a Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisa do mestrado, acessado por intermédio de um programa voltado para a formação de professores, que começou a ser rascunhada outrora, solidificou a sua base nesta perspectiva.

O cenário público no qual estamos inseridos está sucateado, entretanto, diante da adversidade, é preciso resistir e buscar promover uma educação de qualidade, procurando entender onde estamos situados nesta sociedade.

É indiscutível que ocupamos um lugar de fala na sociedade, “[...] saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (Borges *apud* Ribeiro, 2017, p. 84). A escolha do tema e da bibliografia desta pesquisa tem como foco estimular a transformação social e a discussão sobre estas questões é essencial para a vida em sociedade.

A Arte está presente em nosso cotidiano, em nossa história, seu aprendizado corrobora para o processo de humanização do sujeito de forma que o instigue a se conscientizar sobre o lugar que ocupa na sociedade. É muito importante ler o contexto imagético no qual estamos inseridos, e ampliar este conhecimento acessando o que foi acumulado pela sociedade,

sobretudo situá-lo historicamente, pois toda a disciplina contém sua historicidade. Segundo Saviani (2012, p. 55): “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

O conteúdo selecionado para este trabalho não se pauta no gosto do aluno, ele foi estruturado para o estudante aprender, a partir do entendimento, o gosto é consequência, é construção social. Quando o conhecimento sobre Arte³ é desvelado, o gostar pode se somar a isso. Como destacou Saviani, a pergunta é para o professor, o que ele precisa ensinar e não para o aluno sobre o que ele quer aprender.

Uma recordação sobre a prática docente que vem à memória é sobre uma aluna que afirmava não gostar de Arte, não saber desenhar, este “não saber desenhar” é um “clássico” na educação escolar. Nesta época, o caderno de Arte ficava na sala da disciplina. Ela pediu várias vezes para não esquecer de entregar para ela no final do ano. Ela percebeu que Arte não é dom, e todos têm potencial de criação, e que isto pode e deve ser trabalhado. Arte é técnica, é aprendizado e é História da Arte. Assim como ninguém nasceu sabendo escrever, tampouco nascemos desenhando. E Arte não é apenas desenho, é muito mais que isso.

É necessário salientar que este trabalho objetivou por trabalhar a linguagem de formação da pesquisadora. A polivalência não contribui para a construção de um ensino calcado na PHC no qual o professor deve dominar o conteúdo para manejá-lo de uma forma que o aluno possa se apropriar do conhecimento, então, este trabalho foi construído na contramão das teorias do professor polivalente.

Portanto, surge a questão: Como selecionar os conteúdos para promover o ensino-aprendizagem em Arte e favorecer o processo de emancipação do sujeito, tendo como foco instigar a transformação social?

Dentro desta ótica, a proposição investigativa teve em vista contribuir para a formação de sujeitos críticos, superando a realidade objetiva e ocupando um lugar mais consciente na sociedade no âmbito da oposição entre as diferentes classes sociais.

O autor Newton Duarte (2010a) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica exige um posicionamento político do educador diante da luta de classes, no sentido de entender melhor as questões que permeiam a nossa existência e promover a aquisição de conhecimento a todos, sem distinção.

Temos aqui um outro critério para a definição de um intelectual crítico em educação: ele deverá assumir uma atitude frontalmente contrária à seletividade no processo de

³ Esta pesquisa não se debruça em uma prática polivalente, neste caso o termo *Arte* se refere a *Artes Visuais*.

distribuição social do conhecimento pelo sistema escolar e contrapor a essa seletividade a defesa de um currículo escolar que promova a apropriação por todas as crianças e jovens, sem distinções de nenhuma natureza, do patrimônio científico, artístico e filosófico que a humanidade construiu até aqui (Duarte, 2010a, p. 67).

Ademais, objetivamos pesquisar quais conteúdos clássicos da disciplina de Arte corroboram para a formação crítica de um estudante? Quais as formas que o professor poderá utilizar em sala de aula que dialogam com este processo e como promover o ensino-aprendizagem com o intuito de superar o senso comum e desenvolver as funções psicológicas superiores (FPS)?

O ensino de Arte sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica promove o cultivo de uma reflexão crítica e histórica nos alunos, estimulando uma compreensão mais rica da Arte enquanto manifestação cultural e social, não somente como destrezas técnicas e estéticas, contribuindo assim para a emancipação do sujeito. Educar o modo de ver e observar, segundo Ferraz e Fusari (2010), é imprescindível para tomarmos consciência de nossa vida cotidiana, ou seja, se o ato de ver for aprimorado, obteremos uma melhor observação do mundo.

As teorias da Pedagogia Histórico-Crítica têm como propósito central a humanização do sujeito, ou seja, visam despertar os aspectos essenciais da prática social com a intenção de superação do senso comum tendo como método o materialismo histórico e dialético.

Segundo Saviani (2021), as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica tiveram como referência básica as obras de Marx e Gramsci, em diálogo com outros autores:

Quanto ao conteúdo da pedagogia histórico-crítica, de forma resumida podemos dizer que essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski” (Saviani, 2021, p. 29).

Na perspectiva da autora Facci (2010), uma escola com base em Vigotski e na PHC, estudante, professor e conhecimento científico têm um caráter dinâmico no contexto educacional. O conteúdo é construído por meio da prática social, sendo o docente, aquele que socializará o saber científico, e o aluno, o que produzirá, por meio de ações, a formação de novos conceitos.

E quanto ao que concerne ao processo de criação, de acordo com Saccomani (2016, p. 53), não é inato, e sim algo que pode ser desenvolvido. “O indivíduo precisa apropriar-se dos produtos da atividade humana para criar novas objetivações”.

Em consequência disso, a pesquisa visou contribuir com a comunidade acadêmica e com os pares docentes, por demonstrar como o ensino de Arte calcado na PHC pode contribuir para

a formação do indivíduo que não apenas produz Arte, mas também compreende o seu processo histórico e social. Diferente das outras vertentes pedagógicas que se concentram somente na forma, a PHC tem o conteúdo como elemento central para a estruturação das aulas, objetivando a formação integral do sujeito. O ensino de Arte com uma perspectiva crítica estimula o processo de criação e o pensamento crítico.

Quanto à metodologia, no primeiro momento, realizou-se um estudo teórico de obras da literatura acadêmica da área de ensino de Arte e da Pedagogia Histórico-Crítica para fundamentar a pesquisa, tendo como principal autor, Demerval Saviani, idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta pesquisa-ação qualitativa com estudo de caso de uma turma de 9º ano de ensino-fundamental — anos finais, se propôs a estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos, mais especificamente, na área educacional. Consoante o autor David Tripp, não há certeza sobre quem inventou o termo pesquisa-ação, a maioria das investigações neste espectro ocorre em torno de um ciclo, “[...] identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (Tripp, 2005, p. 446), porém:

[...] há muitos modos diferentes de utilizar o ciclo e executar cada uma das suas quatro atividades. Assim, tipos diversos de investigação-ação tendem a utilizar processos diferentes em cada etapa e obter resultados diferentes que provavelmente serão relatados de modos diferentes para públicos diferentes (Tripp, 2005, p. 446).

Tripp (2005) salienta que existem procedimentos variados para utilizar o ciclo e executar suas fases. Desta maneira, é possível perceber que há diversas formas de promover a pesquisa-ação e vários meios de se desenvolver, o importante é providenciar as adequações necessárias.

No segundo momento, foram realizados o planejamento e o desenvolvimento do projeto de Arte/Educação baseado na Pedagogia Histórico-Crítica tendo como foco a questão dos povos originários trabalhada por meio da Publicidade e Propaganda no período ditatorial e das obras dos artistas Claudia Andujar e Jaider Esbell. A prática educativa incluiu aulas teóricas e práticas com trabalhos individuais e coletivos.

Durante o percurso, foram coletados trabalhos individuais e coletivos, tanto teóricos quanto práticos dos estudantes, além do registro fotográfico e anotações em diário de campo. Diante dos dados, analisamos como os alunos desenvolveram as suas produções e demonstraram o conhecimento adquirido.

A pesquisa-ação implica em um olhar apurado do professor, pois as rotas podem ser recalculadas e os aspectos da pesquisa devem ser observados com lentes focais. De acordo com David Tripp (2005), a reflexão deve permear todo o processo, desde o planejamento, passando pela implementação, monitoramento até chegar na análise do resultado. No decorrer do trajeto, foi necessário recalcular o itinerário devido às demandas do sistema e da escola, isto significa que as devidas adequações foram efetuadas.

Os alunos foram observados durante toda a trajetória, suas inquietações, os processos de criação, a aprendizagem, entre outros elementos. No desfecho, foi avaliada a eficácia da investigação, se a prática docente atingiu os seus objetivos, se os alunos avançaram na aquisição de conhecimento.

O ato de educar de forma crítica sempre norteou o trabalho pedagógico que visamos desenvolver. Sabemos que o nosso papel na luta de classes é buscar construir um corpo social mais igualitário. Esta forma de pensar sobre o ensino de Arte dialoga diretamente com os conceitos da PHC.

Desse modo, a partir de autores da Pedagogia Histórico-Crítica, da Arte/Educação, a pesquisa realizada almejou contribuir para a construção de um ensino crítico de Artes visando percorrer caminhos metodológicos com o intuito de formar não apenas leitores de obras, mas leitores críticos imagéticos do mundo.

A dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, *Teorias da Educação*, objetivou compreender concepções que antecederam a Pedagogia Histórico-Crítica e suas implicações no ensino de Arte. As abordagens pedagógicas foram divididas nos seguintes grupos: *não críticas e críticas*, com o subgrupo das teorias *crítico-reprodutivistas*. Essa organização dos conjuntos está pautada no autor Saviani (2012), em uma conexão dialógica com outros autores.

No segundo capítulo, *Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e a Arte na Formação Humana*, explora as relações das teorias e demonstra como a articulação destas abordagens podem contribuir para a construção da prática de um ensino de Arte que se propõe a estimular a transformação social. A PHC será aprofundada, seu surgimento, base teórica e aspectos metodológicos, não apenas, mas também o papel do professor e do aluno, o conceito de *clássico*, sob esta perspectiva, são temas presentes neste capítulo. Posteriormente, a Psicologia Histórico-Cultural e sua relação com o ato educativo. E o final do capítulo versa sobre a relação da Arte na formação humana e o processo de criação.

O terceiro capítulo é dedicado ao *Conteúdo, Trajetória e Prática Educativa*, que a princípio caracteriza a escola e a turma, apresenta o conteúdo que aborda a questão dos povos

originários. Seguido pela trajetória e prática educativa que foi estruturada em seis partes: *Publicidade e Propaganda, Os Povos Yanomamis e as fotografias de Claudia Andujar, Publicidade no período ditatorial e a questão dos povos originários, Representação fotográfica dos povos originários, Diálogo com a contemporaneidade através da série It was Amazon, 2016 do artista Jaider Esbell da etnia Makuxi e Síntese do projeto*. A última parte foi incorporada à parte 5 devido a algumas intercorrências que ocorreram no percurso. A descrição das aulas foi realizada linearmente, seguindo a cronologia, focando nos momentos mais essenciais que evidenciam as relações de ensino-aprendizagem. Na sequência, foi apresentada a análise dos resultados e considerações finais.

2 TEORIAS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta um breve panorama histórico das teorias da educação entremeadas pela história do ensino de Arte. O autor Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 11) explica que noção de teoria é “[...] é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que — cronologicamente — a precede” e pontua que o objeto descrito pela teoria é um produto de sua criação.

Diversos autores escreveram sobre as concepções da educação, mas Demerval Saviani (2012) classifica as tendências pedagógicas no âmbito educacional em dois grupos: *não críticas* e *críticas*, este segundo conjunto compreende uma espécie de subgrupo, com as teorias crítico-reprodutivistas que só buscam explicar a escola, mas não contém propostas pedagógicas. Para o autor, a visão de marginalidade que cada grupo tem das relações entre educação e sociedade define os parâmetros das teorias. Por uma questão de organização, as vertentes estabelecidas por Saviani serão utilizadas para a construção do texto, estabelecendo diálogo com outros autores que abordam a temática.

As concepções *não críticas* compreendem a pedagogia *tradicional*, *nova* e *tecnicista*. Após, serão abordadas as teorias *críticas*, iniciada pelo subgrupo das *crítico-reprodutivistas*, a *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, a *Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)* e a *Teoria da escola dualista*, consideradas por Saviani (2012) como as mais relevantes deste conjunto. E as vertentes *críticas*, *Libertadora*, *Libertária* e *Histórico-Crítica*.

Sendo assim, para compreender de forma mais aprofundada a Pedagogia Histórico-Crítica, é crucial explorar as concepções que precederam e criaram o cenário antes do seu surgimento, bem como suas implicações no ensino de Arte. Salientamos que o estudo sobre a PHC será ampliado no capítulo seguinte.

2.1 TEORIAS NÃO CRÍTICAS

No primeiro grupo denominado por teorias *não críticas*, a educação é como um instrumento de equalização social e superação da marginalidade, ou seja, a sociedade é concebida harmoniosamente visando a integração de seus membros. A marginalização surge como um fenômeno accidental que atinge parte dos membros que pode e deve ser corrigido. Neste cenário, a educação surge como um instrumento para potencializar a correção destes desvios e promover uma melhor integração de todos os indivíduos. Saviani (2012, p. 4) pontua

que ela possui um “[...] papel decisivo na conformação da sociedade, evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária”.

As teorias *não críticas* consistem em uma educação autônoma que buscam ser compreendidas a partir delas mesmas e nomeadas como, tradicional, nova e tecnicista.

A pedagogia tradicional despontou com o princípio de uma educação como direito de todos e dever do Estado, porém, de acordo com Saviani (2012), esta concepção surgiu para atender aos interesses da nova classe que apareceu neste momento, a burguesia.

Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres, porém esclarecidos [...] (Saviani, 2012, p. 5).

Neste contexto, a ignorância é a causa da marginalidade, a escola surge com a função de reverter este processo e os alunos cumprem o papel de assimilar o conhecimento imposto pelo corpo docente o qual é o centro deste modelo de ensino. Saviani (2012) enfatiza que este paradigma foi alvo de inúmeras críticas e não obteve o sucesso almejado, além de não conseguir atingir o ideal de universalização, não foi acessível a todos e o sucesso não abrangeu todas as pessoas que conseguiram entrar.

A pedagogia tradicional também foi muito criticada por Paulo Freire, caracterizada pelo autor como uma educação bancária, em que o conhecimento é depositado no aluno:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes, com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (Freire, 2018, p. 80).

No ensino de Arte, Rui Barbosa copiou os modelos educacionais americano, inglês e belga, as propostas de desenho eram transcritas integralmente, sem adaptações a realidade brasileira. Neste período, o desenho era utilitário e estava atrelado a produção industrial. No campo estudantil, a concepção neoclássica era mais aventada na prática, com ênfase na linha, no contorno, no traçado e na configuração (Iavelberg, 2003).

De acordo com Ferraz e Fusari (2010) essa tendência pedagógica tem seu início no século XIX, perpassa o século XX e perdura até a atualidade. As aulas de Artes das escolas brasileiras consistem em uma teoria estética mimética, relacionadas as cópias do “natural” com

a apresentação de modelos para os estudantes copiarem, acreditava-se que os alunos aprenderiam por meio da repetição.

No tempo presente, a cópia ainda se encontra impregnada nos estudantes, a ideia de Arte atrelada a representação fiel da realidade e a questão do belo, ainda são muito latentes nas aulas de Arte e difícil de ser desconstruída. No século XX, nas classes sociais menos favorecidas o ensino do desenho ainda se encontrava voltado para o mercado de trabalho, como, por exemplo, o desenho de ornatos e o desenho geométrico, que eram considerados úteis para algumas profissões:

Entre os anos 1930 e 1970, programas de cursos de desenhos abordam as seguintes modalidades:

- Desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- Desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painéis)
- Desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e
- Desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas) (Ferraz; Fusari, 2010, p. 27).

Ferraz e Fusari (2010), afirmam que este modelo de ensino mantém a divisão social presente na sociedade, realçando um fazer técnico e científico, seu conteúdo é reprodutivista com vistas a treinar alunos para o trabalho.

A pedagogia nova, surge como uma crítica a vertente tradicional, Saviani (2012) aponta que neste momento foi esboçada uma nova forma de interpretar a educação com um modelo baseado em experiências restritas e o foco voltado para a implantação na comunidade escolar.

Conforme Ferraz e Fusari (2010), o movimento *Escola-novismo* ou *Escola Nova* tem sua origem no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, apenas em 1930 começa a aparecer no Brasil. O contexto histórico deste período se configura conforme o excerto abaixo:

[...] momento de crise do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, e início do modelo nacional desenvolvimentista, industrializado. É uma época assinalada por várias lutas políticas, econômicas, culturais e em prol da educação pública básica. Dentre os acontecimentos mais interessantes na área educacional destacam-se a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, no Rio de Janeiro e, naturalmente, o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932, do qual foram signatários Fernando de Azevedo Peixoto, Antônio Ferreira de Almeida Junior, Anísio S. Teixeira, Cecília Meireles, Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Antônio Sampaio Dória e Pascoal Leme, entre outros (Ferraz; Fusari, 2010, p. 33).

Nessa perspectiva pedagógica, o marginalizado deixa o papel de ignorante e ocupa a figura de rejeitado, surge então uma biopsicologização da sociedade e o conceito de

“anormalidade biológica”, ou seja, “[...] uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais” (Saviani, 2012, p. 8).

Ainda conforme o referido autor, diante destas pesquisas, a marginalidade não está atrelada apenas as diferenças de cor, classe, mas também no domínio do conhecimento, participação no processo e no quesito cognitivo. A educação na pedagogia nova, tem em vista promover a equalização social, quanto a marginalidade, cumpre a função de procurar adaptar o indivíduo a sociedade. Percebe-se haver diferenças, mas trabalha-se em função da aceitação ao “diferente”. Saviani (2012) traça algumas considerações em relação às diferenças da pedagogia tradicional e nova:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é o aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2012, p. 8-9).

Saviani (2012) ressalta que, para esse modelo ter sucesso, seria preciso uma reformulação dos espaços físicos da escola e de toda a estrutura, materiais didáticos e bibliotecas, além da mudança da figura do professor para um estimulador / orientador da aprendizagem e o estudante ocuparia o papel de protagonista. Esta adequação acarretaria custos muito elevados, conduzindo a *Escola Nova* apenas a seletos grupos, ampliando a desigualdade social.

A esfera pública, na tentativa de implementação do *Escola Novismo* trouxe consequências negativas, gerando uma despreocupação com o processo de ensino. As camadas populares ficaram mais empobrecidas, e a elite melhorou sua qualidade de ensino. Para Saviani (2012), a marginalidade foi agravada com essas ações e reforçou-se a ideia de uma escola boa para poucos ser melhor que uma escola deficiente para muitos.

Alinha-se com as ideias de Saviani, a teorização de Basil Bernstein citada por Silva (2005, p. 76), que se pauta em duvidar do caráter progressista das pedagogias-centradas-na-criança (pedagogia nova) “[...] mudavam os princípios de poder e controle no interior do currículo, deixando intactos os princípios de poder e divisão social”.

Em relação às aulas de Artes, Ferraz e Fusari (2010) afirmam perceber uma ruptura com as cópias de modelos e de ambientes comumente trabalhados nas aulas de Artes da pedagogia

tradicional. Na *Escola Nova* há uma valorização do estado psicológico e a concepção estética se concentra no aluno-produtor de seus trabalhos artísticos:

- a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva)
- b) expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise) (Ferraz; Fusari, 2010, p. 29-30).

Conforme Ferraz e Fusari (2010), John Dewey, Herbert Read e Viktor Lowelfeld são autores que influenciaram a Arte na *Escola Nova*. Dewey, tem como princípio a Arte como experiência, sendo apenas o aluno ativo neste processo, o professor e o conteúdo não estão no centro desta teoria. Read, na Inglaterra contribui para a base psicológica, por meio de seus estudos sobre Jung, analisou a Arte infantil, em sua obra *A Educação pela Arte*, publicada em 1943, defende que a liberdade individual deve ser a base da educação e da democracia. E Lowelfeld pesquisa as fases do desenvolvimento infantil e contribui enfatizando sobre papel da Arte dentro desta concepção pedagógica:

- [...] a) uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não só em seus aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos;
- b) diferentes métodos de ensino (e não um único) para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando assim uma interação do sujeito com seu meio;
- c) formas construtivas de autoexpressão e autoidentificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas próprias experiências pessoais, para que eles, bem-ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade” (Ferraz; Fusari, 2010, p. 35).

Franz Cizek destaca-se pela aplicação da livre expressão na Escola de Artes e Ofício de Viena, através de suas propostas, reforçou a importância estética e psicológica de libertação do potencial criador das crianças (Ferraz; Fusari, 2010).

Segundo Iavelberg (2003), no Brasil, Augusto Rodrigues implementou as teorias de Read na *Escolinha de Arte do Brasil* e difundiu o *Movimento Educação pela Arte*, pautados na livre expressão e no papel do ser humano no corpo social, o foco se voltava para o processo e expressão.

- [...] na Pedagogia Nova, a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para

expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade (Ferraz; Fusari, 2010, p. 38).

As autoras Ferraz e Fusari (2010) também tecem críticas a respeito da *Escola Nova*, sendo uma delas, a livre expressão, que passou a ser difundida sem as devidas reflexões, e isto conserva-se até a atualidade. Rosa Iavelberg (2003) reforça a crítica pontuando que a falta de uma formação continuada de professores resultou em uma aplicação deformada da proposta.

No final do século XX, o *Escola Novismo* apresentou um enfraquecimento e um sentimento de desilusão invadiu os meios educacionais. Este palco, segundo Saviani (2012), foi o cenário propício para o surgimento da pedagogia tecnicista inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com intenções de tornar o trabalho educativo operacional e objetivo.

A pedagogia tecnicista mecanizou o processo educativo com propostas pedagógicas de “[...] enfoque sistêmico, microensino, telensino, instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.” (Saviani, 2012, p. 12). O ensino técnico entra surge para atender às demandas do mercado de trabalho:

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2012, p. 12–13).

De acordo com Rosa Iavelberg (2003), a base psicológica do movimento tecnicista foi Skinner, seguidor do behaviorismo e isto direcionava as aulas para uma forma mecânica e racional.

Ainda convém mencionar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71 foi assinada neste período e introduziu a Educação Artística no currículo. Em concordância com Ferraz e Fusari (2010), os professores de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas presenciaram a mudança de trabalho conforme suas especificidades em meras “atividades artísticas”. O parecer n. 540/77, documento explicativo da lei, atesta que a Educação Artística “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (Ferraz; Fusari, 2010, p. 39-40). A publicação reforça a falta de autonomia da disciplina e evidencia a livre expressão que persiste nas aulas de Arte até a época atual.

A partir destas mudanças, os professores de Arte e demais disciplinas tinham que escrever os planos de aula e de curso, conteúdos, métodos e avaliações deveriam ser explicitados de forma clara e objetiva. Os docentes da área de Arte não se sentiram preparados para tal empreitada e se fixaram em livros didáticos de Educação Artística, isto gerou muitos equívocos, Ferraz e Fusari (2010) apontaram algumas causas, tais como, falta de conhecimento de referências bibliográficas teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem no campo da Arte, formação universitária deficiente, falta de tempo para aprofundar os estudos, e o uso inadequado das tecnologias.

Nesse ponto, há algumas questões em comum com a atualidade, os professores da educação básica pública sofrem com a escassez do tempo para estudar devido à sobrecarga de aulas, falta de tecnologia ou uso inadequado por falta de formação continuada.

No que se refere à marginalidade, Saviani (2012) argumenta que não se pautava na ignorância e, sim, na incompetência, o indivíduo se torna improdutivo para o mercado, desta forma a educação tem em vista superar a marginalização conduzindo a formação de seres humanos eficientes e aptos a contribuir produtivamente na sociedade.

[...] a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (Saviani, 2012, p. 14-15).

Segundo Ferraz e Fusari (2010), a pedagogia tradicional, nova e tecnicista ainda se encontram presente no cenário escolar atual, conhecer a história dos movimentos educacionais, bem como, seus aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos corroboram para o professor compreender melhor sua forma de ensinar Arte e refletir sobre o seu processo formativo, e desta forma, poderá se conscientizar de possíveis mudanças a serem realizadas.

Ao final, entende-se que, a pedagogia tradicional aponta o professor como detentor do conhecimento e desta maneira não cria espaço para o diálogo, tal como defende Freire que a denomina de educação bancária. No ensino de Arte, a execução de cópias moldava as aulas na época. A *Escola Nova*, apesar da aparência progressista, na realidade só ampliou a desigualdade social, principalmente pela falta de estrutura na escola pública para trabalhar tal método com qualidade. Sobre a Arte na escola, até hoje há resquícios da livre expressão difundida neste período. E por fim, a pedagogia tecnicista que apenas se preocupou em formar pessoas, tal como a linha de produção de uma indústria, com verificação da aptidão no fim do processo. Quanto

as aulas de Arte, os docentes, diante de solicitações de conteúdos, métodos, entre outras, se apoiaram em livros de Educação Artística de baixa qualidade. Tais modelos implicam na reprodução da sociedade de classes somado ao reforço do modo de produção capitalista. No próximo tópico serão apresentadas as teorias do segundo conjunto que tentam explicar a educação pelo viés econômico.

2.2 TEORIAS CRÍTICAS

As teorias críticas procuram compreender a educação a partir da estrutura econômica que a cerca, para Saviani (2012), o pressuposto é a reprodução da realidade no âmbito educativo.

Nesse segundo grupo, a educação é um instrumento de discriminação social, um fator da marginalização de uma sociedade marcada pela segmentação de classes.

Saviani (2012) salienta que neste caso, a marginalidade é vista como um fenômeno típico que caracteriza a sociedade estabelecida na base da força, a classe que possui uma força mais elevada domina o outro grupo se apropriando dos resultados obtidos da produção social. Trava-se então o debate, dominador contra dominado.

Em meio a essas teorias, a educação é concebida como parte integrante da estrutura social que gera a marginalidade, deste modo, reforça a dominação e legitima a marginalização. Nesta concepção não se busca a superação do processo de marginalização, muito pelo contrário, “[...] a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e especificamente, escolar” (Saviani, 2012, p. 5).

Saviani (2012) reúne algumas concepções e as nomeia de *teorias crítico-reprodutivistas*, tendo em vista que só denunciam o que ocorre na escola, mas não propõem solução e outras, também críticas, porém com proposições pedagógicas, os próximos textos esclarecerão as referidas teorias.

2.2.1 Teorias crítico-reprodutivistas

O termo *crítico-reprodutivistas*, foi utilizado por Saviani (2012) que reuniu as teorias nas quais a proposta pedagógica é ausente, mas são críticas por buscarem compreender a educação a partir de fatores sociais. A *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, a *Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)* e a *Teoria da escola dualista* são as mais relevantes e serão descritas a seguir.

A *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, conforme indica Saviani (2012), está na obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975), subdividido em dois livros, o primeiro, *Fundamentos de uma teoria da violência simbólica*, uma sistematização da abordagem mediante um método mais analítico-dedutivo e o segundo livro apresenta os resultados de uma pesquisa empírica desenvolvida pelos autores no sistema escolar francês.

Saviani (2012) se debruça sobre o conteúdo do primeiro livro para fazer suas análises. O ponto de partida de Bourdieu e Passeron é toda e qualquer sociedade estabelecida na base da força entre grupos ou classes. “Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material” (Saviani, 2012, p. 17-18).

O grupo dominador conduz ao reconhecimento de sua legitimidade através da dissimulação, deste modo é possível observar que a violência material ou dominação econômica se corresponde a violência simbólica ou dominação cultural que ocorre por meio da formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, propaganda, moda, educação familiar, jornais, pregação religiosa, atividade artística e literária.

Silva (2005) acrescenta que a cultura funciona como uma economia e o conceito de capital cultural é utilizado por Bourdieu e Passeron para tratar do processo de reprodução cultural existente em estado objetivado (obras de arte, literárias, teatrais, entre outras) ou institucionalizado (títulos, certificados e diplomas).

Na prática, os valores, hábitos, costumes e comportamentos da classe dominante são visualizados como referencial de cultura, resultando em dois processos, o de imposição da cultura dominante e o de ocultação da imposição, tendo em vista a naturalização do que foi imposto, ou seja, uma dupla violência do processo de dominação cultural.

Na escola, podemos obter como resultado, a exclusão, devido ao currículo atender apenas os interesses da cultura dominante, tanto na forma de expressão como na transmissão. Imprime-se em um ciclo que apresenta:

As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada ao mesmo tempo que seu capital cultural, já iniciamos baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural (Silva, 2005, p. 35).

Conforme Saviani (2012), Bourdieu e Passeron concluem que a educação perpetua as desigualdades. No que tange a marginalidade, pode acontecer socialmente sem força material

(capital econômico) e culturalmente, pois não possuem força simbólica (capital cultural). Por meio da teoria da violência simbólica, a luta de classe se torna impossível, pois o poder que a classe dominante exerce impede qualquer reação dos dominados.

Na *Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)*, Louis Althusser é o autor referência citado por Saviani (2012), que trata de conceituar que o funcionamento do AIE, ocorre pela ideologia (mídia, escola e família) e posteriormente violência (polícia e o judiciário) sendo a escola, o lugar propício para o desenvolvimento de tais ações que buscam reproduzir as relações de reprodução capitalista. A marginalidade, neste caso, se aplica a classe trabalhadora, sendo que o *Aparelho Ideológico Escolar* corrobora para manter os interesses burgueses da sociedade.

Silva (2005) destaca que, Althusser em seu ensaio, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* serviu de base para as futuras críticas marxistas da educação escritas neste contexto e elabora uma definição simples de ideologia “[...] é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (Silva, 2005, p. 31).

Althusser conecta educação e ideologia e reitera que a escola se institui como aparelho ideológico central, tendo em vista que a sociedade passa uma grande parcela de suas vidas neste espaço. Segue o trecho que explica como a ideologia é transmitida no ambiente escolar:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais correta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explicitadas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (Silva, 2005, p. 31-32).

A teoria de Althusser assume a existência da luta de classes e coloca ênfase no papel que a escola realiza reafirmando os ideais capitalistas. Silva (2005) aponta que, a escola contribui, por meio das matérias escolares, afirmar as crenças existentes na estrutura da sociedade como boas e agradáveis. E Saviani (2012) conclui que, o sociólogo não enxerga que é possível superar tal movimento, pois ele esmaga quem tenta ir no sentido contrário.

E por fim, *A Teoria da escola dualista*, de acordo com Saviani (2012) foi escrita por Christian Baudelot e Roger Establet e se encontra no livro *A Escola Capitalista na França* (1971). O termo escola dualista é utilizado devido aos autores apresentarem a escola dividida em duas classes, a burguesia e o proletariado. Por meio de uma análise estatística minuciosa,

eles concluem que, é na escola primária cujos fatores mais importantes em relação ao capitalismo se realizam, tornando-se evidente que o aparelho escolar contribui para reproduzir as questões envolvidas no capitalismo.

De acordo com Silva (2005), os autores Baudelot e Establet desenvolveram detalhadamente a teoria escrita por Althusser que afirmava que as matérias escolares eram aparatos para efetuar a transmissão dos princípios capitalistas. Saviani (2012), acrescenta que a teoria da *Escola Dualista* admite a existência da ideologia do proletariado, sendo assim:

[...] o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção (Silva, 2005, p. 27).

Mesmo Baudelot e Establet assumindo o lugar que o proletariado ocupa nesta conjuntura, Saviani (2012) constata que eles não acreditam que a escola pode ser um instrumento para subverter os discursos da burguesia e sim que a ideologia proletária nasce e se consolida fora da escola tornando a luta de classes inútil.

Saviani (2012) enfatiza que as teorias deste grupo apenas tentam explicar os mecanismos envolvidos na escola e destaca que não tem como ser de outra forma, ou seja, está destinada a ser um espaço para a consolidação burguesa em detrimento do proletariado. A dominação e a exploração ficam evidentes.

Diante deste breve panorama histórico das teorias crítico-reprodutivistas, podemos refletir sobre estes processos na esfera educacional e iniciar um percurso de pesquisa com vistas a superar este sistema que enrijece a educação reafirmando as desigualdades sociais. Diferente das abordagens discutidas neste texto, na próxima seção serão exploradas as concepções que contém propostas pedagógicas.

2.2.2 Teorias críticas — contexto histórico

Este texto apresenta algumas concepções pedagógicas desta linha e todo o contexto histórico que precede a criação da PHC. Para Saviani (2012), uma teoria crítica deve ter como mote o engajamento na luta por uma educação de qualidade para o trabalhador de maneira que não se curve aos interesses dominantes.

O autor supracitado enfatiza ainda que a educação pensada para as camadas populares tem como bastidor, a burguesia em ascensão, defendendo a igualdade e tecendo críticas a nobreza e ao clero, em outros termos, tentavam explicar que privilégios não eram naturais e nem divinos. Neste momento surge:

Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderiam persistir. Ela teria de ser substituída por uma sociedade igualitária. É nesse sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual (Saviani, 2012, p. 39).

A burguesia, como classe dominante, inicia na metade do século XIX seus processos de organização do ensino defendendo uma educação para todos com claros interesses políticos. “A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (Saviani, 2012, p. 40).

Mas, com a burguesia no poder, os interesses mudam, ou seja, abandonam a luta pela transformação da sociedade. A pedagogia da essência, tradicional, não cabe mais dentro destes novos moldes e nasce a proposição de uma pedagogia da existência, nova, que legitima as desigualdades, dominação e privilégios (Saviani, 2012).

Nestas circunstâncias, quem passa a buscar por revolução é o proletariado, aqueles dominados pela burguesia, e esta luta ainda permanece na atualidade. Os interesses políticos entre estas duas classes eram e continuam sendo distintos, a melhor escolha, na visão burguesa, não era a mesma na visão do povo.

Após analisar a narrativa histórica relatada acima, Saviani (2012) critica a escola tradicional, devido sua preocupação com o depósito de conteúdo nos educandos, e desaprova a *Escola Nova* com seu método de trabalho, por meio de projetos de pesquisa. Implica-se na questão: “Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido” (Saviani, 2012, p. 47), somado ao fato de que ninguém se transforma em pesquisador sem dominar previamente os elementos de sua área. Desta forma, podemos perceber a fragilidade da *Escola Nova* que ampliou a desigualdade no ambiente escolar, pois as classes mais abastadas tiveram acesso a privilégios não oferecidos na esfera pública.

A partir das críticas a pedagogia tradicional e nova, Saviani (2012) apresenta Paulo Freire com o movimento da Escola Nova Popular⁴, a tentativa se voltava a aplicação nas camadas populares com foco nos adultos analfabetos.

⁴ Saviani (2012) designou a iniciativa de Freire por Escola Nova Popular, Ferraz e Fusari (2010) preferem o termo Pedagogia Libertadora.

Segundo Ferraz e Fusari (2010), surgiram nos anos 1960, grupos que discutiam os novos rumos para a educação escolar, novas teorias começam a emergir com vistas a tentar se desvencilhar do pensamento liberal entranhado na escola. “De acordo com o processo histórico seguem-se as pedagogias: “libertadora”, “libertária” e “histórico-crítica” ou “crítico-social dos conteúdos” (ou ainda “sociopolítica”)” (Ferraz e Fusari, 2010, p. 42).

A pedagogia libertadora de Paulo Freire propõe um ensino no qual estudante e docente constroem juntos o conhecimento, de maneira que o povo seja conscientizado em busca de uma transformação social.

A Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isto ocorra, trabalha com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar (Ferraz; Fusari, 2010, p. 42).

Tomaz da Silva (2005) destaca que a educação problematizadora de Freire possui uma perspectiva fenomenológica, o conhecimento é sempre intencionado. Dentro desta perspectiva, o ato de conhecer não pode ser individualizado, a intercomunicação é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, isto significa que todos os sujeitos devem estar envolvidos na ação.

Outro ponto da teoria freiriana é o início por meio da experiência dos alunos com o intuito de gerar um tema que norteará a aprendizagem e o conteúdo deve partir do ambiente onde a comunidade discente está inserida, por serem sujeitos ativos neste processo.

Silva (2005) considera que Saviani faz uma separação evidente de educação e política, para ele, a educação se configura como política a partir do momento em que o dominado se apropria do conhecimento para ser utilizado em uma luta mais abrangente. Em outras palavras, o conhecimento é patrimônio universal e não daqueles que se apoderaram dele, desta forma, Saviani reforça o papel do conteúdo na construção de conhecimento dos subordinados, se contrapondo a Paulo Freire.

A pedagogia libertária tem como expoentes os autores, Michel Lobrot, Célestin Freinet, Mauricio Tragtenberg, Miguel Arroyo, dentre outros. De acordo com Ferraz e Fusari (2010, p. 43):

A pedagogia libertária, por sua vez, resume-se na importância dada a experiências de autogestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. Acreditam na independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais [...].

A pesquisadora Rosa Iavelberg (2003) destaca que, nesta tendência, os conteúdos eram obtidos a partir da necessidade dos alunos e o professor ocupava o papel de monitor, conselheiro e/ou instrutor, tendo como objetivo o crescimento do grupo.

De acordo com Iavelberg (2003, p. 116), “O ensino da arte na escola libertadora e libertária segue as propostas da pedagogia ativa, com ações interdisciplinares em torno de um tema gerador. As práticas não são diretivas, e os conteúdos da arte popular, com conteúdo político, eram forte presença nas escolas”.

Neste contexto surgem os estudos voltados as teorias crítico-reprodutivistas, que só reafirmaram o caráter da escola como propulsora de desigualdade social, e por consequência deste resultado obtido, alguns educadores se tornaram pessimistas diante destas constatações (Saviani, 2012).

Com a intenção de superar o pessimismo oriundo das teorias crítico-reprodutivistas, alguns professores começaram a esboçar novos rumos para educação, entre eles, o pesquisador Saviani. Sua teoria, a princípio, é nomeada de pedagogia revolucionária e hoje é conhecida como Histórico-Crítica:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca-se converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 2012, p. 65).

Conforme Ferraz e Fusari (2010), Saviani tem como proposta de ensino, métodos que conectam professor e aluno aos processos sociais, sendo a prática social o ponto de partida que problematizará o processo de ensino-aprendizagem. A partir desta proposta o aluno e o professor compreenderão melhor a sociedade na qual estão inseridos.

Nessa forma de ensino, o professor tem um papel importante e a tarefa de mediar o conhecimento. Professor, aluno e conhecimento têm papéis que interagem entre si, não é possível elencar um protagonista, ambos são importantes e fazem parte da ação educativa.

Saviani (2012) destaca que todas as reformas escolares falharam, a pedagogia tradicional, nova e tecnicista colaborou para que isso ocorresse e como resultado obtivemos a reprodução da sociedade de classes e o reforço do modo de produção capitalista. Para o autor, a marginalidade é um problema social e a educação tem o papel de munir o sujeito de

conhecimento para que ele possa intervir no corpo social com um olhar mais analítico para questionar o modo de produção vigente.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surge neste contexto de busca por uma melhor qualidade de ensino e uma educação igualitária, tendo como ideal proporcionar acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Vários modelos pedagógicos foram colocados em prática, mas é perceptível o caráter dominador que alguns imprimiam aos subordinados reafirmando a desigualdade social, sendo assim, a PHC se propõe a oferecer ao aluno, condições, para ele compreender melhor a sociedade, com o intuito de transformá-la para si vislumbrando um futuro próximo menos desigual. No próximo capítulo esta nova tendência pedagógica será mais bem explanada.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

A Arte desempenha um papel fundamental na formação humana, não apenas como um meio de expressão individual, mas também como uma forma de compreensão crítica do mundo. A partir das teorias da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, é possível compreender que a Arte contribui para o desenvolvimento integral do sujeito.

A PHC tem como foco a superação do senso comum e destaca a importância de promover a formação consciente e crítica do ser humano. Este capítulo versa sobre os elementos fundamentais desta teoria, seu contexto histórico, surgimento, referencial teórico e aspectos metodológicos. Na sequência, a importância do papel do professor e do aluno para a construção do conhecimento. E a questão do clássico, que corrobora para refletir sobre a seleção do conteúdo.

Em diálogo com a PHC, a Psicologia Histórico-Cultural se soma a este segmento para contribuir para o debate sobre a importância do contexto social e histórico na dinâmica do psiquismo humano e o quanto a educação escolar pode promover o seu desenvolvimento.

Ao final, este capítulo evidencia o papel da Arte na formação humana e o processo de criação à luz das contribuições das referidas teorias para a construção de uma educação estética.

Dessa forma, este capítulo explora as relações entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural e demonstra como a articulação destas concepções pode enriquecer a prática pedagógica no ensino de Arte e indicar caminhos para uma educação que promova a emancipação do indivíduo.

3.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Demerval Saviani (2011a) a partir de seus estudos sobre a educação brasileira e suas experiências de ensino com turmas de ensino médio e superior, percebeu a necessidade da criação de uma pedagogia com viés crítico. A princípio, o pesquisador exercia um esforço individual e posteriormente surgiu um interesse mais abrangente no campo educacional que corroborou para que o empenho pessoal se tornasse coletivo.

Em 1978, Saviani (2011a) lecionou a disciplina *Teoria da Educação* no Doutorado em Educação na *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)*, na ocasião, professor e alunos estudaram o filósofo Gramsci com o intuito de extrair elementos que subsidiassem a compreensão da educação brasileira e sua problemática. Nas demais turmas, as discussões

continuaram, nesta conjuntura, algumas pesquisas foram surgindo. Saviani destaca a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, defendida em três de outubro de 1979, ano em que o idealizador da PHC elenca como um importante marco para a construção da vertente pedagógica, contudo, apenas em 1984, foi adotada a terminologia Pedagogia Histórico-Crítica.

Os fundamentos teóricos, que embasam a PHC, foram extraídos das obras de Marx, na perspectiva filosófica, histórica, econômica e político-social. Saviani (2021) também aponta outros clássicos que dialogam com o materialismo histórico, e colaboraram para que houvesse uma visão mais ampla com vistas a constituição de bases sólidas para esta vertente pedagógica.

Finalmente, como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Menciono, entre eles, Bogdan Suchodolski (1966, 1976, 1977, 1984); Mario Alighiero Manacorda (1964, 2007, 2008); Georges Snyders (1974, 1976, 1978, 1979) e Schmied-Kowarzik (1983). Além desses autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vigotski”, e da pedagogia, como Pistrak (1981, 2009, 2015), Makarenko (s/d., 1977, 1979, 1982) e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978, 2002) (Saviani, 2021, p. 35, 36).

Diante dessas bases teóricas explicitadas acima, Demerval Saviani e diversos educadores, como, por exemplo, Newton Duarte (2010), Maria Claudia Saccomani (2016), Juliana Zacharias Bueno (2011), Marilda Gonçalves Dias Facci (2011), Sandra Soares Della Fonte (2011), Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011) entre outros, tem se dedicado aos estudos da PHC, contribuindo através de suas investigações para a expansão deste campo de pesquisa.

A partir destas referências bibliográficas podemos perceber que a PHC se ancora no materialismo histórico e dialético e na Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pela *Escola de Vigotski*, desta maneira a prática social permeia todo o processo de ensino-aprendizagem.

Consoante os estudos de Facci (2011), para Vigotski, o desenvolvimento intelectual e a formação do indivíduo ocorrem num processo dialético entre sujeito e sociedade e o professor tem a função de mediar o conhecimento:

Para Vygotski (1993), a aprendizagem é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas estabelecidas historicamente. O professor tem uma função mediadora que é realizada por meio de ações intencionais, conscientes, dirigidas para o fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, com base nesse conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual. O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem, e este é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal

(ZDP). Vygotski (1993) enfatiza que, ao intervir na ZDP, o professor provoca o desenvolvimento, pois ajuda o aluno a efetivar aprendizagens (Facci, 2011, p. 140).

A Pedagogia Histórico-Crítica também exige uma posição em relação à luta de classes. Newton Duarte (2011) defende ainda que a referência para a educação contemporânea deve ser a formação dos seres humanos na sociedade comunista, superando o capital, conforme o autor: “Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual” (Duarte, 2011, p. 08).

Saviani (2021, p. 26), por meio de sua experiência docente concluiu que a escola não tem como função “[...] mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. Nessa perspectiva, Duarte (2011) reitera que a educação deve buscar superar a realidade e não se adaptar a ela:

Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (Duarte, 2011, p. 10-11).

Essa concepção pedagógica tem como intenção formar um ser humano consciente do lugar que ocupa na sociedade, fazendo reflexões críticas a partir dos saberes adquiridos. A escola é o lugar propício para a difusão do saber, que deve ser ofertado a todos, sem distinção, ou seja, cada ser humano deve ter a oportunidade de adquirir o conhecimento historicamente acumulado.

Não podemos ignorar o valor contido no acervo cultural socializado na instituição escolar. A seção do conteúdo e a forma como ele é abordado é parte do trabalho pedagógico, e esse trabalho de forma alguma possui uma suposta neutralidade – constantemente pregada pelo discurso dominante. Devemos defender intransigentemente a socialização do conhecimento na escola [...] (Bueno, 2011, p. 99).

Busca-se também o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a autora Maria Claudia Saccomani afirma que as funções elementares devem ser superadas para os indivíduos adquirirem psiquismos aptos a superar as funções imediatas (Saccomani, 2016).

Saviani (2012) destaca que, uma concepção pedagógica articulada com o meio social promoverá uma valorização da escola, e resume em algumas palavras como a escola deve ser nesta perspectiva:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2012, p. 69-70).

Em resumo, Saviani, idealizador da PHC, e diversos outros autores atrelados a esta linha de pesquisa, têm se debruçado nos estudos deste ideário pedagógico que tem se propagado na educação brasileira. A Pedagogia Histórico-Crítica exige um posicionamento do educador em relação à luta de classes, com a intenção de formar uma sociedade mais igualitária. Para que isto ocorra, a humanização do sujeito se faz necessária, com vistas ao desenvolvimento de um senso crítico superando os saberes cotidianos, desenvolvendo as funções psíquicas superiores, para ser possível a construção de um sujeito pleno de consciência analítica que participe ativamente da transformação da sociedade e valorização da escola. No próximo tópico observaremos as questões metodológicas envolvidas nesta teoria crítica da educação.

3.1.1 Aspectos metodológicos

Ao analisar o panorama das concepções pedagógicas, é possível notar as diferenças entre elas em sua estrutura interna. Este texto versa sobre a metodologia comparativamente com o objetivo de esclarecer como as concepções pedagógicas tradicional, nova e Histórico-Crítica atuam diante da ação educativa. E posteriormente aprofunda os aspectos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A prática social é o ponto de partida e o de chegada da práxis docente na Pedagogia Histórico-Crítica, somados a estes três, localizados no meio do processo, problematização, instrumentalização e catarse, resultando em cinco momentos que se relacionam entre si. Saviani (2021) os compara com os passos de outras concepções pedagógicas. O autor prefere o termo; *momento*, por ter mais relação com o método dialético e imprime flexibilidade, ao invés de passos que remetem a uma sequência mecanizada, rígida e cronológica. Para uma maior visibilidade do processo, o quadro abaixo foi elaborado:

Tradicional	Nova	Histórico-Crítica
Primeiro passo: Preparação dos alunos	Primeiro passo: Iniciar uma atividade	Primeiro momento: Prática social, tanto para professor quanto para o aluno. Nível do conhecimento: Professor – Sintético (síntese precária) Aluno – Sincrético
Segundo passo: Apresentação de novos conteúdos pelo docente	Segundo passo: Suscitar um problema na atividade	Segundo momento: Problematização – Identificação dos questionamentos percorridos mediante a prática social
Terceiro passo: Verificação da compreensão do conteúdo pelo método comparativo em relação ao conhecimento anterior	Terceiro passo: Coletar dados	Terceiro momento: Instrumentalização - Apropriação do conhecimento teórico e prático visando a resolução dos problemas.
Quarto passo: Generalização	Quarto passo: Formular Hipóteses	Quarto momento: Catarse – ponto culminante, é quando se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos da transformação social
Quinto passo: Aplicação dos conhecimentos absorvidos	Quinto passo: Experimentar as hipóteses	Quinto momento: Ponto de chegada – Prática social – Nível do conhecimento: Professor – Sintético (não precário) Aluno – Sintético

(Saviani, 2012, 2021)

Diferente da pedagogia tradicional, mecânica, em que os conhecimentos são depositados no aluno e da pedagogia nova, na qual o *aprender fazendo* se torna protagonista por meio de uma sequência de passos, Saviani (2012, p. 72) propõe estes momentos como exemplo da teoria a ser posta em prática e reitera: “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. A seguir detalharemos os momentos propostos pelo autor:

Primeiro momento - prática social: o professor e o aluno se encontram em níveis diferentes de compreensão, sintético (síntese precária), sincrético, respectivamente, ambos partem da prática social com níveis pedagógicos distintos (Saviani, 2012).

Faria (2022) destaca que o docente precisa de domínio da área e de uma ampla visão da prática social para que a relação de ensino-aprendizagem ocorra dentro da perspectiva Histórico-Crítica.

De acordo com Marsiglia (2011), este primeiro momento é atrelado ao nível de desenvolvimento atual do estudante, ou seja, senso comum, relacionado a prática social:

O primeiro momento do método articula-se com o nível de desenvolvimento atual do aluno, relacionado à prática social do educando, baseado no senso comum de forma fragmentada e caótica. Com isso se pode dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social, selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas (Marsiglia, 2011, p. 105).

Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019) afirmam que a referida prática social é pautada na teoria social de Marx e Engels:

Segundo esses autores, a prática social é concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Existe uma relação dialética entre indivíduo e gênero humano nesta teoria social que explicita o desenvolvimento do gênero humano ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 144).

Segundo momento – problematização: é algo que se coloca para os professores, como devem mensurar os objetivos, conteúdos e as necessidades que serão desenvolvidas em sala de aula. Segundo Saviani (2012), é necessário identificar quais questões devem ser resolvidas na prática social e, conseqüentemente, qual conhecimento é necessário dominar para atingir tais objetivos.

[...] não é muito adequado o entendimento de que a problematização significa eu perguntar para os alunos [...] o que eles pensam, o que eles sabem disso ou daquilo. Esse é o procedimento que a Escola Nova defende [...] A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores. [...] [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização. Então não faz muito sentido eu sempre começar por perguntar aos alunos. Há certas questões que não dependem de perguntar aos alunos, porque nós [professores] já sabemos que elas são necessárias e ao levar em conta os alunos como indivíduos concretos, e não apenas como indivíduos empíricos, nós vamos ter em

conta que isso é necessidade deles, e não uma necessidade nossa como professores, que supostamente já teríamos nos apropriado das objetivações humanas, já estaríamos em condições de ter uma inserção ativa nessa sociedade (Saviani, 2012c⁵ *apud* Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 147-148).

Marsiglia (2011, p. 106) ressalta que o planejamento do professor “[...] deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno, atuando na zona de desenvolvimento iminente do educando”.

Terceiro momento – instrumentalização: é o instante de oferecer aos estudantes os instrumentos culturais produzidos pela sociedade por meio dos conteúdos selecionados para que se efetive a compreensão do conhecimento. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2012, p. 71).

Este é o momento para pensar qual forma será empregada, ou seja, quais procedimentos, técnicas, recursos serão utilizados para transmitir o conteúdo sem perder o foco na concepção de mundo que se cogita construir (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019).

Ao pensarmos na forma, não podemos nos desvincular do conteúdo, Saviani (2011b), destaca que a concepção dialética articula forma e conteúdo, neste âmbito, a educação é trabalhada de maneira concreta. “A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas” (Saviani, 2011b, p. 122).

Galvão, Lavoura e Ligia Martins (2019), exemplificam a dialeticidade da PHC:

[...] uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas, ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 151).

Quarto momento – catarse: Saviani recorre a Gramsci como referência e afirma que a catarse é a “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53 *apud* Saviani, 2012, p. 72).

É o ponto culminante do processo educativo, quando a visão do aluno se amplia compreendendo o todo e a complexidade que o envolve. Neste momento ocorre uma transformação, uma mudança qualitativa, quando o indivíduo atinge esta condição, significa

⁵ Transcrição de áudio extraída da Conferência no Congresso *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*, 2012.

que já possui e domina as ferramentas culturais para atuar melhor na transformação social. (Marsiglia, 2011)

Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019) salientam que a catarse não é uma avaliação do conteúdo ensinado, seu significado é mais amplo e profundo e pode acontecer em diversos momentos do processo e não apenas no final. Os autores reafirmam a dialeticidade do método:

Nesse processo, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações, e o trabalho pedagógico se efetivaria visando a que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos da melhor maneira possível para todos os indivíduos, de sorte que sejam eles incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 151).

Quinto momento – ponto de chegada – prática social: neste instante o nível do aluno será sintético, e o do professor também, tornando sua compreensão mais orgânica e reduzindo sua precariedade inicial (Saviani, 2012).

Segundo Saviani (2019), devido ao caráter dialético do trabalho pedagógico, a prática social no ponto de chegada pode e não pode ser a mesma do ponto de partida. É a mesma, pois não há interrupção da realidade no momento que as relações de ensino-aprendizagem ocorrem, desta forma, não retornam a prática social, pois não saíram dela, porém, no ponto de chegada, diferem, pois se espera que a partir deste momento, o ato educativo tenha gerado mudanças qualitativas nos sujeitos ao ponto de se tornarem agentes de transformação social.

A partir da didática Histórico-Crítica sistematizada pelo docente, espera-se que o aluno, neste ponto, tenha apreendido o conteúdo e assumido um posicionamento crítico diante do corpo social.

Saviani (2019) esclarece que estes momentos se imbricam, e exemplifica, citando o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou o uso de agrotóxicos, fica evidente que neste caso, o conceito e significado deverá ser aprendido na problematização, desta forma, a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos seriam necessários para a resolução do problema detectado na prática social, ou seja, a instrumentalização já estaria também em andamento junto a problematização.

Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto não se age primeiro, depois se reflete e estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (Saviani, 2019, p. 181-182).

Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019, p. 159) destacam que os momentos descritos por Saviani não são procedimentos práticos de ação em sala de aula, e sim, “[...] categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade”.

O trabalho educativo histórico-crítico possui uma dimensão ontológica, ou seja, é uma atividade humana, conforme Galvão, Lavoura e Ligia Martins (2019, p. 156), com base nos estudos marxistas. “[...] o ato de ensinar como atividade humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica”. Sob esta ótica, o professor deverá investigar, em sua área de conhecimento e respectiva disciplina curricular, como funciona sua atividade pedagógica, definindo os objetivos do planejamento, os conteúdos e a forma como serão trabalhados (figura 1)⁶:

[...] que cada professor em sua área de conhecimento e disciplina curricular consiga identificar os elementos que compõem a estrutura de dinâmica e funcionamento de sua atividade de prática pedagógica [...], delimitando a finalidade do ensino (o que se traduz nos objetivos do planejamento), seu(s) objeto(s) de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado acerca dos fenômenos da realidade que delineiam as áreas do conhecimento e convertidos em saber escolar), bem como as possíveis ações e operações a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar) (Galvão; Lavoura, Martins, L.; 2019, p. 156).

Os autores mencionados acima enfatizam a transmissão de conhecimento como eixo essencial da didática da PHC e isso não se limita a um retorno aos métodos tradicionais do ato de ensinar, ao contrário, a ideia é, a partir dos pressupostos desta concepção pedagógica produzir a humanidade criada universalmente pelo conjunto do gênero humano em cada indivíduo singular.

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (*instrumentalização*), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (*problematização*) existentes no conjunto das relações sociais humanas (*prática social como ponto de partida e de chegada*), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (*catarse*) (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 160-161).

⁶ Todas as imagens estão no Anexo A.

Para Duarte (2021), o ensino dos conteúdos escolares não deve ser mecânico, pois a mente do aluno não é algo vazio a ser preenchido, muito pelo inverso:

O ensino é o encontro de várias formas de atividades humanas: a atividade de conhecimento do mundo sistematizada nos conteúdos escolares, a atividade humana de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (Duarte, 2021, p. 59).

Saviani (2012) faz a defesa da relevância que o conteúdo ocupa na atividade educativa, para ele é fundamental e precisa ser significativo. O professor deve se questionar sobre o porquê deste ou daquele objeto de estudo, para que a relação de aprendizagem seja satisfatória e não se transforme em uma farsa, o autor justifica esta afirmação por meio deste excerto:

Por que esses conteúdos, são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais eles não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, denunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2012, p. 55).

Quando o conteúdo é pensado e trabalhado de forma sistematizada na escola, o aluno é munido de conhecimento, neste ponto está sua condição de libertação. Ao adquirir os saberes historicamente acumulados, domina a linguagem do dominador e percebe a sociedade de outra forma, por consequência, o que foi aprendido em sala de aula se torna realidade no contexto social.

Na PHC o conteúdo deve mobilizar as formas de pensar, isto requer um professor que o domine, organize, sistematize e encontre a melhor forma de ensinar, ou seja, o conteúdo e a forma como ele será assimilado, são questões básicas no interior desta pedagogia (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019).

[...] a didática histórico-crítica se assenta em um processo de transmissão e assimilação do saber escolar que determina a formação e o desenvolvimento de *formas* superiores e elevadas de conhecimento, que por sua vez dependem do *conteúdo* a ser ensinado, o qual reproduza esse mesmo conhecimento objetivo da realidade social em cada aluno singular (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 162).

Saviani pontua que a PHC não é pautada em uma dialética idealista, e sim em uma dialética histórica presente no materialismo histórico que “[...] procura compreender e explicar o todo neste processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e

suas condições de existência até a inserção da educação neste processo” (Saviani, 2011b, p. 120).

De acordo com Saviani (2021), a metodologia da PHC está firmada na concepção dialética de ciência expressa na obra de Marx no método da economia política, a teoria indica que o “[...] movimento de produção do conhecimento vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”)” (Saviani, 2021, p. 34), tanto o método científico quanto o método de ensino se orientam por este enfoque.

A lógica dialética permeia toda a didática da PHC, Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019) destacam que o ato de ensino histórico-crítico é trabalhado por meio de um eixo e de uma dinâmica que corroboram para o professor questionar e refletir sobre o que ensinar. Nesse prisma, a aquisição do conhecimento ocorre de forma crescente e espiralada:

Uma concepção ampliada de eixo de ensino pautada na lógica dialética é aquela cujo ato de ensinar pretende desenvolver o processo de conhecimento nos alunos por meio de sucessivas aproximações, constituindo-se o ensino como uma processualidade formativa em que distintos graus de generalização da lógica do pensar se formam e se desenvolvem, configurando-se como verdadeiras referências que se vão ampliando de forma crescente e espiralada, revelando toda a riqueza da qualidade e da profundidade da penetração do pensamento na essência dos fenômenos da realidade social (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 164-165).

Quanto ao eixo da PHC, a partir dos estudos das categorias marxistas, e de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, Davidov, Leontiev, e Vigotski, o Coletivo de Autores (2012, *apud* Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019) propôs uma sistematização do processo de organização do ensino em ciclos de escolarização que evidenciam a dinâmica da captação subjetiva da realidade objetiva.

[...] ciclos estes que expressam a dinâmica da captação subjetiva da realidade objetiva, cujos dados do real se vão constituindo em diferentes referências do pensamento e que se ampliam e se aprofundam de forma espiralada, complexa e contraditoriamente, buscando superar o modelo tradicional de ensino pautado na lógica da linearidade e do etapismo (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 166).

Os ciclos de escolarização expressam o nível de apreensão do conhecimento, evidenciando a movimentação do pensamento abstrato ao concreto, quatro grandes ciclos são delineados (figura 2).

Como se pode observar, o eixo do ato de ensinar histórico-crítico possui duas dimensões distintas, porém inter-relacionadas: a dimensão do eixo sincrônico e

dimensão do eixo diacrônico. Elas revelam, por um lado, toda a constituição da estrutura atual e da dinâmica de funcionamento de um dado objeto do conhecimento (o eixo sincrônico) e, por outro lado, todo o processo de historicidade referente à gênese e às contraditórias formas de desenvolvimento e consolidação desse mesmo objeto no âmbito da prática social (o eixo diacrônico) (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 167).

Quanto aos ciclos, o primeiro é o *Ciclo de Identificação de dados da realidade*, o nível de pensamento do aluno se encontra de forma sincrética, os dados da realidade vão sendo constatados difusamente sem nenhum nexos. No *Ciclo Sistematização dos dados da realidade*, o aluno adquire conhecimento da realidade mediante a aquisição de novas capacidades intelectivas, “[...] tais como estabelecimento de semelhanças e diferenças por meio de isolamento e comparação de similaridades, captação e interpretação de intencionalidades e funções.” (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 168). No terceiro ciclo, *Ampliação dos dados da realidade*, momento em que “[...] o pensamento do aluno é capaz de compreender propriedades gerais e regulares avançando para graus de generalizações abstratas, ainda vinculadas aos aspectos exteriores, aparentes e imediatos do objeto” (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 168). E no quarto ciclo, *Aprofundamento dos dados da realidade*, temos a escolarização, o estudante adquire uma nova relação com o objeto do conhecimento, neste ponto consegue explicar teoricamente nexos e relações essenciais e avança para as generalizações fundamentais (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019).

Quanto a dinâmica da PHC, é composta pelo trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar (figura 3):

O *trato com o conhecimento* refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que pese a impossibilidade de ser considerado sem referências à sua relação de reciprocidade com a *organização escolar*, que diz organização respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a *normatização escolar*, que representa o sistema de normas, leis, orientações político pedagógicas e regimentais do ensino (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 169).

Os *princípios curriculares no trato com o conhecimento*, contém encaminhamentos sobre a didática Histórico-Crítica, nos quais englobam os *princípios de seleção do conhecimento* e *princípios metodológicos* pautados na lógica dialética abrangendo movimento, contradição, transformação e mudança qualitativa:

Os princípios de seleção do conhecimento englobam a objetividade e o enfoque científico do conhecimento, a contemporaneidade do conteúdo de ensino, a adequação

do conteúdo às possibilidades sociocognitivas do aluno e a relevância social do conteúdo a ser ensinado. Já os princípios metodológicos do trato com o conhecimento se distinguem em: da síntese à síntese ou da aparência à essência, provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e ampliação da complexidade do conhecimento (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 170).

Em síntese, na Pedagogia Histórico-Crítica, o ato educativo deve estar associado a prática social que se torna o ponto de partida e o lugar no qual devemos objetivar chegar, passando pela problematização, instrumentalização e catarse, entretanto, isto pode ser flexibilizado, diferente das linhas mais rígidas, como a tradicional e nova, por exemplo. Ressaltamos o caráter dialético da PHC que articula forma e conteúdo com vistas a apreensão do conhecimento de maneira concreta, sendo o conteúdo, um dos pontos fundamentais deste movimento sem perder de vista a totalidade do processo. O conteúdo e a sistematização são indispensáveis para o planejamento das aulas. Neste momento, o docente, que será o foco do próximo texto, é a figura que organizará as ações para se efetivar o processo de ensino-aprendizagem, transformando o conhecimento empírico em conhecimento científico.

3.1.2 O professor e o aluno

Os aspectos metodológicos discutidos no texto acima citam a figura do professor em vários momentos, reforçando o seu papel essencial no cenário da PHC, é ele quem mediará o conhecimento traçando os objetivos que deverá alcançar, além de definir o conteúdo e a forma como será articulado no ato educativo.

A função do docente muda conforme os pressupostos das linhas pedagógicas, na pedagogia tradicional o professor é colocado como o detentor do conhecimento. Na pedagogia nova, se torna um expectador que oferece subsídios para que a aprendizagem se efetue. Na tecnicista assume o papel de um técnico que segue manuais instrumentalizando os alunos para atender o mercado de trabalho. E na pedagogia libertadora, o conhecimento é construído pelo estudante e professor.

A princípio, na perspectiva da PHC, o professor deve assumir uma posição na luta de classes e ter como mote: [...] conduzir as ações dos educadores alinhados à Pedagogia Histórico-Crítica: lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal (Duarte, 2011, p. 10).

O professor tem ainda o papel ativo de mediar a relação de ensino-aprendizagem, Sandra Della Fonte (2011, p. 37) afirma que: “Nessa perspectiva, longe de assumir um lugar de centralidade, o professor transforma-se em *guarda* (nas palavras de Hegel) ou em *humilde servidor* (como afirma Snyders) do patrimônio humano-genérico, das riquezas culturais essenciais”.

E o aluno também tem um papel dinâmico dentro deste cenário, precisa executar alguns movimentos para adquirir conhecimento, Della Fonte (2011, p. 37) enfatiza ainda que é necessário despertar no aluno o interesse pelo estudo. “Nesse mesmo sentido, efetiva-se a dimensão amorosa da educação escolar quando se estimula uma atitude apaixonada, ao mesmo tempo, passiva e ativa, de padecimento e vigor, do estudante diante das ricas objetivações humanas”.

A PHC valoriza a escola, o professor e a ciência, ambos têm papéis ativos nesta esfera, cada um com suas peculiaridades, interagindo entre si.

Considero que, numa perspectiva educacional baseada na Escola de Vigotski e na pedagogia histórico-crítica, professor, aluno e conhecimento são ativos. O professor é ativo porque: “[...] pode provocar uma revolução nos conhecimentos dos alunos, buscando socializar o que de melhor a sociedade produziu em termos culturais” (Facci, 2006, p. 140); o aluno é ativo porque, no processo de apropriação do conhecimento, precisa estabelecer relações, fazer generalizações e sínteses para formar novos conceitos; e finalmente, o conteúdo é ativo porque construído por meio da prática social dos homens, em condições históricas determinadas (Facci, 2011, p. 137).

Aluno, professor e conhecimento dialogam entre si, o conhecimento cotidiano é importante, mas o professor deve mediar para que se amplie e a ciência possa entrar neste processo numa relação dialética:

O aluno, portanto, apropria-se desse conhecimento existente, mas o transforma e cria novos conhecimentos. A relação dialética entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico se faz presente neste processo, pois o saber escolar interfere, provoca mudanças no conhecimento cotidiano, o que por sua vez vai alterar o conhecimento científico (Facci, 2010, p. 141).

Desta forma o docente se torna o mediador da aprendizagem, porém não, é qualquer interação que culmina na aquisição de conhecimento, é necessário organizar e sistematizar a forma e o conteúdo para serem desenvolvidas as funções psíquicas superiores (Facci, 2010).

Na perspectiva da PHC, o professor precisa dominar o assunto para que se efetive um processo educativo denso e crítico, só podemos ensinar aquilo que dominamos, sendo importante que se mantenha uma postura crítica de pesquisador buscando formação contínua.

Conforme Lidiane Mazzeu (2011) a reflexão filosófica e o conhecimento científico devem ser a base na formação do educador com a intenção de promover uma educação humanizadora em sua máxima no espaço escolar.

No campo da Arte/Educação, Buoro (2003) reforça esta concepção que dialoga com os pressupostos da PHC:

[...] cabe a nós, educadores, adotar a mesma postura inquieta de pensadores e pesquisadores permanentes, devendo para isso buscar formação contínua e investimento em novos conhecimentos uma vez que só podemos ensinar aquilo que efetivamente sabemos. Será necessário, pois, que o educador seja capaz de construir sua própria competência, movido por ações de querer, poder, dever e fazer, apropriando-se conscientemente da própria vontade de construir-se competente. Embora este pareça ser um discurso conhecido de longa data, a mentalidade que produz a ação construtora permanente do sujeito em interação com o conhecimento expressa uma atitude relativamente nova na formação de educadores brasileiros e que parece ainda não ter se instalado no plano da prática (Buoro, 2003, p. 25).

É necessário pontuar a dificuldade de ampliar os saberes em formações continuadas por causa de nossa sociedade capitalista que torna a vida do professor precarizada, principalmente na Educação Básica, na qual, para completar a carga, por vezes, é necessário lecionar em três ou quatro escolas.

De acordo com Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019), o momento *problematização* proposto por Saviani tem um sentido mais amplo, não se restringe apenas aos conteúdos, mas também as “[...] condições requeridas ao trabalho pedagógico [...]. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas” (Martins, L., 2013, p. 291 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 149).

O docente possui um papel fundamental no que tange a escolha dos conteúdos, segundo Juliane Bueno (2011), o professor precisa se preocupar com a seleção e a forma que ele será desenvolvido, apesar do discurso dominante apontar uma neutralidade, assumir um posicionamento é essencial para a construção de uma educação humanizadora.

No campo da Arte, podemos apontar a figura do professor exercendo a função parecida a de um curador quando seleciona as imagens para a composição de suas aulas. Nesse instante, segundo os pressupostos da PHC, ele deve questionar se as imagens vão promover a catarse e a humanização nos indivíduos e se o aluno acessará o conhecimento acumulado historicamente e conseguirá refletir sobre o seu lugar na sociedade, superando a realidade objetiva.

Diante do exposto, se tornou evidente que o docente é imprescindível no trabalho histórico-crítico, deve assumir um posicionamento na luta de classes, ser crítico em suas

escolhas, ter domínio sobre o conteúdo e ser um mediador. O aluno, com papel ativo neste processo, por meio da mediação do professor, deve acessar o conhecimento e se tornar um indivíduo mais consciente do lugar que ocupa na esfera social. Salientamos ainda o papel ativo do professor, da escola, da ciência e do aluno dentro desta conjuntura. Quanto ao campo da Arte/Educação, é necessário também refletir sobre o processo curatorial das aulas de Arte, neste ponto reforça-se a importância dos critérios que serão utilizados na seleção dos conteúdos, um deles é o conceito de *clássico* explanado a seguir.

3.1.3 A questão do clássico

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o conteúdo ocupa um papel central no desenvolvimento educacional e o professor tem a delicada tarefa de selecionar quais são mais significativos para a construção de uma educação humanizadora.

Conforme Saviani (2012), se o conteúdo não for relevante, a aprendizagem inexistente e transforma-se em uma farsa. O domínio do conteúdo é uma forma de legitimação do poder, o autor reforça a ideia de que se apropriar da cultura do dominador é a chave para as camadas populares lutarem pelos seus interesses e se fortalecerem politicamente. Mas como definir tais conteúdos?

O autor estabelece o conceito de clássico referindo-se como aquilo que se perdurou ao longo do tempo e se tornou fundamental, como critério para pautar a seleção dos conteúdos. Saviani (2011b) aponta duas questões fundamentais quanto ao objeto da educação, uma indica que precisamos identificar quais elementos culturais precisam ser assimilados pelo sujeito com vistas a humanização do ser, e o segundo é definir qual forma utilizar para constituir o ato pedagógico. O processo de formação do indivíduo possui um caráter dialético e não está dissociada do desenvolvimento da humanidade.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. *O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual.* O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2011b, p. 13, grifo nosso).

Para Saviani (2011b, p. 17), “[...] o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”.

Lígia Martins (2011) afirma que é função da escola ensinar aquilo que não se aprende fora dela, o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade e acrescenta que “[...] as funções psíquicas superiores, próprias dos seres humanos só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento (Martins, L., 2011, p. 56)”, ou seja, as atividades escolares devem propiciar o pleno desenvolvimento do psiquismo, com a devida complexidade para que se efetive o processo de aquisição do conhecimento. A autora ressalta que não, é qualquer proposta que impulsiona este movimento, e sim ações planejadas e organizadas para atingir o objetivo.

Um exemplo do uso do conceito na área artística foi apresentado por Abreu e Duarte (2020). Para eles, o clássico é vital, algo que sempre foi necessário, que permanece atual e se tornou parte integrante da prática social. Através de suas pesquisas, os autores concluem que a notação é um conteúdo clássico da educação musical. Ela permanece em toda a prática de forma direta ou indireta, tanto na música erudita, quanto na popular, como, por exemplo, o sistema tonal a partir da polifonia e de como a tonalidade ainda se encontra presente e influencia a lógica da maioria das práticas musicais no ocidente. É um processo dialético entre o indivíduo e a humanidade: “[...] uma figura de ritmo não é somente um sinal gráfico, mas uma síntese simbólica de uma forma socialmente convencionada de organizar o tempo (Abreu; Duarte, 2020, p. 72)”, é algo vivo que se mantém na atualidade.

Segundo Abreu (2021) muitas manifestações musicais populares são praticadas sem a mediação da notação, portanto, alguns educadores da área colocam o ensino deste conteúdo como acessório, ou seja, eles acreditam que não é essencial aprender a escrita musical para praticar música. Abreu aponta que a música popular é repleta de traços e elementos históricos que refletem trajetória de toda cultura ocidental.

Quase a totalidade das práticas musicais populares de nosso tempo — sejam elas “tradicionais” ou já no contexto da cultura industrializada — se configura a partir do chamado sistema tonal. Mas a tonalidade só pôde surgir e se dissolver na prática social como forma de organização musical geral a partir do desenvolvimento da polifonia, a qual, por sua vez, tem sua base na música escrita; como nos explicam Grout e Palisca “é certo que a polifonia enquanto tal não é exclusivamente ocidental, mas foi a nossa música que, mais do que qualquer outra, se especializou nessa técnica” (Grout; Paulisca, 1994, p. 96), e isso está diretamente relacionado com o surgimento da notação musical (Abreu, 2021, p. 225–226).

Abreu (2021) reitera que a música pode ser praticada por quem não se apropriou da partitura, porém se a escrevermos, entenderemos com mais clareza os elementos históricos de sua composição, isto é, compreenderemos o processo, e desta maneira somos conduzidos a uma conexão mais consciente com a obra musical.

Esse entendimento processual nada mais é do que a incorporação à prática individual do desenvolvimento da humanidade, a apropriação da riqueza que emana da trajetória histórica do ser humano e sua expressão musical, a transformação da atividade humana acumulada externamente nos produtos musicais escritos em elementos vivos da prática social. Assim, o aprendizado e o domínio da escrita e da leitura da música representam muito mais do que a utilização da partitura: correspondem a um salto qualitativo nas relações entre o indivíduo e a música, diretamente ligado à consciência musical (Abreu; Duarte, 2020, p. 77).

Segundo Abreu (2021), o exemplo da notação musical como conteúdo clássico da educação escolar, pode abrir caminhos teóricos e metodológicos para pensarmos a seleção dos conteúdos.

O método do materialismo histórico-dialético deve guiar as nossas escolhas, selecionar o que é clássico, requer reflexão e implica em um posicionamento político não neutro. A formação do indivíduo sob o prisma da PHC não pode ser alienante, tudo o que é considerado referência, deve ser analisado e questionado sobre quais interesses estão servindo este ou aquele conteúdo, mesmo que tenha permanecido ao longo da nossa história.

Na PHC, o conceito de clássico deve permear a seleção de conteúdos, ao longo deste caminho seremos conduzidos do conhecimento cotidiano ao científico. A notação musical é um exemplo de conteúdo clássico na área de Arte que atravessa a música em si para algo mais abrangente, a notação musical, aquilo acumulado historicamente e se reflete na prática social. O desenvolvimento das funções psíquicas se alinha ao ensino do clássico na escola, pois o progresso surge por meio de atividades que as requeiram, no próximo tópico analisaremos alguns elementos que constitui a teoria Histórico-Cultural da Psicologia para ampliarmos o debate quanto a esta questão.

3.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Pedagogia Histórico-Crítica é pautada no materialismo histórico e dialético e tem afinidade com a concepção Histórico-Cultural. Neste texto destacaremos alguns elementos que a constituem, signos, caráter dialético, funções psíquicas e atividade guia.

O psiquismo e o comportamento humano são estudados por uma ciência denominada Psicologia. No início do século XX, surgiu a abordagem Histórico-Cultural na União Soviética (URSS), Vigotski, Leontiev e Luria são os principais expoentes desta teoria, cuja base é marxista, além disso, possui afinidade teórica e metodológica com a Escola de Vigotski na qual estão pautados os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (Pasqualini; Martins, L., 2021).

Na teoria marxista, é através do *trabalho*, atividade vital humana, que o indivíduo se relaciona com a natureza, desenvolve sua personalidade e deixa marcas de sua individualidade na riqueza humana. Isso só é possível se ele não estiver apenas associado à condição de sobrevivência, como acontece na sociedade capitalista (Duarte, 2011).

Ligia Martins (2013b, p. 287) afirma que, segundo Vigotski, Luria e Leontiev, o *trabalho* é a gênese do psiquismo complexo, “[...] a necessidade de melhor captar e dominar a realidade que determinou a estruturação do psiquismo como amálgama dos processos requeridos à formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*”.

Para a teoria Histórico-Cultural, a mentalidade humana se desenvolve a partir das interações sociais e culturais que estabelece, isto é, o meio influencia na formação do sujeito.

[...] há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana, tendo em vista o objetivo de *produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens* (Saviani, 2019, p. 185, grifo nosso).

Os indivíduos tornam-se humanos e essa humanização depende do ambiente social em que estão inseridos:

Verifica-se então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos (Martins, L., 2013a, p. 131–132).

Fundamentado em Marx, seguindo a lógica dialética, Vigotski trabalhou em suas pesquisas e desvendou o que caracteriza e distingue o psiquismo e o comportamento do ser humano, partindo do mais complexo para o mais simples, ao contrário das outras abordagens psicológicas da época. Em seus estudos, o autor constatou que houve um salto ontológico,

representado pelo *trabalho*, que nos diferencia dos animais, este fato o conduziu as investigações das funções psicológicas superiores passando a considerar o ser humano do ponto de vista histórico e social (Tuleski; Eidt, 2016).

Para Vigotski (Vygotski, 2000b), o conceito de desenvolvimentos das funções psicológicas superiores é o mais importante da psicologia, e para sistematizá-lo seria fundamental modificar o ponto de vista tradicional, que, por ser unilateral, desconsidera o desenvolvimento histórico das funções mentais, confundindo os aspectos naturais com os culturais e os aspectos biológicos do desenvolvimento psíquico infantil com os aspectos sociais (Tuleski; Eidt, 2016, p. 37).

De acordo com Tuleski e Eidt (2016), além de Vigotski, seus colaboradores, Luria e Leontiev também pesquisaram o comportamento cultural complexo, estudaram sobre oralidade, aritmética, entre outros, ambos “[...] procuraram identificar em quais comportamentos anteriores se alicerçava o novo e, ao mesmo tempo, qual a dinâmica e direção de desenvolvimento que a nova aquisição estabelece” (Tuleski; Eidt, 2016, p. 42).

Para Vigotski (Vygotski, 2000c, p.82), essa é a chave da conduta superior: a diferença entre a conduta elementar, que se subordina aos estímulos dados, e a conduta superior, que se subordina aos estímulos criados, a característica de “autoestimulação, a criação e o emprego de estímulos-meios artificiais e a determinação da própria conduta com sua ajuda”. Assim, “todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar sua conduta — própria e alheia — é um signo” (idem, p.83) [...] o que diferencia o homem dos animais é a significação (Tuleski; Eidt, 2016, p. 42).

Neste contexto dos estudos sobre a humanização do psiquismo, Vigotski focou em analisar os comportamentos complexos culturalmente formados e encontrou nos *signos* o que procurava. “Os signos, na condição de representantes semióticos da cultura humana, se convertem em instrumentos psíquicos e as operações mediadas por eles, condicionantes basilares da humanização do psiquismo” (Martins, L., 2013b, p. 288).

Ao analisar os signos, Vigotski constatou dois modos de funcionamento psíquico, um resultante de condições biológicas, de evolução, ao qual nomeou de *função psíquica elementar*, tais como, memória imediata e atenção involuntária e o outro produzido a partir das condições sociais de vida e educação, como *função psíquica superior*, resultado do desenvolvimento do sujeito na sociedade, por exemplo, memória mediada, atenção voluntária e a abstração (Martins, L., 2013a).

A vida social possibilita o ser humano a criar signos e alterar as condições cerebrais. Para Lígia Martins (2013a, p. 133-134), “[...] os signos são fenômenos supraindividuais elaborados socialmente à vista de tornar a imagem sensorial (abstrata) do objeto representativa

de sua inteligibilidade concreta. Por isso, na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino”.

Este processo de apropriação e internalização foi nomeado por Vigotski de *Lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo* e indica que as funções psicológicas superiores se desenvolvem socialmente e depois individualmente, ou seja, do externo, interpessoal, para o interno intrapsíquico (Martins, L. 2013a).

Vigotski definiu o psiquismo humano como “[...] um sistema interfuncional e caracterizando-o no processo de superação de seus constituintes naturais, elementares, em direção à conquista de novas propriedades, instituídas pela apropriação dos signos da cultura e denominadas como funções psíquicas superiores” (Martins, L., 2013b, p. 290). Esse sistema compreende os processos funcionais cognitivos que serão brevemente descritos abaixo: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, e as funções afetivo-cognitivas, emoções e os sentimentos.

A *sensação* é a mais elementar, através dela os sentidos são captados visando a construção de uma imagem e de seus componentes.

No momento do nascimento, os órgãos dos sentidos já possuem significativo desenvolvimento, possibilitando à criança respostas motoras, visuais, táteis, gustativas, olfativas, interoceptivas e proprioceptivas. No entanto, tais respostas se assentam nos reflexos incondicionados e apenas gradativamente vão adquirindo nova natureza – qual seja, reflexo condicionado (Martins, L., 2013b, p. 290).

A *percepção* desenvolve-se em meio a esta passagem dos reflexos incondicionados aos condicionados e depois às aprendizagens sociais mediadas pela linguagem. Na *atenção*, uma imagem pode ser formada mediante um fundo, ela se desenvolve em meio a exposição de uma série de percepções, algo é selecionado, o que facilita a concentração em um conteúdo específico. E a *memória* surge para formar uma imagem revelando o que foi sentido, percebido e atentado (Martins, 2013b).

De acordo com Lígia Martins (2013b), a formação de imagens psíquicas é comum aos homens e aos animais, devido ao seu desenvolvimento ontogenético, o ser humano se diferencia dos animais. As imagens são convertidas em signos e a construção do sistema de signos, denominamos de linguagem.

Por meio da linguagem superamos a representação sensorial imediata da realidade e passamos a representá-la de forma cognitiva por meio das palavras. Este processo de superação culmina na formação de ideias que são os conteúdos do pensamento. Verifica-se então que, no

desenvolvimento das funções psicológicas há uma movimentação contínua de superação que evolve a *atividade - captação do real - imagem - signo = palavra - ideia*. (Martins, L., 2013b).

Os conceitos e/ou juízos, se revelam nas ideias/pensamento, um possui características mais gerais e o outro é o conteúdo dos conceitos, sendo formados da seguinte maneira:

No que tange ao desenvolvimento do pensamento, consubstanciado na formação dos conceitos e juízos, é importante, primeiramente, observar que a origem das ideias é a atividade prática do homem na realidade concreta, objetiva. Assim, o pensamento surge na base do reconhecimento sensorial e o excede amplamente, graças ao desenvolvimento da linguagem e das operações lógicas do raciocínio, isto é, da análise/síntese, comparação, generalização e abstração. Apenas gradativa e paulatinamente é que ele vai independendo das ações de natureza prática e afirmando-se como *atividade teórica*. Entretanto, cabe afirmar que essa independência será sempre relativa, uma vez que a prática do conjunto dos homens jamais deixará de ser a base e o critério de exatidão do pensamento, posto que essa exatidão se impõe como mediação decisiva na relação sujeito-objeto. (Martins, L., 2013b, p. 291).

O pensamento e a imaginação são exemplos de funções psíquicas de caráter analítico-sintético, tão complexa quanto o pensamento, a imaginação “[...] se expressa na construção antecipada da imagem do produto a ser alcançado pela atividade” (Martins, L., 2013b, p. 292). Através da imaginação o sujeito pode criar psiquicamente o modo de construção e o resultado de uma atividade, isto corrobora para a resolução de problemas e transformação criativa da realidade.

Vigotski categoriza também as funções afetivo-cognitivas, emoções e sentimentos, produzidas a partir da relação do sujeito com a sociedade afetado pela realidade concreta. As emoções:

[...] surgem da atividade cerebral segundo transformações registradas a partir do mundo exterior. Expressam-se como reflexo sensorial direto, como reação a qualidades isoladas dos objetos, cumprindo a função de sinalização interna para a orientação da atividade do indivíduo. Mobilizam mecanismos fisiológicos e possuem um caráter intenso, porém, circunstancial (Martins, L., 2013b, p. 293).

As emoções humanas se diferenciam das emoções animais porque estão relacionadas aos sentimentos que sofrem influência cultural e desenvolvem-se quando alcançam significados através da linguagem e são expressos pelos conceitos, “[...] mobilizando-se por relações entre realidade presente, experiências passadas e expectativas futuras. Sua expressão é mais prolongada e constante, obedecendo a uma dinâmica figura/fundo, ao contrário das emoções, que são sempre figuras (Martins, L., 2013b, p. 293).

Se tornou evidente que o desenvolvimento das funções psíquicas depende do meio social e isto implica em questões econômicas, Sueli Martins (2010) ressalta que Vigotski, ao se

firmar em uma base materialista, entendia o sujeito como ser social e não apenas o ser biológico e assim esclarece:

Vigotski chama atenção para o fato de que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas, que ele denomina de funções psíquicas superiores, depende de leis sociais objetivas e ocorre por meio da apropriação da produção social acumulada historicamente. Não está submetido às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas: as desigualdades entre os homens não provêm das suas diferenças biológicas naturais. *Elas são produto da desigualdade econômica* (Martins, S., 2010, p. 35, grifo nosso).

Na Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano tem papel ativo e o psiquismo se desenvolve no indivíduo dialeticamente por meio da *atividade*. De forma conceitual, a *atividade* humana tem um propósito e busca satisfazer a uma necessidade. É o motivo da *atividade* que fomenta a ação para que se atenda a uma determinada necessidade. Para que as funções psíquicas superiores se desenvolvam, é necessário que a *atividade* exija e impulsione isso, portanto, nem tudo o que o indivíduo faz é atividade (Tuleski; Eidt, 2016).

Segundo Tuleski e Eidt (2016) a criança se desenvolve por meio das relações sociais que estabelece e o psiquismo se altera devido a *atividade dominante, principal ou guia* que “[...] possibilita: a) o surgimento, no interior de sua própria estrutura, de novos tipos de atividade; b) a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada fase” (Tuleski; Eidt, 2016, p. 50).

Ao longo do desenvolvimento, é possível elencar as *atividades dominantes* de cada período, tomando como base Elkonin (1987): primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo (Tuleski; Eidt, 2016, p. 52).

Em suma, Vigotski e seus colaboradores comprovaram cientificamente que o ambiente social e cultural influencia na formação do ser humano que passou a ser observado do ponto de vista histórico-social e não apenas do biológico. Ao analisar os comportamentos complexos culturalmente formados, encontrou nos *signos*, o elemento que procurava para diferenciar o ser humano do animal e constatou que existe a *função psíquica elementar* que resulta de condições biológicas, e as *funções psíquicas superiores*, fruto do desenvolvimento social e cultural.

Neste cenário de estudos das funções psíquicas superiores, segundo Lígia Martins (2013a), Vigotski aponta o ato educativo como elemento propulsor do desenvolvimento do sujeito, o diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica se instaura partindo do pressuposto da dialética, tendo em vista a humanização do sujeito, sendo a escola, o espaço propício para articulação das relações de ensino e aprendizagem que serão discutidas no próximo texto.

3.2.1 A Psicologia Histórico-Cultural e o ato educativo

Neste texto apresentaremos alguns aspectos que relacionam a Psicologia Histórico-Cultural e a educação escolar, isto é, o desenvolvimento do psiquismo na escola e as questões de ensino-aprendizagem que o permeiam. Abordaremos também um recorte da *atividade guia; estudo*, e o *pensamento por conceito*, que na linha Histórico-Cultural, são elementos característicos da adolescência, público-alvo desta pesquisa.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural possuem caráter dialético, para ambas, o meio social contribui para a formação do sujeito. Processos biológicos e histórico-sociais estão imbricados no desenvolvimento do psiquismo, principalmente das funções psíquicas superiores:

Diante de tais postulados, o papel da educação escolar resulta evidente, uma vez que ela privilegia a articulação intencional entre o ensino e a aprendizagem. Não sem razão, Vigotski defendeu vigorosamente que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. Essa premissa encontra o mais absoluto eco na pedagogia histórico-crítica, que põe em relevo as características da atividade educativa escolar, a dialética entre a forma e o conteúdo que deva pautar o ensino tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, qual seja, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos (Martins, L., 2013a, p. 134).

Para Vigotski, conforme Lígia Martins (2013a), nem toda aprendizagem possibilita o desenvolvimento, para que o sujeito se desenvolva é necessário agir sobre as estruturas psíquicas visando sua transformação. Reforça-se aqui a relação entre forma e conteúdo na qual a Pedagogia Histórico-Crítica se alia a Psicologia Histórico-Cultural.

[...] a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (Martins, L., 2013a, p. 136).

Na escola há um aluno concreto, que é síntese das relações da sociedade em que vive, para que ele desenvolva o seu psiquismo, Saviani (2019) ressalta a importância do papel do adulto nesta construção de conhecimento. No ambiente escolar, é a figura do professor que ocupa este papel:

Vigotski (2001, p. 224), em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, constata que o amadurecimento dessas funções ocorre “com o auxílio e a participação do adulto”, sendo que “a essa colaboração original entre a criança e o adulto” é que se deve “o amadurecimento precoce dos conceitos científicos” (Saviani, 2019, p. 183).

De acordo com Pasqualini (2011), o trabalho educacional deve ser organizado de acordo com a *atividade guia*, a partir dos estudos de Leontiev, a análise desta *atividade* fornecerá subsídios para o professor atuar com mais precisão no desenvolvimento do indivíduo.

A atividade guia na adolescência é o *estudo*, cuja motivação é a preparação para o futuro. Anjos e Duarte (2016) pontuam que o maior desafio para o adolescente que se prepara para o mercado de trabalho é a promoção de uma educação não alienante, apenas voltada ao atendimento do capital. Da perspectiva Histórico-Crítica, os docentes devem se posicionar criticamente diante do capitalismo e gerar nos alunos a necessidade de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, como a ciência, Arte e filosofia. Com a aquisição destes saberes, os discentes se tornam mais conscientes na vida social.

Atualmente, na comunidade escolar é muito comum presenciarmos a indiferença pelo estudo por parte de alguns alunos, sobretudo na disciplina de Arte, uns verbalizam que não vão ser artistas e outros afirmam que a Arte não serve para nada. Segundo Anjos e Duarte (2016), criar a necessidade de aprendizagem seria uma forma de que o desprezo pelo conhecimento científico e técnico não se efetive e o aluno possa se desenvolver psiquicamente.

[...] a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou (Martins, L., 2013a, p. 135).

Conforme Lígia Martins (2013b), as funções psíquicas descritas no texto anterior, *sensação, percepção, atenção e memória*, apesar de biológicas, também se desenvolvem a partir do contato com a realidade. Mesmo que a gênese seja natural, o seu funcionamento depende dos estímulos que o ambiente impõe para se desenvolver.

A *sensação* depende dos estímulos do ambiente, a *percepção* se submete a realidade e as mediações culturais, a *atenção*, naturalmente *involuntária*, depende do meio e de ações que impulsionem o seu desenvolvimento e a transforme em *atenção voluntária*, e a partir da *memória natural* e involuntária se origina a *memória histórica*. É o ensino escolar que tem o papel de desenvolver este modo elementar em superior:

[...] sua própria organização e sistematização lógica, a promoção do estabelecimento de relações e conexões internas entre os objetos e fenômenos da realidade, mediando a captação dos mesmos por conceitos lógicos e, sobretudo, pelo domínio dos significados concretos a eles vinculados. Assim, a própria racionalidade organizativa do trabalho pedagógico se apresenta como esteio do desenvolvimento de todos os processos funcionais. Nesse sentido, tal como postulado por Vygotski (1995), se as formas primárias de manifestação psíquica resultam “do cérebro”, as formas superiores, complexas, resultam da apropriação da cultura (Martins, L., 2013b, p. 295).

Segundo Lígia Martins (2013b), a linguagem também depende do outro para progredir, é um processo ativo, a criança aprende a falar por meios espontâneos, mas apenas com procedimentos específicos de ensino pode aprimorar esta habilidade aplicando os elementos da linguagem na comunicação e na estruturação do pensamento. Neste caso, o ensino escolar corrobora para desenvolver os princípios fonéticos, semânticos, gramaticais e cognitivos.

A educação escolar, deve propiciar um ambiente para que todas as funções psíquicas sejam desenvolvidas em conjunto. Lígia Martins (2013a) destaca que elas são formadas a partir de condições que as exijam, por consequência, o pensamento é desenvolvido. A Pedagogia Histórico-Crítica defende um ensino que ultrapasse a cotidianidade, no processo de construção de conhecimento se acentua o desenvolvimento do pensamento por conceitos:

A defesa do ensino escolar voltado à transmissão dos conhecimentos científicos, não cotidianos, sobejamente defendido pela pedagogia histórico-crítica, foi igualmente advogada por Vygotski (2001), para quem a formação de conceitos reorganiza todas as funções psicológicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico em sua totalidade (Martins, 2013a, p. 136).

De acordo com Anjos e Duarte (2016), o pensamento atravessa vários estágios: o estágio do sincretismo, o estágio do pensamento por complexos e o pensamento por conceitos, que por um processo de incorporação, torna-se possível na adolescência e seu progresso depende do ensino escolar. Com base nos estudos de Vigotski, os autores apontam que o adolescente tem uma insuficiência dialética em seu pensamento, e isto é um desafio para a educação devido ao pensamento dialético não ser comum em nossa sociedade, cabe a escola promover o seu desenvolvimento.

O pensamento por conceitos não se pode formar na adolescência independentemente da qualidade da educação escolar. Sem a formação do pensamento por conceitos, sem a capacidade de trabalhar com abstrações, o adolescente não se desenvolve, não tem condições de ampliar a autoconsciência, não avança em direção ao para si de sua personalidade (Duarte, 2013a), não forma sua concepção de mundo. E nessas circunstâncias o adolescente torna-se presa fácil de todo tipo de manipulação, pois entra em conflito e busca ansiosamente saídas desse estado de crise permanente. Daí radica a importância da educação escolar no desenvolvimento do pensamento por conceitos (Anjos; Duarte, 2016, p. 205).

O conceito é uma situação de conhecimento historicamente acumulado que a palavra não consegue explicar, a formação dos conceitos é mediada por ferramentas culturais, como a linguagem, e acontece através da interação social.

O desenvolvimento do pensamento por conceitos resulta na compreensão da realidade, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. Para Lígia Martins (2013a, p. 137), com base nos estudos de Vigotski, “[...] a formação de conceitos desponta, para o autor, como um processo que visa à descoberta das relações internas essenciais que pautam a existência objetiva de cada fenômeno, de sorte que ao apreender o objeto na vasta gama de relações que o sustenta o sujeito conquiste consciência sobre ele”.

Ao se desenvolver, o indivíduo, durante sua experiência pessoal, tem os conceitos cotidianos ou espontâneos formados, e a função da escola é extrapolar o senso comum e oferecer por meio do processo de instrução que o indivíduo se aproprie do conceito científico. Para atingir este objetivo, o professor deve se preparar e sistematizar o conhecimento, a forma e o conteúdo de maneira intencional, direta, distante da espontaneidade.

A formação dos conceitos científicos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é da, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração (Martins, 2013a, p. 140).

Na formação de conceitos, surge a imaginação, distante dos moldes de outras teorias que a caracterizam como algo natural, dom. Para Lígia Martins (2013b) a imaginação não é algo independente do processo psíquico e está vinculado a formação do pensamento abstrato, um grau alto de desenvolvimento conceitual, “Vygotski (2003) foi claro ao afirmar que se ao desenvolvimento psíquico corresponde a intelectualização de todas as funções, o mesmo ocorre com a imaginação, de sorte que esse processo é tão presente e necessário na poesia quanto na geometria!” (Martins, L., 2013b, p. 296).

Ao ensino escolar compete a transmissão de conhecimento clássico, sistematizado que resultará no desenvolvimento psíquico, do pensamento científico, conforme Lígia Martins (2011, p. 55-56) não são os saberes cotidiano que instigarão tal movimento:

Entendemos que compete à escola *ensinar* aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas.

Em suma, a aprendizagem escolar cumpre o seu papel quando incide diretamente na transformação do indivíduo, alterando o seu psiquismo. A articulação da forma e conteúdo conduzirá o sujeito ir além da cotidianidade, as atividades devem ser preparadas para estimular o desenvolvimento das funções psíquicas e a escola é o espaço que deve oportunizar o aprendizado dos saberes clássicos, dos conteúdos universais que representam o que foi acumulado historicamente, as conquistas culturais e científicas de nossa sociedade. Reforça-se também a importância do professor que mediará as situações de ensino-aprendizagem focando na *atividade guia* de seu público-alvo visando além do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a ocupação de um posicionamento crítico no corpo social e transformação da realidade objetiva. A Arte desempenha um papel central no desenvolvimento do ser humano, para aprofundar esta discussão o próximo texto explora a função da Arte na formação humana.

3.3 O PAPEL DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

A Arte na escola, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, desempenha um papel fundamental na formação humana, ao almejar educação crítica e consciente, contribuindo para a formação integral do indivíduo. Nesse contexto, a Arte é um instrumento que possibilita ampliar a consciência analítica na educação escolar, em detrimento da alienação imposta pelo capital, e não somente um meio de expressão ou entretenimento.

De acordo com Assumpção (2021), Lukács considera a origem e desenvolvimento da Arte na atividade de *trabalho* do materialismo histórico-dialético, cujo indivíduo se relaciona com a natureza e desenvolve sua personalidade. O *trabalho* nos difere dos animais, então o ser humano passa a ser observado pelo ponto de vista histórico e social. Para Lukács a Arte é uma necessidade complexa que surge tardiamente após supridas as necessidades básicas.

[...] a arte é antropomorfizadora. Ou seja, a arte é um tipo de expressão que, tal como a ciência, descortina a realidade, mas a peculiaridade da arte é que ela faz isso

expressando a realidade como um produto da atividade humana para os próprios seres humanos. A arte mostra o mundo humano para si mesmo e coloca em primeiro plano o próprio ser humano com toda uma carga subjetiva. As obras de arte apresentam a realidade a partir dos dramas, das emoções e dos sentimentos que nos caracterizam, conferindo uma forma humana aos elementos presentes na realidade objetiva. O caráter antropomorfizador da arte se efetiva quando, por exemplo, uma escultura ou uma pintura que retrate elementos presentes na natureza, reflete esse aspecto da realidade a partir da subjetividade do artista que a produziu e que, por sua vez, está situado em um contexto histórico determinado. É nesse sentido que *a arte nos proporciona, ao mesmo tempo, o contato com a subjetividade humana e com a objetividade histórica* (Assumpção, 2021, p. 71–72, grifo nosso).

Lukács acrescenta o conceito de mimese, pois a Arte reflete a realidade humana na obra de forma intensificada. “Essa imitação é, na verdade, o reflexo refigurador da realidade não para se distanciar dela, mas para ser mais fiel a ela” (Assumpção, 2021, p. 72). Sendo assim, esse reflexo não se limita a copiar as aparências e sim buscar a essência da realidade social e histórica.

Quanto a recepção da obra, o momento da catarse, na perspectiva de Lukács, conforme Duarte (2010b), não é somente estética, a obra de Arte reelabora os conteúdos retirados da vida dos indivíduos e oferece uma nova configuração superando o cotidiano, “[...] a arte possui como função social produzir a desfetichização da realidade social e fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade” (Duarte, 2010b, p. 149).

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio desta momentânea suspensão da vida cotidiana, *a arte exerce efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá repercussões na vida do indivíduo*, as quais, porém, não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir a priori as consequências, para a vida de determinado indivíduo, do processo de recepção de determinada obra de arte (Duarte, 2010b, p. 152, grifo nosso).

Segundo Duarte (2010b), para Vigotski, a Arte foi criada para dar existência social objetiva aos sentimentos, isso significa que o sujeito pode transformar este sentimento em um objeto, por intermédio da catarse, algo externo que se interioriza, “[...] a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social” (Vigotski *apud* Duarte, 2010b, p. 146). O autor pondera que é também um processo pessoal, quando cada um vivencia a obra de Arte, porém, ainda assim, é social.

Lukács considera a dimensão social da catarse pela via estética e Vigotski critica a educação estética que não promove a catarse, mas não desconsidera a importância dos efeitos

morais da interação com a obra e reitera que somente pela mediação, a Arte pode exercer uma função formativa. Ambos os autores defendem a necessidade da vivência estética da obra de Arte e, em consequência disso, outros desdobramentos podem ocorrer (Duarte, 2010b).

No processo de humanização, os sentidos e sentimentos também são formados socialmente:

Eles humanizam-se à medida que se produzem objetivações humanas e essas são apropriadas em meio a relações sociais determinadas: “O olho se tornou humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem” (Marx, 2004a, p. 109).

Por isso, Marx observa que é na relação com a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que se desenvolve a riqueza da sensibilidade humana subjetiva na forma, por exemplo, de “[...] um ouvido musical, um olho para a beleza da forma” (Marx, 2004a, p. 110). Com isso, enfatiza não apenas a necessidade do objeto (a natureza humanizada) na formação do sujeito, mas o próprio caráter histórico deste processo: “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (Marx, 2004a, p. 110) (Della Fonte, 2020, p. 33–34).

Para recepcionar a obra de Arte, a educação estética se faz necessária de modo que o estudante seja nutrido para que o olho estético ou o ouvido musical sejam formados. Neste âmbito entra o papel da Arte na educação escolar, o de “cultivar artisticamente” o educando:

Em Marx, sob a regência da propriedade privada, a comida não se apresenta na sua forma humana para o homem faminto, assim como “[...] para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido [...]” (Marx, 2004a, p. 110). Portanto, afirma ele, “Se tu quiseses fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada [...]” (Marx, 2004, 161). Acessar a riqueza objetivamente desdobrada do humano é condição para engendrar e cultivar a riqueza da sensibilidade humana, isto é, para a formação de um “ouvido musical, um olho para a beleza humana da forma” (Marx, 2004a, p. 110). Há aqui a perspectiva de um processo educativo em sentido lato, tanto em termos individuais como históricos (Della Fonte, 2020, p. 43).

Della Fonte (2020) destaca na teoria de Schiller que, assim como existe uma educação para a saúde, educação do pensamento e da moralidade, de igual modo deve existir uma educação para o gosto e para a beleza de forma que procure desenvolver harmoniosamente as qualidades sensíveis e espirituais.

Duarte (2010b) compara a vivência estética à atividade educativa, ambas não transformam a sociedade, muito menos o indivíduo, mas exercem influência para proporcionar mudanças. Apesar da semelhança, o ato de educar exige mediação docente entre o estudante e o conhecimento, ao haver objetivos a serem alcançados. O teórico exemplifica que a relação do autor de um romance e seu público é apenas com sua obra, basta que existam pessoas interessadas na obra, não há exigência quanto à produção de resultados. Enquanto o professor é exigido pela sociedade a produzir resultados satisfatórios, então, neste caso, o romance torna-

se objeto pedagógico, sem deixar de ser uma obra de Arte. Transpondo para a aula de Arte, de igual modo, a imagem na educação escolar se torna instrumento educacional e isso implica na educação estética por meio da escola.

A educação na Pedagogia Histórico-Crítica deve estar atrelada à prática social, visando a emancipação do sujeito em um caráter dialético que articula forma e conteúdo. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem escolar deve propiciar atividades que estimulem o desenvolvimento psíquico. Partindo destes pressupostos, Leitão (2019) destaca que, por meio da Arte, é possível ampliar o processo de humanização, permitindo ao aluno uma apreensão mais clara da realidade, com vistas a transformá-la. Neste cenário, o professor tem muita importância, por ser ele quem selecionará o conteúdo que deve corroborar para a transformação do psiquismo dos alunos, despertando-o para a aquisição do conhecimento que o instrumentalizará para a vida.

O curador tem basicamente a função de selecionar e organizar as obras de Arte em uma exposição, o professor, equivalentemente, exerce este papel ao escolher as obras de Arte para as suas aulas. Sob o prisma da PHC, o professor deve refletir sobre qual imagem poderá contribuir para a humanização do indivíduo e desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Leitão (2019), em sua pesquisa sobre a especificidade no ensino de Arte, assevera que algumas obras se firmam em sentidos humanos, em detrimento de outras que apenas reafirmam o capital. A autora coloca esta questão, como exemplo, através da série *Bastidores*, 1997 (figura 4), da artista Rosana Paulino:

[...] cuja temática aborda a condição da mulher negra na sociedade brasileira e os diferentes tipos de violência sofridos por essa população (imagem 8), trata-se de uma problemática que tem valor universal na atualidade, seja pela questão da opressão de mulher, seja pela questão da opressão da população negra. Essas formas de opressão, ainda que apresentem singularidades, estão conectadas à questão mais geral da opressão de seres humanos por outros seres humanos, à questão da desumanização do outro (Leitão, 2019).

E da obra *Titi*, 2004–2009 (figura 5), de Jeff Koons, que extraiu um personagem de desenho animado (Piu-Piu), e o transformou em um objeto de aço tendo como intenção questionar e ironizar o mercado.

Podemos identificar o extremo desse vazio no trabalho do artista novaiorquino Jeff Koons (1955 -) que está entre os recordistas de trabalhos artísticos mais caros entre os artistas vivos. Seus trabalhos são inspirados na estética *kitsch*, na qual objetos de decoração populares são transformados em obras que provocam ironia em determinados contextos ou questionam os valores dispensados à suas obras pelo mercado de arte. [...] O trabalho de Jeff Koons explicita a desintegração dos valores humanos que se subordinam ao valor de mercado (Leitão, 2019, p. 69–70).

Segundo Leitão (2019), a partir da obra de Paulino, extraímos uma problemática de valor universal que reflete as aflições da população negra, especificamente, da mulher negra. Enquanto a escultura de Koons possui um caráter fenomênico da sociedade capitalista, desintegra os valores humanos, se submete ao mercado, tornando-a distante de promover a humanização do público que a observa.

No que concerne ao resultado da leitura de imagens, a autora destaca também o problema da dificuldade de compreensão por parte do público, por vários motivos, dentre eles, “[...] ausência de repertório, carência de referências históricas, não ter uma rotina em relação à apreciação da Arte, não frequentar instituições culturais, etc.” (Leitão, 2019, p. 68). Uma obra implica na subjetividade do artista e está inserida em uma realidade e um contexto específico, se relacionando com a prática social. Deste modo, a mediação tem o papel de proporcionar o acesso a uma leitura mais consistente das imagens.

É possível relacionar o excerto acima com as teorias de Bourdieu (2008):

A obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada. A operação, consciente ou inconsciente, do sistema de esquemas de percepção e de apreciação, mais ou menos explícitos, que constitui a cultura pictórica ou musical é a condição dissimulada desta forma elementar de conhecimento que é o reconhecimento dos estilos. O espectador desprovido do código específico sente-se submerso, “afogado”, diante do que lhe parece ser um caos de sons e de ritmos, de cores e de linhas, sem tom nem som (Bourdieu, 2008, p. 10).

A dificuldade de acesso do público menos favorecido aos espaços culturais é um elemento dificultador para a leitura de imagens. Outro ponto é o gosto, pois não é um dom natural, ele é formado culturalmente e implica na formação e na condição social, ou seja, as classes sociais mais favorecidas obtêm mais acesso aos espaços culturais e, por consequência, possuem mais códigos para decifrar as obras.

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social. O peso relativo da educação escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente da origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social, no caso em que todas as outras variáveis sejam semelhantes, atinge seu auge de “cultura livre” ou de cultura de vanguarda. A hierarquia socialmente reconhecida das artes — e, no interior de cada uma delas —, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da “classe” (Bourdieu, 2008, p. 9).

Esses indícios corroboram para refletirmos sobre a seleção do objeto pedagógico em forma de obra de Arte do professor/curador e para nos certificarmos de que os alunos leiam as imagens artísticas, apropriados dos devidos códigos, o conteúdo e sua mediação são imprescindíveis.

Duarte (2010c) ressalta que, apesar de o conteúdo escolar ser criticado, por ser abstrato:

É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que eles dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo em que vivem e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo (Duarte, 2010c, p. 118).

Logo, pela observação dos aspectos apresentados sobre o papel da Arte na formação humana sob a ótica Histórico-Crítica e Histórico-Cultural, é possível afirmar que a humanização dos sentidos e dos sentimentos envolve o corpo social, pois somos seres históricos. Reforça-se então a importância da educação estética na formação escolar, que preparará o ouvido musical e o olho estético para que o aluno se torne apropriado da riqueza cultural acumulada pela sociedade. A Arte não consegue transformar, mas influencia decisivamente, desenvolve criticidade e incita o sujeito a romper com a alienação do capital por meio da subjetividade. É apropriando-se da Arte que o potencial criador pode ser explorado, o texto que segue abordará este tema.

3.3.1 Processo de Criação

Como sujeitos históricos que somos e não apenas biológicos, os sentidos também são formados socialmente, e o ato de criar também é fruto desta relação, para que se efetive, depende das condições objetivas do indivíduo, de sua formação, de sua nutrição estética, esbarra-se, principalmente na desigualdade da nossa sociedade.

Saccomani (2016) pesquisou sobre a criatividade na Arte e na educação escolar à luz da perspectiva materialista histórico-dialética, seus estudos corroboraram para desmistificar a ideia de Arte como expressão natural e livre de consciência.

Conforme Saccomani (2016), na concepção de criatividade das pedagogias hegemônicas, o ensino e a criatividade são distintos entre si, não há um movimento dialético como na concepção marxista. Na pedagogia tradicional, segundo Snyders, os alunos deveriam se apropriar das grandes realizações da humanidade e confrontar-se com os modelos. À medida que se apropria do que já existe, torna-se criativo. No escolanovismo, o professor se encontra a

serviço dos anseios e das preferências espontâneas dos alunos, o ato de experimentar é o principal elemento no processo criativo e a escola deve se adaptar a estes moldes. Nesta tendência pedagógica, segundo Saccomani (2016), Bloch assevera que a criatividade é tratada como dom ou talento inato e o professor deve respeitar o processo, pois ele ocorre naturalmente e a criança é livre para criar.

Quando a criatividade está relacionada ao dom, além do senso comum, há uma visão religiosa arraigada. “Um ser divino criou tudo e confere o dom da criatividade a algumas pessoas em particular e não a outras, ou seja, é uma capacidade individual inata” (Saccomani, 2016, p. 44). A criatividade não é uma característica inata ao ser humano, ela é construída socialmente e:

Para superarmos a visão religiosa e de senso comum sobre a criatividade, faz-se necessário entendermos a criação como algo próprio à atividade humana e compreendê-la como uma característica exclusivamente humana, gerada pelo esforço do ser humano para dominar a natureza e a si próprio por meio da atividade de trabalho (Saccomani, 2016, p. 45).

O indivíduo, como ser histórico e social, necessita apropriar-se dos elementos culturais acumulados pela sociedade para se humanizar, logo, a criatividade não pode ser considerada um dom natural. Na teoria marxista, é o ensino que impulsiona o desenvolvimento da criança. “Portanto, o ensino deve levar à superação das formas elementares de espontaneidade, em direção ao autodomínio da conduta e às funções psíquicas superiores mediante a apropriação da cultura” (Saccomani, 2016, p. 42).

Na concepção do materialismo histórico-dialético, a criatividade é fundamentalmente social e se origina na atividade de trabalho, um processo de objetivação no qual há transferência de atividade do sujeito ao objeto. Sob este ângulo, a atividade deve ser compreendida como uma neoformação, uma aptidão exclusiva do ser humano, e sua gênese acontece por meio da dialética entre objetivação e apropriação. Criação e trabalho são inerentes ao ser humano, logo: “O indivíduo precisa apropriar-se dos produtos da atividade humana para criar novas objetivações” (Saccomani, 2016, p. 53), inclusive se apropriar do passado com a intenção de superá-lo por incorporação.

Segundo Duarte (2021), esse processo de incorporação não elimina as outras formas, como o músico Tom Jobim, que uniu a música erudita e popular. O indivíduo ao apropriar-se das produções culturais permite a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos que podem resultar, por exemplo, em obras de Arte. Para isso acontecer, é necessário o ato educativo. O autor cita uma entrevista dirigida a Sueli Costa quanto à construção de uma

obra musical. “É claro que houve antes disso um processo de aprendizagem [...]” (Duarte, 2021, p. 58):

A compositora explica com termos religiosos algo que pode ser explicado na perspectiva adotada neste texto, que é a do materialismo histórico-dialético. A atividade musical coloca a compositora em contato com as formas mais elevadas de expressão do ser humano e isso faz com que sua individualidade também tenha de se expressar nesse nível. O que a compositora explica como um presente divino é o processo de apoderamento do indivíduo pela riqueza cultural construída historicamente pelo ser humano. Além disso, há o processo intersubjetivo constituído pelo encontro entre a linguagem poética do letrista e a linguagem musical da compositora. Tudo isso levou a que a composição musical ocorresse de forma tão espontânea que parece ser obra de outro ser, de alguém que não é a compositora. Por essa razão ela explica como um presente divino (Duarte, 2021, p. 57–58).

Neste contexto, a educação escolar é responsável pela nutrição estética por meio da mediação do professor para que o ato de criar se efetive. “A criação nunca parte do nada. É preciso compreender o movimento dialético da criação [...] qualquer criação surge do já existente, é sempre transformação” (Saccomani, 2016, p. 61).

Para Leitão (2019), é necessária uma aprendizagem específica, há códigos que precisam ser decifrados para tanto a leitura de obras de Arte, quanto para o processo de criação, “[...] não há apreciação desinteressada na Arte, não há criação sem apreciação e não há apreciação e criação sem ensino” (Leitão, 2019, p. 75).

Saccomani (2016) afirma que a desigualdade também precisa ser colocada em pauta. Se nos desenvolvemos a partir das relações sociais, e as condições para o desenvolvimento não são disponibilizadas de maneira igualitária. Então, um indivíduo considerado não criativo não se deve exclusivamente a ele e sim à sociedade e aos processos de ensino-aprendizagem deficitários que não propiciaram que o sujeito desenvolva a imaginação, função psicológica superior.

Quando a escola não cumpre o papel de apresentar aos filhos da classe trabalhadora as máximas conquistas do gênero humano, está negando-lhes a plena humanização. Negar aquilo que foi construído historicamente pelo conjunto dos homens ao longo da história é alienação, é manter os indivíduos reféns das formas mais primitivas de pensamento e de desenvolvimento (Saccomani, 2016, p. 99).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o objetivo central é a formação omnilateral do ser humano, compreendendo a educação escolar como um meio para nutrir esteticamente os estudantes através da mediação do professor. Diferentemente das pedagogias hegemônicas que tratam a criação como uma habilidade inata ao ser humano, esta abordagem marxiana enfatiza o ensino como elemento fundamental para a constituição do ato criador.

Destaca-se, assim, a importância dos fatores sociais envolvidos no contexto educativo, que muitas vezes, quando deficitário, acaba por obstruir o processo de criação, frequentemente mascarado sob a noção de dom ou talento, conceitos utilizados para camuflar as desigualdades sociais.

O ato de criar está presente na prática pedagógica que o capítulo seguinte apresentará por meio do projeto pedagógico desenvolvido na Educação Básica, utilizando como base os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

4 CONTEÚDO, TRAJETÓRIA E PRÁTICA EDUCATIVA

Este capítulo é dedicado às ações pedagógicas desenvolvidas durante a pesquisa, pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica, com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental — Anos Finais, em uma escola pública localizada no litoral de São Paulo.

O primeiro texto caracteriza o espaço educativo e as turmas, seguido pela apresentação do conteúdo selecionado, trajetória, prática educativa e análise dos resultados. O nome da escola e sua localização foram ocultados, e os alunos foram nomeados de maneira fictícia para manter uma pessoalidade e, ao mesmo tempo, preservar a imagem dos envolvidos no projeto.

Este trabalho é uma pesquisa-ação cuja metodologia é qualitativa, em que todos os participantes são envolvidos e teoria e prática se entrelaçam. Para a análise dos dados, foram coletadas as atividades dos alunos, anotações realizadas em diário de campo e registros fotográficos.

O planejamento, desenvolvimento e resultado foram descritos neste capítulo, bem como a inserção das atividades produzidas pelos estudantes durante o percurso. Delineamos como foco instigar a transformação social por meio da emancipação do sujeito, tendo o ensino da Arte como instrumento. Objetivamos também influenciar a formação de sujeitos críticos, o desenvolvimento das FPS, a promoção do acesso à educação para todos e identificação do conteúdo e forma que corroboram para o processo.

As ações educativas compreenderam aulas teóricas e práticas, bem como trabalhos coletivos e individuais.

O projeto pedagógico foi estruturado em seis partes:

1. Publicidade e Propaganda
2. Os Povos Yanomamis e as fotografias de Claudia Andujar
3. Publicidade no período ditatorial e a questão dos povos originários
4. Representação fotográfica dos povos originários;
5. Diálogo com a contemporaneidade — Jaider Esbell da etnia Makuxi / 6.

Síntese do projeto

A última parte foi incorporada à parte 5, devido a algumas dificuldades que ocorreram ao longo da trajetória e serão mais bem explicadas na descrição das aulas.

Em resumo, este capítulo apresenta a construção e desenvolvimento das aulas, em outras palavras, o *conteúdo* e a *forma*, tendo como conteúdo clássico a *Representação fotográfica dos povos originários*. Destarte, a pesquisa não cogita demonstrar “receitas de aulas com modo de preparo”, uma vez que, na PHC isso não é viável, pois somos seres históricos imersos na

dialecticidade com a sociedade. O intuito foi o de contribuir com a comunidade acadêmica por meio desta pesquisa, demonstrando caminhos possíveis para constituição de uma prática docente calcada na Pedagogia Histórico-Crítica em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural. No próximo texto, será apresentado o espaço onde as aulas ocorreram, incluindo os participantes envolvidos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS

A escola onde o projeto foi desenvolvido localiza-se em um bairro periférico de uma cidade do litoral de São Paulo, a qual atende alunos de ensino fundamental, anos iniciais, finais e educação integral, com idades compatíveis com o seu desenvolvimento escolar, resultando no total de 302 alunos.

Os responsáveis pelos discentes pertencem à classe trabalhadora, atuando basicamente como prestadores de serviço, servidores públicos, funcionários da indústria e comércio. É necessário ressaltar que algumas mães se concentram nos cuidados da casa e outras possuem dupla jornada, ou seja, além do mercado de trabalho, se dedicam aos serviços do lar.

A escola é formada por uma secretaria, uma sala da gestão, uma sala de professores, onze salas de aula, um auditório, uma sala de leitura, uma biblioteca (só abriga os livros, não é utilizada para pesquisa), uma brinquedoteca, uma sala de recursos para o atendimento dos alunos de inclusão e altas habilidades, dois almoxarifados, sete banheiros, quadra esportiva descoberta com arquibancada, um refeitório, uma cozinha, uma sala para os funcionários, um pátio coberto e uma sala de Arte que colabora para que o trabalho na disciplina ocorra de forma satisfatória. Ressaltamos que esta configuração está em processo de mudança devido a uma reforma em progresso.

A gestão é composta por diretor, vice-diretor, orientador educacional e coordenador pedagógico. O corpo docente possui dezenove professores especialistas, dez professores polivalentes, três professores de apoio pedagógico e três professores de Educação Especial. Já a equipe técnica possui dois secretários e seis inspetores de alunos. Os funcionários da cozinha e limpeza são de empresas terceirizadas, sendo quatro da área de limpeza e dois da área de alimentação escolar.

No que se refere à documentação, há um Plano de Gestão, Projeto Político e Pedagógico (PPP), Regimento Interno e um Currículo organizado por eixos temáticos. De forma cíclica, o 3º, 6º e o 9º ano estudam o eixo *Responsabilidade Social*. O 9º ano, especificamente no terceiro trimestre, estuda o tema: *Consumo — Ser e Ter*. Desta forma, a questão dos povos originários,

tema norteador deste projeto pedagógico, foi atrelada ao subtema *Consumismo*, para o atendimento do conteúdo prescrito pelo currículo da escola. É necessário pontuar que esta Unidade Escolar tem a preocupação de que a Lei 11.645/2008 permeie todo o trabalho desenvolvido. Sendo assim, o caminho escolhido para as aulas neste projeto une as duas pontas, ou seja, o polêmico tema do consumo excessivo e a questão dos primeiros habitantes do Brasil.

A rede municipal de ensino aderiu ao Currículo Paulista, que tem referência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como o trabalho pedagógico na escola foi organizado por eixos temáticos muito antes do surgimento destes documentos, as habilidades dispostas no documento foram alocadas nos temas e subtemas posteriormente para regularizar a documentação do planejamento nos moldes solicitados pela Secretaria de Educação (SEDUC) da cidade.

O trabalho educativo é organizado uma vez por semana, no qual a gestão da escola se reúne com o corpo docente e nestes encontros também ocorrem formações correspondentes aos eixos temáticos adotados. Há algum tempo essas formações estendiam-se por mais algumas horas/aula, uma vez que havia um grupo de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, mas atualmente está em pausa devido a questões políticas do sistema. Ressaltamos que a organização por eixos é oriunda de iniciativas da escola e o tema *Consumo* está contido nesta documentação, esta forma de trabalho tem vantagens e desvantagens, ou seja, corrobora para fomentar o diálogo entre as disciplinas, mas também engessa, principalmente no que se refere ao conteúdo de Arte.

O diálogo com a comunidade é constante, a cada trimestre há um encontro com os responsáveis dos estudantes para discutir questões da escola, além de reuniões individuais previamente agendadas para tratar de assuntos específicos dos discentes. O Conselho de Escola também é muito atuante e se reúne mediante convocações.

Neste contexto, o projeto foi desenvolvido com duas turmas de 9º ano, resultando no total de 35 alunos⁷ em uma faixa etária entre 14 e 17 anos, sendo um estudante com transtorno do espectro do autismo (TEA), nível 3 de suporte, com necessidades complexas de comunicação, sendo assim, não se comunica verbalmente e outro com deficiência auditiva, porém, oralizado. Ambos os alunos possuem suporte de professores da Educação Especial. A quantidade de alunos na sala de aula impacta diretamente o trabalho pedagógico, ter uma média de 17/18 alunos por sala é um ponto diferencial nesta escola, ressaltamos que não é a realidade da rede em sua totalidade.

⁷ Todos os estudantes e seus responsáveis aderiram à participação da pesquisa.

Quanto ao repertório já estudado pelas turmas, um resumo geral foi descrito abaixo. É importante acrescentar que do 5º ao 9º ano estes alunos estavam com a mesma professora de Arte.

- Fundamentos da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor e textura.
- História da Arte: Arte Pré-histórica, Arte Antiga, Arte Moderna e Arte Contemporânea.
- Obras diversas dos artistas: Sebastião Salgado, Tarsila do Amaral, Rosana Paulino, Maurits Cornelis Escher, Regina Silveira, Piet Mondrian, Otávio e Gustavo Pandolfo (Os Gêmeos), Rui Amaral, Nina Pandolfo, Fefê Talavera, Ben Heine, Barbara Kruger, Anita Malfatti, Di Cavalcante, Cândido Portinari, Frida Kahlo, Cildo Meireles, Lasar Segall, Pablo Picasso, Tomie Ohtake, Jacques-Louis David, Oswaldo Goeldi, Henri Matisse, Povos Originários, entre outros.
- Técnicas: desenho de memória, observação e imaginação, desenho com luz e sombra, desenho com profundidade; pintura com tinta guache, aquarela e nanquim; fotografia, fotomontagem e foto-desenho; escultura, colagem e gravura.
- Audiovisual: Filme — *O Sorriso de Monalisa*, Documentários: *Vista a minha pele*, *Dudu e o lápis cor da pele*, entre outros vídeos para complementar algumas aulas.

As turmas também utilizaram a *Mochila Pedagógica* emprestada pela *Pinacoteca de São Paulo (Pina)*, referente ao *Projeto Pina_Dentro & Fora*, que tinha como eixo norteador o tema *Identidade*. Jogos com imagens do acervo museológico compõem o material de forma que o estudante, a partir deste contato, amplie seu repertório imagético de forma mais lúdica, além da discussão sobre a temática proposta.

No que concerne ao conteúdo, é necessário ressaltar que as passagens de um período artístico para o outro foram bem delimitadas. Além da abordagem de temáticas como *Racismo*, *Arte e Política*, *O papel da mulher na sociedade*, *Povos originários*, dentre outras.

Destacamos que alguns destes tópicos foram trabalhados remotamente no período de pandemia da Covid-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, nos anos de 2020 e 2021. Neste período, nem todos tinham as mesmas condições de aprendizagem, tendo em vista que a situação nos obrigou a ficarmos em casa, para não espalharmos o vírus com elevada transmissibilidade e distribuição global (Brasil, 2024).

Outro ponto a ser considerado se refere a alguns conteúdos trabalhados no decorrer do tempo, apontando para temas sociais, com a preocupação de contextualizar historicamente de forma que a compreensão dos alunos fosse ampliada. Após o contato com a Pedagogia

Histórico-Crítica, isto foi intensificado como uma espécie de validação para aquilo que já estava latente.

A escolha destas turmas, especificamente, se fundamenta no trabalho desenvolvido nos anos anteriores, um alicerce já se encontrava sedimentado, favorecendo as demandas do projeto. Outra situação foi a criação de uma relação afetiva com os estudantes, isso viabilizava a fluidez do trabalho.

Outro aspecto relevante diz respeito a uma característica marcante das turmas, a escuta atenta. Eles sabiam o momento de ouvir e o de falar, às vezes saíam do eixo, mas nada além do normal, afinal, eram adolescentes e vivenciar esta fase não é uma tarefa fácil. Eles tinham dificuldade para verbalizar, talvez pela timidez de alguns, no entanto, a produção demonstrava que eles estavam aprendendo, apesar de não discutirem com veemência os assuntos. Estes alunos, por vezes, davam alento aos dias difíceis na escola, as propostas nas mãos deles ganhavam corpo e alma, era poético observá-los produzindo, um misto de alegria e alívio por presenciar a aquisição de conhecimento que se tornava viva em forma de Arte.

A sala de Arte permitiu um trabalho diferenciado, inicialmente o espaço não possuía tanque e tinha poucas opções de materiais artísticos, apenas lápis de cor, caneta hidrográfica, papel, giz de cera, pincel e tinta guache. Lentamente, ao longo dos anos, equipamos a sala com suportes e meios diferentes, tais como giz pastel oleoso e seco, carvão, papéis de diversas cores e texturas, tinta nanquim, aquarela, pena mosquito, rolo de pintura, entre outros. Isto ampliou o contato dos alunos com a materialidade artística. Além disso, recebemos uma pia que possibilitou a utilização de meios aquosos com mais facilidade.

Com a sala melhor equipada foi possível providenciar, um mural para exposição dos trabalhos e/ou referências artísticas, um canto com materiais para uso coletivo, outro com revistas e papéis, um espaço para manipular os meios aquosos junto a pia com tintas e pincéis diversos, um canto de leitura com livros de Arte e outro que abrigava os livros didáticos. Ao chegar no 9º ano, os discentes já haviam aprendido um pouco de cada material e técnica que era possível nas condições de ensino disponíveis. A autonomia foi tecida durante esta jornada, isso viabilizou a aquisição da propriedade de optar por este ou aquele material e técnica.

Em suma, a escola onde a pesquisa foi desenvolvida mantém um trabalho embasado em eixos temáticos que norteiam as relações de ensino-aprendizagem, e tem a preocupação de cumprir a Lei 11.645/2008 no seu currículo. As turmas escolhidas tinham um repertório que favorecia o desenvolvimento do projeto, além da autonomia conquistada durante as aulas. Na disciplina de Arte, as aulas foram enriquecidas por meio do espaço propício para a manipulação dos materiais que permitiam aprimorar as técnicas. A comunidade escolar, devido ao seu

diálogo com a instituição, fortalece as ações, resultando em um conjunto que contribui para as interações escolares que vislumbram a aquisição do saber.

4.2 CONTEÚDO — A QUESTÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS

No ano de 2008, a obrigatoriedade do estudo da história, cultura afro-brasileira e indígena foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. É inadiável abordar etnias tão importantes que estruturam a formação do povo brasileiro e procurar entender, por meio das aulas de Arte, o que ocorreu e ainda acontece com os povos originários.

Lei 11.645/2008. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA. Fernando Haddad (Brasil, 2008).

Quando os estrangeiros invadiram o Brasil, os povos originários, como o próprio termo informa, já habitavam nosso país. Neste ponto, podemos questionar por que continuam lutando por terras que já pertenciam a eles. O que há por trás desta narrativa?

Com base nesta lei, percebemos que se iniciou uma busca nas escolas para trabalhar a referida temática de uma forma que o estereótipo do indígena não fosse apenas tratado como exótico.

Neste contexto, o corpo docente e a direção da escola, onde o projeto foi desenvolvido, visitaram o *Museu das Culturas Indígenas*, localizado na capital de São Paulo. O trabalho neste espaço cultural é coordenado pelos povos originários, são eles que contam suas próprias histórias. Um dos docentes questionou sobre o que eles esperam de nós, professores, em sala de aula, o que não podemos deixar de abordar? Obtivemos como resposta: “Vocês precisam

dizer que nós estamos vivos, estão matando nosso povo, há uma política de extermínio acontecendo por conta das nossas terras e isso tem que ter fim.”

É impreterível reafirmar que os povos originários vivem! A cena descrita no excerto acima direcionou a vertente desta investigação para esta questão. Desta forma, o projeto de pesquisa sobre ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvido com os alunos de 9º ano, se debruçou sobre imagens que envolvem etnias indígenas. Ampliamos o debate, colocando em pauta a publicidade e propaganda do período ditatorial brasileiro e a contemporaneidade da obra do artista Jaider Esbell.

Tivemos como ponto de partida algo que está latente na sociedade, os fatos que ocorreram com os povos Yanomamis no ano de 2022. O garimpo ilegal impactou a vida deste povo, provocando a destruição das terras e das pessoas que nela habitam. Dados do governo federal apontam:

Essa situação se estabeleceu pela difusão e aumento das ações do garimpo ilegal nos rios que cruzam o território indígena, o que se agravou intensamente nos últimos quatro anos. Ainda, as ações do Governo Federal entre 2019 e 2022 acabaram por fragilizar o atendimento de saúde no território, bem como a facilitação da entrada de garimpeiros na região, devido a uma política aberta de estímulo ao garimpo. Com isso, a população tem sofrido uma grave situação de insegurança alimentar e desassistência de saúde, além da violência dos garimpeiros fortemente armados direcionadas aos indígenas, em especial às mulheres e crianças, cujas denúncias compreendem casos de assassinatos, agressões e estupros (Brasil, 2023).

A partir da pesquisa destes dados atuais, nos aprofundamos na história por meio da Arte/Educação para os alunos poderem acessar o que foi acumulado historicamente pela sociedade, conforme Duarte (2011, p. 19), “[...] a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade”. Depois retornamos ao presente refletindo sobre a atualidade, objetivando uma visão mais crítica e mais esclarecida dos fatos estudados.

Quanto ao papel da Arte neste cenário, além de ser uma disciplina que constitui o currículo escolar, conforme Schlichta (2021, p. 42), o seu ensino auxilia na humanização do indivíduo, mais especificamente, na “[...] formação dos sentidos humanos, particularmente a sensibilidade estética, para tornar o homem rico, pleno de necessidades humanas”.

Segundo o autor Tiago Abreu (2021), a ciência é refletida em si, já a Arte é um reflexo antropomórfico da realidade objetiva, ou seja, não vislumbra mostrar o real, mas os aspectos humanos que circundam a prática social e desta forma contribui para que o sujeito se forme de maneira integral.

No que se refere a esta subjetividade impressa nas obras de Arte, Abreu (2021) exemplifica: quando ouvimos as músicas do cantor e compositor Chico Buarque, não é para entender a ditadura e sim para sentir o que ocorreu neste momento tão turbulento de nosso país.

[...] o papel crítico da obra de Chico Buarque para a formação de uma consciência acerca do período ditatorial brasileiro (1964–1985). O grande diferencial da canção de Chico não está em proporcionar o entendimento deste período tal qual o estudo da História ou da Sociologia nos propiciam ao refletirem, de maneira científica, os fatos ocorridos e as relações entre estes fatos; a riqueza específica de sua música, seu grande papel para a formação da consciência, é que por meio dela podemos sentir a ditadura, e nessa vivência elevamos nosso nível de consciência sobre este momento histórico - pense-se em sua canção *Acorda amor*: “Acorda amor/ Eu tive um pesadelo agora/ Sonhei que tinha gente lá fora/ Batendo no portão, que aflição/ Era a dura, numa muito escura viatura/ Minha nossa santa criatura/ Chame, chame, chame lá/ Chame, chame o ladrão, chame o ladrão” [...] (Abreu, 2021, p. 222–223).

Parafraseando o autor Abreu, neste projeto, foi instigado o “sentir” por meio das fotografias de Claudia Andujar o que os povos originários sofreram no período da ditadura e quem são estas pessoas que a fotografa escolheu enquadrar em suas lentes de maneira distante de estereótipos. Para ampliar a compreensão histórica, estudamos como os povos originários foram retratados por meio da fotografia durante o século XIX e XX. Somado a isso, observamos como a publicidade e a propaganda contribuíram para o extermínio dos Yanomamis e como ela continua sendo nociva na sociedade capitalista. E estabelecemos uma conexão com a atualidade por intermédio da Arte contemporânea com a série *It was Amazon, 2016* (figura 104 a 120) do artista Jaider Esbell que culminou em uma síntese de todo o processo.

Segundo Saviani (2011b), a função da educação escolar é a humanização do indivíduo, e tem como objeto identificar quais são os elementos culturais que serão necessários e a forma mais apropriada para que eles se tornem humanos. O autor afirma que o *clássico*: “Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2011b, p. 13), são aqueles que resistiram ao tempo e que ainda permanecem na atualidade, é também distinguir entre o essencial e o acidental, fundamental e acessório, primário e secundário.

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores ocorre pela via do conhecimento científico. Para Facci (2011), os conteúdos clássicos serão o recurso para que o conhecimento cotidiano se transforme em científico.

Abreu e Duarte (2020) citam como exemplo de *clássico* a notação musical, sendo algo mais abrangente, e não uma canção específica. Com base nestes autores, refletimos sobre esta questão nesta pesquisa e consideramos a *Representação fotográfica dos povos originários*

como *conteúdo clássico* e fizemos uma imersão na história conectando-a com a atualidade em um processo dialético, afinal, todas as disciplinas contêm sua própria historicidade:

Que outra maneira nós teríamos de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo com que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana no tempo? Eis como, me parece, será possível reorganizar integralmente a escola em torno de um novo eixo articulador. Mas cabe advertir que não se trata simplesmente de colocar um peso maior na disciplina “História”. Como eixo a história será o elemento em torno do qual todo o currículo será estruturado, isto é, *todas as disciplinas estarão impregnadas de historicidade, serão atravessadas pelo conteúdo histórico*. Como o que está em causa nessa proposta é o próprio conteúdo objetivo da história, poderíamos dizer que ela se impõe para além das diversas perspectivas de compreensão da história. No entanto, é igualmente claro que essa maneira de encarar a história, a possibilidade de tomá-la como eixo articulador dos currículos formativos e o próprio entendimento da história como processo objetivo indicam tratar-se da concepção dialética da história cuja matriz foi explicitada no âmbito do marxismo (Saviani, 2009, p. 112, grifo nosso).

Retratar uma pessoa pode resultar em uma série de conflitos, o nosso olhar é impregnado de uma série de questões de nossa cultura e sociedade. Como os povos originários foram retratados sob as lentes fotográficas ao longo da nossa história? Neste caso, o que o recorte fotográfico evidenciou e o que ocultou?

A história dos povos Yanomamis foi contada primeiramente por Claudia Andujar, uma estrangeira que tem um papel importante nesta conjuntura. Iniciou seu trabalho a partir do fotojornalismo, mas ao conhecer profundamente a realidade dos Yanomamis, escolheu habitar entre eles, observar de perto o cotidiano e se inserir como tal em meio aquela cultura. Andujar não visou retratar “o outro” como exótico e sim como parte integrante de si e da cultura brasileira, tanto que se engajou politicamente em favor deles (Claudia [...], 2023).

O teórico Peter Burke (2004) assevera que, quando culturas diferentes se encontram, é provável que a formação da imagem que cada cultura projeta da outra seja estereotipada:

A palavra “estereótipo” (originalmente uma placa da qual uma imagem podia ser impressa), como a palavra clichê (originalmente o termo francês para a mesma placa), é um sinal claro da ligação entre imagens visuais e mentais. O estereótipo pode não ser completamente falso, mas frequentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros. O estereótipo pode ser mais ou menos tosco, mais ou menos violento. Entretanto, necessariamente lhe faltam nuances, uma vez que o mesmo modelo é aplicado a situações culturais que diferem consideravelmente uma das outras (Burke, 2004, p. 155–156).

Conforme o autor, o olhar expressa atitudes e o espectador pode não estar ciente delas, medo, ódio ou desejos podem ser projetados no outro. Andujar, por outro lado, indica romper com esta visão a partir de seu ativismo político unido à Arte. Ela nos apresenta um trabalho

distante do exotismo impresso na forma como os povos originários eram retratados, imprimindo pessoalidade em seu trabalho singular.

Depois do estudo das fotografias dos Yanomamis, nos direcionamos para a história da representação fotográfica dos povos originários, a divisão dos segmentos foram baseados no artigo *O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio* (Tacca, 2011) e na pesquisa *Iconografia fotográfica dos povos indígenas do Brasil* (Magalhães, 2013), conforme os seguintes blocos, o primeiro, século XIX, retratado como exótico e distante, Marc Ferrez e Thiesson; o segundo, anos 1900–1950, primeira metade do século XX, construção do imaginário nacional, Comissão Rondon; o terceiro, 1880 até hoje, registros etnográficos e antropológicos, Lévi-Strauss; o quarto, 1960 até a atualidade, fotografia documentária e contemporânea, Claudia Andujar.

Em diálogo com Andujar, Jaider Esbell, indígena da etnia Makuxi, um artista de nosso tempo, por meio de seu ativismo coloca luz sobre a atualidade em uma relação dialética, retornando à prática social e dialogando sobre como os povos originários estão ainda hoje lutando por suas terras. No meio deste conflito, permeia um estudo sobre a publicidade, marca do capitalismo de nossa sociedade, para refletir sobre os impactos do consumo na sociedade e sobretudo nos Yanomamis.

Os autores Messeder Neto e Santos (2023, p. 17) afirmam que pesquisar o momento histórico do objeto e a maneira como se apresenta na realidade são questões a serem pensadas quanto ao conceito de clássico:

[...] para pensarmos o clássico, não podemos apenas ver o que resistiu no tempo de modo a-histórico. Precisamos investigar o movimento histórico do objeto e o modo pelo qual ele se manifesta na realidade. Os zigue-zagues, apagamentos, tensões da luta de classes e ideologias que impregnaram o conhecimento só poderão ser entendidas e investigadas à medida que estudarmos a história, fator primordial para definirmos o que será importante e crucial para as próximas gerações.

Com relação ao que foi apresentado, o conteúdo clássico que, neste caso, consideramos ser a representação fotográfica dos povos originários compreende as obras de Andujar e dos fotógrafos do século XIX e XX, tais como Marc Ferrez e Lévi-Strauss. Para ampliar o debate, Esbell e o papel da publicidade neste palco também se atrelaram aos estudos. O conteúdo selecionado objetivou contribuir para uma melhor compreensão da história, o respeito à identidade cultural dos povos originários, um posicionamento crítico diante do consumismo e entendimento do seu lugar no mundo do capital.

O projeto pedagógico foi dividido em seis partes, a primeira, *Publicidade e Propaganda*, a segunda, *Os Povos Yanomamis e as fotografias de Claudia Andujar*, a terceira, *Publicidade no período ditatorial e a questão dos povos originários*, a quarta, *Representação fotográfica dos povos originários*; a quinta, *Diálogo com a contemporaneidade através da série It was Amazon*, 2016, do artista Jaider Esbell da etnia Makuxi. E última é a síntese do projeto, que foi incorporada à parte 5 devido a algumas dificuldades que serão explicadas posteriormente.

4.3 TRAJETÓRIA E PRÁTICA EDUCATIVA

Esta pesquisa qualitativa, que adota a metodologia da pesquisa-ação, cujo conteúdo teve como foco a questão dos povos originários, foi desenvolvida em uma escola pública do litoral de São Paulo no período de agosto a novembro do ano de 2023, com duas aulas semanais de 45 minutos. O resultado atingiu uma média de 26 horas/aula, algumas com menos de 45 minutos devido às demandas que surgiam na escola, tais como palestras, oficinas pedagógicas, entre outras tarefas e/ou imprevistos. Dentro deste período também houve formações da SEDUC para os professores, dispensa de aula para assistir aos jogos do Brasil, reunião de pais, conselho de classe, ou seja, algumas dessas atividades já estavam previstas em calendário escolar, mas houve certos momentos não conjecturados que suprimiram algumas aulas de Arte.

O mês de dezembro foi calculado como letivo no planejamento, todavia, foi substituído por atividades impressas produzidas pelo corpo docente e organizadas pela escola em forma de apostila para preencher a lacuna do conteúdo que seria trabalhado no referido mês. Isto ocorreu devido a uma reforma que impediu as aulas presenciais. Diante deste incalculado momento, as atividades escolares de fechamento do ano letivo foram antecipadas para meados de novembro, impactando diretamente na organização do projeto. Algumas tentativas foram realizadas com o intuito de suprir o número reduzido de aulas, bem como substituir professores que faltavam, ou tomar aulas emprestadas de outras disciplinas, mesmo assim não foram suficientes para cumprir tudo o que foi planejado.

No que concerne à prática educativa, o ponto de partida, conforme Saviani (2021), deve ser a prática social, tal como o de chegada. No interior desta trajetória, percorre-se pela problematização, instrumentalização e catarse, não necessariamente nesta ordem. O autor pondera que estes momentos podem ser flexibilizados e até suprimidos, ou seja, não há uma fórmula exata para o ensino através da Pedagogia Histórico-Crítica. Deste modo, reafirma-se a importância do conteúdo e sistematização do processo de ensino-aprendizagem.

Na problematização, ressaltam-se não apenas os aspectos do conteúdo, mas também, por exemplo, as características infraestruturais, estrutura organizativa da escola, segundo Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019), estes pontos devem ser considerados, ou seja, indiscutivelmente o desenvolvimento do projeto esbarrou em implicações do sistema e da escola.

Lavoura (2018, p. 15) reforça que os momentos propostos por Saviani se imbricam e dependem do andamento do processo, “[...] a prática social é também catarse e catarse é também prática social [...] problematização e instrumentalização são também prática social [...] são também catarse [...]”. O método pedagógico histórico-crítico possui em seu interior uma relação dialética do singular, particular e universal, isto é, a construção singular de cada indivíduo depende de mediações particulares que possibilitem a humanização sintetizada na universalidade do gênero humano. Isto é, a educação escolar é uma atividade mediada pelos indivíduos com intencionalidade e provoca transformações no sujeito singular e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento universal do gênero humano.

Lavoura e Lígia Martins (2017, p. 536) alertam sobre as tentativas de didatização do método, deixando-o com ar mecânico e distante do caráter dialético. “Qualquer tentativa de aplicação do método pedagógico sem domínio dos fundamentos da teoria (da qual o próprio método é constitutivo) resulta, em nosso entendimento, tanto na sua didatização quanto na sua desmetodização”.

Questiono, portanto, a existência de uma formalização da didática da pedagogia histórico-crítica, devido à impossibilidade de sua existência autônoma e isolada, sem referência, relação e mediação orgânica com seus fundamentos teóricos e com todos os elementos constitutivos do contexto em que ela ocorre. Parafraseando Lênin (2018), afirmamos não existir a didática da pedagogia histórico-crítico, mas sim, uma didática concreta para cada situação concreta (Lavoura, 2018, p.16).

Segundo Saviani (2021, p. 34), a PHC está pautada na concepção dialética de ciência de Marx, em que “[...] o movimento da produção de conhecimento vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”)”. Esta orientação se aplica ao método científico e ao método de ensino.

Para esta tarefa, aliada à Pedagogia Histórico-Crítica, está a Psicologia Histórico-Cultural, que considera o homem como ser histórico, isto significa que se depende do contexto social no qual está inserido para se desenvolver. Neste âmbito, a escola possui a incumbência

de corroborar para a emancipação do sujeito, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas por meio do ato educativo (Martins, L., 2013a).

Desta forma, este projeto se propôs a desenvolver as aulas com base nos pressupostos da PHC em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural. A exposição do desenvolvimento da pesquisa a seguir foi escrita linearmente, seguindo a cronologia dos fatos, com foco nos momentos mais significativos que evidenciam o processo de aprendizagem. A escolha dos trabalhos dos estudantes se baseou em mostrar momentos que comprovem os conceitos estudados em situações diferentes de aprendizagem. As duas turmas foram reunidas em uma para a otimização da análise de dados e organização do trabalho.

4.3.1 Parte 1: Publicidade e Propaganda

Nesta seção estão descritas as aulas referentes ao tema Publicidade e Propaganda, com foco nas relações de consumo que implicam esta área. Duas sequências compõem este primeiro tópico, *Performance Cegos* e *Elementos fundamentais de publicidade e propaganda*. O conteúdo, a forma, bem como as atividades produzidas, serão apontados.

4.3.1.1 Performance — Cegos

Na primeira aula, iniciamos com o instrumento metodológico da roda de conversa sobre o tema consumo, publicidade e propaganda, cuja intenção foi identificar a zona de desenvolvimento proximal:

Para Vygotski (1993), a aprendizagem é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas estabelecidas historicamente. O professor tem uma função mediadora que é realizada por meio de ações intencionais conscientes, dirigidas para o fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, com base nesse conhecimento, haja promoção do envolvimento individual. O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem, e este é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotski (1993) enfatiza que, ao intervir na ZDP, o professor provoca o desenvolvimento, pois ajuda o aluno a efetivar aprendizagens (Facci, 2011, p. 140).

Como elemento disparador das discussões, os alunos assistiram à performance / intervenção urbana, *Cegos, versão consumo*, criada pelo grupo Desvio Coletivo, sob direção de Marcelo Denny, Marcos Bulhões e Priscilla Toscano, cuja proposição foi intervir na urbanidade de forma crítica e poética (Cegos [...], 2015).

No caso das cenas visualizadas pelos alunos, foram gravadas durante a apresentação na Virada Cultural da cidade de São Paulo no ano de 2015. Na ocasião, um grupo de pessoas trajadas com roupas cobertas de barro, olhos vendados, segurando várias sacolas de tons terrosos em suas mãos, caracterizados de forma monocromática, com passos lentos, percorrem as ruas da cidade. Algumas paradas são realizadas, entram em um espaço de compras, param em frente a uma loja de varejo, levantam as sacolas e balançam no ar. Podemos interpretar tais atos como uma crítica ao consumismo e a estes espaços que incitam condições alienantes do regime capitalista.

Posteriormente, se curvam diante de um banco, templo do capitalismo. Ao anoitecer, há uma cena de um beijo, e em outro momento, param em cima de um viaduto, observam a cidade e finalizam caminhando. A apresentação se inicia sob a luz do dia, chegando ao anoitecer, conotando o consumo desenfreado que perpassa o nosso tempo.

Algumas questões foram proferidas para instigar o debate, de acordo com Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019, p. 148), questionar é um recurso didático e pode ser utilizado como “[...] um entre inúmeros procedimentos de ensino, uma técnica por meio da qual se propõe um diálogo com os alunos acerca daquilo que o professor já selecionou como conteúdo a ser ensinado”.

- O que é consumismo?
- O que é a publicidade e para que serve?
- O que é necessário fazer para planejar uma campanha publicitária?
- Os publicitários precisam ter informações sobre o mercado e o perfil do consumidor.

O que é necessário para isso?

Foi possível perceber que alguns estudantes conseguiram abstrair e interpretar a obra, *“A gente é cego”, “Compramos sem pensar”, “Ficamos cegos com os produtos”, “Comprar desperta dopamina, a gente compra para desestressar”, “Nós gastamos sem ver”, “Eles se pintaram para chamar atenção do povo e a maioria está de terno”, “Penso que eles querem mostrar que somos iguais”, “Quando a gente compra, a gente fica cego” e “Acho que isso é uma crítica social para o ato de comprar”*. Alguns fizeram comentários descritivos, *“Ficaram olhando para a ponte”, “Ah, eles foram às lojas e estão carregando sacolas”, “Eles foram às lojas com vendas nos olhos”*. E outros sentiram muita dificuldade de interpretar e elaboraram alguns questionamentos e afirmações, *“Não entendi nada”, “O que é isso?”, “Eles estão adorando uma parede?”*, outro aluno responde, *“Não, eles estavam adorando o dinheiro”*,

“Teve um beijo?”, “Acho que eles são um bando de doidos”, “Por que eles estavam sacudindo as sacolas?”.

Uma reflexão possível de ser realizada, em relação ao que os estudantes verbalizaram, diante da dificuldade de interpretar, se pauta em Bourdieu (2008). Conforme o autor, a questão do gosto é marcada pela condição social, ou seja, não são atributos naturais dos indivíduos, eles são construídos por meio da aquisição de conhecimento e socialmente, “[...] os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação [...] Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da “classe”” (Bourdieu, 2008, p. 9). O fato de os educandos não compreenderem a obra exemplifica que não foram oferecidos os códigos necessários para que eles a acessassem. Além de nem todos terem estudado nesta escola anteriormente, e por conta da classe social onde estão inseridos, para o autor, as classes mais altas obtêm mais acesso à cultura.

Continuando o diálogo com as perguntas interventivas citadas anteriormente, os estudantes responderam: *“As pessoas sempre querem mais”, “O Marketing ajuda a vender”, “Consumismo é consumir sem parar, sem pensar, é não ter controle dos próprios gastos, é gastar mais que o necessário”, “A publicidade apresenta o produto para o público”, “O marketing é um conjunto de estratégias para atrair o possível público alvo”, “As pessoas sempre querem mais”, “É o marketing que ajuda a vender e a comprar”, “As propagandas influenciam as pessoas a comprarem os produtos”, “A propaganda é construída sob os interesses, cria uma falsa expectativa de necessidade”, “Quanto mais a gente tem, mais a gente quer”, “Consumismo é comprar o que não vai usar, comprar o que não tem dinheiro para pagar”, “O consumismo pode deixar a gente louco”, “Para um produto existir, algo precisa ser cortado/destruído”. “Qual a diferença de marketing, publicidade e propaganda?”, “Acho que o marketing é para vender e a publicidade é para fazer o produto mais famoso”, “A propaganda é para fazer com que o interesse do consumidor seja despertado, eles colocam as qualidades, não colocam os defeitos”.*

Quanto aos conceitos do campo publicitário, foram captadas algumas observações corretas e algumas dúvidas. Durante o diálogo, foi apresentada a imagem publicitária de um creme dental. Os alunos confundiram os elementos, logomarca, logotipo, slogan, por exemplo, indicando que precisariam se apropriar dos códigos para fazer uma melhor leitura destas imagens. É evidente que a interpretação da obra, ou seja, o trabalho de abstração, também requer mais profundidade.

O perfil da turma era o de um grupo mais silencioso, com o diálogo difícil de ser provocado, foram muitas perguntas instigadoras para verbalizarem as frases descritas nos parágrafos anteriores. Já havia sido constatada esta dificuldade em outros momentos, porém, na escrita, eles costumam expressar o que a voz não permitia. Deste modo, as demais ações desenvolvidas foram em sua maioria solicitadas textualmente, que se desencadeavam em conversas durante as aulas. Eles não foram silenciados, durante a mediação foi perceptível que seriam necessárias outras abordagens para os debates fluírem.

A performance / intervenção urbana *Cegos — versão consumo* instigou muitos questionamentos nos alunos. Nesta aula, ficou evidente que alguns estudantes conseguiram construir suas leituras sobre o conteúdo estudado, porém outros demonstraram uma clara dificuldade de abstração. É necessária uma melhor apropriação dos códigos para o aprendizado gerar a decifração para que todos os alunos, sem distinção, acessem as obras, efetuando suas leituras. Nas próximas aulas, serão abordados os conceitos sobre publicidade, marketing e propaganda e respectivas atividades sobre o tema.

4.3.1.2 Elementos fundamentais de publicidade e propaganda

Conforme o constatado na aula descrita acima, a zona de desenvolvimento proximal dos alunos indicou que era preciso reforçar a leitura das imagens publicitárias e a compreensão dos termos que se referem à área de publicidade e propaganda.

Nesta sequência, foram trabalhados os aspectos elementares da publicidade, propaganda e marketing. Como suporte teórico, utilizamos alguns textos de livros didáticos, um deles da disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista que esta parte do conteúdo também foi abordada nas aulas da referida área devido ao subtema do projeto interdisciplinar da escola.

A aula foi iniciada com a definição do que é o Código Brasileiro de Autorregulação Publicitária, formalizado pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) para explicitar a ética existente na área:

Os preceitos básicos que definem a ética publicitária são:
 — todo anúncio deve ser honesto e verdadeiro e respeitar as leis do país,
 — deve ser preparado com o devido senso de responsabilidade social, evitando acentuar diferenciações sociais,
 — deve ter presente a responsabilidade da cadeia de produção junto ao consumidor,
 — deve respeitar o princípio da leal concorrência e
 — deve respeitar a atividade publicitária e não desmerecer a confiança do público nos serviços que a publicidade presta (Conselho [...], [19--?]).

E posteriormente foram explanadas as diferenças do termo *Publicidade*, uma das ferramentas do marketing, cuja finalidade é informar, influenciar e persuadir o público-alvo. Do *Marketing*, o qual é um conjunto de estratégias persuasivas que visam promover produtos, bens ou serviços com vistas ao atendimento do mercado. E a *Propaganda* que está mais atrelada à divulgação de uma mensagem com vistas a obter adeptos a uma ideia ou doutrina, também pode ter um viés comercial. Alguns conceitos elementares foram explanados a partir de um texto produzido com os seguintes excertos:

Publicidade

A publicidade nasceu quando o sistema de produção ganhou força, o grande número de operários nas fábricas, a enorme quantidade de produtos industrializados e a grande massa de consumidores que deviam não só ser informados da existência dos produtos, mas também ser levados a comprá-los, fizeram com que a publicidade ganhasse força. A publicidade acabou se tornando um mecanismo milionário, que envolve muito dinheiro e muitas pessoas. Pode ser investida em vários setores e pode ser dividida em: industrial, comercial, agrícola, esportiva, turística, ecológica e humanitária, de consumo, política e social.

As técnicas usadas para as realizações publicitárias são as mais variadas e dependem do tipo de comunicação a ser utilizado, podendo ser: gráficas, fotográficas, televisivas, cinematográficas, radiofônicas etc.

A publicidade apresenta aspectos positivos e negativos.

Aspectos positivos: quando lança produtos ou faz chamadas de ordem social, moral e política, como: informando sobre problemas ecológicos, como a poluição de rios, falando de crianças abandonadas ou mesmo mostrando produtos que constituem alimentação saudável.

Aspectos negativos: quando passam mensagens de violência, de produtos que fazem mal à saúde, como o fumo e o álcool. Assim, o consumidor acaba comprando produtos inúteis ou prejudiciais.

[...]

Fundamentalmente, a publicidade responde a duas necessidades básicas:

1ª) Informar aos consumidores a existência de um produto;

2ª) Persuadir o consumidor a comprar o produto;

[...]

Texto explicativo é, muitas vezes, mais um arranjo, mais ou menos amplo, que esclarece os detalhes e valoriza o produto (Cantele, A.; Cantele, B., 2007, p. 61).

Texto persuasivo é o que tem a intenção de convencer alguém a aceitar algo ou a decidir a respeito de algo; ou de convencer alguém da necessidade de algo.

[...]

símbolo - imagem ou elemento gráfico que identifica a marca. Por meio de seus símbolos, muitos produtos são rapidamente reconhecidos.

[...]

logotipo [...] - grupo de letras que forma a sigla ou palavra representativa da marca.

slogan é a frase curta, fácil de lembrar, sempre associada a um produto ou uma empresa. É também chamado de bordão (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2012, p. 195–196).

[...] a música é criada com a finalidade de divulgar e vender um produto, uma ideia ou uma empresa. Esse tipo de música é chamado de jingle [...] é uma música simples e curta, criada com o objetivo publicitário, e tem um refrão que pode ser facilmente decorado (Macedo, 2022, p. 95).

Para ilustrar cada um dos itens que constituem a propaganda, foram utilizadas as imagens do logotipo, logomarca, slogan, jingle (2023 vai ser [...], 2022) e texto explicativo de campanhas publicitárias do Banco do Brasil (figura 6 a 9), como exemplo. Também foram exibidas as campanhas publicitárias do leite Parmalat (Garcia, 2018) com crianças trajando roupas de filhotes de mamíferos, um grande marco no campo publicitário (Comercial [...], 2016; Mamíferos [...], 2015; Mamíferos [...], 2022). Alguns alunos reconheceram que os pais ainda têm alguns bichos de pelúcia que fizeram parte da campanha na época de sua veiculação.

Após estudo dos elementos fundamentais, iniciamos a análise dos recursos de persuasão e discutimos a influência das cores na publicidade a partir dos seguintes textos:

Recursos de Persuasão na Publicidade

1. Apelo aos sentimentos e emoções - Uso de argumentos subjetivos e clichês (ditados e “sabedorias” pertencentes ao senso comum; imagens apelando para a emoção relacionadas a crianças, casais, locais paradisíacos, animais de estimação, entre outros)
2. Determinação das ações do consumidor - Uso dos verbos no imperativo (compre, use, doe, etc.)
[...]
4. Estereótipo (fórmula consagrada) - Modelo anunciando marca de xampu. Foto de pessoa com sobrepeso e da mesma pessoa mais magra, formulando um “antes e depois”, em anúncio de equipamento para emagrecer.
5. Criação de inimigos invisíveis - Cárie (para creme dental). Mau cheiro para desinfetante.
6. Argumento por autoridade - Atleta anuncia suplemento de vitaminas. O texto cita opinião favorável de um especialista no assunto (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2012, p. 201).

As cores têm um papel importantíssimo nas artes gráficas, porque é necessário que o material criado provoque interesse nas pessoas e as deixe curiosas. A combinação de cores é fundamental para chamar a atenção do observador. Elas podem ser trabalhadas de várias maneiras, dependendo da finalidade da criação gráfica e do estilo que o designer deseja conferir à sua criação.

Em alguns casos, as cores precisam ser bem contrastantes para destacar o que o designer quer deixar em evidência. Por exemplo, é possível perceber esse tipo de combinação de cores em embalagens, placas de rua e capas de revista. Em outras situações, as cores podem ser combinadas pelos tons de uma mesma cor ou entre tons de diferentes cores (Macedo, 2022, p. 65).

Como atividade prática, os estudantes pesquisaram cinco anúncios publicitários em revistas e jornais e identificaram os seguintes elementos: *símbolo* ou *logomarca*, *logotipo*, *slogan* e *frase explicativa*. Os anúncios foram recortados e colados em folhas de almaço. Para exemplificar esta ação, as imagens da figura 10 e 11 demonstram os elementos indicados pelos alunos. Na figura 11, é possível perceber que um dos termos está riscado, esta confusão foi recorrente em muitos alunos.

Os discentes se envolveram na pesquisa, porém demonstraram muita dificuldade de interpretar as imagens. Logotipo e logomarca foram muito confundidos, houve muitas

solicitações para sanar as dúvidas durante a pesquisa e análise, o que parecia uma proposta simples, apresentou o oposto.

Na aula seguinte, os alunos se reuniram em grupos para fazer análises nas imagens pesquisadas, buscando a identificação dos recursos de persuasão: *Apelo aos sentimentos e emoções, Determinação das ações do Consumidor, Estereótipo, Argumento por autoridade, Criação de inimigo invisível*. Para este tópico, foi escolhida uma peça publicitária que ilustra cada um destes elementos (figura 12 a 16). De igual forma, houve muitas solicitações para a resolução de dúvidas, porém foi perceptível um senso mais crítico para escolher as imagens. Esta atividade demandava que os estudantes refletissem sobre o conteúdo das propagandas, o porquê de esta ou aquela estar atendendo à construção de estereótipos. Por exemplo, a figura 14, na qual o grupo questiona o porquê de a mulher estar em uma propaganda de colchão cuidando aparentemente de sua filha, e por que não um homem neste papel de cuidar?

Conforme citado anteriormente, perguntar pode ser um procedimento de ensino, bem como a proposta de pesquisa, utilizada de forma pontual e planejada. Na PHC, o conteúdo deve instigar diferentes formas de pensar, a pesquisa incidindo na busca dos elementos presentes nas peças publicitárias provocaram a reflexão.

É preciso ressaltar que a turma costumava faltar bastante, nem todos os estudantes estavam presentes nesta sequência didática, alguns grupos não concluíram nem a etapa da aula anterior.

Após aprender sobre a construção das peças publicitárias, em outra aula discutimos sobre a contrapropaganda, a qual é praticamente a desconstrução do que foi vendido em um vídeo publicitário, por exemplo. Assistimos à desconstrução do comercial da campanha da Coca-Cola (Stop [...], 2013) promovido pelo *Greenpeace*, que apresenta um cenário de pessoas na praia em um dia de sol tomando o refrigerante com uma música ao fundo. A melodia para e ouve-se o som ambiente, a princípio, o barulho de um pássaro caindo morto no chão, e várias outras aves também. O vídeo termina com um passarinho no chão com seu interior repleto de itens plásticos, sugerindo serem oriundos das embalagens da referida marca.

Também foram assistidos um comercial do banco Itaú (Itaú - Impacto [...], 2020) e um vídeo apócrifo (Vídeo [...], 2022), referente à mesma instituição, com diversos questionamentos referentes às ideias propagadas pela campanha publicitária da instituição financeira. Uma anulando os efeitos da outra. Em resumo, o banco Itaú afirma estar preocupado com a sustentabilidade, e a contrapropaganda desconstrói esta ideia.

Os alunos se assustaram com a morte dos pássaros no vídeo da Coca-Cola, uma estudante questionou sobre o fato do consumo ser das pessoas e não da empresa. Neste instante,

houve uma intervenção docente com alguns questionamentos: “Quem produz o refrigerante e quem incita o consumo?”, “Qual o papel de um vídeo que convida o público a consumir?” Capitalismo é a resposta para muitas destas perguntas. Nada é por acaso, tudo é construído cuidadosamente para alcançar o consumidor, a aula acabou a expressão reflexiva deles.

4.3.2 Parte 2: Os Povos Yanomamis e as fotografias de Claudia Andujar

Esta sequência de aulas aborda os Povos Yanomamis, apresentando uma introdução ao tema, uma pesquisa de dados sobre os problemas ocorridos no final do ano de 2022 e 2023. Na sequência, uma contextualização histórica e geográfica, um estudo sobre a relação dos povos originários, Andujar e a ditadura, uma leitura de obra e uma produção de imagem.

4.3.2.1 Povos Yanomamis — Introdução

Esta aula introduziu a temática dos Povos Yanomamis, o ponto de partida para o início do trabalho referente ao conteúdo clássico; *Representação Fotográfica dos Povos Originários*. Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019) destacam que o ensino baseado na PHC deve focar no conteúdo, ou seja, deve ser relevante de maneira que incentive as formas de pensar dos alunos para poderem transitar do conhecimento sincrético ao sintético.

[...] e sem conteúdo relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que estes conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política nas massas (Saviani, 2012, p. 55).

Inicialmente os alunos foram questionados se haviam assistido ou lido nos jornais sobre o que estava acontecendo com os Yanomamis. Em suas respostas verbalizaram que não assistem ou leem jornais e que passam muito tempo em redes sociais. Estava prevista esta resposta, e confirma o fato desta geração ser muito adepta as redes sociais, *Tik Tok*, *Instagram* e *Youtube* cujos conteúdos são distribuídos conforme o algoritmo que analisa os modos de consumo do usuário. Desta forma, ficam imersos em seu cotidiano e desconhecem o que ocorre na realidade, ou seja, ficam desconectados da vida social.

Uma pesquisa da professora Henriette Tognetti Penha Morato, do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de

Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) aponta que o uso das redes sociais pode provocar uma vida ficcional, ou seja, altera-se o que não agrada. “Cada um tenta dizer as coisas da maneira como vê e às vezes provoca para ver como é que vão reagir. É uma distorção criada para modificar a própria realidade com a qual não se está satisfeito ou criada para provocar alguma coisa” (Oliveira, 2021).

Apesar de o questionamento inicial ter sido direcionado para os alunos, a professora/pesquisadora já havia se perguntado sobre o que seria importante para eles aprenderem, o conteúdo estava traçado, tal qual a relevância dele diante da prática social. Construir um planejamento apenas pautado no que diz respeito aos interesses pessoais dos alunos não dialoga com a maneira de ensinar Histórico-Crítica, é preciso ampliar esta visão de mundo. Segundo os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019), no materialismo histórico-dialético, a ideia de problematização da prática social não se restringe ao seu mundo particular, é muito mais abrangente e a figura do professor é essencial para auxiliar na amplitude do conhecimento:

A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatez da vida e da prática cotidianas (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 147).

Depois do diálogo introdutório, os alunos assistiram a um trecho do programa jornalístico *Opinião*, produzido pela emissora de televisão de sinal aberto, TV Cultura, *Povos Yanomamis: Indígenas pedem socorro*, segue a sinopse do vídeo:

Opinião desta quinta-feira (12/5), na TV Cultura, vai falar sobre a situação atual dos indígenas brasileiros. Recentemente, vieram à tona várias denúncias de violência contra povos Yanomami, isso tudo no momento em que a demarcação da terra Yanomami está fazendo 30 anos. Participam da conversa, Júnior Yanomami, presidente do Condisi (Conselho Distrital de Saúde Indígena), e Patrícia Pinho, doutora em Ecologia Humana pela Universidade da Califórnia e pesquisadora do Ipam (Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia) (*Opinião* [...], 2022).

O programa foi selecionado principalmente por apresentar a questão social reforçando o fato de uma história que se repete. Davi Kopenawa Yanomami já vivenciou no passado a luta pela demarcação de terras e hoje vivencia o desrespeito do que foi assinado anteriormente. O representante Junior Yanomami também foi convidado para debater sobre a situação atual de seu povo.

O documentário *O Caso Yanomami* sob a direção de Eduardo Duarte promovido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) também foi assistido nesta aula:

Em janeiro deste ano, revelou-se uma emergência em saúde pública envolvendo os Yanomami. A etnia indígena que vive no norte do Brasil, na fronteira com a Venezuela, tanto do lado do Brasil como do lado da Venezuela. A desnutrição é o principal problema de saúde dos indígenas. Atraídos pelo ouro e outros minerais, que são encontrados em abundância, nas terras Yanomamis, garimpeiros sem autorização usam mercúrio, um metal altamente tóxico. O Documenta UFPE foi em busca das causas e soluções para esse problema. Conversamos com os professores Renato Athias, do Departamento de Antropologia e Museologia da UFPE, Haroldo Monteiro, do Departamento de Geologia da UFPE, e Fernanda Tavares, do Departamento de Nutrição da UFPE (O Caso [...], 2023).

O material audiovisual em questão foi escolhido mediante o conteúdo abrangente que apresenta, entrevista com pesquisadores da área refletindo sobre diversos aspectos, abordando a construção da Perimetral Norte, período histórico que será abordado nas próximas aulas. Demonstrou também o porquê do interesse pelas riquezas minerais que existem na região dos povos Yanomamis, ouro, diamante, cassiterita, entre outros. Além de destacar o fator nutricional, o qual foi prejudicado devido aos produtos químicos que poluem os rios, afugentam os animais e destroem a vegetação, gerando desnutrição, fome e doenças. Em resumo, o vídeo tornou evidente a prática ilegal de exploração das terras já demarcadas e o descaso do governo do presidente Bolsonaro diante da situação, afetando veementemente a população local e toda a sociedade.

No final da aula, os estudantes declararam que não sabiam que tudo isso estava acontecendo, ficaram surpresos, uma das alunas se pronunciou quanto às crianças, vê-las nesta situação a deixou muito triste, isso a comoveu de forma que seus olhos marejaram junto as suas palavras. O grupo mostrou-se bastante sensato diante dos vídeos, não houve brincadeiras inadequadas e a aula teve um bom andamento. O debate foi breve, pois os vídeos ocuparam grande parte da aula, mas foram necessários para iniciar o assunto com o impacto devido.

Em resumo, a preparação do conteúdo se tornou essencial para os discentes acessarem o assunto abordado que, até o momento, desconheciam. O material selecionado e utilizado nesta aula ofereceu suporte para situar os alunos sobre a condição atual dos povos Yanomamis e a pesquisa continua na aula a seguir.

4.3.2.2 Povos Yanomamis — Pesquisa de informações

A introdução realizada na aula descrita acima foi ampliada nesta ocasião, que teve como objetivo incentivar a pesquisa, a leitura e o diálogo. A princípio, foi solicitada uma pesquisa sobre as notícias da mídia sobre os povos Yanomamis, cujo recorte temporal compreende o final do ano de 2022 e início de 2023. Os alunos foram orientados também para atentar às fontes confiáveis de pesquisa.

O grupo foi dividido em duplas para pesquisar na internet por meio do próprio celular solicitado previamente para esta aula. A investigação incidiu sobre os textos jornalísticos sobre os Yanomamis, a proposta era escolher um para ler e depois partilhar na roda de conversa.

Diversos tipos de matérias foram compartilhados, tais como, garimpo ilegal, crise humanitária, operação policial, dificuldade de acesso à saúde, como os Yanomamis lidam com a morte, como o governo atual do presidente Luis Inácio Lula da Silva desenvolveu ações para combater a fome e as doenças. Uma dupla optou por partilhar um texto que discorria sobre quem são os Yanomamis, conforme as alunas: “As notícias são tão fortes que preferimos optar por algo mais leve”. Foi a única escolha nesta direção, todos os outros se restringiram aos fatos trágicos atuais, isso se deve também à situação estampada em diversas fontes nas mídias. Foi possível observar que realmente estavam pesquisando, desde já é possível vislumbrar o interesse despertado pelo assunto, que era desconhecido por eles.

As matérias foram colocadas na tela interativa (lousa digital) para que todos pudessem observar, alguns estudantes leram um trecho do texto, outros conseguiram explicar e comentar.

É necessário destacar que o trabalho em duplas foi estrategicamente utilizado para incentivar o diálogo, tendo em vista a dificuldade de oralidade da turma. O trecho escolhido que mais os impactou foi o que abordava as crianças que estavam morrendo de fome, novamente este ponto atraiu a atenção de alguns discentes, tal como na aula anterior. Outro ponto foram as matérias que apresentavam a devastação ambiental que o garimpo provocou. O interesse dos estudantes despertado diante do problema ambiental nas terras Yanomamis era notável.

De maneira geral, esta aula teve como objetivo ampliar o conhecimento quanto aos fatos atuais iniciados na aula anterior. As ações de pesquisa em duplas fomentaram o debate e ampliaram o conhecimento quanto aos dados sobre a temática estudada. Na próxima aula, o contexto histórico e geográfico será explanado.

4.3.2.3 Povos Yanomamis — Contextualização geográfica e histórica

Esta aula teve como propósito expor o contexto histórico e geográfico dos povos Yanomamis, estimulando a reflexão sobre as informações apresentadas. Foram fornecidos dados científicos visando compreender a prática social, como demografia, caracterização, localização, mapas, contato com o branco, ditadura e Plano de Integração Nacional (PIN). Ao final, a artista Claudia Andujar e a sua relação com os Yanomamis.

A escolha desta forma expositiva e densa ocorreu devido à redução do tempo, já estavam sendo divulgadas as informações sobre a reforma da escola e, por conta deste motivo, o projeto foi prejudicado em termos de tempo.

Quanto ao conteúdo, a fotografia com a inscrição *Fora Garimpo* (figura 17) estava na abertura da aula, seguida da obra *Menina Yanomami e a bandeira do Brasil*, 1987 da artista Claudia Andujar (figura 18). Esta imagem foi símbolo da campanha pelos direitos dos povos originários na Constituinte de 1988. Na sequência, foram exibidas as figuras 19 e 20 que mostram uma vista aérea das terras Yanomamis.

Depois foram apresentados alguns dados demográficos, conforme o último censo, divulgado em 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foram contabilizadas 27.152, pessoas indígenas na Terra Yanomami, 4,36% da população indígena do Brasil. Estão localizados nos estados de Roraima e Amazonas com 9,5 milhões de hectares (Campos, 2023).

Durante a explicação destes dados foi exibido o *Mapa de Terras Indígenas e Unidades de Conservação na Amazônia Legal Brasileira*, atualizado em dezembro de 2022 (figura 21 e 22), o *Mapa da Terra Indígena Yanomami* (figura 23) e três imagens que mostram uma visão aérea do território Yanomami nas quais as ações do garimpo podem ser visualizadas (figuras 24, 25 e 26).

Os Yanomamis estão organizados em casas com várias famílias em forma de cone ou aldeias com casas retangulares. A figura 27 exhibe o interior desta habitação. Os Yanomamis sobrevivem através da caça, pesca e agricultura. Quanto à religiosidade, são adeptos do Xamanismo, tendo os pajés como figuras centrais (Albert, 1999).

Posteriormente, foi apresentado um breve relato sobre a interação dos Yanomamis com os brancos:

Até o fim do século XIX, portanto, os Yanomami mantinham contato apenas com outros grupos indígenas vizinhos. No Brasil, os primeiros encontros diretos de grupos yanomami com representantes da fronteira extrativista local (balateiros, piaçabeiros,

caçadores), bem como com soldados da Comissão de Limites e funcionários do SPI ou viajantes estrangeiros, ocorreram nas décadas de 1910 a 1940. Entre os anos 1940 e meados dos anos 1960, a abertura de alguns postos do SPI e, sobretudo, de várias missões católicas e evangélicas, estabeleceu os primeiros pontos de contato permanente no seu território. Estes postos constituíram uma rede de polos de sedentarização, fonte regular de objetos manufaturados e de alguma assistência sanitária, mas também, muitas vezes, origem de graves surtos epidêmicos (sarampo, gripe e coqueluche). [...]

Nas décadas de 1970 e 1980, os projetos de desenvolvimento do Estado começaram a submeter os Yanomami a formas de contato maciço com a fronteira econômica regional em expansão, principalmente no oeste de Roraima: estradas, projetos de colonização, fazendas, serrarias, canteiros de obras e primeiros garimpos. Esses contatos provocaram um choque epidemiológico de grande magnitude, causando altas perdas demográficas, uma degradação sanitária generalizada e, em algumas áreas, graves fenômenos de desestruturação social (Albert, 1999).

Após esta introdução que situou geográfica e historicamente o tema, foi explanado o período ditatorial brasileiro, regime autoritário que iniciou com o golpe militar de 1964, destituindo o presidente João Goulart. O golpe conduziu os militares ao poder e teve duração de 21 anos:

O Golpe de 1964 foi realizado por uma coligação de forças e interesses, composta pelo empresariado brasileiro, por latifundiários – proprietários de grandes parcelas de terras –, e por empresas estrangeiras instaladas no país, sobretudo aquelas ligadas ao setor automobilístico. O movimento contou com a participação de setores das Forças Armadas, aos quais a oficialidade acabou aderindo (Instituto [...], [20--]).

O período ditatorial foi estudado na disciplina de História, nesta aula só foram lembrados alguns pontos. Para complementar, a seguinte animação foi exibida: *O que foi a Ditadura Militar no Brasil?* Segue a sinopse:

Esse é um assunto muito polêmico, delicado e triste para a história do nosso país, muita gente é contra e muita gente morre de medo de que isso volte a acontecer com nossa democracia, mas tem gente que é a favor e que até sente “saudades” da época que esse regime se instalou no Brasil... A história é fixa e ela não muda, independente da sua opinião política, e essa é um pouco da história do que foi a ditadura militar no Brasil (O que foi a Ditadura [...], 2022).

Entre muitas questões envolvidas neste período, quem resistiu encontrou violência policial, perseguição, suspensão de direitos políticos, censura.

A resposta do governo foi decretar, no mesmo dia, o Ato Institucional n.º 5 (AI-5), no dia 13 de dezembro de 1968, que consolidou a fase mais terrível do período ditatorial. A partir de então o presidente podia, sem qualquer limitação:

- Fechar o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras municipais;
- Cassar mandatos legislativos e executivos, federais, estaduais, municipais;

- Suspender direitos políticos;
 - Demitir, remover, aposentar funcionários civis e militares;
 - Demitir ou remover juízes;
 - Decretar estado de sítio sem restrições;
 - Confiscar bens para punir corrupção;
- Legislar por decreto, baixar atos institucionais e complementares
(Instituto [...], [20--]).

Neste contexto histórico, os artistas buscaram uma forma de expressar sua Arte por meio de códigos, tal como a música *Cálice* de Chico Buarque (figura 28):

No primeiro verso, a canção já mostrava a que vinha: “Amanhã vai ser outro dia”, repetia o cantor, com a voz cada vez mais nítida, uma, duas, três vezes. “Hoje, você é quem manda/ falou, tá falado/ não tem discussão”, afirmava ainda a primeira estrofe. De cabo a rabo, a canção registrada num compacto no final de 1970 se referia à censura e à repressão policial. Em 1971, Chico foi convocado para dar explicações. Os agentes queriam saber quem era o “você” da canção. “Uma mulher muito autoritária”, jurava Chico. Não colou. E a música foi proibida, até 1978 (Instituto [...], [20--]).

Outro artista que também ousou levantar a sua voz neste período por meio de sua Arte, foi o neoconcretista Cildo Meireles, que produziu uma série intitulada *Inserções em circuitos ideológicos — Projeto cédulas*, 1970–2019, na qual carimbou cédulas de dinheiro com a frase: Quem matou Herzog? (figura 29). A obra circulou por toda a sociedade, quase como uma performance, que só se completava quando chegava nas mãos do público e a censura não conseguiu impedir a ação.

A obra de Meireles foi citada nesta aula, pois os alunos já a conheciam devido a outro momento em que estudamos sobre *Arte e Política*:

Cildo Meireles, artista brasileiro nascido em 1948, fez na década de 1970 [...] foi durante a época da ditadura militar, que durou de 1964 a 1985. Cildo carimbou notas de dinheiro com a pergunta “Quem matou Herzog?”. Em 1975, durante o governo de Ernesto Geisel, o jornalista Vladimir Herzog foi levado para depor em uma unidade policial. Ali, foi torturado e morto pela polícia política. Oficialmente, o governo militar anunciou que Herzog tinha se suicidado. Mas, em razão do alto grau de violência do regime, muitas pessoas sabiam que a polícia tinha matado o jornalista, o que depois se confirmou. As notas de dinheiro carimbadas por Cildo Meireles circulavam pela sociedade, carregando a pergunta incômoda de mão em mão (Meira, 2009, p. 73).

Em seguida, o *Plano de Integração Nacional* (PIN), Decreto-Lei 1106/1970, criado no governo do general Emílio Garrastazu Médici, foi abordado. Este programa visava à construção da *Transamazônica*, *Rodovia Cuiabá-Santarém*, abertura de um trecho da *Estrada Perimetral Norte* (1973–1976), colonização pública com invasão das terras Yanomamis. Outro projeto foi o *Radar da Amazônia* (RADAM), que constatou a existência de riquezas minerais em terras

indígenas. Estas ações fomentaram o aumento do garimpo em conjunto com a publicidade que corroborou para a invasão e corrida do ouro, tendo pico no ano de 1980. O número estimado de pessoas na região foi de 30 a 40 mil (Albert, 1999).

Entender o contexto histórico, geográfico e social é essencial para o desenvolvimento humano e para compreender o objeto deste estudo de forma mais ampla.

[...] estabelecer um diálogo entre o passado e presente se faz necessário e imprescindível uma vez que a trajetória é desvelada por meio do processo de formação e pertencente a diferentes tempos gerando os fenômenos culturais, e como tal, torna-se de suma importância compreender os sujeitos deste processo (Casagrande; Peletti; Batista, 2016, p. 112).

Segundo Bueno (2011, p. 98), “[...] à medida que esses indivíduos se apropriam dos elementos do gênero humano, eles têm a possibilidade de uma compreensão mais ampla da realidade e o questionamento sobre a situação em que vivem na classe social em que estão inseridos”.

Os dados apresentados por intermédio desta aula contribuíram para a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista, os sistemas de poder envolvidos e o quanto a sociedade é afetada. “O método fundamentado no materialismo histórico e dialético é o que possibilita compreendermos na totalidade a sociedade, as estruturas de poder, as desigualdades sociais e como de fato funciona o modo de produção capitalista” (Casagrande; Peletti; Batista, 2016, p. 116).

Quanto aos alunos, as figuras 24, 25 e 26 que mostram o quanto foi devastada a floresta causaram mais impacto. Eles também recordaram uma aula que tiveram sobre o artista Sebastião Salgado e as fotografias presentes na exposição *Gold — Mina de Ouro Serra Pelada* durante as aulas de Arte no 8º ano, isto reforça a importância de criar repertório imagético e histórico. Na ocasião deste estudo, foi objetivada uma visita à exposição, por questões sistêmicas não foi possível, porém, os estudos em sala de aula prosseguiram.

Nesta aula, o contexto histórico, geográfico e social no qual habitam os povos Yanomamis foram explanados. Dados sobre a demografia, caracterização, localização, contato com os brancos e um breve resumo do período ditatorial foram explanados. Retornamos ao passado para averiguarmos como a história se repetiu. No próximo texto, será introduzida a obra de Claudia Andujar que fotografou o período da ditadura em terras Yanomamis.

4.3.2.4 Povos Originários e Claudia Andujar no contexto da ditadura

A princípio, foram retomados alguns dados da aula anterior, em especial a relação dos povos originários e a ditadura. Tivemos como objetivo aprofundar esta compreensão, conhecer a obra de Andujar e refletir sobre as questões apontadas pelo conteúdo abordado.

O documentário (Incontáveis, 2022) escolhido para concluir a contextualização histórica foi produzido pela Comissão da Memória e Verdade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo título é *Incontáveis — Episódio 6: Povos indígenas na ditadura*. Segue a sinopse:

“Povos Indígenas na ditadura” é o sexto episódio da série Incontáveis, uma série que conta histórias que não costumam ser contadas sobre a ditadura militar no Brasil. Produzida pela Comissão da Memória e Verdade da UFRJ, a série procura divulgar pesquisas acadêmicas recentes e relatórios elaborados pelas comissões da verdade. Neste episódio, vemos como, durante a ditadura, os povos indígenas foram alvo de remoções, massacres e epidemias em nome do desenvolvimento e da segurança nacional. Empresários, banqueiros, latifundiários e agentes do Estado se aliaram para “pacificar” os índios arredios e acelerar sua “integração” à sociedade nacional. Retirando-os de suas terras, construíram estradas e hidrelétricas e instalaram atividades econômicas tais como agropecuária e mineração, gerando poluição e destruição. Por outro lado, o filme retrata também a luta de sertanistas, antropólogos e missionários, o surgimento do movimento indígena unificado e os desafios do período democrático. A narração é de Douglas Krenak, cuja família foi exilada de seu território sagrado durante a ditadura (Incontáveis, 2022).

E na sequência foi exibido o documentário *90 Anos Claudia Andujar: Uma Vida Com Os Yanomami* (90 anos [...], 2021).

A produção audiovisual é uma retrospectiva da fotógrafa e ativista, com enfoque em suas ações pelo povo indígena.
[...] Claudia era uma das fotógrafas mais renomadas do Brasil nos anos 1970, quando conheceu a tribo. Para se dedicar à causa dos Yanomami, ela abandonou o fotojornalismo após passagens pelas revistas Claudia, Quatro Rodas e Realidade no país.
Produzido pela repórter Vanessa Lorenzini, o documentário conta como um projeto artístico se transformou em uma luta política. “Por muitos anos eu estava à procura, não sabia exatamente do quê. Hoje eu sei. Eu estava à procura de uma família, que eu encontrei”, afirmou a fotógrafa sobre a tribo (Assista [...], 2021).

Os documentários foram instrumentos utilizados para incitar a reflexão sobre a atualidade, diferente da ficção, apresentam dados reais. Para a exibição dos materiais audiovisuais, eram utilizados projetor e caixa de som. No ano de desenvolvimento deste projeto, foram instaladas as lousas interativas, o que facilitou a projeção de som e imagem fixas e em movimento, porém o sinal de internet continuava precário. De maneira geral, a escola pública está distante da tecnologia, este foi um pequeno passo para tentar preencher esta lacuna.

Em uma geração atuante no campo digital, as produções audiovisuais corroboram para a aprendizagem, além de facilitar a compreensão, principalmente, de questões mais complexas, estimulam o pensamento crítico e auxiliam na apreensão do conteúdo. O próximo tópico tem como foco o trabalho através das obras de Andujar.

4.3.2.5 Os povos Yanomamis sob as lentes de Claudia Andujar

O curador de Arte seleciona e organiza as imagens de uma exposição, o professor exercendo um papel semelhante também tem esta difícil tarefa de escolher quais são mais apropriadas para compor determinada aula. Obras que conduzam à humanização do sujeito e reflitam valores universais dialogam com a PHC e as imagens de Andujar despertam estes valores, a escolha de aprofundamento em suas imagens reflete a humanidade desempenhada pela fotógrafa que não apenas os retratou, mas também lutou com e por eles.

O documentário assistido na aula anterior permitiu um contato amplo com a obra de Andujar, sendo assim, seguimos com um recorte de sua obra que a curadoria desta aula dividiu em três momentos. O primeiro, uma poetização com as palavras dor e garimpo, *Do_r_garimpo* com imagens que fazem referência ao garimpo nas terras yanomamis, *Garimpo de ouro Paapiu*, série *Descaminho*, 1980/1989 (figura 30), *Trabalhador morto durante a construção da BR-210*, 1974 (figura 31). E o segundo, *Olhares* que as lentes de Andujar captaram e revelam quem são os Yanomamis Claudia Andujar, *Horizontal 4 (Aldeia de Ericó)* da série *Marcados*, 1981–83 (figura 32), *Identity, Wakatha u*, 1976 (figura 33), e por fim, *Vivências*, com as obras *Catrimani, Roraima*, 1974 (figura 34), *Rio Catrimani [wakatha-ú] tiy, rr*, 1976 (figura 35), cujas imagens apresentam o cotidiano deles, pelo olhar da fotógrafa que se inseriu em sua cultura para compreender como de fato vivenciavam em seu espaço. Neste trabalho consta apenas como exemplo, duas imagens de cada “sala expositiva”, além destas, outras foram exibidas durante a aula.

O foco foi direcionado para a obra *Horizontal 4 (Aldeia de Ericó)* da série *Marcados*, 1981–83 (figura 32), por meio de um exercício teórico de leitura de imagem. Logo, analisar com mais profundidade uma determinada obra corrobora para um olhar mais apurado. Além de estarmos imersos em um ambiente cercado de imagens, aprender a lê-las é essencial. As questões foram criadas especificamente para esta tarefa. A princípio, os alunos tinham que identificar os aspectos técnicos e descritivos, seguidas por perguntas sobre o contexto em que a imagem está inserida e, ao final, perguntas mais interpretativas.

Observar os dados técnicos e descrever a obra implicam em uma análise mais atenta, alguns elementos não percebidos a princípio podem ser ressaltados neste instante. Depois disso, os aspectos compositivos, ponto de vista, seguidas por questões sobre intenções da artista, contexto histórico, social e cultural. Após estas apurações, munidos deste conteúdo, dos códigos para ler uma obra, pode-se interpretar, que sentimentos provocou e o que podemos aprender com esta imagem e tudo que ela carrega em si.

Se a Pedagogia Histórico-Crítica atribui importância ao conteúdo e valoriza a historicidade para compreendermos nosso lugar no mundo, esta forma de analisar a imagem dialoga com a teoria devido à sua estrutura.

Exatamente por isso, já no início de sua formulação, a pedagogia histórico-crítica situa-se na defesa intransigente da prioridade dos conteúdos no processo de ensino, afirmando Saviani (2009) que, sem conteúdos relevantes que *mobilizem as formas de pensar dos alunos e os permitam a inteligibilidade da realidade concreta*, a prática pedagógica configura-se como uma farsa, como um arremedo. Evidenciamos em Lavoura e Marsiglia (2015) que a prioridade dos conteúdos no ato de ensinar histórico-crítico deve possibilitar a concretização do “bom ensino”, ou seja, materializar no âmbito da didática aquilo que Marx (2011) nos legou enquanto método: reproduzir os traços essenciais do objeto de estudo (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 162–163, grifo nosso).

A tarefa foi realizada em dupla, alguns fizeram depois, sozinhos, porque faltaram na aula e outros alunos não concluíram. Atentando para os limites deste trabalho e a dificuldade para expor o trabalho de todos os estudantes, foram selecionadas cinco duplas para transcrição integral que refletem processos diferentes de aprendizagem e representam a produção da turma. Além da obra impressa, os alunos receberam o texto *Marcados, Claudia Andujar e os Yanomami*⁸, como referência. Segue o material:

Leitura da obra:

Horizontal 4 (Aldeia de Ericó), da série *Marcados*, 1981–83 da artista Claudia Andujar (figura 32).

- a) Quais são os dados técnicos da obra?
- b) Descreva a obra:
- c) Quais elementos formais e técnicos foram utilizados?
- d) Qual o ponto de vista escolhido? O que ele desperta em você?

⁸ A figura 32, *Horizontal 4 (Aldeia de Ericó)*, 1981–83, e a figura 36, *Vertical 12*, 1981–1983, ambas da série *Marcados*, “ilustram” os textos *Marcados* e *Claudia Andujar e os Yanomami*, respectivamente.

- e) Quem são os retratados?
- f) O que Andujar buscava ao realizar estas fotografias?
- g) A imagem pertence a uma série de fotografias, em qual contexto histórico, social e cultural estas pessoas foram fotografadas?
- h) Qual a intenção de Claudia Andujar ao realizar a série fotográfica *Marcados*?
- i) Quais sentimentos esta imagem provoca em você?
- j) O que você aprendeu com essa imagem?

Marcados

Yanomami significa “ser humano”, sabia a fotógrafa Claudia Andujar quando foi acompanhar alguns médicos em expedições de socorro na Amazônia. Nos anos 1980, com a construção de estradas no território habitado pelos ianomâmis, uma epidemia foi trazida ao local, e grupos de salvação viajavam para fazer levantamentos de saúde e vacinação. Como os ianomâmis não tinham nome próprio e, na época, reconheciam-se por graus de parentesco, foi necessário dar a eles números que indicassem que já haviam sido vacinados. Assim nascia a série *Marcados*: o que era para ser um mero registro fotográfico, para fins de organização, acabou levantando um grande questionamento em torno dos “rótulos” dados às pessoas na construção das sociedades.

Claudia Andujar chegou a viver quase uma década em Roraima, junto ao povo ianomâmi, reconstruindo uma família que perdeu, em parte, durante o Holocausto: “Aos 13 anos tive o primeiro encontro com os “marcados para morrer”. Foi na Transilvânia, Hungria, no fim da Segunda Guerra. Meu pai, meus parentes paternos, meus amigos de escola, todos com a estrela de Davi, visível, amarela, costurada na roupa, na altura do peito, para identificá-los como “marcados”, para agredi-los, incomodá-los e, posteriormente, deportá-los aos campos de extermínio. (...) É esse sentimento ambíguo que me leva, 60 anos mais tarde, a transformar o simples registro dos Yanomami na condição de “gente” – marcada para viver – em obra que questiona o método de rotular seres para fins diversos.”

Até a homologação da terra indígena Yanomami em 1992, foram anos de lutas defendidas pela fotógrafa, participante da Comissão de Criação do Parque Yanomami (CCPY). Invasões garimpeiras chegaram a apontar para uma possível extinção das tribos, quando Andujar se propôs a olhar para os indígenas com cautela, representá-los e auxiliar em programas de saúde. A série que retorna ao Pavilhão Bienal na exposição *30 × Bienal*, mostra famílias que encaram as lentes de forma determinada, reafirmando sua cultura e preservando sua identidade para muito além de um número cadastral. Mais do que fotografia, a obra de Andujar mistura arte e vida, propondo-se a entender os costumes e crenças de um povo que tem na natureza um espelho de si. A reflexão das condições de vida do (Yanomami) ser humano (Murari, 2013).

Claudia Andujar e os Yanomami

A série de fotografias Marcados faz pensar sobre a problemática da relação entre a população e o poder: quem é marcado para viver e quem é marcado para morrer?

Os indígenas nas fotos estão prestes a se tornar informação. As placas numeradas presas ao pescoço de cada um somadas ao registro imagético fazem com que possam ser inscritos em um cadastramento e, assim, em algum tipo de circuito de administração. Esse processo, ao mesmo tempo que garante certa apreensão dessas pessoas, dispensa outras percepções – são dados que a fotografia guarda, quase como um excesso: a seriedade desafiadora do primeiro homem, os olhos fechados no menino magricela, o meio sorriso do último no tríptico.

Para que servirão esses registros? Com que objetivos se forma uma base de dados sobre essas pessoas? Não sabemos disso num primeiro contato com as fotos. Sabemos só que os retratados estão à disposição de alguma técnica – para o bem ou para o mal, são *marcados*, como atesta o nome da série de que fazem parte. A autora da obra – a

fotógrafa Claudia Andujar – soube indicar essa profundidade: a primeira exposição de algumas dessas imagens, em 2005, chamava-se *Marcados para Viver, Marcados para Morrer*. Em pauta está essa ambiguidade.

O primeiro sentido – *marcados para viver* – é o da história da criação dessas fotos. Desde 1971, quando partiu para a selva amazônica com a proposta de realizar um ensaio sobre os Yanomami para a revista *Realidade*, a fotógrafa havia desenvolvido forte convívio com os indígenas [...]. Nos anos 1980, ela retornou à região com alguns médicos, em uma expedição que intencionava vacinar os nativos. Eles sofriam de uma epidemia disparada pelo contato com o homem branco após políticas iniciadas pelo governo federal.

Essas políticas tomam forma a partir de 1968, segundo o relatório Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas, da Comissão Nacional da Verdade. Editado pelo governo militar, o Plano de Integração Nacional (PIN) estimulava a “ocupação da Amazônia”, “representada como um vazio populacional, ignorando assim a existência de povos indígenas na região”. Remoções forçadas, contatos sem precaução, massacres armados marcam os desdobramentos do projeto. Sobre os Yanomami, Jarbas Passarinho – ministro do Trabalho e da Previdência Social de 1967 a 1969 e ministro da Educação de 1969 a 1974 – testemunhou em 1993:

Logo que o Projeto Radam evidenciou a presença de ouro no subsolo, e a Perimetral Norte levou o acesso até a terra milenarmente ocupada pelos Yanomami, que aconteceu? A morte de mais de 50% da tribo de Catrimani, causada por gripe e doenças, que não são mortais para nós, mas o são para índios não aculturados. Não foi só nessa tribo, mas em várias outras, onde se deu a presença dos garimpeiros. Eles poluíram os rios com mercúrio, afastaram a caça pelo barulho, provocaram a fome e a desnutrição dos índios, enquanto contra nós avolumava-se a acusação de que praticávamos o genocídio. Não era exagerada a denúncia.

Dessa forma, as fotos de *Marcados* foram feitas para a expedição que procurava se contrapor a esses danos – identificam os indígenas que seriam o objeto da campanha de vacinação. Foram publicadas pela primeira vez em 1982, com textos de Claudia, no relatório da Comissão pela Criação do Parque Yanomami. A série, no total, tem 82 imagens. Levadas ao campo artístico em 2005, como anunciamos, recebem outros sentidos, referências ao *marcados para morrer*. É o que notam Daniela Nery Bracchi e Paula Soares: é feita “uma alusão claramente intertextual entre a marcação que buscava preservar a vida dos indígenas e outros retratos nos quais as pessoas recebem um número e são identificadas antes de serem mortas”. Nesse sentido, pode-se lembrar o impacto do Holocausto na história de vida de Claudia.

Nascida na Suíça, a fotógrafa cresceu com a família paterna, de origem judaica, na Transilvânia, entre a Romênia e a Hungria. Seus familiares foram deportados para os campos de concentração nazistas de Auschwitz e Dachau – apenas um tio, que havia emigrado para os Estados Unidos antes da guerra, e ela e sua mãe, que haviam fugido para o país natal, sobreviveram. É, assim, a partir de uma experiência intensa do que significam as relações entre as populações e o poder, entre os números e as pessoas, entre esquecimento ou seleção e memória, que ela fotografa (Itaú Cultural, 2021).

Conforme Buoro e Costa (2007), o ensino de Arte até a década de 80 estava muito atrelado ao fazer artístico, a leitura de imagens entra neste cenário, sofrendo resistência por parte dos docentes.

Nessa época, a maioria dos professores de arte não conseguia entender que ler imagens da arte também era um fazer. Os próprios alunos em sala de aula, quando esta tinha o objetivo de trabalhar sua competência para ler imagens, costumam perguntar: “Hoje nós não vamos fazer nada?” (Buoro; Costa, 2007, p. 256).

Atualmente, o relato acima ainda é realidade nas aulas de Arte, no que se refere a estas turmas, que já conhecem o ritmo das aulas, não foi uma questão. Mas, ampliando o debate e

parafraseando as autoras, não apenas ler imagens, mas também escrever sobre Arte, sintetizar o pensamento por meio das palavras no papel também é um fazer artístico. E foi um recurso muito utilizado neste percurso e os efeitos estão expressos nesta pesquisa. Estão a seguir, as transcrições:

a) Quais são os dados técnicos da obra?

Todos os alunos responderam da mesma forma, utilizando os dados da legenda da imagem: Claudia Andujar. Horizontal 4 (Aldeia de Ericó) da série Marcados. 1981–83. Impressão em gelatina prata, impressa em 2006. Dimensões 37,5 × 55,9 cm. Museu de Arte Moderna (Moma). New York.

b) Descreva a obra:

Cauê e Raoni: A obra mostra aparentemente uma criança que aparenta estar triste, bem magra, ela está marcada com um número 79, a menina está usando uma roupa estampada com flores, o olhar dela “salgado” e o cenário que parece uma parede de madeira.

Jussara e Rose: A obra Horizontal 4 da série Marcados apresenta uma menina Yanomami com um olhar sério e uma roupa florida, em seu pescoço há uma placa com o número 79, a imagem tem um filtro preto e branco.

Iandra e Matilde: A obra apresenta uma menina de olhos puxado, cabelos pretos e lisos, ela está usando uma blusa sem mangas, ela está com uma cara de brava, ela está utilizando um colar com uma placa com o número 79.

Moema e Íris: Uma garota com um olhar sério e localizada no centro da imagem com uma blusa florida e um colar com o número 79. A imagem está em preto e branco e o fundo de madeira. A garota tem olhos puxados e cabelos lisos, no olhar dela dá para ver a angústia e a tristeza.

Ítalo e Otávio: Uma criança Yanomami com a placa 79 com olhar marcante e usando roupa.

c) Quais elementos formais e técnicos foram utilizados?

Cauê e Raoni: Os elementos formais utilizados na fotografia são primeiramente as cores, que são uma mistura do Preto e do Branco dando a sensação de uma cor exótica. O enquadramento que deixa a Yanomami bem no centro, mostrando bem suas características. O cenário que aparenta ser a natureza, de que ela vive na natureza. E os elementos técnicos

usados foram câmera analógica, a fotografia foi feita na aldeia de Ericó, e a impressão feita em gelatina prata.

Jussara e Rose: Os elementos formais e técnicos presentes na obra foi o uso da imagem preto e branco, a centralização e a impressão em gelatina prata.

Iandra e Matilde: A criança está centralizada na imagem, que foi colocada em preto e branco e impressa em gelatina prata. Foi fotografada com câmera analógica e seu fundo contém desfoque.

Moema e Íris: A fotografia foi feita com câmera analógica as dimensões da obra é 37,5 × 55,9 cm e foi impressa em gelatina prata. A garota está localizada no centro, com o fundo desfocado e a imagem está em preto e branco.

Ítalo e Otávio: Impressão em gelatina prata, impressa em 2006. Dimensões 37,5 × 55,9 cm. Elemento formal, horizontal, centralizado.

d) Qual o ponto de vista escolhido? O que ele desperta em você?

Cauê e Raoni: Nosso ponto de vista é que o olhar da criança mostra o que sua aldeia passa no olhar. Isso nos traz uma preocupação do que eles passam, uma reflexão.

Jussara e Rose: O ponto de vista escolhido é de frente para a menina sendo semelhante a uma foto de RG. O olhar dela encara o espectador dando seriedade a imagem.

Iandra e Matilde: A Claudia Andujar escolheu o ponto de vista subjetivo, pois ela fotografou a menina com a intenção de mostrar a realidade difícil dela. Ele desperta um sentimento de simpatia. Também tem o objetivo, que a menina está olhando diretamente para a câmera, como se ela estivesse encarando a Claudia Andujar

Moema e Íris: O ponto de vista é que ela enxerga muita tristeza, sofrimento, dor, angústia, aflição por eles estarem sofrendo com as invasões e doenças

Ítalo e Otávio: A defesa da saúde, me desperta e me mostra que nem todas as pessoas têm a nossa facilidade em questão da vacinação.

e) Quem são os retratados?

Cauê e Raoni: Os retratados são os indígenas Yanomamis que é um povo que vivia de forma isolada, porém houve a invasão do garimpo que causaram diversas epidemias afetando criticamente esse povo. Um dos lugares que o povo Yanomami vive é Roraima, na aldeia de Ericó.

Jussara e Rose: Uma indígena Yanomami

Iandra e Matilde: Os indígenas Yanomamis são os retratados nas fotografias. Eles vivem nas regiões de Roraima e Amazonas, e sofrem com os garimpeiros da região e o período ditatorial.

Moema e Íris: Os Yanomamis são um grupo de indígenas que vivem na Amazônia.

Ítalo e Otávio: Os indígenas Yanomamis

f) O que Andujar buscava ao realizar estas fotografias?

Cauê e Raoni: Ela buscava mostrar o que estava acontecendo, o que o garimpo e o contato com os brancos causaram, como impactaram na vida deles, como a ditadura afetou até os indígenas isolados, os Yanomamis.

Jussara e Rose: A fotografia buscava reafirmar a cultura Yanomami e preservar sua identidade, era para ser um mero registro fotográfico, mas acabou sendo muito mais que isso.

Iandra e Matilde: Foi fotografada buscando identificar que não tinham nome, através de números. Para registrar o cadastramento dos que haviam e não haviam sido vacinados.

Moema e Íris: Ela buscava mostrar um registro fotográfico para fins de organização de quem tomou a vacina ou não na ditadura.

Ítalo e Otávio: Como os Yanomamis não tinham nome próprio e na época reconheciam-se por graus de parentesco, foi necessário dar a eles números que indicassem que já haviam sido vacinados.

g) A imagem pertence a uma série de fotografias, em qual contexto histórico, social e cultural estas pessoas foram fotografadas?

Cauê e Raoni: Quando eles foram retratados, ocorria a invasão de suas terras pelo garimpo, que ocorria na época da ditadura. O garimpo tomava conta (e ainda toma) da natureza, o contato com os brancos com o povo Yanomami trouxe a eles doenças, e não apenas isso, o garimpo afetou seus rios, terras, etc., ocorrendo mais ou menos por volta de 1981–83.

Jussara e Rose: Nos anos 1980, uma epidemia foi trazida ao local habitado pelos Yanomamis e usava-se números para indicar que já haviam sido vacinados

Iandra e Matilde: Foi no contexto de ajudar esse povoado através das fotografias, com a vacinação. Essa que foi motivada pelo garimpo, que trouxe doenças e contaminações entre os anos 80. E também pelo período ditatorial, onde começou a ser feito projetos do governo na região.

Moema e Íris: Ela buscava mostrar um registro fotográfico para fins de organização de quem tomou vacina ou não na ditadura.

Ítalo e Otávio: O contexto histórico começou com a ditadura e com isso trouxe doenças e por conta dessas a Claudia trouxe a campanha para vacinar os Yanomamis.

h) Qual a intenção de Claudia Andujar ao realizar a série fotográfica Marcados?

Cauê e Raoni: Sua intenção foi mostrar a epidemia que os brancos trouxeram aos Yanomamis, e como estava a situação, muitas mortes, crianças, mulheres, grávidas e homens, todos doentes e sem assistência médica.

Jussara e Rose: Era para ser um registro fotográfico para fins de organização.

Iandra e Matilde: Além de ajudar no cadastramento para a vacinação, a Claudia Andujar ao conviver com os Yanomamis quis também compartilhar ao resto das pessoas a realidade que viviam. Com a primeira exposição da série se chamando “Marcados para viver, marcados para morrer”, fazendo uma alusão a esses problemas e o baixo interesse do governo em ajudar.

Moema e Íris: Era para ser um registro fotográfico para fins de organização, mas acabou levantando em torno dos rótulos dados as pessoas na construção da sociedade.

Ítalo e Otávio: O que era para ser um mero registro fotográfico para fins de organização acabou levantando um grande questionamento em torno dos “rótulos” dados as pessoas na construção das sociedades.

i) Quais sentimentos esta imagem provoca em você?

Cauê e Raoni: Provoca um sentimento de tristeza, o que eles passaram, tudo que aconteceu e ainda acontece com eles

Jussara e Rose: Essa imagem demonstra seriedade e desperta os sentimentos de tristeza e compreensão no espectador.

Iandra e Matilde: Traz em nós o sentimento de tristeza pelos Yanomamis, com a realidade em que vivem e o pouco interesse das autoridades em mudar isso.

Moema e Íris: Desperta tristeza, angústia e sofrimento por ver eles morrendo por conta das doenças.

Ítalo e Otávio: Por um lado felicidade por eles ter conseguido tomar a vacina, por outro lado a tristeza por eles estar passando por esse momento difícil que é a ditadura.

j) O que você aprendeu com essa imagem?

Cauê e Raoni: Aprendemos que Yanomamis significa “ser humano”, que eles viviam de forma isolada praticando suas culturas e vivendo da natureza, porém suas terras foram

invadidas, causando muito caos a esse povo, vimos os males do garimpo e conhecemos a Claudia Andujar, uma grande artista que acolheu e se interessou muito por este povo.

Jussara e Rose: Com essa imagem a gente aprende um pouco a história deles e ficamos com a intenção de buscar e entender mais sobre as suas vivências. Aprendemos sobre a Claudia Andujar, a história dela e a luta que ela teve para ajudar os Yanomamis onde ela era muito próxima deles.

Iandra e Matilde: Aprendemos como eles se sentem, e qual a realidade deles. Aprendemos também como a Claudia Andujar tira as fotos.

Moema e Íris: Eu aprendi que os Yanomamis sofreram muito na época da ditadura militar. Por conta da invasão dos locais por conta das doenças, epidemias, etc. E eles eram reconhecidos por seu grau de parentesco.

Ítalo e Otávio: Aprendi que por trás de uma foto tem uma grande história.

Em relação à questão **a**, sobre os dados técnicos da obra, todos os alunos responderam corretamente. O item **b** solicita a descrição da obra. Jussara, Rose, Iandra, Matilde, Ítalo e Otávio descrevem o que estão vendo, enquanto Cauê e Raoni, além da caracterização, afirmam que o olhar dela é “salgado”. Moema e Íris declaram que, pelo olhar da retratada, é possível ver tristeza e angústia. A expressão da menina Yanomami é tão marcante que os alunos já indicam interpretações, talvez os momentos estejam se embricando.

Quanto ao item **c**, a respeito dos elementos formais que se referem à linguagem visual, todos os alunos escreveram que a imagem está em preto e branco, com exceção de Ítalo e Otávio. Cauê e Raoni acrescentam que as cores causam uma sensação exótica. Sobre a composição, todos escreveram que a retratada está no centro da obra. Ítalo, Otávio, Iandra e Matilde destacaram que o fundo está desfocado.

Os elementos técnicos, que se referem aos meios e métodos usados pela artista, todos citaram que a impressão foi em gelatina prata. Apenas Cauê, Raoni, Iandra, Matilde, Moema e Íris indicaram que a fotografia foi feita com câmera analógica, apesar da legenda da obra em análise não indicar o tipo de câmera, porém, no texto de apoio *Claudia Andujar e os Yanomami* consta; ampliação fotográfica analógica referente a figura 36, *Vertical 12*, da série *Marcados*, 1981–1983 presente no texto, como são da mesma série, eles chegaram à conclusão que foi utilizado o mesmo processo. No que concerne a esta questão, Cauê e Raoni escreveram de uma maneira mais completa, as outras duplas foram mais sucintas.

Na pergunta **d**, a respeito do ponto de vista escolhido e o que ele desperta, os estudantes responderam de maneira mais subjetiva. Somente Jussara, Rose, Iandra e Matilde indicaram

que a fotografia estava de frente para a personagem que encarava as lentes de Andujar. Cauê e Raoni afirmam que o olhar da menina indica o que eles vivem e isto conduz à preocupação e reflexão. Iandra e Matilde apontam que Andujar quis mostrar a realidade difícil deles. Moema e Íris declaram que a fotografia enxerga muita tristeza e sofrimento por conta das doenças e invasões. Ítalo e Otávio trazem a reflexão de que nem todos têm a mesma facilidade que temos sobre a questão da vacinação, podemos verificar que reconheceram seu lugar de privilégio diante das minorias.

O item **e** questiona sobre quem são os retratados, todos responderam serem os indígenas Yanomamis.

O que Andujar buscava ao realizar estas fotografias é a questão **f**, na qual Iandra, Matilde, Moema, Íris, Ítalo e Otávio apontam que a fotografia fez um registro para organização a respeito das vacinas durante a ditadura. Eles não tinham identificação, tendo em vista que a forma de reconhecimento deles era por grau de parentesco. Cauê e Raoni indicam que ela queria mostrar o que estava acontecendo. Para Jussara e Rose, suas fotografias corroboram para reafirmar a cultura Yanomami, foi muito mais que um registro fotográfico.

A partir das respostas do item **g**, acerca da pergunta sobre o contexto histórico, social e cultural dos retratados, podemos elencar como palavras-chave: ditadura, epidemia, garimpo e vacina, ou seja, os alunos contextualizaram que no período ditatorial, os Yanomamis foram acometidos de doenças e as fotografias foram realizadas para colaborar com a campanha de vacinação. Esta ideia principal permeia todas as considerações.

O item **h** questiona sobre a intencionalidade da artista. Moema, Íris, Jussara, Rose, Ítalo e Otávio escreveram a mesma resposta, reproduzindo uma frase do texto de referência que destaca que os Yanomamis foram fotografados para fins de organização das vacinas e as imagens acabaram tomando outra proporção, questionando a rotulagem das pessoas e a desumanização. Iandra e Matilde acrescentam que, além de ajudar no cadastramento, ela queria mostrar a situação deles. Cauê e Raoni apontam que a artista intencionava evidenciar a epidemia que os brancos levaram aos Yanomamis e mostrar como eles estavam.

Quanto à questão **i**, acerca dos sentimentos que a imagem provoca, todos os alunos indicaram a tristeza. Moema e Íris acrescentam que sentiram angústia, enquanto Ítalo e Otávio afirmam que houve também um sentimento de felicidade devido à vacina que eles conseguiram tomar. Iandra e Matilde destacam o desinteresse das autoridades em mudar a situação deles.

E na pergunta **j** a respeito do que aprenderam com a imagem, os estudantes Cauê e Raoni resumem bem o percurso, iniciam citando que Yanomami significa “ser humano”, que viviam isoladamente e suas terras foram invadidas, além de sofrerem com o garimpo e conheceram

Andujar que os acolheu. Para Jussara e Rose, a imagem ajuda a aprender sobre a história e manifesta a intenção de ampliar o conhecimento para entender melhor, finalizam citando Andujar e sua luta junto aos Yanomamis. Iandra e Matilde afirmam que aprenderam como eles se sentem e como Andujar fotografava. Moema e Íris relatam que compreenderam o sofrimento deles na época da ditadura. E por fim, Ítalo e Otávio declaram que por trás de uma imagem tem uma grande história.

Quanto à formulação das questões, podemos realizar algumas considerações. Os itens **c** e **d** poderiam ser reformulados. O item **c** solicitava que os alunos apontassem os elementos técnicos. Esta questão se tornou confusa, resultando em muitas dúvidas durante a mediação, pois a questão **a** já solicitava os dados técnicos. Faltou exemplificar melhor na escrita da pergunta a diferença de dados técnicos para elementos técnicos. O item **d** também foi alvo de dificuldade de entendimento, devido à dubiedade. A questão solicitava o ponto de vista que pode ter um caráter técnico ou um posicionamento diante do assunto. A continuação da questão, “[...] o que ele desperta em você”, induz mais a resposta para o lado subjetivo.

Com relação ao que foi apresentado, entendemos que os discentes apreenderam o conteúdo por meio da leitura de imagem, ao menos a ideia central da fotografia e do contexto que a circunda se tornaram claros. Alguns alunos copiaram alguns trechos dos textos de apoio sem os reescreverem, poderiam ter desenvolvido respostas mais autorais, ainda, sim, buscaram os trechos pertinentes à questão e não excertos aleatórios.

Este trabalho foi possível devido a todo o repertório adquirido anteriormente. Ler textos e imagens era algo comum nas nossas aulas, assim como estudar a História da Arte que perpassa as obras. O resultado é relevante para a construção do processo de criação de indivíduos que produzem, tanto teórica quanto praticamente. Concluímos através das palavras das alunas Jussara e Rose que: *“Com essa imagem a gente aprende um pouco a história deles e ficamos com a intenção de buscar e entender mais sobre as suas vivências”*. Finalizado o exercício de análise, a criação foi vivenciada na prática, conforme a aula a seguir.

4.3.2.6 Produção de Imagem

Após o trabalho realizado na teoria, a prática artística foi iniciada. A produção de imagem teve como objetivo aguçar o processo de criação dos alunos (figura 37 e 38) a partir do uso das fotografias de Claudia Andujar. Além de exercitar a autonomia adquirida ao longo do tempo para selecionar os materiais e criar uma produção visual sobre a temática estudada. Pode-se ressaltar que os discentes puderam escolher a técnica, colagem, pintura, desenho, pois

eles já haviam aprendido um pouco de cada uma e a liberdade de escolha poderia ser explorada nesta aula.

A apropriação de uma imagem já existente para produção artística é muito comum na Arte contemporânea. Por exemplo, na série *Bastidores* (1997) da artista Rosana Paulino (figura 4), que utiliza fotografias produzidas por outras pessoas, que se encontravam em um álbum de família. Ela reproduz as imagens em um bastidor e interfere com costuras. Paulino inspirou a entrada de novos materiais nesta aula, as linhas e agulhas que geraram costuras e bordados. Ressaltamos que havia uma aula planejada só para trabalhar a técnica antes desta proposta com as fotos. Devido à compressão de tempo do projeto, as aulas foram ajustadas, inserimos parte de uma aula em outra. Alguns optaram por experimentar e aprender, outros já sabiam utilizar, o elemento novo para eles contribuiu com o processo de criação em vigência.

As aulas referentes a esta proposta foram as mais significativas do projeto, a sala de aula se transformou em um grande ateliê, com cada estudante/artista imerso em sua produção. Até os que faltaram, procuraram o trabalho nas aulas seguintes para fazê-lo. Durante a mediação, a professora foi muito requisitada para orientar a produção, principalmente quanto às linhas e agulhas, era desgastante e, ao mesmo tempo, revitalizante.

O resultado desta aula foi anexado à pesquisa quase em sua totalidade, como um registro do processo de criação de todos os discentes que participaram da pesquisa e atenderam à proposta. Cada estudante construiu seu trabalho com empenho, nas imagens 39 e 40 não há texto correspondente por se tratar de um aluno não letrado, Jandir, com transtorno do espectro do autismo (TEA). O trabalho realizado com ele foi a partir do fazer artístico, explorando a materialidade e estudos sobre os grafismos desenhados pelos Yanomamis. A figura 41 também não tem a parte escrita que a corresponde. Luna faltou algumas aulas, por questões pessoais, e produziu apenas a imagem. Somente Rudá não concluiu sua produção. Seguem as transcrições⁹ referentes às imagens produzidas pelos estudantes.

Levi: O sangue deles (figura 42) — A obra fala sobre a morte do povo, os detalhes em vermelho como diz o título representa o sangue. Os rostos riscados representam a perda da identidade Yanomami. A obra foi feita para representar a dor e o sofrimento dos povos afligidos pelo garimpo.

⁹ Os nomes dos alunos são fictícios para preservar a exposição de imagem deles.

Benício: Marca (figura 43) — Essa obra faz referência a série Marcados, como podemos ver que eu usei a foto da criança que parece estar sofrendo, usei para mostrar a realidade dos Yanomamis. E a marca mostra a morte por uma cor vermelha.

Mathias: Sem título (figura 44) — Eu quis representar a situação que eles estão, fiz dessa maneira pela posição dele, parecia que ele estava morto. Com os acontecimentos do minério e o desmatamento. A costura foi referência a certos rituais de alguns povos [...], mas eu aproveitei a ideia e por sorte eu sei costurar porque minha mãe mandou eu me virar.

Caíque: Yanomami (figura 45) — No momento de fazer a obra eu me lembrei da dor e sofrimento que esse povo passou, logo me veio na mente, sangue e esse é o motivo de tanto vermelho na obra. O fundo preto faz referência a escuridão que eles tiveram que passar. A imagem principal tem um indígena com a boca pintada, isso para mostrar que além de tudo foram silenciadas.

Elias: A fragmentação de um povo (figura 46) — O significado? Arte, a arte de um povo sendo destruído, extinto, manipulado, caçado ou como prefiro fragmentado, porém com um pouco de cola e alguém experiente, todos os pedaços podem ser juntados e voltar a ser uma brilhante e agradável fotografia.

Moema: Sem título (figura 47) — Eu decidi costurar a boca para mostrar o silêncio e por eles não terem voz para outras pessoas da sociedade, eu usei cores fortes para trazer mais peso na obra, por ser uma fotografia triste gostei de usar o vermelho para deixar mais destaque nos olhos.

Silas: A revolta dos olhares (figura 48) — Eu fiz essa arte sobre a revolta dos olhares, a revolta das crianças sobre todos os acontecimentos, sobre a injustiça dos garimpeiros.

Ângela: Sofrimento Indígena (figura 49) — Eu pensei em fazer algo mais crítico como a falta de comida, eu pinte de vermelho para representar o sangue, pelo fato deles estarem passando fome, muitos deles estão morrendo de fome e doenças pelo desmatamento da floresta e intoxicação nos lagos... fiz uns detalhes de linhas com espinhos, representado prisão, algo ruim, porque eles vivem nas florestas e não é nada fácil, não dá para fugir das doenças e

infecções que tem nos lagos e ambientes. Desenhei o arco e flecha representando a arma deles que usam para acertar os animais, o rosto representando sofrimento também e é isso.

Jurandir: Natureza (figura 50) — Nessa obra eu quis ressaltar a natureza com os Yanomamis, trazendo a mensagem da natureza ser um lugar que não podemos tirar deles, sendo algo que já ocorreu diversas vezes, principalmente para construção de estradas, deixando eles sem lugar para viver, tendo que se mudar para outras terras.

Heitor: Tatuagem de caminhos no corpo: (figura 51) — Eu fiz o meu desenho em forma dos caminhos que os indígenas fazem como se fosse uma tatuagem no corpo e a pintura que eu fiz foi para chamar mais a atenção do meu trabalho. Um indígena descansando na sua rede e fiz algumas pinturas nele e escolhi o papel preto para combinar com a imagem preta e branca.

Helena: Sem título (figura 52) — A minha obra fala sobre os povos Yanomamis. A tinta vermelha em um dos rostos é para mostrar o “sangue” por causa dos problemas que o povo Yanomami está sofrendo desde então e as outras aldeias também. Mostra também seis crianças com uma placa no pescoço para que possam ser inscritos em cadastramento e assim em algum tipo de circuito de administração. E isso foi fotografado pela Claudia Andujar em 1981–1983 da série Marcados, peguei algumas imagens, recortei e as coleí e passei uma tinta vermelha.

Iandra: Sem título (figura 53) — Eu pensei em retratar na maior parte coisas boas e a beleza Yanomami. Deixando colorido, com flores, plantas, linhas e listras. E no centro um menino sendo costurado, mostrando a outra realidade que os Yanomamis passam sofrendo com o garimpo e o governo. Essas duas realidades foram separadas por uma linha branca e vermelha.

Romeo: Sem título (figura 54) — Tentei fazer um conceito artístico, com uma ideia de fazer um caimento 3D, como referência peguei meu chaveiro. Não saiu como eu queria, porém, acho que os detalhes com lantejoulas, etc., achei que ficou legal. Escolhi esta foto do rosto da garota, para pensar mais ou menos na ideia de pensar na vida deles em como é ou deve ser. A fotografia possui uma cor preto e branco e acrescentei uns detalhes de contorno com preto e vermelho e umas lantejoulas também vermelha por dentro.

Bento: Silêncio (figura 55) — Minha obra foi com uma inspiração em mente de fazer uma mulher calada mostrando que ela pode estar numa situação de desigualdade por isso o nome da obra silêncio.

Íris: Sem título (figura 56) — A minha obra retrata como era a vida dos Yanomamis na época da pandemia. Eles só com as mortes pela covid 19 mas também com a fome e a falta de recursos que eles tinham, pois o governo não enviava os mantimentos necessários para a sobrevivência deles. Fora isso, tiveram invasões dos garimpeiros, que além de pegarem o ouro deles agravavam ainda mais a pandemia, pois como os Yanomamis não tinham contato com as pessoas de fora, não tinham muita imunidade. Utilizei a costura para dar cor a imagem, e a colagem para fazer a máscara e representar a época da pandemia.

Matilde: Fora Garimpo (figura 57) — O conceito da minha obra foi focado nas crianças, eu achei muito interessante a parte das crianças, pois elas são fofas, as pinturas no corpo delas me chamam a atenção. Eu pensei que com as fotografias delas eu iria conseguir fazer um trabalho bem legal. Eu utilizei tinta vermelha e pintei meu dedo e coloquei na boca do menino na fotografia, depois eu peguei um aluno do fundamental (anos iniciais), pintei a mão dele de vermelho e pedi para ele pressionar a mão dele na folha, depois eu utilizei a linha e costurei em volta da fotografia.

Rose: Raízes Yanomamis (figura 58) — Meu desenho foi inspirado nas obras de Rosana Paulino onde ela mistura técnicas, eu misturei nanquim com colagem de alguns barbantes, também em uma obra dela que ela faz raízes embaixo de pessoas negras, dando a entender que eles são as nossas raízes. Então eu fiz o desenho passando a mensagem de que os Yanomamis são as nossas raízes, as raízes do Brasil. Comecei utilizando a técnica do nanquim desenhando um Yanomami e depois coleí e costurei algumas linhas marrons para representar as raízes e amarrei outras linhas verdes para representar as folhas.

Iberê: Os dois olhares (figura 59) — Uma obra feita com canetinha preta, linha e carvão. A obra são dois indígenas um mais velho e o outro mais novo. Enquanto o mais novo encara diretamente aquele senhor já vivenciou muito mais coisas do que ele mesmo, o mais velho encara o céu só esperando o seu dia final chegar.

Peri: Sem título (figura 60) — A obra representa a censura posta em pessoas idosas e crianças sendo poupadas, mas com uma profunda cicatriz com a mente de seu povo yanomami.

Jandira: Preso no seu próprio mundo (figura 61) — Muitas pessoas em algum momento da vida se sentem presas no seu próprio mundo. Por medo do que vão falar para evitar que as pessoas que amamos fiquem decepcionadas ou até mesmo nos maltratam. E ficamos presos no nosso próprio mundo para nós ficarmos seguros.

Clarice: Lágrimas vermelhas (figura 62) — Minha arte tenta retratar as lágrimas indígenas pois eles não tinham a liberdade de se expressar, não podiam falar, ver, ouvir, compreender o que acontecia, ter a liberdade de escolher e expressar o que sente e pensa. Por isso criei a arte lágrimas vermelhas para que tenham o entendimento de que foram muitas lágrimas e sangue derramado.

Jussara: Sem título (figura 63) — Utilizei a imagem de uma menina Yanomami de cabelos curtos e escuros, uma expressão séria, com uma placa numerada e vestindo uma roupa florida, esse é um dos retratos da série Marcados. Essa série é sobre a vacinação contra doenças que estavam se espalhando no território Yanomami.

Em meu retrato fiz um desenho dessa mesma menina, porém com vários elementos alterados. Ao redor dela coloquei várias árvores derrubadas e montes de terras para mostrar o garimpo ilegal, que é o tema do meu desenho.

Troquei as folhas e flores da camisa dela por raízes para mostrar que elas foram destruídas.

O olhar sério dela mostra ao telespectador da imagem o quão prejudicial o garimpo ilegal é para as terras Yanomamis. O contorno preto em volta do desenho é como um pensamento do telespectador sobre a situação das terras Yanomamis. Eu decidi trocar o número original da placa da menina por 5053 que segundo as pesquisas que fiz é o número de hectares destruídos em suas terras com o início de outubro de 2018 até o ano de 2022.

Iracema: Sem título (figura 64) — Quis mostrar a conexão dos Yanomamis com a natureza. A escolha da cor da linha representa as raízes que eles têm com a natureza.

Cauê: A lágrima (figura 65) — Eu fiz minha obra com base em como o garimpo afetou o povo Yanomami. Fiz como cenário, materiais usados para o garimpo e como o centro da obra, usei uma criança da série Marcados.

Utilizei apenas imagens e colagem, e um pouco de tinta, meu objetivo era por meio da criança, mostrar, tentar trazer as consequências do garimpo. Fazer as pessoas refletirem, pesquisarem e se conscientizarem sobre.

Talvez a tinta vermelha remetendo a sangue, seja algo um pouco agressivo, mas o objetivo é realmente trazer impacto nas pessoas. E por meio daquela lágrima que escorre, fazer as pessoas pensarem em seu sofrimento.

Enrico (figura 66): Brasil Vermelho: A minha imagem representa o quanto os indígenas do Brasil, sofreram e sangraram por culpa dos homens que se importam mais com o ouro do que a própria humanidade e a natureza, que é o principal para a vida.

Iara (figura 67): O Luto Yanomami: Minha obra foi baseada na tribo Yanomami e em todo o sofrimento que esse grupo vem passando. A obra foi composta por costura, colagem de fotos, tinta vermelha e aquarela. Nele quis retratar os povos Yanomamis perdendo todo o seu território para o desmatamento e poluições, todos os detalhes em vermelho representam sangue por conta de cada indígena que vem sofrendo e morrendo com tudo o que o homem está fazendo com nossa natureza. A arte é um modo de pedir socorro e de manifestação contra tudo que vem ocorrendo.

Ítalo (figura 68): A morte inocente: Essa arte foi montada em cima da história dos Yanomamis e do garimpo que trazia muitos problemas, mas o maior é a poluição do rio por que além de poluir água acabava matando os peixes que era um dos melhores alimentos.

Otávio (figura 69): Consequências: A arte “Consequências” foi inspirada nos Yanomamis. Essa arte trata dos machucados dos Yanomamis que sofreram muito pelas invasões dos garimpeiros e muitos morreram por causa dos garimpeiros e as doenças.

Raoni (figura 70): Olhos sofridos: A arte “Olhos sofridos” foi inspirada nos Yanomamis que sofriam por extinção de espaço que por conta desta situação muitos Yanomamis morreram, então essa imagem será para representar a dor que eles sofreram nas perdas de espaço e família.

Moacir (figura 71): Esperança Juntada: Eu fiz essa obra pensando na esperança, a morte não é o fim e quando algo quebra também não é o fim, o conserto é o ideal para algo quebrado, a perda é recuperável com esperança então eu caracterizei isso como uma esperança reconstruída.

Cássio (figura 72): Cores Sumindo: No desenho o Yanomami está sangrando e com as cores sumindo no fundo é o “emocional” do indígena. As cores com o efeito “Splash” mostrando que ele sofreu em outros sentidos também. As partes cinzas são partes que estão morrendo na parte emocional.

Mayara (figura 73): Sem título: Coloquei quatro rostos de crianças e jovens de Yanomamis e os conectei de algumas formas (costuras, tinta, linhas e pontos). Também cortei as bordas para ficarem tortas, e os dois rostos das pontas são coloridos e os dois do meio são em preto e branco.

A partir da análise das imagens produzidas pelos alunos, é notável a utilização de variadas técnicas, pintura, colagem, bordado, costura e desenho¹⁰. A diversidade de materiais transformou a sala em um ateliê de vários artistas contemporâneos.

O caminho de criação trilhado por grande parte da turma pode ser resumido por meio das palavras da estudante Iara, “*A arte é um modo de pedir socorro e de manifestação contra tudo o que vem ocorrendo*” e do aluno Cauê, “[...] *fazer as pessoas refletirem, pesquisarem e se conscientizarem sobre*”. Apesar de Andujar optar por retratar um pouco da devastação e mais da beleza Yanomami, o contexto histórico pesou mais, a realidade foi tão impactante que se refletiu na produção imagética. Relembrando Abreu (2021), a Arte é um retrato humano da realidade.

Durante o trajeto, alguns alunos que não se importavam com as aulas de Arte se tornaram tão envolvidos ao ponto da professora de Educação Especial que acompanhou algumas aulas verbalizar isso. Conforme seu relato, os alunos estavam concentrados de uma forma que ela não havia presenciado antes e acrescentou que eles realmente se comprometeram com o projeto e estavam engajados.

Ao examinarmos o texto sobre as imagens que os estudantes produziram, percebemos que grande parte deles se referem ao trabalho como “obra”, isto significa que eles se assumiram

¹⁰ A arte contemporânea, que surgiu na segunda metade do século XX após a Segunda Guerra Mundial e permanece até os dias atuais, abriu espaço para uma diversidade de estilos, técnicas e perspectivas.

como sujeitos autores de sua produção. Aquele “não sei desenhar” ou o “não gosto de Arte” tiveram sua desconstrução validada. Quem ainda resistia, se rendeu aos atributos das aulas de Arte.

A costura foi um elemento utilizado por quase metade da turma, o material novo despertou o interesse de quem não havia se apropriado de tal técnica e de quem já apresentava familiaridade. Heitor, em sua obra *Tatuagem de caminhos no corpo*, 2023 (figura 51), além de explorar os grafismos presentes nas pinturas corporais dos Yanomamis, agrega alguns pontos com a linha e destaca que aprendeu a técnica com a sua avó, costureira.

A aluna Jandira sempre entregava as atividades com o mínimo necessário para obter notas medianas. A obra, *Preso no seu próprio mundo*, 2023 (figura 61) reflete seu cuidado, ela foi uma das primeiras a escolher a imagem de Andujar que tinha uma bandeira do Brasil (figura 18), pegou uma folha de papel vegetal e iniciou seu desenho. Depois buscou linha marrom e agulha para iniciar sua costura, que se assemelha a um arame farpado que ela viu em outra imagem de Andujar. A sua escrita aconchega o tema em seu universo particular: “*Muitas pessoas em algum momento da vida se sentem presas no seu próprio mundo [...] E ficamos presos no nosso próprio mundo para nós ficarmos seguros*”. Ela passou algumas aulas tecendo a sua obra, uma cena incomum que a professora acompanhava com um sorriso largo e a certeza de que o conteúdo estava sendo assimilado.

Mathias é outro exemplo de aluno que costumava ser displicente com as aulas de Arte, cumpria apenas algumas tarefas, sua frequência não era regular, o que prejudicava o seu rendimento. Nesta aula, escolheu uma imagem, linha e agulha. Gradualmente, seu bordado bem detalhado foi surgindo, resultando na imagem, *Sem título*, 2023 (figura 44). Ao ser questionado pela professora sobre tamanha desenvoltura, respondeu que a mãe dele havia o ensinado a costurar, pois era ele que consertava as próprias roupas e acrescentou: “Professora, eu não sabia que nada disso estava acontecendo”, referindo-se aos Yanomamis, em seu texto afirma representar a situação deles.

Outra cena que despertou a atenção, ocorreu quando Raoni em solicitou que Clarice fizesse uma costura em seu trabalho, *Olhos sofridos*, 2023 (figura 70). Uma intervenção foi necessária, ao ser questionado, respondeu que não sabia costurar tendo sido instruído a aprender e assim o fez. O ato de costurar é um elemento ainda muito atrelado ao universo feminino e as questões de gênero se encontram nas entrelinhas, sendo a escola, o espaço propício para a desconstrução.

Jussara escolheu desenhar a partir da fotografia, a delicada obra, *Sem título*, 2023 (figura 63) demonstra pesquisa tanto de dados como conceitual. Seu texto inicia-se pela descrição da

imagem escolhida, seguida pelos conceitos empregados, um cenário com árvores derrubadas, a estampa da blusa da personagem que desenhou com raízes evidenciando a destruição e a troca do número original da placa que a menina retratada carrega em seu pescoço pelo número 5053. Segundo os dados que ela coletou, corresponde ao número de hectares destruídos nas terras Yanomamis de 2018 a 2022.

Rose, em sua obra *Raízes Yanomamis*, 2023 (figura 58), apresentou a delicadeza envolta na profundidade histórica e crítica. Trouxe à memória as obras de Rosana Paulino e as utilizou como referência em sua produção, tecida com linhas nas cores marrom e verde junto a um desenho demonstrando que os povos originários são as nossas raízes.

O aluno Moacir, em algumas vezes ao longo dos anos, questionou a importância das aulas de Arte. Seu rendimento era insatisfatório junto a sua frequência irregular. Antes do projeto, sua postura havia mudado um pouco, durante o percurso, se transformou completamente. Quando algum professor faltava, ele perguntava se poderia ter aula de Arte ou solicitava para ficar na sala da disciplina para terminar os trabalhos em andamento. Impressionante o tamanho do envolvimento dele, além de participar ativamente, passou a ser mais frequente e se tornou um dos mais aplicados alunos nas aulas de Arte, enquanto em algumas disciplinas continuava com alguns problemas. Sua obra, *Esperança Juntada*, 2023 (figura 71) apresenta a sutileza na costura em um corpo falecido. Para ele, o que está quebrado dá para consertar e obter a “[...] *esperança reconstruída*”.

Muitos discentes representaram sangue e/ou utilizaram o vermelho em suas imagens, Luna, Levi, Benício, Mathias, Caíque, Moema, Ângela, Helena, Iandra, Íris, Matilde, Peri, Clarice, Cauê, Enrico, Iara, Ítalo, Otávio, Raoni e Cássio (figuras 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 52, 53, 56, 57, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70 e 72, respectivamente), reforçando o contexto histórico do período ditatorial e da atualidade.

O tema do silenciamento aparece nas imagens de Moema, *Sem título*, 2023 (figura 47) por meio da costura, bem como na obra, *Sem título*, 2023 de Mathias (figura 44) que, apesar de ele afirmar que, “*A costura foi referência a certos rituais de alguns povos*”, ainda, sim, nos remete a questão do silêncio. Bento indica o tema com um sinal de X no lugar da boca, e por meio do título, *Silêncio*, 2023 (figura 55). Íris, na imagem, *Sem título*, 2023 (figura 56), coloca uma máscara no lugar da cavidade bucal. Jussara, em *Sem título*, 2023 (figura 63), opta por não desenhar os lábios e Luna, em *Sem título*, 2023 (figura 41), questiona: “Até quando irão tentar nos calar?”.

Uma pintura com tinta vermelha cobrindo os lábios dos retratados está presente na obra, *Yanomami*, 2023 (figura 45), de Caíque, a temática é confirmada por suas palavras, “[...] *um*

indígena com a boca pintada, isso para mostrar que além de tudo foram silenciadas”. Os alunos, Matilde, com a obra *Fora Garimpo*, 2023 (figura 57), Ítalo e a imagem, *A morte inocente*, 2023 (figura 68), e Raoni, com seu trabalho, *Olhos sofridos*, 2023 (figura 70), também aplicam este recurso de pintura que evoca o tema do silêncio, apesar de não mencionarem isso na escrita textual.

Na contramão da estética sanguinolenta, Jurandir, na obra, *Natureza*, 2023 (figura 50) afirma que ressaltou a relação da natureza com os Yanomamis, colagem, desenho e costura compõem a imagem evidenciando o pertencimento dos retratados à terra que lhes é de direito, verde e roxo são os tons selecionados para concretizar a ideia. E Iracema, na obra, *Sem título*, 2023 (figura 64), tece fios que conectam o Yanomami à floresta, resultando em uma construção sensível e poética. Iandra, na imagem, *Sem título*, 2023 (figura 53), também opta por expressar coisas boas e a beleza por meio de cores e flores em uma mistura de colagem, pintura e costura, todavia no centro da imagem ela coloca um Yanomami sofrendo por conta das mazelas do governo e do garimpo. Heitor, na obra, *Tatuagem de caminhos no corpo*, 2023 (figura 51), escolhe mostrar um momento de descanso do Yanomami que tem seu corpo desenhado com grafismos indicando os caminhos percorridos ao longo de sua história. Iberê, em *Os dois olhares*, 2023 (figura 59), retrata dois Yanomamis, o jovem e o idoso, referindo-se ao ciclo da vida. Mayara, em sua obra, *Sem título*, 2023 (figura 73), descreve sua preocupação estética afirmando que colocou quatro rostos de crianças e jovens Yanomamis conectando-os com costuras, tinta, linhas e pontos. A composição harmoniosa incita a refletir sobre as crianças, o futuro Yanomami.

Tendo em vista os aspectos observados, algumas produções poderiam ter sido mais bem desenvolvidas, tanto, na prática, quanto conceitualmente. Mas, sobretudo, os alunos construíram uma produção artística contemporânea, na qual o conteúdo somado à variedade de materiais e técnicas conduziu a turma a explorar e buscar sua poética, refletindo sobre o conceito como sujeitos autores de suas obras. Conteúdo e forma foram alinhavados, tal como nas costuras, resultando em um discurso visual no qual as funções psíquicas foram requeridas. Não é possível mensurar se ocorreu o desenvolvimento, porém, podemos perceber alguns indícios. Na próxima seção, o tema será direcionado à publicidade na ditadura em diálogo com as problemáticas que envolvem os povos originários.

4.3.3 Parte 3: Publicidade no período ditatorial e a questão dos povos originários

As aulas presentes nesta seção têm como foco o estudo das peças publicitárias do período ditatorial em diálogo com a realidade dos povos originários. Esta parte ficou comprometida, devido à transformação do conteúdo em formato de apostila. A escola reuniu atividades de todas as disciplinas para compor o material que teve como objetivo suprir o mês de dezembro suprimido pela reforma.

4.3.3.1 Análise de peça publicitária em diálogo com a questão dos povos originários

Esta sequência de aulas foi adaptada para compor uma apostila providenciada pela escola. Uma parte do conteúdo teve que ser selecionada, a opção por este tema ocorreu devido ao fato das aulas seguintes demandarem mais recursos da sala de Arte. A mediação ficou comprometida, tendo em vista que os estudantes deveriam cumprir as tarefas em suas casas. Seguem as atividades elaboradas:

1) Leia os textos:

Ditadura militar contribuiu para genocídio dos povos indígenas

É possível ver semelhanças entre os Anos de Chumbo e o governo passado¹¹

Devastação, violência, fome, doenças e morte de milhares de indígenas yanomami em sua terra, em Roraima. Esse foi o retrato do **Brasil no período da ditadura militar**. Além da tortura, censura e assassinato de milhares nas cidades e no campo, a ditadura causou um genocídio entre os povos indígenas brasileiros.

O relatório da ***Comissão Nacional da Verdade**, finalizado em 2014, indica que, apenas na investigação de dez povos, foram estimadas mais de 8 mil mortes decorrentes do governo militar. No caso do **povo yanomami**, segundo a comissão, não há um número oficial de mortos, mas se estima que chegue aos milhares.

Em depoimento à Comissão Nacional da Verdade, Davi Kopenawa, líder yanomami, relembrou o descaso do governo durante a realização de grandes obras. Segundo a liderança, as estradas abriram caminho para os invasores garimpeiros e fazendeiros.

“Eu não sabia que o governo vinha deixar estrada na terra yanomami. [A autoridade] não avisou antes de destruir o nosso meio ambiente, antes de matar o nosso povo yanomami. A estrada é o caminho de invasores garimpeiros, fazendeiros, pescadores e caçadores”.

A tomada das terras indígenas para ampliação da fronteira agrícola e para exploração mineral e de energia foi um dos eixos do Plano de Integração Nacional dos militares (PIN). No caso dos yanomami, a destruição veio primeiro com a construção da **rodovia Perimetral, a BR-210**, que liga os estados do Amapá, Amazonas, Pará e de Roraima.

Já na década de 1980, a situação se agravou com a invasão de cerca de 40 mil garimpeiros na região. Uma campanha internacional exigiu que a ditadura fosse responsabilizada pelo genocídio yanomami. O Brasil foi denunciado em várias esferas

¹¹ A figura 74 ilustra este texto.

internacionais, como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos. A Terra Indígena Yanomami só foi demarcada após muita pressão, em 1992.

Marcelo Zelic, membro da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e colaborador da Comissão da Verdade, afirma que a estratégia entre o governo dos militares e o governo Jair Bolsonaro, também com forte presença de representantes das Forças Armadas, foram similares. Expulsão dos territórios e falta de assistência de saúde, que levaram à dizimação do povo indígena.

“A saúde indígena foi utilizada como uma arma, uma estratégia de ocupação territorial pelo enfraquecimento da saúde das comunidades. Isso é um crime bárbaro, contra a humanidade. É o uso da saúde como essa ferramenta. Isso é parte da cartilha que aparece quando você olha os documentos do passado”.

Zelic ainda acrescenta que nos dois momentos políticos, a falta do Estado nos territórios contribuiu para o aumento da violência contra os povos originários. “Quando você tem então um governo que estimula o garimpo, que enfraquece a presença do Estado nos territórios, que cria portarias que desestruturam o direito indígena, facilitando a penetração e invasão dos territórios, você tem essa repetição de uma fama acintosa. E uma repetição que promoveu o volume de violência muito grande no Brasil contra os povos indígenas desde 2019 [até] 2022”.

Em janeiro deste ano, o governo decretou emergência federal na Terra Indígena Yanomami. A medida resultou na expulsão de milhares de garimpeiros invasores, além de atendimento médico e ações contra a fome que afligia a população. Só em 2023, 53 mortes foram registradas entre os yanomami.

A Comissão Nacional da Verdade, em seu relatório final, apresentou 13 recomendações relacionadas aos povos indígenas. Entre elas, um pedido público de desculpas do Estado brasileiro aos indígenas pela tomada de suas terras e demais violações de direitos humanos, além da instalação de uma Comissão Indígena da Verdade.

Segundo o Ministério dos Povos Indígenas, a pasta ainda está sendo estruturada para retomada das discussões sobre essa Comissão.

*** Comissão Nacional da Verdade (CNV):** Grupo criado em 16 de maio de 2012 para apurar as violações contra os direitos humanos cometidas de 1946 a 1988, período que inclui a ditadura militar (1964 a 1985). A comissão ouviu depoimentos e relatos que ajudaram a reconstituir esse período da história brasileira (Passos, 2023).

“A Amazônia já era!”: como a imprensa glorificou a destruição da floresta na ditadura militar¹²

Pesquisa do botânico Ricardo Cardim explica as origens da destruição da Amazônia através de reportagens e propagandas oficiais dos tempos da ditadura

[...] Em outra campanha publicitária, desta vez da companhia de navegação marítima Netumar (figura 75), a floresta é um inimigo que acaba de ser abatido. “A Amazônia já era!”, diz o anúncio. “E como isso nos orgulha!”, completa.

A glorificação do desmatamento estampada na imprensa brasileira soa como uma brincadeira de mau gosto nos tempos atuais, quando líderes, empresários e investidores do Brasil e do mundo criticam a política ambiental do governo Bolsonaro. Mas, há apenas 40 anos, estas manchetes eram não apenas aceitáveis, como celebradas. “Embora isso tenha ocorrido há menos de 50 anos, quase não se fala deste assunto. Somos levados a pensar que a situação caótica da Amazônia hoje é fruto de algo espontâneo, natural. Mas não, foi uma invasão profundamente orquestrada, incentivada e pressionada pelo governo e a iniciativa privada”, reflete Ricardo Cardim.

[...]

A verdadeira invasão, no entanto, veio com a ditadura militar e a construção da Transamazônica. A obra começou em julho de 1970 com a promessa de atravessar o Brasil de leste a oeste, percorrendo uma distância maior que a existente entre Caracas e Buenos Aires. Dez quilômetros de cada margem da estrada foram reservados para a colonização e reforma agrária. Segundo a pesquisa de Cardim, o plano da ditadura era

¹² As figuras 75 a 79 ilustram este texto.

levar 100 mil famílias para ocupar o entorno das novas rodovias federais na Amazônia.

Para convencer brasileiros de outras partes do país a migrar para Norte, o governo esforçava-se por mostrar que a floresta havia deixado de ser um lugar perigoso e selvagem — o “inferno verde” — para tornar-se um paraíso de oportunidades. “Chega de lendas, vamos faturar! A Transamazônica está aí: a pista da mina de ouro. [...] Há um tesouro a sua espera. Aproveite. Fature. Enriqueça junto com o Brasil”, incentiva a propaganda da Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) publicada nas grandes revistas brasileiras nos anos 1970 (figura 76).

[...]

A campanha de convencimento se valia de propagandas oficiais, mas também de materiais produzidos pelas próprias equipes de reportagem. Aquela edição especial da *Manchete*, encontrada na casa da vó, dedicou 12 páginas coloridas à “conquista” da floresta pela Transamazônica. Em 1973, a mesma revista mostra um carro trafegando em uma estrada de terra cercada de árvores derrubadas, com o anúncio: “Um novo Brasil” (figura 77). “A imprensa, via de regra, comprou o tema, seja porque concordava ou pela própria pressão da ditadura, que não era pouca naqueles anos de chumbo. O maior expoente disso era a *Revista Manchete*”, afirma Cardim.

A pesquisa histórica também evidencia o protagonismo das grandes empresas na ocupação da Amazônia. Além da companhia de navegação marítima Netumar (figura 75) e da construtora Andrade Gutierrez (figura 78), até mesmo o Banco de Londres (figura 79) patrocinou a euforia em torno da destruição da floresta. Na propaganda, a instituição financeira inglesa lembra que tinha uma agência em Manaus desde 1901, e garante: “Estamos preparados para acompanhar o novo ritmo de desenvolvimento que contagia a região” (Wenzel, 2020, grifo nosso).

2) Análise da peça publicitária da *Volkswagen*¹³ (figura 80):

a) Finalidade: o anúncio deseja convencer o consumidor a comprar qual produto ou serviço?

b) Público-alvo: a quem se destina o anúncio?

[...]

c) Slogan: qual é usado?

d) Logotipo: se há logotipo, refere-se à marca ou à empresa?

e) Imagem: o que foi escolhido como figura central, cores, sensações provocadas pela imagem?

f) Texto verbal: qual é o tamanho das letras e que destaques foram usados na escrita?

g) Argumento: é mais lógico e não apelativo ou mais apelativo para despertar emoções?

[...]

h) Verbos escolhidos: os verbos ditam um comportamento (uso do imperativo) ou não?

[...]

i) Que argumento o autor do anúncio usa para convencer o consumidor a comprar o produto ou serviço?

l) O texto promove o **consumo – compra de um produto considerado necessário?**

m) O texto provoca o **consumismo – compra de produto sem utilidade imediata, desnecessário?**

(Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. 214–215)¹⁴.

j) O que a imagem visa despertar no consumidor?

¹³ A imagem para análise foi selecionada pela pesquisadora e não se refere ao livro no qual estavam os itens da questão 2.

¹⁴ Os itens **i**, **l** e **m** foram incorporados a este exercício, mas se referem a outro do mesmo livro de referência, como **a**, **b** e **c**. E os itens **j** e **n** foram elaborados pela pesquisadora, assim como a questão 3.

n) Conforme os estudos realizados em sala de aula e os textos dispostos neste material, desenvolva uma produção textual refletindo sobre o que as peças publicitárias desencadearam no que se refere à política ambiental no contexto da ditadura.

3) Diante dos estudos realizados, produza uma imagem que reflita a temática estudada com foco nos povos Yanomamis (técnica de livre escolha).

Nesta tarefa encontramos diversas dificuldades, o diálogo com a obra de Andujar ficou comprometido, apenas na atividade de número quatro foi possível traçar a conexão. Outra problemática foi a impressão da apostila efetuada pela escola, com falhas e em escala de cores preto e branco, ou seja, para analisar as imagens, eram necessárias as cores reais e textos legíveis. Houve uma falha de comunicação entre a direção e a docência, bem como os estudantes poderiam ter comunicado, entretanto, deixaram para elaborar no último minuto do prazo final de entrega.

Para a tarefa ser realizada em casa, demandava disciplina dos alunos. Foi notável o fato de alguns terem pesquisado as imagens na internet, a importância de colocar as referências no material colaborou para esta ação e demonstra o comprometimento de uma parte dos discentes com os estudos.

Segundo Lígia Martins e Ana Carolina Marsiglia (2013): “O aluno até consegue se apropriar de alguns conhecimentos espontaneamente. Mas o faz de forma lenta, precária, superficial” (p. 101). Reforça-se a importância da mediação docente, “[...] o professor é figura indispensável e insubstituível no trabalho educativo” (p. 102).

Para a análise, foram escolhidos os trabalhos dos discentes que completaram a tarefa, algumas respostas foram sintetizadas por terem a mesma essência.

a) Finalidade: o anúncio deseja convencer o consumidor a comprar qual produto ou serviço? Todos responderam que o anúncio tem a finalidade de convencer o consumidor a comprar um carro.

b) Público-alvo: a quem se destina o anúncio?

Jussara: Para as pessoas com mais de 18 anos que tem uma carteira de habilitação, já que é um anúncio de um carro, está destinado a adultos.

Cauê: As pessoas que vão usar o carro em lugares com barro, longe da cidade com estradas pavimentadas.

Rose: Se destina a pessoas que saibam e podem dirigir.

Clarice: As pessoas que dirigem.

Iberê: A população.

Iracema: A quem quiser comprar esse modelo de carro.

Rudá: Para os brasileiros que não concordavam com a destruição da floresta.

Iandra: Se destina a pessoas que desejam comprar/trocar um carro.

Jurandir: A pessoas habilitadas que se interessem por carros e tem condições financeiras para isso.

Moema: As pessoas que precisam de um carro para andar na Transamazônica.

c) Slogan: qual é usado?

Todos escreveram a mesma resposta: *Pensa num carro capaz de andar pela Transamazônica. Agora.*

d) Logotipo: se há logotipo, refere-se à marca ou à empresa?

Jussara: O logotipo é VW1500 que se refere a marca.

Cauê: O logotipo é VW que se refere a marca Volkswagen.

Rose: O logotipo é “VW1500” que se refere a marca.

Clarice: Volkswagen a marca.

Iberê: A empresa.

Iracema: “VW1500” que se refere a marca.

Rudá: VW1500, refere-se a marca.

Iandra: Não há logotipo.

Jurandir: Refere-se a marca do fusca VW1500, Volkswagen.

Moema: Não há logotipo.

e) Imagem: o que foi escolhido como figura central, cores, sensações provocadas pela imagem?

Jussara: Figura central, um carro potente. Cores: Nude, marrom. Sensações: de poder e liberdade.

Cauê: A imagem escolhida foi de um local com mata e muito barro, provocando algo como desafio, para nos convencer de que cumpre o que promete.

Rose: Como figura central foi escolhida uma estrada de barro com alguns veículos. As cores escolhidas foram cores quentes (o barro) e frias (céu e árvores) e a sensação provocada pela imagem é de dificuldade.

Clarice: Mata Amazônica, cores neutras.

Iberê: A estrada sendo construída na Amazônia.

Iracema: Não consigo visualizar.

Rudá: A figura central são carros passando por uma estrada de terra, as cores são preto e branco; e a sensação provocada é de querer explorar.

Iandra: Uma estrada de terra com um relevo, mata em volta e tratores.

Jurandir: Desmatamento e construções de estradas, não há coloração na imagem, a sensação provocada é desgosto por estarem fazendo isso com a nossa Amazônia.

Moema: A Transamazônica é o local e estão utilizando cores preto e branco.

f) Texto verbal: qual é o tamanho das letras e que destaques foram usados na escrita?

Jussara: As letras do slogan estão em negrito e maiores enquanto as letras do texto estão pequenas.

Cauê: Foram usadas letras grandes, com destaque na cor branca.

Rose: Há letras grandes e pequenas e se destacam pela cor branca.

Clarice: Palavras grandes em negrito.

Iberê: São letras grandes destacando em cores fortes.

Iracema: Há letras grandes e pequenas, que se destacam pela cor branca.

Rudá: As letras são grandes e para destacá-las deixaram essas letras mais claras.

Iandra: O slogan foi feito em letras grandes e mais redondinhas. Já o texto explicativo está em letras bem pequenas.

Jurandir: O slogan e a marca do carro têm letras grandes e de maior destaque para chamar atenção do leitor, já o texto e as letras estão com tamanho normal.

Moema: As letras são grandes e os destaques que fizeram as palavras.

g) Argumento: é mais lógico e não apelativo ou mais apelativo para despertar emoções?

Jussara: É mais apelativo, pois com esse produto desperta um espírito aventureiro e poderoso.

Cauê: É mais apelativo pois há uma hora em que é citado que somos fortes, que as cores do carro combinam com a mata etc.

Rose: Mais apelativo pois no trecho “Ali, sozinho no peito e na raça” desperta emoções

Clarice: É mais lógico e não apelativo.

Iberê: É lógico e não apelativo pois ele só fala para pensar em como seria andar pela Amazônia.

Iracema: Mais apelativo, pois no trecho: “Ali, sozinho no peito e na raça”

Rudá: Eu diria que é um pouco dos dois, por causa do pensamento que é preciso tomar sobre a marca.

Iandra: Mais apelativo, despertando emoção daquele carro ser o melhor para ser consumido.

Jurandir: É lógico e apelativo junto, faz a descrição completa do carro e no final fala das cores lindas do céu da praia... com intenção de despertar emoções.

Moema: Ele é mais lógico, não desperta emoções.

h) Verbos escolhidos: os verbos ditam um comportamento (uso do imperativo) ou não?

Jussara: Não, não há nada do tipo “compre” ou “tenha”, apenas informa o produto.

Cauê: Sim. Logo no início há uma ordem para pensarmos. Além de ter um “desafio” para andar com um carro numa mata com barro.

Rose: Não, não há nada do tipo: “compre” ou “tenha” só informa sobre o produto.

Clarice: “Pense” faz as pessoas pensarem no qual ela realmente quer comprar.

Iberê: Usa, pois ele fala “Pense num carro”.

Iracema: Não há nada do tipo “compre” ou “tenha”, apenas informa sobre o produto.

Rudá: Sim, pois ele usa o verbo pensar.

Iandra: Utiliza o verbo pensar no modo imperativo, indicando o consumidor a pensar sobre a resistência do carro e o quanto ele é bom.

Jurandir: Sim, é usado o imperativo no verbo “pense”.

Moema: Sim, que o carro é capaz de andar pela Transamazônica.

i) Que argumento o autor do anúncio usa para convencer o consumidor a comprar o produto ou serviço?

Jussara: “Forte, brabo, com torque para a serra” e “motor 1500 que não cansa de correr, nem subir, nem de descer como você”.

Cauê: Que o carro promete andar no barro e mata longe de manutenção, posto de gasolina, além de prometer de suas cores combinarem com a mata. E dizer que é o único carro que é capaz de andar na Transamazônica.

Rose: “Forte, brabo, com torque para varar a serra” e “Motor 1500 que não cansa de correr, nem subir, nem de descer como você”.

Clarice: Ele usou o argumento da Amazônia, ele usava carro elétrico.

Iberê: Que com as estradas pavimentadas qualquer um anda.

Iracema: “Forte, brabo, com torque para a serra” e “motor 1500 que não cansa de correr, nem subir, nem de descer como você”

Rudá: Que o motor do carro dele é mais potente.

Iandra: Que o carro é capaz de atravessar qualquer mata, sendo o melhor para o consumidor.

Jurandir: O argumento que ele usa é “O único carro capaz de andar pela Transamazônica. Agora”.

Moema: Que o carro é capaz de andar pela Transamazônica.

j) O que a imagem visa despertar no consumidor?

Jussara: Busca despertar sensação de dificuldade para dirigir no barro, mas com o VW1500 você é capaz de passar pelo barro.

Cauê: Busca despertar que o carro cumpre o que promete, que ele cumpre os desafios.

Rose: Busca ver que é difícil de dirigir naquele barro e que precisam do VW1500.

Clarice: Buscar não utilizar carros de gasolina.

Iberê: Busca despertar o prazer de que uma estrada nova está para ficar pronta.

Iracema: Busca ver que é difícil de dirigir naquele barco e que precisam do VW1500.

Rudá: Busca despertar o desejo do consumidor pelo seu produto.

Iandra: Que o carro do anúncio é capaz de atravessar essa estrada difícil cheia de terra, sendo melhor que os outros carros.

Jurandir: O desejo e a necessidade de comprar um fusca.

Moema: Que o carro está andando.

l) O texto promove o consumo — compra de um produto considerado necessário?

Jussara: O texto promove a compra de um carro que é considerado um produto necessário por ser um veículo.

Cauê: Para quem anda por matas sim. Mas em geral, não, pois nem todos andam pela mata ou usam um carro.

Rose: Sim, pois diz que só com esse carro dá para dirigir na nova Transamazônica.

Clarice: A compra do produto é necessária.

Iberê: Não.

Iracema: Sim, pois diz que só com esse carro dá para dirigir na Transamazônica.

Rudá: Sim, um carro de certa forma é necessário.

Iandra: Não, provavelmente por ser um carro tão bom deve ser caro, e talvez a pessoa nem precise de um, mas ao ver o anúncio quis comprar.

Jurandir: Sim, para a época dessa peça publicitária era sim, por ser o único carro capaz de andar pela Transamazônica.

Moema: É necessário para quem precisa andar na Amazônia.

m) O texto provoca o consumismo — compra de produto sem utilidade imediata, desnecessário?

Jussara: Sim, o anúncio provoca o consumidor a comprar o carro para ir além.

Cauê: Sim, ele não terá utilidade imediata, a menos que você viva em meio a mata e necessite dele para se locomover.

Rose: Também, pois pode parecer desnecessário para outros que não tem necessidade de ir a Amazônia.

Clarice: Sim.

Iberê: Sim.

Iracema: Sim, já é um texto para a população geral e dificilmente vai ter alguém com interesse em ir para a Amazônia.

Rudá: Não, pois um carro tem utilidade.

Iandra: Sim, ao ver o carro anunciado, pessoas que não tinham interesse em comprar um começam a querer. E as que já tem um carro e não precisam trocar querem comprá-lo.

Jurandir: Não, na época era sim um consumo e necessário.

Moema: Não, não acho que qualquer um tenha dinheiro para comprar um carro de imediato.

n) Conforme os estudos realizados em sala de aula e os textos dispostos neste material, desenvolva uma produção textual refletindo sobre o que as peças publicitárias desencadearam no que se refere à política ambiental no contexto da ditadura:

Jussara: As peças publicitárias são extremamente influenciáveis ao consumidor, com imagens, cores, sensações provocadas nos anúncios, instiga a pessoa a consumir até o que não precisa no momento, interferindo até na política ambiental, influenciando pessoas a consumirem o que a mídia em geral quer oferecer e impor indiretamente através da propaganda.

Cauê: Houve diversas propagandas apoiando o desmatamento da Amazônia que era vista como uma forma de ganhar dinheiro na época. E isso era normal. As propagandas incentivavam as pessoas a desmatarem! Porém voltando a realidade atual, sabemos que a Amazônia é um tesouro! Um tesouro com diversas diversidades, de flora, aves, animais e mais um bocado. Que deve ser preservado! Além do mais esse desmatamento afeta os povos que vivem ali, nós brasileiros e o mundo!

Rose: Na época da ditadura, as peças publicitárias muitas vezes refletiam a narrativa do governo que nem sempre priorizava questões ambientais. A política ambiental era negligenciada em favor de objeto econômico e de desenvolvimento, elas tendiam a enfatizar conquistas industriais e avanços econômicos, sem abordar as preocupações ambientais. O contexto político autoritário também limitava a expressão crítica sobre questões ambientais, deixando mais difícil a promoção de políticas sustentáveis.

Clarice: Na minha opinião é algo que chega a ser absurdo. Todos nós sabemos a importância do meio ambiente, devemos cuidar dele.

Iberê: As peças publicitárias na ditadura influenciaram negativamente a política ambiental, priorizando o lucro em detrimento da sustentabilidade e ocultando os impactos negativos das ações governamentais.

Iracema: Como as peças publicitárias influenciam na compra de produtos ocorre um aumento na produção, assim tendo que tirar mais materiais da natureza. Além de que, o lixo produzido após a venda e durante a produção, podem causar sérios impactos ambientais, como a poluição.

Rudá: As peças publicitárias desencadearam alguns objetivos como convencer as pessoas de que a destruição da floresta Amazônica, tentando convencê-las até de ir morar nessas regiões.

Iandra: Durante a ditadura, várias áreas preservadas foram desmatadas para a criação de estradas em área preservada. E isso nas propagandas não era considerado algo ruim. Nessa época, tudo, inclusive a publicidade, deveria falar somente bem da ditadura. Mesmo que causasse danos ao meio ambiente e às pessoas.

Jurandir: As peças publicitárias, em grande parte incentivavam o desmatamento para a construção de outras coisas como se fosse algo comum.

Moema: As peças publicitárias ajudam no consumismo, e que conseqüentemente ajudam na poluição ambiental, por causa que quanto mais as pessoas consumirem mais lixo é jogado de forma incorreta. Pela desordem causada pelo consumismo a ditadura acabou tomando a liderança.

Quanto às respostas, o item **a** questiona sobre a finalidade, o anúncio deseja convencer o consumidor a comprar qual produto ou serviço. Os alunos foram unânimes afirmando que o objetivo era convencer o público a comprar um carro.

No item **b**, sobre o público-alvo, todos responderam com sentido semelhante, que se destina a pessoas que querem comprar um carro e que dirigem. Apenas a resposta de Rudá divergiu, afirmando que o produto é destinado a brasileiros que não concordam com a

destruição da floresta. Há um equívoco neste ponto, por ocorrer o oposto, a peça publicitária demonstra devastação da floresta em virtude de a abertura de estradas para o carro anunciado passar, ou seja, há nuances que precisam ser observadas.

A letra **c** indaga sobre o slogan, todos responderam corretamente: “Pensa num carro capaz de andar pela Transamazônica. Agora”. Sobre o logotipo, no item **d**, os alunos Jussara, Rose, Rudá e Iracema responderam que VW1500 se refere à marca, e Cauê afirmou que VW alude à marca Volkswagen. Somente Jurandir precisou que o logotipo VW1500 se refere à marca do carro Fusca, da Volkswagen. Iberê respondeu com a palavra, empresa e Clarice que Volkswagen é a marca. Conforme Iandra e Moema, não existe logotipo. Na imagem, havia apenas o que Jurandir pontuou, a falta de clareza devido à má qualidade da impressão dificultou a leitura e as respostas se tornaram confusas.

A questão **e** se tornou inviável para alguns alunos, principalmente pela falta de cores reais na imagem. Iracema declara que não conseguiu visualizar, Rudá e Moema escrevem que as cores são o preto e o branco, Clarice afirma que as cores são neutras e Jurandir destaca que a imagem não está colorida. Outros optaram pela descrição imagética e não citaram a coloração. Cauê atesta que é uma imagem com muita mata e barro. Iberê indica que é uma estrada sendo construída na Amazônia e, para Iandra, é uma estrada de terra com relevo, mata e tratores.

Apenas os estudantes que pesquisaram na internet conseguiram responder corretamente em relação às cores, como, por exemplo, a resposta de Rose, que demonstra um vocabulário artístico utilizando os termos, cores quentes e frias. Quanto às sensações cuja experiência é física, as respostas incidiram mais em estados mentais e emocionais. O “*poder e liberdade*” citado por Jussara, a “*dificuldade*” indicada por Rose, o “*desafio*” indicado por Cauê são palavras mais atreladas ao estado emocional, bem como o “*desgosto*” declarado por Rudá, que neste caso o seu sentido também não está conectado ao físico.

No que diz respeito ao item **f**, sobre o texto da peça publicitária, todos os alunos responderam coerentemente. E na questão **g** que se refere ao argumento, se é mais lógico ou apelativo, para Jussara, Cauê, Rose, Iracema e Iandra o anúncio é mais apelativo. Para Clarice, Iberê e Moema são mais lógicos. Rudá afirma que é apelativo e lógico ao mesmo tempo, assim como Jurandir que exemplifica: “[...] *faz a descrição completa do carro e no final fala das cores lindas do céu da praia... Com intenção de despertar emoções*”, ambos responderam corretamente. O texto na peça publicitária cita a funcionalidade e durabilidade do veículo, indicando questões lógicas, e expõe frases relacionadas à aventura e desafio, incitando aspectos emocionais, somado ao patriotismo implícito, fazendo alusão às cores da bandeira do país, verde, branco e azul. Segundo Santos (2019), há uma clara conexão da publicidade comercial

com a propaganda política, sobre especialmente a Amazônia, como, por exemplo, no anúncio em questão “[...] há a junção do *Fusca*, símbolo do desenvolvimento econômico, e uma das grandes obras faraônicas do governo militar, a rodovia Transamazônica símbolo da integração nacional” (Santos, 2019, p. 470–471).

Sobre os verbos escolhidos, se há ou não o uso do imperativo, no item **h**, Jussara, Rose e Iracema responderam não haver, enquanto Cauê, Clarice, Iberê, Rudá, Iandra e Jurandir responderam que o verbo *pense* indica o uso no modo imperativo, apesar de mais sutil do que a palavra *compre*. Somente Moema deixa a resposta incompleta. Além do slogan, o texto explicativo oferece indícios para a compreensão do sentido deste “*pense*”, há verbos no infinitivo, *andar*, *viver*, relacionados à aventura e desafios. E os verbos no presente, *combina*, *precisa*, incitam a ideia de que o Fusca é a melhor opção, então o *pense* se associa a tudo o que ele pode proporcionar.

Na letra **i**, que pergunta sobre o argumento que o autor do anúncio utiliza para convencer a comprar o produto, Rose, Iracema e Rudá indicam como o motor do carro é forte. Iandra, Jurandir e Moema afirmam que ele consegue andar pela Transamazônica. Clarice respondeu confusamente, citando carro elétrico. E Iberê citou que em estradas pavimentadas qualquer um, anda, faltou complementar, indicando que, segundo o texto, o Fusca vai além das estradas asfaltadas.

O item **j** questiona sobre o que a imagem visa despertar, as respostas indicaram a superação de enfrentar uma estrada difícil. Somente Clarice respondeu de forma confusa afirmando que o texto indica não utilizar gasolina, houve um erro de interpretação do texto explicativo do anúncio que afirma que dirigir em estradas pavimentadas é fácil e naquele barro, como superá-lo?

Na letra **l** há o questionamento se o anúncio promove o consumo de um produto considerado fundamental. Iberê e Iandra afirmaram que o carro não é nada necessário. Os outros alunos, apesar de alguns utilizarem trechos do texto, refletiram mais sobre o carro em si, ser ou não necessário, em detrimento do que a escrita textual do anúncio indica. O texto publicitário apresenta o veículo com potencial para aventura, resistência e liberdade que não estão ligados a necessidades básicas, não os colocam como um elemento essencial para a vida e sim voltado a pessoas que buscam novas experiências.

O item **m** pergunta sobre o consumismo, o texto o incita? Rudá, Jurandir e Moema indicaram que não, todos os outros afirmam que sim. A peça publicitária não incentiva o consumo desenfreado, não há estímulo a um sentimento de superioridade ou ações voltadas

para impressionar outras pessoas. Ela está muito voltada ao emocional e ao experimental, no sentido de superação de desafios, nacionalismo e liberdade.

A letra **n** é uma questão mais aberta, solicitando que os alunos dissertem sobre os estudos realizados nas aulas e o material presente na apostila. Alguns trechos exemplificam as reflexões que estes estudos proporcionaram. Jussara destaca que as peças publicitárias influenciam o consumidor, isso afeta a política ambiental. Cauê afirma que as propagandas apoiaram o desmatamento da Amazônia e as relacionou com a realidade e a importância que a preservação deve ter para os brasileiros e o mundo. Rose apresenta uma reflexão sobre a relação da ditadura com o governo, que nem sempre priorizava o meio ambiente, visava apenas o desenvolvimento econômico, tendo o autoritarismo como principal aliado do governo. Para Clarice, o assunto é um absurdo e todos devem cuidar do meio ambiente. Iberê declara que os anúncios publicitários na ditadura influenciaram negativamente as políticas ambientais, visando mais o lucro e menos a sustentabilidade. Iracema aponta como a publicidade corroborou para influenciar a compra e, em consequência, temos o crescimento da produção afetando diretamente a natureza. Rudá informa que os anúncios dos produtos estimulavam as pessoas a destruírem a Amazônia e, inclusive, habitar aquela região. Iandra cita que, na ditadura, várias áreas foram devastadas e as propagandas não achavam isso maléfico. Jurandir assevera que a publicidade incentiva o desmatamento como se não, fosse algo danoso à sociedade. E ao final, Moema indica que os anúncios favorecem o consumismo e contribuem para a poluição ambiental, quanto mais consumo, mais lixo é gerado.

Após a leitura da peça publicitária, os estudantes receberam a terceira tarefa: produzir uma imagem que expressasse a temática estudada com foco nos povos Yanomamis com técnica de livre escolha. Aqui entra o diálogo com as obras de Andujar que sofreu influência da adaptação da proposta em formato de apostila, no entanto, em âmbito geral, o resultado revelou-se satisfatório.

Quanto ao processo de criação, Jussara e Rose (figura 81 e 83) retrataram um Yanomami na floresta, a primeira utilizou a técnica do pontilhismo e a segunda preferiu unir colagem e desenho, trabalhando a folhagem com luz e sombra.

Cauê e Jurandir (figura 82 e 89) optaram por desenhar os efeitos do garimpo na floresta, tal como um esquema. Percebemos claramente a necessidade de explicação do processo por meio da imagem. Cauê sentiu também a necessidade de inserir textos.

A discente Clarice (figura 84) utilizou a bandeira do Brasil como base e desenhou grafismos nas cores verde, azul e vermelho, e um grande sinal vermelho no meio da imagem conotando um sinal de protesto. Iberê (figura 85) retratou um Yanomami com uma expressão

que denota incerteza, enquanto Iracema escolheu fazer um esquema semelhante às produções gráficas dos Yanomamis e Rudá (figura 87) optou por representar grafismos.

Iandra (figura 88) retratou uma Yanomami no centro da imagem, com expressão séria. Nos lábios, há um sinal de X desenhado indicando o silenciamento que já havia aparecido em outras produções. E Moema (figura 90) desenhou sua Arte com letras, técnica atualmente conhecida como *lettering*. Escreveu a palavra *Yanomamis* no centro da imagem, ao lado direito superior há o desenho de mão pintada na cor vermelha, no lado esquerdo inferior há dois ramos de folhas e mais acima, flores. De ambos os lados, há grafismos que preenchem o espaço, tornando-o mais harmônico.

Os alunos produziram as imagens consoante os materiais disponíveis em suas residências, alguns desenhos são mais estereotipados, como o de Jurandir e Iberê (89 e 85), por exemplo, e outros que poderiam ter desenvolvido melhor a ideia e trabalhado na finalização, como no desenho de Rudá e Iracema (87 e 86). Ambas as produções ilustram que a falta de mediação do professor no momento da criação gráfica desta tarefa impactou diretamente no resultado. Em contrapartida, há produções autorais, como Jussara, Cauê, Rose, Clarice e Moema (81, 82, 83, 84 e 90).

Em suma, alguns alunos escolheram as questões que ficaram latentes, o garimpo, o silenciamento, o protesto e outros optaram por produções mais poéticas retratando os Yanomamis, seus grafismos e desenhos.

Os discentes fizeram uma boa leitura, as pesquisas realizadas para identificar os elementos fundamentais dos anúncios no início do projeto foram retomadas neste momento. O entendimento entre consumo e consumismo ficaram confusos, se estivéssemos em sala de aula, caberia esclarecer os termos e discutir mais o assunto, porém esta atividade foi entregue no final do ano letivo que se antecipou para meados de novembro e lamentavelmente não houve oportunidade para retomar o debate.

A atividade visou movimentar o sistema psíquico, estimulando a reflexão e análise de uma peça publicitária de outra época, mas que ainda se relaciona aos dias atuais. Inclusive, na pergunta final, eles trouxeram este raciocínio para a atualidade. O que temos hoje é fruto do passado, entender esta historicidade envolvida nos processos é utilizar o método materialista histórico-dialético.

Ao final, apesar dos prejuízos sofridos devido à adaptação, má qualidade de impressão, condições das residências para o desenvolvimento do estudo e a entrega inconclusa da atividade pela maioria, os alunos que conseguiram entregar de forma completa apresentaram um bom resultado. A pesquisa da peça publicitária na internet, para uma melhor visualização devido à

ilegibilidade do material, ofereceu um indicativo do interesse pelo estudo do tema. Na questão final, eles relacionaram a sua análise com os nossos dias, ou seja, pensaram sobre o que havia sido estudado. Se houvesse mediação no ato da fatura da proposta, o resultado provavelmente seria mais satisfatório, principalmente no que se refere à prática artística, também devido aos materiais disponíveis em sala de aula. No próximo tópico, o debate sobre a representação das etnias indígenas será o foco, para os alunos poderem ampliar o conhecimento sobre o tema.

4.3.4 Parte 4: Representação fotográfica dos povos originários

Nesta seção, o conteúdo clássico, já iniciado anteriormente por intermédio das obras de Claudia Andujar se expande nesta aula em um breve histórico da representação fotográfica dos povos originários. O recorte temporal compreende o século XIX, até a contemporaneidade.

4.3.4.1 História da Arte — Povos originários na fotografia

O objetivo desta aula destinou-se a ampliar o conhecimento dos alunos sobre a história da representação dos povos originários, tendo a fotografia como recorte. Outrossim, provocar a reflexão sobre o conteúdo, além de elucidar o porquê da obra de Andujar se difere dos demais fotógrafos citados. Iniciamos com uma aula expositiva seguida por uma atividade de produção textual.

A historiografia foi dividida em quatro segmentos, baseados no artigo *O índio na fotografia brasileira — incursões sobre a imagem e o meio* (Tacca, 2011) e na pesquisa *Iconografia fotográfica dos povos indígenas do Brasil* (Magalhães, 2013). O primeiro segmento; século XIX, retratado como exótico e distante, E. Thiesson (figura 91), A. Frisch (figura 92) e Marc Ferrez (figura 93). O segundo; anos 1900–1950, primeira metade do século XX, construção do imaginário nacional, Comissão Rondon (figura 94 a 98). O terceiro; 1880 até hoje, registros etnográficos e antropológicos, Lévi-Strauss (figura 100). E o quarto; 1960 até a atualidade, fotografia documentária e contemporânea, Claudia Andujar (figura 18 e 30 a 36).

- Primeiro segmento: século XIX, retratado como exótico e distante:

Segundo Tacca (2011), no século XIX, os povos originários foram retratados como exóticos e distantes. “A primeira constatação é que o indígena tem uma representação muito pequena e quase imperceptível durante todo o século XIX” (Tacca, 2011, p. 192).

Tacca (2011) afirma que as primeiras fotografias foram realizadas na França por E. Thiesson, um conjunto de cinco daguerreótipos de Botocudos¹⁵ que foram levados para a França para serem apresentados em eventos científicos (figura 91). As imagens de Albert Frisch também se tornaram referência na época, realizadas ao ar livre, nos arredores de Manaus (figura 92). Para a fotografia ser consolidada, eram necessárias muitas horas na mesma pose, sem se mexer, para que o resultado não fosse um borrão.

Outro nome importante para o século XIX foi Marc Ferrez (figura 93), que integrou a Comissão Geológica do Império, comandada pelo geógrafo e geólogo Charles Frederick Hartt.

A tentativa de uma antropometria, visível nas imagens de Ferrez, demonstra o que poderia ser uma primeira inserção da fotografia de índios nas expedições científicas: um objeto a ser mensurado e dominado, tal como a natureza representada em mapas. Marc Ferrez apresentou uma série de imagens de objetos, retratos e elementos da vida indígena na Exposição Antropológica Brasileira, no Museu Nacional, em 1882. Provavelmente essas imagens fizeram parte dos álbuns comercializados para estrangeiros, pelo seu caráter exótico (Tacca, 2011, p. 195).

- Segundo segmento — anos 1900–1950, primeira metade do século XX, construção do imaginário nacional, Comissão Rondon:

No início do século XX as fotografias com os grupos indígenas mudam, principalmente por meio da vasta produção da Comissão Rondon, que possuía um viés científico das grandes expedições. Botânicos, zoólogos e outros cientistas integravam o grupo.

A Comissão Rondon se divide em três categorias, a primeira deve-se principalmente ao filme considerado um dos primeiros no cinema etnográfico no mundo; *Os índios coroados*, captado em 1916 e editado em 1917, se tornou mais conhecido pelo segundo título; *Rituais e festas bororo* (figura 94). A película apresenta o índio¹⁶ como um mito de origem da nação brasileira (Tacca 2011).

Na segunda categoria observamos a pacificação, um índio dócil progredindo em sua civilização trajando roupas (figuras 95 e 96):

Constrói-se assim uma imagem de sujeição e não de impedimento à ocupação territorial da nação. No filme *Ronuro: selvas do Xingu* (1932), captado em 1924, assim como na hibridização da narrativa impressa com fotografias, a natureza imagética aparece como a exploração do território e a criação de um índio genérico, vestido ao final com roupas ‘civilizadas’; uma existência por semelhança, afinal não estavam nus (Tacca, 2011, p. 207).

¹⁵ Botocudo não se refere a uma etnia, foi um termo utilizado no século XIX pelos portugueses para se referir aos grupos que usavam botoques labiais e auriculares (Tacca, 2011).

¹⁶ Termo utilizado no século XIX e utilizado nesta citação pelo autor Tacca, 2011.

E na terceira categoria temos a construção da imagem simbólica de grupos que aceitam a bandeira, como na fotografia *Rondon na fronteira do Brasil com Venezuela e Guiana Inglesa, com índios macuxi*, 1927 e *Menina Karajá como Porta-Bandeira* (figura 97 e 98), não é apenas o índio e sim um índio brasileiro. São exemplos, além das fotografias, os filmes *Inspetorias* (1938) e *Viagem ao Roraimã* (1932).

Ainda neste período, a revista *O Cruzeiro* (figura 99) foi um veículo utilizado para propagação do ideário de pacificação do índio. Suas reportagens marcaram o imaginário popular, construindo a ideia de um selvagem possível de ser domesticado:

Como exemplos, temos as reportagens publicadas como uma espécie de novela, sobre o casamento da índia kalapálo Diacuí com um sertanista. As reportagens ganharam os títulos “Minha noiva é uma índia” (1 nov. 1952), “Kalapalos invadem a ‘cuiabá’ dos arranha-céus” (29 nov. 1952) e “Abandonada pelo branco morreu Diacuí” (22 ago. 1953). A proposta de uma mestiçagem das populações brasileiras é clara [...] (Tacca, 2011, p. 214).

- Terceiro segmento — 1880 até hoje, registros etnográficos e antropologia visual:

Neste ponto, foram esclarecidas a diferença dos termos *etnografia* e *antropologia*:

A etnografia busca descrever a vida tal como é vivida e experimentada por um povo, em um lugar específico e em um tempo determinado. A antropologia, em contraste, é uma investigação sobre as condições e possibilidades da vida humana no mundo. A antropologia e a etnografia têm muito a contribuir entre si, mas os seus fins e objetivos são diferentes (Ingold, 2018, p. 222).

Conforme Magalhães (2013), “[...] a primeira função da fotografia na antropologia foi como instrumento de coleta de informações, capaz de registrar acontecimentos observáveis e verificáveis”. Um exemplo deste período é o trabalho do antropólogo Claude Lévi-Strauss (figura 100) que utiliza a fotografia para coletar dados, mas, ao mesmo tempo, seus registros espelham um valor plástico e documental, ou seja, difere-se do primeiro e segundo bloco que caracteriza os povos originários como exóticos e civilizados, respectivamente.

- Quarto segmento — 1960 até hoje, fotografia documentária e contemporânea:

Como fotógrafos destaques deste período, temos Pedro Martinelli, Maureen Bisilliat, Marcos Santilli, Nair Benedicto, Rosa Gauditano, Rogério Assis, Ricardo Beliel, Valdir Cruz, Sebastião Salgado e Claudia Andujar que elegemos como recorte.

A partir dos anos 1960 temos um considerável rol de autores que começou a trabalhar profissionalmente como fotojornalistas, mas que logo se dispuseram a mergulhar em projetos fotográficos mais aprofundados, capazes de traduzir em imagens realidades complexas e, quiçá, propor soluções para os problemas encontrados (Magalhães, 2013).

Um dos exemplos desta nova forma de fotografar é Claudia Andujar que está entre o etnográfico e as Artes visuais (figuras 18 e 31 a 36):

[...] a fotografia etnográfica encontra no campo da arte um lugar para a elevação da imagem fotográfica como ilusão especular rumo ao mágico. Ao nos apresentar o invisível e o indizível, as luzes dos espíritos e o onírico, Claudia Andujar, ao menos assim, nos permite participar desse universo mítico. A separação entre o etnográfico e a possibilidade realística da fotografia, nas imagens de Claudia Andujar, revela uma poética sobre o outro muito distante do cerco imagético realístico da antropologia, e a ideia do índio tradicional ganha outra dimensão, agora contemplando a complexidade dessas culturas próprias (Tacca, 2011. p. 220).

Claudia Andujar nasceu na Suíça em 1931, em seguida mudou-se para a Hungria, lugar em que sua família paterna de origem judaica morava. Devido à perseguição aos judeus na Segunda Guerra Mundial (1939–1945), viu sua família ser deportada para os campos de concentração, o que a obrigou retornar com a mãe para a Hungria. Depois, foi para os Estados Unidos. Em 1955, chega ao Brasil para reencontrar sua mãe, que já havia se estabelecido no país e decidiu ficar (Mauad, 2014).

Dedica-se à produção de imagens fotográficas publicadas em contexto nacional e internacional, como, por exemplo, nas revistas *Realidade*, *Claudia* e *Life*. Lecionou em cursos de fotografia e realizou pesquisas. Recebeu uma bolsa de estudos da Fundação Guggenheim de Nova York e, posteriormente, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para estudar os Yanomamis que passou a ser o principal tema de sua pesquisa. Andujar convive com os Yanomamis e atua junto à causa. Em 1978, ela foi enquadrada pela Lei de Segurança Nacional pelo governo e expulsa pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) das terras yanomamis. Retornando para São Paulo, continua seu engajamento, participa da Comissão pela Criação do Parque Yanomami (hoje, Comissão Pró-Yanomami — CCPY), e coordena a campanha pela demarcação das terras dos povos originários e luta pelos seus direitos. Em uma entrevista concedida a Mauad (2014), a fotógrafa relata:

O que aconteceu foi que em 74 o governo resolveu construir uma estrada que ia construir uma estrada que atravessar a terra Yanomami. Era o segundo grande projeto de estrada na Amazônia. O primeiro era obviamente a Transamazônica, essa se chamava Perimetral Norte. Eu estava lá quando isso aconteceu. Eu vi tudo, participei de tudo, nessa construção. Eu fiquei muito horrorizada com o que aconteceu com a construção. Porque realmente eram índios que tinham pouco contato. E para eles isso em primeiro lugar representou a morte, a morte física. Era gente que vinha ou do estado do Amazonas ou do Nordeste que precisavam trabalhar. Então se colocaram lá a cortar as árvores, abrir o caminho para a estrada. Era gente pobre, miseráveis na verdade que estavam à mercê dessa coluna política do Brasil. Então eles chegaram com doenças. [...] Lá eu fiquei muito tocada por tudo isso. Foi depois disso que a FUNAI me afastou. Eles nunca me deram uma razão. Eu perguntei: “o que eu fiz?”. Depois ficou óbvio que eles achavam que eu estava documentando tudo para denegrir

o Brasil. [...] Mas durante a época da ditadura não dava para usar esse material. Eu fiquei com ele guardado. [...] Em São Paulo eu revelava o filme e comecei a fazer o arquivo (Mauad, 2014, p. 136).

A demarcação das terras Yanomamis nos estados de Roraima e Amazonas foi anunciada em 1991 e homologada em maio de 1992, através do decreto presidencial (Brasil, 1992).

No mês de abril de 1992, Jair Bolsonaro, quando deputado, apresentou um projeto de decreto legislativo que tinha como objetivo revogar a portaria que demarcava as terras Yanomamis. O projeto de lei não vingou e as terras foram demarcadas (Lucena, 2023). A crise humanitária dos Yanomamis pesquisada nas primeiras aulas deste projeto tem raízes históricas, não ocorreu por acaso.

Segundo Mauad (2014, p. 124), Andujar reconheceu a vulnerabilidade dos Yanomamis com a qual se identificou. “O olhar comprometido de Andujar para a causa Yanomami define a dimensão política de sua arte e mobiliza o espectador a uma leitura crítica do mundo visível”.

Após a explanação da teoria, os estudantes receberam a seguinte proposta: desenvolva um texto que contraste a representação visual dos povos originários nas fotografias *Botocudos do sul da Bahia*, 1875 de Marc Ferrez (figura 93), *Menina Karajá como Porta-Bandeira da Comissão Rondon* (figura 98) e *Catrimani, Roraima*, 1974 de Claudia Andujar (figura 34).

Em pesquisas, utilizamos referências bibliográficas para embasar as teorias e compor a escrita textual. Semelhantemente, eles receberam um texto de apoio para cada uma das imagens. O ideal seria que tivesse mais material de pesquisa, porém, devido ao tempo das aulas, a tarefa foi reduzida a um artigo sobre cada imagem e realizada em duplas e/ou trios para a leitura fluir em tempo hábil. Apenas um aluno fez sozinho porque faltou no dia da aula e alguns não concluíram a tarefa. O material de suporte segue abaixo:

Marc Ferrez

O índio sob a ótica do Império

Nascido no Rio de Janeiro em 1843, filho de pais franceses, Marc Ferrez ficou órfão aos oito anos de idade. Foi enviado a Paris em 1855 para complementar seus estudos, e voltou ao Brasil aproximadamente dez anos depois. Trabalhou na Casa Leuzinger, onde aprendeu fotografia com Franz Keller, montando seu próprio estúdio em 1865. Em 1870 tornou-se fotógrafo da Marinha Imperial. No final de 1873 um grande incêndio atinge seu estúdio, destruindo seu equipamento fotográfico e todas as chapas produzidas no início de sua carreira. Com a ajuda financeira de um amigo comerciante de produtos fotográficos, Ferrez consegue viajar à Europa e adquirir todo o equipamento necessário para recomendar suas atividades.

Em 1875 foi contratado para trabalhar na Comissão Geográfica e Geológica do Império, sob a direção do geólogo franco-canadense Charles Frederick Hartt, o que lhe permitiu viajar por diversas regiões do país e realizar uma importante obra de documentação fotográfica. Os participantes desta expedição percorreram grande parte da região do Rio São Francisco, no interior da Bahia, o Recôncavo e o litoral baiano, Pernambuco e algumas regiões amazônicas. Ferrez pôde então fotografar alguns

índios **Botocudo*** utilizando instrumentos de medição antropométrica, demonstrando a possível intenção do autor em inserir as imagens destes indígenas no meio científico. Em 1880 Ferrez levou um grupo de índios **Bororo** do Mato Grosso para o estúdio, realizando “uma imagem épica para o período”, segundo o antropólogo Fernando de Tacca (2011, p. 88). Em um desses retratos, pertencente à coleção do Instituto Moreira Salles, o olhar fixo e altivo dos onze indígenas nus portando flechas e outros acessórios contrasta com o cenário fotográfico adornado com elementos tipicamente europeus. Tacca observa:

(...) uma imagem domesticada do selvagem, circunstanciado pela encenação fotográfica do estúdio. O selvagem aparece cerceado pelo ato fotográfico e alça um sabor inequívoco no imaginário: a existência desses povos tradicionais, mesmo dominados pelo aparelho e pelo olhar do fotógrafo. A natureza e seu habitat deixam de ser importantes, são representações e pano de fundo para a imagem. Seus olhares diretos e nobres ignoram as agonias do contato.” (ibid., p. 88 e 89)

Em 1882, por ocasião da Exposição Antropológica Brasileira, no Rio de Janeiro, o fotógrafo apresentou uma série de imagens de objetos, retratos e elementos da vida indígena. Ferrez veiculava essas imagens de caráter exótico em álbuns fotográficos comercializados para o público estrangeiro. De acordo com o colecionador Pedro Corrêa do Lago e o pesquisador Rubens Fernandes Jr., “das imagens vendidas por Marc Ferrez aos viajantes estrangeiros, que constituíam a maior parte de sua clientela, as fotografias duplas, ou dípticos, de negras da Bahia e de índios estavam certamente entre as mais populares” (2001, p. 48).

Marc Ferrez faleceu no Rio de Janeiro em 1923. Atualmente é considerado, na definição de Boris Kossoy, como “um dos maiores fotógrafos de seu tempo” (2002, p. 139). O acervo fotográfico oriundo dos seus cinquenta anos de carreira como fotógrafo é composto por cerca de 5,5 mil imagens que abrangem negativos de vidro, tiragens originais e cópias em albumina (Magalhães, 2013).

Comissão Rondon

Pacificação, integração e nacionalismo

Com o objetivo principal de ocupar uma parte ainda desconhecida do território brasileiro e de defender as fronteiras nacionais, a partir de 1890 o governo instaurou uma série de comissões para implementar linhas e postos telegráficos pelo interior do país. Ao travar contato com dezenas de grupos indígenas que se encontravam na rota traçada, as comissões chefiadas pelo marechal Cândido Mariano da Silva Rondon se tornaram emblemáticas pelo grande volume de material etnográfico e iconográfico trazido por eles, cujo efeito foi o estímulo às primeiras políticas indigenistas no Brasil. Presentes desde o século XIX, as discussões referentes ao posicionamento do Estado em relação aos povos indígenas levaram Rondon a criar, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (mais tarde conhecido apenas como SPI), vinculado ao Ministério da Agricultura. Guiado por ideais positivistas e humanistas, o órgão visava implementar uma política de proteção aos índios, guiados pela ideia de integração dessas populações à sociedade brasileira e ao seu processo produtivo.

Influenciado pelo viés científico das grandes expedições do século XIX e do início do século XX, as comissões telegráficas contavam também com botânicos, zoólogos e outros cientistas para realizarem levantamentos da fauna e flora. Rondon e seus ajudantes faziam o levantamento topográfico e geográfico, e também colhiam dados etnográficos e realizavam medições antropométricas dos grupos indígenas encontrados.

Para produzir a documentação visual dos trabalhos da Comissão, Rondon tentou contratar um estabelecimento comercial de fotografia do Rio de Janeiro, mas devido às grandes distâncias e à falta de experiência dos fotógrafos no trabalho de campo, sua iniciativa não prosperou. Rondon aceitou então a proposta do então tenente Luiz Thomaz Reis e criou a Secção de Cinematographia e Photographia do SPI. Major Reis, como ficou conhecido, foi o responsável pela coordenação do departamento, trazendo equipamentos fotográficos e cinematográficos da Europa, lançando mão de uma tecnologia ainda inexistente no Brasil. Seus primeiros registros começam em 1914.

Rondon reconhecia o poder persuasivo da imagem para divulgação dos trabalhos da Comissão, encaminhando aos seus superiores e às autoridades políticas relatórios ilustrados com centenas de fotografias, que registravam as construções das linhas telegráficas e as relações estabelecidas com os diversos povos indígenas encontrados. Já as apresentações públicas dos filmes feitos pelo Major Reis, e os artigos publicados nos principais órgãos de imprensa do país, tinham como objetivo estratégico alimentar o espírito nacionalista na sociedade civil brasileira, principalmente junto à uma elite urbana sedenta por imagens e informações sobre o desconhecido sertão brasileiro, aos seus olhos ainda exótico e inexplorado.

A coleção *Índios do Brasil*, publicada em três volumes (1946–1953), abrange a produção visual registrada desde o início dos trabalhos das Comissões Construtoras de Linhas Telegráficas no Estado de Mato-Grosso (1890), até a extinção da Inspetoria de Fronteira (1938). Nesta coleção é apresentado o material fotográfico mais consistente realizado pelo próprio Major Reis e também por outros membros da Comissão, como o engenheiro Benjamin Rondon (filho de Rondon), o tenente João Lyra, o expedicionário Carlos Lako e os fotógrafos José Louro e Charlotte Rosenbaum, entre outros. Parte das imagens presentes nesses três volumes, porém, são reproduções de fotogramas dos filmes realizados pelo Major Reis. No texto de introdução, escrito pelo próprio Rondon, é destacado em tom épico a dificuldade enfrentada pelos membros da Comissão na captura das imagens:

(...) cumpre lembrar o esforço que, na maioria dos casos, representa a documentação fotográfica através dos sertões brutos. Pesados pacotes, então, de chapas de vidro que escapavam de se desfazerem em cacos, nos rudes transportes por terra ou na travessia das cachoeiras e corredeiras, onde tantas canoas, materiais e vidas ficaram para sempre sepultados, era quase por milagre que chegavam aos nossos gabinetes fotográficos nas cidades! (RONDON, 1946, p. 4)

Os textos também enaltecem a primazia do contato com algumas tribos, ressaltando a “política de não agressão” propagandeada por Rondon:

Alguns dos grupos que as fotografias documentam, foram assinalados em primeira mão pelas nossas expedições e trazidos ao nosso convívio amistoso, no sertão, por processos humanitários, subordinados ao lema que estabelecemos para exprimir as nossas disposições, como civilizados, para com os aborígenes: “Morrer se for preciso; matar, nunca! (Ibidem, p. 5)

No primeiro volume, publicado em 1943, o diálogo entre texto e imagem retrata um índio primitivo e selvagem. A figura de Rondon personifica a chegada de uma “civilização” que pacifica este índio e, segundo acreditava, propiciaria um salto em sua marcha evolutiva. As fotografias mostram índios **Paresí e Nambikwara** recebendo presentes, roupas e até uniformes militares, divulgando o sucesso de sua abordagem não agressiva ao indígena outrora hostil à presença do homem branco na região. Segundo a pesquisadora responsável pela organização do acervo de imagens do Museu do Índio, Denise Portugal Lasmar:

Inúmeras fotografias retratam os índios em atividades civilizadas, trabalhando no telégrafo, nas máquinas, vestidos, usufruindo a infraestrutura dos postos do SPI, mas em nenhuma delas em situação de conflito, que comprovassem os frequentes relatos de ataque dos diários de viagem. (LASMAR, 2001, p. 141)

O ritual funerário dos **Bororo** é ilustrado por fotogramas retirados do filme *Rituaes e festas bororo*, filmado pelo Major Reis em 1916 e montado no ano seguinte. Tanto o texto introdutório quanto as imagens que ilustram o livro omitem a presença da missão salesiana presente nesta comunidade desde o século XIX, levando o leitor a crer que os índios estavam praticamente isolados de qualquer contato com o homem branco. Um fato interessante a ser destacado é a intervenção feita em algumas fotografias, onde foram cuidadosamente desenhadas tangas para que os retratados não aparecessem totalmente nus. Tratava-se, provavelmente, de uma censura auto-imposta, para que as fotos pudessem ser publicadas sem destoar do pudor moral da época.

Através de um conceito de primitivismo expresso por imagens de elementos culturais e do dia-a-dia, essa publicação reforça a ideia do índio como o primeiro habitante destas terras, anterior à chegada dos portugueses, forjando a imagem do indígena como parte da identidade nacional.

A imagem de uma jovem **Karajá** empunhando a bandeira do Brasil durante a comemoração da Proclamação da República, no segundo volume de Índios do Brasil (1953), promove a ideia de um índio civilizado e integrado. Os fotogramas que mostram Rondon discursando sobre fatos históricos da República — frente aos membros de uma aldeia vestida formalmente — fortalecem a visão do papel da Comissão como elemento ordenador e integrador dos ideais nacionalistas. O indígena passaria assim a conhecer a história da formação de sua nação e poderia finalmente se reconhecer como parte dela. Essa ideia é reforçada também no terceiro volume (1953), referente ao trabalho de Rondon no registro da ocupação das fronteiras entre o Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa. **Makus, tuyucas e tukanos** são retratados como os habitantes dos limites deste país e, portanto, seus legítimos vigias.

A atuação central do Major Reis foi fundamental na construção da iconografia de Rondon, resultando em um acervo fotográfico, cinematográfico e etnográfico que documenta os primórdios da política indigenista do Brasil. Conforme ressalta o fotógrafo e antropólogo Fernando de Tacca em sua notável pesquisa sobre a imagética da Comissão Rondon.

Reis é o olhar que elege, recorta e edita a ação, sempre com uma “câmera na mão”; Rondon é um segundo olhar, compreensivo e incentivador; olhares irmanados. Se Reis era o olhar direto da ação em campo, Rondon era o articulador da visibilidade desse olhar no âmbito nacional. [...] Rondon e Reis formam um único e inseparável olhar articulado, que dá visibilidade às diferenças étnicas e de contato no Brasil daquela época, olhar este responsável por permanências sígnicas no imaginário brasileiro. (2001, p. 131)

O conjunto da obra audiovisual produzido pela Comissão é um testemunho da resposta de Rondon ao “problema do índio”, como ele mesmo se referia. Hoje, estimula-nos a avaliar as propostas de integração promovidas por Rondon e a questionar a representação dos povos indígenas em nossa sociedade, tanto em termos políticos como visuais (Magalhães, 2013).

Claudia Andujar

Yanomami: a etnopoética da imagem

Produzida essencialmente ao longo dos anos 1970 e parte dos anos 80, a obra de Claudia Andujar (1931) sobre os **Yanomami** introduz questões da fotografia contemporânea dentro do espectro da iconografia dos povos indígenas no Brasil. Sua narrativa visual trouxe para os campos fotográficos predominantes (fotografia documental clássica, fotografia etnográfica e fotojornalismo) um olhar assumidamente pessoal, aliando intenções documentais com uma busca estética bastante apurada. Lançando mão de imagens com fortes contrastes e efeitos visuais que nos remetem ao onírico, Claudia promove em sua obra um “diálogo entre a luz ‘material’ e a luz ‘simbólica’” (Duarte: 2003).

Com retratos pouco convencionais que “fogem a uma descrição e nos remetem para uma relação atemporal nas imagens de índios (...) para além de uma fotografia somente documental”, Fernando de Tacca defende que:

Claudia Andujar, de forma profética, prenuncia desenvolvimentos posteriores no campo fotográfico sobre a imagem do índio ao quebrar estruturas moduladoras de nossa forma de ver, pautadas em modelos positivistas da arte de descrever presentes no programa da câmara fotográfica, e incluindo a possibilidade da subjetividade e da autoria. (2011:117)

Segundo a própria autora, a idiossincrasia de sua obra deve-se essencialmente à sua trajetória pessoal, pautada pela condição de minoria:

Sem dúvida, minha fotografia é marcada pelo meu passado. Um passado de guerra, um passado de minorias. Isso é algo que não só me preocupa, mas me perturba. É parte da minha vida. Me interessa muito pela questão da justiça e das minorias que estão tentando se afirmar no mundo, mas se deparam sempre com um dominador que procura apará-las. Mas existe também um outro lado, que é a estética, o equilíbrio, presente nas minhas imagens. Nem sempre o lado social pode se juntar ao lado estético. Eu sofro por isso. Quando consigo juntar as duas coisas, me sinto aliviada. (Andujar in Persichetti, 2000:15)

Nascida na Suíça, Claudia mudou-se para os Estados Unidos após perder quase toda sua família durante a Segunda Guerra Mundial. Em Nova York, conhece Julio

Andujar, refugiado da Guerra Civil Espanhola, com quem se casou em 1949. Separaram-se poucos meses depois, quando Julio foi enviado para a Guerra da Coréia. Em 1955, Claudia chega a São Paulo, onde já vivia sua mãe. Começa a viajar pelo Brasil e pela América Latina, fotografando essencialmente para si mesma e como uma forma de estabelecer contato com a população local, já que na época Claudia ainda não dominava a língua portuguesa. Progressivamente, começou a publicar suas imagens tanto em revistas brasileiras (Quatro Rodas, Setenta, Claudia, Goodyear Brasil) como estrangeiras (Life, Look, Fortune, IBM, Horizon USA, Aperture).

Por orientação de seu amigo Darcy Ribeiro, Claudia entrou em contato com índios pela primeira vez em 1958, durante uma visita à Ilha do Bananal, terra dos **Karajá**. Algumas dessas imagens foram compradas por Edward Steichen, então diretor do Museu de Arte Moderna de Nova York, e depois foram publicadas pela Life.

A partir de 1967, começa a colaborar com a revista Realidade, da Editora Abril, junto com seu segundo marido, o americano George Love. Em 1971, uma edição especial da revista Realidade sobre a Amazônia a conduz até os **Yanomami**.

Esta viagem representou o grande divisor de águas em sua carreira e em sua vida. No intuito de se aprofundar no entendimento desta cultura, Claudia decide então abandonar São Paulo e o fotojornalismo, indo viver entre Roraima e Amazonas em tempo integral. Para isso, contou com o apoio de duas bolsas da Fundação Guggenheim (1971 e 1974) e uma da Fapesp, em 1976.

Em 1978, após ser enquadrada na lei de Segurança Nacional pelo governo militar e ser expulsa do território indígena pela Funai, retorna a São Paulo e organiza um grupo de estudos em defesa da criação de uma área indígena Yanomami. Este foi o embrião da ONG Comissão pela Criação do Parque Yanomami, CCPY (hoje Comissão Pró-Yanomami). Claudia assume então a coordenação da campanha pela demarcação desta terra indígena, o que finalmente ocorreu em 1992.

Ao assumir o ativismo político em prol da causa Yanomami, Claudia foi diminuindo progressivamente sua atividade fotográfica ao longo dos anos 80, justamente quando a mobilização em torno da demarcação ia ganhando força. Por outro lado, a importância de sua obra foi ganhando reconhecimento nas décadas seguintes, até ser consagrada como um dos maiores nomes da fotografia brasileira. Ainda assim,

Apesar de intuir que minhas fotos sobreviverão a mim, tornando-se o traço principal da minha identidade, esse jamais foi o meu objetivo. A sobrevivência do povo Yanomami é, para mim, a questão mais importante. Talvez se possa nomear isso mais amplamente, como a “vulnerabilidade do ser”. No entanto, esse interesse foi dirigido a eles porque eu não poderia abarcar o mundo inteiro. Escolhi-os porque senti que, dentro de minhas possibilidades, poderia proporcionar-lhes algo (2005:117) (Magalhães, 2013).

Seguem as transcrições de todos os textos concluídos pelos estudantes e respectiva análise:

Ítalo, Otávio, Cauê: A primeira fotografia realizada por Marc Ferrez, dos Botocudos do sul da Bahia, mostra uma mulher, indígena, com a cintura para baixo coberta, com uma criança em suas costas. A mesma está de lado, e ao lado direito há uma régua ou fita de medida, não sei dizer o que significa em específico, mas pode ter relação com roupas. Porém essa régua parece medir sua altura, talvez algo como medindo seu esforço, seu tamanho, “grandiosidade!”. Marc Ferrez, tem como objetivo, com essa fita, inserir essas imagens no meio científico, não sei se para estudo ou outro motivo.

A jovem Karajá como Porta-bandeira, promove a ideia de um índio civilizado.

Claudia Andujar, tinha uma narrativa visual, um olhar pessoal, aliando intenções documentais com uma busca estética apurada.

Moacir, Iracema, Jussara: A fotografia de Marc Ferrez reflete a uma mulher carregando uma criança talvez uma mãe e seu filho, a foto parece um registro ou documento com uma ferramenta de medida medindo ambos, na época esses índios eram chamados de botocudos.

A segunda imagem de uma menina Karajá como porta-bandeira reflete a ideia de um índio civilizado e integrado.

O tema central das atividades da fotógrafa humanista Claudia Andujar é retratar as tradições e os momentos da vida cotidiana do povo Yanomami.

Andujar fotografou esse retrato com o objetivo de ir além de uma fotografia somente documental, pois ela realmente presenciou o dia a dia dos indígenas yanomamis quando foi viver em tempo integral entre Roraima e Amazonas na década de 1970, abandonando o fotojornalismo para se dedicar a esse trabalho. Durante esse tempo ela pode conhecer e vivenciar o estilo de vida indígena, ela presenciou o respeito e a conexão que eles tem com a natureza e criou laços e teve uma relação próxima com eles, considerando como sua família, ou seja, o retrato de Claudia Andujar mostra sua perspectiva sobre a vida indígena Yanomami, em sua narrativa visual trazendo um olhar assumidamente pessoal, com equilíbrio entre o lado social e o estético.

Peri: Marc Ferrez nascido em 1843, foi contratado para trabalhar na comissão geográfica e geológica do império.

Em 1880 Ferrez levou um grupo de Índios Bororo do Mato Grosso para o estúdio realizando “uma imagem épica para o período”. Fotografando alguns índios botocudo utilizando instrumentos de medição antropométrica, demonstrando a possível intenção do autor em inserir as imagens destes indígenas no meio científico.

Na imagem temos dois índios botocudos com instrumentos de medição antropométrica, introduzindo a fotografia no meio científico.

A imagem de uma jovem Karajá empunhando a bandeira do Brasil durante a comemoração da Proclamação da República. Promovendo a ideia de um índio civilizado e integrado.

A obra de Claudia Andujar sobre os Yanomamis introduz questões da fotografia contemporânea dentro do espectro da iconografia dos povos indígenas no Brasil. Segundo a própria Andujar, a idiossincrasia de sua obra deve-se essencialmente à sua trajetória pessoal.

Claudia entrou em contato com os índios e conviveu com eles, sua viagem representou o grande divisor de águas em sua carreira e vida, no intuito de se aprofundar no entendimento desta cultura.

Em 1978, após ser enquadrada na lei de segurança nacional pelo governo militar e ser expulsa do território indígena pela Funai, retorna a São Paulo e organiza um grupo de estudos em defesa da criação de uma área indígena yanomami. Esse foi o embrião da ONG Comissão pela criação do Parque Yanomami, CCPY (Hoje Comissão Pró-Yanomami). Claudia assume então a coordenação da campanha pela demarcação desta terra indígena.

Iandra e Matilde: A fotografia de Marc Ferrez dos Botocudos do sul da Bahia, foi fotografada em 1875 e atualmente está no Instituto Moreira Salles. Nessa época, Ferrez foi chamado para fotografar a Comissão Geográfica e Geológica do Império para documentações.

Foi realizada na chamada primeira fase, quando os indígenas eram retratados como animais e um povo selvagem. Eles eram levados para estúdios, explicado pela fala de Tacca: “Uma imagem domesticada do selvagem, circunstanciado pela encenação fotografica do estúdio” Durante essa primeira fase, a sociedade só tinha essa visão dos indígenas. Que eram tratados como objeto de estudo.

A fotografia da Menina Karajá como porta-bandeira foi fotografada na segunda fase, onde ocorreu um processo de domesticação dos indígenas. Durante o governo do Marechal Rondon, a integração dos indígenas ao nacionalismo foi uma proposta realizada. Na imagem uma jovem Karajá empunhando a bandeira do Brasil, promove a ideia de um índio civilizado e integrado. Para isso os indígenas eram vestidos como a sociedade, principalmente pela Comissão Rondon.

A fotografia Catrimani foi fotografado por Claudia Andujar no ano de 1974, durante a terceira fase. Onde diferente das outras fases, era retratado o cotidiano dos indígenas. Nessa época ela mostrava a realidade deles, ela mostrava o cotidiano, as emoções deles, tudo através da fotografia.

Jurandir, Helena e Benício: A primeira imagem produzida pelo autor Marc Ferrez, obra chamada Botocudo, foi fotografada no interior da Bahia, essa obra também nos mostra a sua vivência e o modo que eles eram tratados como animais.

A segunda imagem mostra uma menina Karajá, segurando uma bandeira, sendo uma forma de retratar que o Brasil foi primeiro habitado e de mais direito dos indígenas do que dos portugueses, sendo fotografados com roupas para mostrar que são civilizados e integrados

Na terceira imagem, Claudia Andujar mostra a questão da vivência dos Yanomamis, e a alegria de estar com seu povo, vivendo a sua cultura.

Íris e Mayara: A primeira fotografia registrada pelo Marc Ferrez foi em 1875, onde ele diz: “Uma imagem domesticada do selvagem”. Ela retrata a forma como a sociedade via os indígenas, como os animais exóticos. Os “Botocudos” (como eram chamados) é um termo que os colonizadores portugueses utilizavam para se referir ao conjunto de indígenas que usavam botoques labiais e auriculares.

A segunda fotografia foi realizada pela Comissão Rondon, onde propaga a ideia de domesticar os indígenas. A imagem: “menina Karajá, empunhando a bandeira do Brasil”, tirada em 1953, mostra a ideia de um indígena pacífico e civilizado.

A terceira fotografia foi tirada pela Claudia Andujar em 1974, que faz referência a última fase, onde a sociedade começa a enxergar os indígenas como parte da população, respeitando as culturas deles e o modo de viver.

Levi, Ângela e Elias: As três fotografias retratam os povos indígenas porém em contextos diferentes a cada época. Nas fotografias de Marc Ferrez sobre o povo Bororo retrata uma visão “selvagem que as pessoas tinham sobre os indígenas, os tratando como animais ou objetos. Uma imagem domesticada do selvagem, circunstanciado pela encenação fotográfica do estúdio.

A segunda fotografia retrata uma menina segurando a bandeira do país, se trata de um projeto com o objetivo de ocupar uma parte desconhecida do território brasileiro de defender as fronteiras nacionais.

Em 1890 o governo instaurou comissões para implementar postos e linhas telegráficas no interior. As comissões foram chefiadas por Mariano da Silva Rondon. O posicionamento do estado levou Rondon a criar um serviço de proteção aos índios também com foco em “integrar” os indígenas na sociedade brasileira.

A terceira imagem foi tirada pela Claudia Andujar, uma fotografia que vive com o povo Yanomami, as imagens têm o objetivo de mostrar uma vida simples, mostrando o dia desse povo para a sua realidade.

Caíque, Romeo e Mathias: O fotografo responsável por essas imagens. Nasceu em 1843 no Rio de Janeiro, filho de franceses, Marc Ferrez ficou órfão aos oito anos de idade, e depois disso passou por muitas dificuldades em sua vida, passou até mesmo por um incêndio, que atingiu seu estúdio.

Porém em 1875 foi contratado para trabalhar na Comissão Geográfica e Geológica do império, que fez ele viajar e conhecer diversos lugares como Rio São Francisco no interior da Bahia, o litoral Baiano, etc.

E numa dessas viagens Ferrez teve a oportunidade de conhecer e fotografar a tribo Botocudo. E em 1880, Ferrez levou um grupo de índios para o estúdio no Mato Grosso, uma imagem épica para época, e essa imagem foi a que mudou sua carreira, uma imagem onde os protagonistas era os índios.

Comissão Rondon — “Presentes desde século XIX, as discussões referentes ao posicionamento do estado em relação aos indígenas, levaram Rondon a criar em 1910, o serviço de proteção aos índios” Como já diz esse contexto logo em seguida Candido Mariano da Silva Rondon entrou em contato com dezenas de indígenas e foi instituído o estímulo as primeiras políticas indígenas no Brasil.

A imagem feita por Claudia Andujar mostra a tribo Catrimani em 1974 mostra eles em um momento de aparentente diversão enquanto fazem seus deveres cotidianos. Claudia Andujar fez as fotos mostrando um ponto de vista diferente do que era conhecidos como animais selvagem ou monstros. No meu ponto de vista ela mostra que eles são humanos como nós, só que com cultura diferente.

Durante a explanação teórica, os alunos disseram: “Nossa, eles foram tratados como objetos e animais”. Esta perspectiva apareceu recorrentemente nos textos.

Quase todas as duplas e/ou trios escreveram um parágrafo sobre cada fotografia. Eles foram sucintos nas informações, no entanto, é possível destacar alguns trechos que captam elementos importantes.

No que se refere à fotografia de Marc Ferrez, Botocudos do sul da Bahia, 1875 (figura 93), os alunos Ítalo, Otávio e Cauê iniciaram seu texto descrevendo a imagem demonstrando incerteza a respeito da fita métrica. Para eles, pode ter uma relação com roupas. No final do

parágrafo, indicam que não sabem se Ferrez queria inserir estas fotografias para estudo ou outro motivo. Este excerto demonstra que eles não leram com atenção o texto de referência, apenas copiaram um trecho qualquer. Ferrez, por meio da medição antropométrica, tinha a intenção de inserir seu trabalho no meio científico e isto indica a relação de estudo e pesquisa envolvidos no processo.

Moacir, Iracema, Jussara também descrevem a imagem, apontando que a fotografia parece um registro ou documento. E Peri cita a biografia de Ferrez, quanto à imagem, apenas afirma que foi introduzida no meio científico.

Iandra, Matilde, Jurandir, Helena e Benício destacam que os indígenas eram tratados como animais, porém Iandra e Matilde complementam citando o trecho em que Tacca reitera que é uma imagem domesticada do selvagem e acrescentam que a sociedade os via apenas como objeto de estudo.

Íris e Mayara declaram que a citação seguinte é de Ferrez, “Uma imagem domesticada do selvagem”, no entanto, não perceberam que esta frase foi um excerto do autor Tacca. Apesar disso, captam a ideia central da fotografia: “Ela retrata a forma como a sociedade via os indígenas, como os animais exóticos”. Salientamos que Iandra e Matilde citam corretamente o autor Tacca, conforme o parágrafo descrito acima.

Levi, Ângela e Elias iniciam o texto indicando que cada fotografia se refere a um período histórico diferente. Quanto à de Ferrez, destacam que as pessoas tinham uma visão do indígena como selvagens, reforçando novamente esta narrativa.

Na segunda fotografia, *Menina Karajá como porta-bandeira* da Comissão Rondon (figura 98), os alunos Ítalo, Otávio, Cauê, Moacir, Iracema, Jussara e Peri destacam que a imagem promove a ideia de um índio civilizado.

Iandra, Matilde, Íris e Mayara ressaltam o processo de domesticação que a fotografia transmite, de um índio civilizado. Iandra e Matilde acrescentam que era por isso que estavam vestidos como a sociedade.

Para Jurandir, Helena e Benício, a fotografia mostra que o Brasil foi primeiramente habitado e pertence aos indígenas e não aos portugueses. Mencionam que foram fotografados com roupas para mostrar civilidade. Há um equívoco nesta resposta, a intenção da Comissão Rondon revela a ideologia da colonização com a premissa de domesticar e controlar os povos originários. A fotografia em questão revela a imposição de um estereótipo do indígena civilizado, ou seja, não era para mostrar que o país pertence a eles.

Levi, Ângela e Elias citam que a menina com a bandeira se trata de um projeto para ocupar uma parte desconhecida do território brasileiro e defender as fronteiras. A observação

escrita pelos alunos traduz uma parte da ideia da Comissão Rondon, pois de certa forma eles queriam instigar o nacionalismo no indígena, o que conduziria à defesa das fronteiras. O problema está no que há por trás desta narrativa.

Caíque, Romeo e Mathias copiaram uma parte do texto que aborda as políticas indigenistas e não fizeram menção à fotografia diretamente.

No que diz respeito à terceira fotografia, *Catrimani, Roraima*, 1974 de Claudia Andujar (figura 34), Ítalo, Otávio e Cauê copiaram um trecho apontando que a artista tinha uma narrativa visual, um olhar pessoal, aliando intenções documentais com uma busca estética apurada e não citaram a imagem. Peri também recorreu à cópia de excertos, indicando que a obra de Andujar apresenta questões contemporâneas da fotografia, que ela conviveu com eles para aprofundar o seu entendimento e finaliza informando que ela foi enquadrada pela lei de segurança nacional.

Iandra e Matilde comparam a obra de Andujar com as imagens dos outros fotógrafos abordados. Para as alunas, ela mostrava o cotidiano e as emoções por meio da imagem fotográfica. Além de mencionarem a obra, efetuaram uma observação pertinente.

Segundo Íris e Mayara, a fotografia tirada em 1974 se refere à última fase, na qual a sociedade começava a enxergar os indígenas como parte dela, respeitando a sua cultura e seu modo de vida. A indicação do ano em que a imagem foi produzida revela atenção à imagem, não a descrevem, mas apresentam uma boa interpretação a respeito do período exposto por meio de *Catrimani*.

Levi, Ângela e Elias foram breves em sua resposta, destacaram que a fotógrafa conviveu com o povo Yanomami e suas imagens objetivam mostrar a vida simples deles.

Jurandir, Helena e Benício apenas relatam que a fotografia mostra a vivência dos Yanomamis e a alegria de estar com seu povo.

Para Moacir, Iracema e Jussara, Andujar é uma fotógrafa humanista, e foi além de apenas documentar, ela abandonou sua carreira no fotojornalismo para se dedicar à causa, presenciou o dia a dia deles habitando nas terras Yanomamis. Os discentes revelam que Andujar percebeu a conexão que eles têm com a natureza e criou laços afetivos, fazendo-os parte de sua família. Finalizam declarando que a artista tinha um olhar pessoal que equilibrava o lado social e estético. A escrita textual destes alunos apresenta vários conceitos impressos no texto de referência. Apesar de também não se referirem à imagem, discorrem da ideia principal da fotografia de Andujar reescrevendo com as próprias palavras com base no material teórico.

Caíque, Romeo e Mathias começam descrevendo a obra. Para eles, os indígenas estão em um momento de diversão e reiteram que o ponto de vista de Andujar fotografar difere dos demais fotógrafos que os tratavam como animais, selvagens ou monstros. Ressaltam ainda que

ela mostra que eles são humanos como nós, só têm a cultura diferente. Estes alunos descreveram, compararam e ainda interpretaram a imagem. A respeito desta terceira fotografia, foi a resposta mais completa e autoral.

Em resumo, os alunos reescreveram alguns excertos do texto, outros ficaram mais presos à cópia, o que resultou em uma escrita muito concisa. A maioria dos estudantes não descreveu as imagens e poucos a mencionaram. Depois da finalização da tarefa, após a correção, os equívocos foram esclarecidos oralmente em aula posterior.

A respeito da insígnia da atividade, é possível efetuar algumas considerações. Poderia ter sido solicitada a descrição da imagem, isto incitaria os estudantes a ler primeiro a fotografia e depois o texto. Outro ponto foi que os textos de apoio precisavam ser mais adequados aos alunos, diferente da aula sobre leitura da imagem *Horizontal 4 (Aldeia de Ericó)*, da série *Marcados, 1981–83* (figura 32), de Claudia Andujar que continha dois textos mais didáticos. Observamos haver problemas na formulação da tarefa, mas também faltou empenho dos alunos para concretizá-la e obter um resultado mais satisfatório.

De forma ampla, o objetivo foi alcançado, o conhecimento sobre a história da representação dos povos originários na fotografia foi ampliado e as reflexões foram realizadas esclarecendo o porquê das obras de Andujar se diferem dos outros fotógrafos e a maneira como foram retratados mostra como eram tratados.

A forma sofreu intercorrências, mas o conteúdo cumpriu o papel de tornar os estudantes mais humanos, de forma que se indignaram com o tratamento que os povos originários tiveram no século XIX. Nas aulas que seguem, os alunos estudarão sobre as obras de Esbell, um artista indígena, referência no cenário da Arte Indígena contemporânea brasileira.

4.3.5 Parte 5: Diálogo com a contemporaneidade — Jaider Esbell / Síntese do projeto

Esta seção apresenta o diálogo com a Arte contemporânea produzida pelo artista da etnia Makuxi, Jaider Esbell por meio da série *It Was Amazon*, 2016 (figura 104 a 120), que propõe uma denúncia social por meio da Arte. A última parte foi entremeadada a esta, seria a síntese do projeto, que não aconteceu conforme o previsto, devido a algumas intercorrências ao longo da trajetória, principalmente em virtude da antecipação do ano letivo para meados de novembro. Apesar disso, é possível considerar o trabalho a partir das obras de Esbell como uma espécie de síntese, devido ao fato da possibilidade de visualizar um resumo do percurso expresso nos desenhos.

4.3.5.1 Jaider Esbell — Painel Coletivo

Nesta aula, tivemos como objetivo dialogar com a contemporaneidade do artista Jaider Esbell por meio da série *It was Amazon*, 2016 (figura 104 a 120), que apresenta por meio gráfico os problemas encontrados até os dias atuais entre os povos originários. O direito à terra é um deles: “Não há como falar em arte indígena contemporânea sem falar dos indígenas, sem falar do direito à terra e à vida” (Esbell, 2018, p. 98).

A Arte é um retrato humano da realidade. Esbell expressa o lado humano que circunda a prática social e, desta forma, sua obra contribui para a formação do sujeito de maneira integral. O “índio objetificado” no século XIX se torna protagonista, autor de sua história, refletindo a cultura de seu povo nas imagens. Sua Arte também denuncia, problematiza e carrega em si uma vertente crítica e política.

Os propósitos da arte indígena contemporânea vão muito além de assimilar e usufruir de estruturas econômicas, icônicas e midiáticas. A arte indígena contemporânea é, sim, um caso específico de empoderamento no campo cosmológico de pensar a humanidade e o meio ambiente (Esbell, 2018, p. 100).

Esta aula foi iniciada com a biografia de Jaider Esbell, da etnia Makuxi que nasceu na cidade de Normandia, Roraima/São Paulo (1979–2021), ativista sociocultural indígena, artista, curador e escritor. Possui Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela *Universidade Federal de Roraima* e é especialista em *Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável* (MBA — *Master in Business Administration*). Trabalhou como técnico eletricitista na Eletrobras até 2020. Depois disso, até a sua partida, se dedicou integralmente à Arte e à produção cultural, transformando seu ateliê em uma Galeria de Arte Indígena e Centro Cultural, nomeada de *Galeria de Arte Indígena Contemporânea*, que se tornou um polo de propagação de ações e eventos sobre a Arte Indígena. Como articulador político cultural, promoveu eventos artísticos, educativos e militantes, no âmbito das lutas por demarcação de terras dos povos originários, de resistência às práticas de apropriação cultural e demais violências sistêmicas contra seu povo (Jaider [...], 2024).

Esbell é reconhecido nacional e internacionalmente. “A cosmovisão de seu povo, as narrativas míticas e a vida cotidiana nas Amazônias compõem a poética de seu trabalho, que se desdobra em desenhos, pinturas, vídeos, performances e textos” (Prêmio Pipa, 2023).

Após a introdução, a leitura da obra *Maikan e Tukui (Raposas e Beijá-flores)*, 2020 (figura 101), pois esta imagem ilustra a estética que o artista utiliza na maioria de suas obras.

[...] mesmo sendo possível identificar algumas figuras animais e vegetais, toda a composição da cena se metamorfoseia em uma trama colorida e vibrante de fundo escuro, e as figuras são construídas numa tessitura linear em que muitas vezes seus contornos e limites se confundem, se camuflam (Jaider [...], 2024).

Questionado em uma entrevista sobre a tela *Maikan e Tukui*, 2020 (figura 101), se as texturas e cores referem-se à cultura Makuxi, Esbell respondeu: “Sim, totalmente. Quanto às cores, é importante dizer que as trabalho não como uma ideia de hierarquia, mas numa perspectiva de escala, que vai desde tons mais esmaecidos até outros mais vibrantes, nos quais a luz se expande, estoura e aparece novamente” (Assis, 2021).

Outra obra discutida foi, *Carta ao Velho Mundo* (2018–2019), exposta na 34ª *Bienal de São Paulo* (figura 102 e 103). Um livro de luxo com 400 páginas sobre a História da Arte ressignificado e sobreposto com desenhos e textos por meio de canetas e marcadores.

O livro passa agora a se chamar *Carta ao Velho Mundo*. A carta ao velho mundo vem também em forma de arte indígena contemporânea. Para os atentos isso é antropografia pura. A carta é endereçada aos lares europeus e seu conteúdo é uma denúncia farta dos séculos de colonização devastadora nas Américas. Com uma explanação panorâmica da atualidade deixa dizer que neste tempo a pressão global do desenvolvimento sobre a natureza faz o genocídio dos últimos povos nativos na Pan-Amazônia. Exterminando a população autóctone é legitimada a exploração total dos recursos até o subsolo. Em desenhos e textos na língua portuguesa, a carta ao velho mundo ainda facilita o diálogo com toda a terra. Universal, a carta é levada à Europa em mãos pelo artista que é indígena Makuxi da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima. Toda a performance que envolve a criação e a exposição desta obra na França, no ano de 2019, deve ser acompanhada de um contexto ilustrativo. Primeiro o argumento, a arte. O livro foi adquirido numa loja de livros rejeitados no nordeste brasileiro. Seu conteúdo são 400 páginas com textos e fotos de pinturas europeias iniciando com a arte rupestre. A constante pesquisa do artista em buscar meios de dar vazão e evidenciar os sentidos da arte indígena contemporânea acharam na proposta um veio promissor. Resgatar um livro de arte é mesmo resgatar o sentido da arte e nela injetar uma força de ressignificação, a política global. O encontro da arte indígena contemporânea com a ideia da arte sistemática de matriz europeicêntrica se faz ricamente aqui, na carta ao velho mundo. Sobrepor os textos e as imagens do clássico na arte com mensagens cheias de energia da floresta é uma forma estratégica de fazer chegar no seu destino algo antes nos enviado, o sentido europeu de arte. A aleatoriedade, se é que cabe o termo, em intervir nas páginas do livro, é sim uma forma de mostrar um pouco o sentimento dos nativos quando é violentamente invadido em seu sentido pleno de ser. Alguém pede licença para invadir e destruir? O que dá pra fazer com tudo isso? (Esbell, 2019).

Para finalizar a teoria, a leitura da obra *It was Amazon*, 2016 (figura 104 a 120), uma série com desenhos e textos na cor branca sob um fundo preto. Na imagem de abertura, o artista escreve: “Era uma vez Amazônia. Cada um de nós destrói a natureza, o Futuro, na medida da construção de nosso Presente, na nossa fardofelicidade pseudomerecida” (figura 104).

O conjunto de desenhos resume algumas partes do trajeto, os problemas gerados pelo garimpo, direito à terra, desmatamento, poluição dos rios, progresso, morte, exploração, entre outras questões referidas à temática estudada.

A partir da série *It was Amazon*, 2016 (figura 104 a 120), foi proposto um painel coletivo em que todos desenharam uma parte não demarcada, um interferiu no desenho do outro e todos trabalharam conjuntamente (figura 121). Nas aulas em que este painel foi elaborado, como não era possível devido ao espaço físico, todos desenharem ao mesmo tempo, enquanto alguns terminavam as atividades das aulas anteriores, outros traçavam suas ideias neste trabalho. Nesta parte do projeto, eles se mostravam engajados e preocupados em terminar o painel. Em virtude de ser um trabalho em grupo, alguns poderiam ter deixado de cumprir sua parte, foi admirável observar a dedicação para concluí-lo. A coletividade tão presente nos povos originários pôde ser vista espelhada aqui.

Em meio aos corredores da escola, as abordagens com os seguintes questionamentos eram frequentes: “Professora, e o trabalho, quando vamos terminar?”, “Professora, por que você não pede mais aulas? O professor X ou Y tem muitas, eles podem te emprestar”, “Por que só tem duas aulas de Arte durante a semana? É muito pouco, acho que tinha que ter mais”, entre outras perguntas. Em alguns momentos, houve a possibilidade de concessões que não dependiam apenas da docência, mas, neste ponto, é necessário considerar questões do sistema e da escola.

Conforme citado anteriormente, os estudantes, apesar de envolvidos, também faltavam bastante, e a antecipação da finalização do ano letivo agravou ainda mais. A síntese estava prevista como uma roda de conversa para discutir o percurso, um texto e/ou um trabalho artístico com técnica de livre escolha, incluindo a possibilidade de utilizar a linguagem audiovisual. Era o momento de retomarmos as temáticas e alinhar os conteúdos, contudo foram sucumbidas pela reforma, entre outras demandas.

Nesta conjuntura, na PHC, retomando Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019, p. 149), “[...] a problematização não se restringe aos aspectos relacionados aos conteúdos a serem ensinados, guardando correspondência também com as condições requeridas ao trabalho pedagógico”. As circunstâncias conduziram a considerar o desenho com referência em Esbell como uma espécie de síntese. É perceptível o que ficou latente para a turma, observando, nos detalhes, um pouco de cada aula do projeto e o itinerário histórico/artístico percorrido.

Segundo Jaider Esbell (2018), a Arte Indígena contemporânea em contexto aberto promove uma política de resistência, ou seja, possui um viés crítico, dialogando diretamente com o trabalho desenvolvido neste projeto.

Apropriados da estética de Esbell, o painel coletivo (figura 122 a 142) foi desenhado em papel kraft com caneta hidrográfica preta de várias espessuras. Cada aluno escolheu uma parte do campo para trabalhar a sua composição.

Alguns trechos das aulas aparecem expressos neste desenho coletivo, os grafismos, tão presentes na obra de Esbell, permeiam toda a imagem, pontos, linhas e traços vão ocupando os espaços e construindo a narrativa.

Segundo os alunos, há um lado mais preenchido e outro mais esvaziado, objetivando mostrar a devastação do ambiente, o “antes e depois” da construção da estrada BR-210 que atravessa toda a imagem (figura 122, 124 e 130). Ao lado da estrada há uma referência ao alcoolismo, um problema muito comum na atualidade dos povos originários (figura 132).

O desmatamento aparece em vários pontos, na figura 126, o desenho de uma árvore com galhos secos e ao seu entorno, troncos que demonstram o que sobrou da vegetação. Semelhantemente, na figura 127, há uma floresta sendo queimada e na figura 128, temos a escavadeira que contribui com esta destruição junto a um olhar que derrama lágrimas.

Na aula *Os povos Yanomamis sob as lentes de Claudia Andujar*, uma das “salas expositivas” foi nomeada de *Olhares*, e a obra *Horizontal 4, Aldeia de Ericó, 1981–83* (figura 32) de Andujar que compõe este espaço foi analisada com mais profundidade pelos alunos. A figura 129 traz este olhar que observa o espectador, em seu interior há pontos, linhas que criam uma trama que remetem às pinturas corporais dos povos Yanomamis.

Na figura 131, há uma árvore cercada de grafismos ao seu redor, dentro de sua folhagem, há um espiral e em sua ponta há um indivíduo com a mão sob a cabeça. Este ponto remete-nos à reflexão em relação a estes ciclos que atravessam os Yanomamis, ciclos estes que se repetem.

Um Yanomami no estilo de desenho que recorda os traços de histórias em quadrinhos japonesas, o *Mangá*, ou *Anime*, que se trata da versão animada destas narrativas, pode ser visto na figura 133. Alguns alunos gostam muito desta estética, é algo que faz parte do cotidiano deles, mas neste caso se alinharam à causa Yanomami. Ainda neste detalhe, há um navio com animais e a palavra *Tráfico* escrita, esta questão do tráfico deixou-os inquietos. Durante a ação gráfica, eles conversaram, “[...] eu vou fazer aquele navio com os animais”, outro aluno reforça, “[...] nossa, tem o tráfico de animais também!” mais um problema em meio a tantos outros que foi percebido por meio do desenho de Esbell que através desta imagem denuncia este e diversas outras dificuldades que afetavam os povos originários e continuam até os nossos dias.

O detalhe da figura 134 remete ao ouro, alvo da ganância capitalista, extraído por meio do garimpo ilegal, é o único ponto de cor na imagem. Neste elemento, eles sentiram a necessidade de intensificar utilizando a coloração amarela na palavra ouro.

População, guerra, injustiça e políticos são as palavras que evocam a figura 135. O desenho coloca em ação a batalha travada entre os Yanomamis e os garimpeiros.

A figura 136, com a frase “Não há saúde”, revisita a falta de saúde básica que assolou as terras Yanomamis no período da ditadura e na atualidade.

A morte também surge em alguns pontos (figura 137 a 140), nos caixões, nas espinhas de peixe em um rio poluído, no cemitério de árvores e no mapa do Brasil dividido ao meio com um caixão do lado que, se localizam as terras Yanomamis.

Na figura 141, surge a câmera fotográfica de Andujar que apresenta a imagem do indígena retratado pela artista com o rosto rabiscado, denotando a invisibilidade deles que Andujar lutou para mudar. E por fim, o ciclo da vida representado pelas tartarugas na figura 142.

Logo, por meio da obra de Esbell, os discentes puderam perceber que os povos originários vivem e o quanto sua luta ainda persiste para continuarem vivos. Pela observação e análise do painel, podemos vislumbrar um pouco do caminho trilhado durante o projeto, finda-se coletivamente na escola, o que continuará na realidade, na prática social.

Os povos originários retratados outrora agora podem se autorretratar e elevar sua voz ao mundo, a Arte sempre esteve entre eles, mas a inserção dos artistas indígenas no mercado de Arte possibilitou uma abertura para ampliar o debate quanto às suas questões. A Arte contemporânea indígena está viva tanto quanto seus autores.

Os alunos perceberam que aquela estrada que corta o painel cortou diversas vidas indígenas e a Arte de Esbell instigou o “sentir” por meio dos desenhos para saber como está a luta hoje, ela continua e isto contribuiu para o processo de humanização dos estudantes. O envolvimento no projeto mostra o quanto isso os inquietou e encontra-se refletido na imagem produzida.

4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este texto compreende o conteúdo, a forma, os dados coletados e o resultado obtido. A pesquisa objetivou estimular a transformação social por meio da emancipação do sujeito, tendo a Arte como instrumento educativo. Além de instigar a criticidade nos alunos, de forma que as funções psíquicas superiores fossem desenvolvidas por meio do conteúdo e de uma maneira que as estimulassem.

Quanto à práxis docente, o ponto de partida incidiu sobre a situação dos Yanomamis. Lavoura e Lígia Martins (2017) alertaram sobre a impossibilidade de didatização do método,

engessando-o e tornando-o distante da concepção dialética. Para Lavoura (2018), há uma didática concreta para cada situação concreta. Então, os momentos propostos por Saviani (2021), problematizações, instrumentalizações e catarses estão presentes no processo, não exatamente nesta ordem e podem estar entremeados.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural consideram o homem como ser histórico e são tributárias da concepção do materialismo histórico-dialético. Na educação, o caráter dialético pressupõe um método de ensino que vai além da transmissão de conhecimento, incluindo a estimulação da reflexão crítica com participação ativa dos estudantes e do professor.

Compreender a realidade de forma crítica não é uma tarefa simples e imediata, requer tempo e trabalho. “O ler uma realidade de forma crítica [...] passa pela mediação da apropriação do conhecimento, sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar” (Oliveira, 1996, p. 63–64 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 162).

Nesta perspectiva, devemos “[...] tratar dos conteúdos em articulação com as formas de sua assimilação” (Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 161). O projeto desenvolvido teve a forma articulada ao conteúdo, sendo os Yanomamis o fio condutor desta trama. Selecionamos como conteúdo clássico a representação fotográfica dos povos originários, tendo em vista que tal conteúdo permaneceu na história até os dias atuais. Os povos originários não apenas, continuam sendo fotografados, como também se autorretratam. Estudar sobre este conteúdo incide diretamente em alguns pontos centrais. Conhecer a história dos povos originários, seu ambiente social, suas crenças e tradições, resulta na valorização da sua identidade cultural. Além disso, a maneira como foram objetificados no século XIX e XX, e posteriormente humanizados por Andujar, tendo a riqueza de sua cultura enaltecida por meio de suas lentes, contribuiu para a desconstrução de estereótipos. Outro ponto importante foi provocar nos alunos o “sentir” o que os Yanomamis sofreram no período ditatorial, ou até mesmo os instigar a se colocar no lugar deles, resultando no despertar da afeição, da empatia e do respeito.

Quanto à forma, optamos pela diversificação, aulas dialógicas, expositivas e práticas, tendo a pesquisa, construção de texto e prática artística como instrumentos para fomentar a construção de conhecimento. Os alunos produziram coletiva e individualmente. Materiais de apoio foram elaborados, pesquisa teórica sobre a temática, além do método da PHC para a composição das aulas. O audiovisual foi um elemento bem explorado, pois ele contribui para ampliar o conhecimento por meio de imagens em movimento que exemplificam o que foi estudado na teoria.

A Arte reflete o mundo real, isso permite que os alunos pensem sobre si e sobre o mundo. Por meio das obras de Arte, surgem questionamentos e problematizações sobre questões sociais, culturais e políticas, resultando no desenvolvimento de uma consciência crítica. Segundo Duarte (2010b), a obra de Arte na escola se torna instrumento educacional no qual a estética e a moral por meio da mediação são trabalhadas.

No início do percurso, um aluno questionou a veracidade dos fatos em relação aos Yanomamis, comparando sua produção artística. É perceptível a mudança de percepção através da Arte, ele relata: *“Eu fiz essa arte sobre a revolta dos olhares, a revolta das crianças sobre todos os acontecimentos, sobre a injustiça dos garimpeiros”* (figura 48).

Retomando a aula na qual estudamos sobre os elementos fundamentais da publicidade, no tópico da contrapropaganda, após assistir aos vídeos comerciais veiculados na aula, houve o questionamento de uma estudante sobre o fato de o consumo ser das pessoas e não da empresa que fabrica o refrigerante. Podemos verificar na *Análise de peça publicitária em diálogo com a questão dos povos originários*, uma postura diferente diante do assunto, através da seguinte resposta: *“[...] A política ambiental era negligenciada em favor de objeto econômico e de desenvolvimento, elas tendiam a enfatizar conquistas industriais e avanços econômicos, sem abordar as preocupações ambientais [...]”*. Apesar da reflexão incidir sobre o período ditatorial, seu texto demonstra uma conscientização a respeito do impacto que as indústrias promovem sobre o meio ambiente.

Para Leitão (2019), por meio da Arte é possível ampliar o processo de humanização, permitindo ao aluno uma apreensão mais aprimorada da realidade, refletindo sobre si e sobre o mundo, visando transformá-la. E segundo Schlichta (2021), a Arte está longe de ser um “luxo”, a Arte é fonte de humanização.

O indivíduo humaniza-se por meio da Arte, pois ao conectá-lo ao conhecimento estético historicamente acumulado, se torna mais rico no sentido marxiano desta palavra. Como o ser humano é histórico, conforme Della Fonte (2020), tem os sentidos e os sentimentos formados socialmente e a Arte contribui para o desenvolvimento integral ao compilar estes aspectos na prática educativa. A educação estética desenvolve o olho para a leitura das obras e a capacidade para produzir imagens, desmistificando a Arte como dom natural.

O sentir o que os Yanomamis sentiram pode ser observado em alguns momentos do projeto, por meio de alguns excertos. Se colocar no lugar do outro é um atributo que corrobora no processo de humanização: *“Aprendemos como eles se sentem, e qual a realidade deles”*, *“Eu aprendi que os Yanomamis sofreram muito na época da ditadura militar”*, *“Provoca um*

sentimento de tristeza, o que eles passaram, tudo que aconteceu e ainda acontece com eles”, “Desperta tristeza, angústia e sofrimento por ver eles morrendo por conta das doenças”.

Sobre a estética de Claudia Andujar, eles relataram: *“Aprendemos também como a Claudia Andujar tira as fotos”, “Aprendi que por trás de uma foto tem uma grande história”, “Com essa imagem a gente aprende um pouco a história deles e ficamos com a intenção de buscar e entender mais sobre as suas vivências”,* ou seja, demonstram que aprenderam como ela captava as imagens, o valor histórico e conceitual das obras de Arte e indicam a vontade de aprender um pouco mais, “[...] o ‘bom ensino’ também é aquele que cria afecções intelectuais positivas, ou seja, que contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais a realizar” (Martins, 2016, p. 62).

As obras de Andujar instigaram o desenvolvimento humano por meio da estética, a leitura consciente instigou os estudantes a superar a visão limitada concentrada em aspectos superficiais ao entender que as Artes Visuais carregam significados mais profundos atrelados a questões sociais, políticas e culturais.

Quanto à produção artística, analisando as imagens, há uma relação conceitual e denúncia social na qual a estética e a moral estão expressas na produção, como, por exemplo, no excerto que demonstra o conceito que o aluno emprega em sua obra, provocando o pensamento crítico no leitor: *“Talvez a tinta vermelha, remetendo a sangue, seja algo um pouco agressivo, mas o objetivo é realmente trazer impacto nas pessoas. E por meio daquela lágrima que escorre, fazer as pessoas pensarem em seu sofrimento”* (figura 65).

Escrevendo sobre o título e o conceito de suas imagens, os discentes utilizam o termo obra, assumindo como sujeitos autores. Eles compreenderam que a Arte é para todos e não é dom, é trabalho. Salientamos que esta construção de uma educação estética foi desenvolvida ao longo dos anos e não apenas neste projeto.

A riqueza de detalhes destacada nas obras demonstra o trabalho estético desenvolvido materializado na expressão artística, como, por exemplo, a costura que perpassa a produção artística, ressaltando a boca e os olhos (figura 44), simulando o arame que está sob a bandeira do Brasil colorida com tons diferentes da original (figura 61), as linhas que simulam as raízes (figura 58) ou a que conecta o Yanomami a floresta (figura 64), o fio que remenda o corpo (figura 71). A tinta que silencia a voz (figura 45), que dá cor ao fundo (figura 53), que marca a imagem (figura 43) ou se transforma em lágrimas (figura 70).

Ao se apropriar da História da Arte, amplia-se a compreensão dos objetos artísticos, “[...] a disciplina de História torna-se um mecanismo importante para desenvolver o aprendizado das crianças e jovens, possibilitando entender a produção cultural como um

processo e resultado da prática concreta do homem” (Casagrande; Peletti; Batista, 2016, p. 114). Parafraseando os autores, podemos considerar também a História da Arte com este papel e enfatizar a sua importância nesta pesquisa.

Ao estudar o passado, compreende-se melhor o presente com o propósito de transformar a realidade. Se a escola não cumpre o seu papel, ela atende à sociedade burguesa, mas buscamos, por meio da perspectiva Histórico-Crítica, a superação desta sociedade. Partindo do pressuposto de que toda disciplina contém a sua historicidade, parafraseando novamente a História para História da Arte ou para a Arte, e a historicidade que carrega em si. “O ensino de História contribui, portanto, para libertar o indivíduo do imobilismo, do tempo presente, ou seja, não explicar o presente a partir de si mesmo, considerando a dialética da História [...]” (Casagrande; Peletti; Batista, 2016, p. 125).

A mais perversa da armadilha da alienação é acreditar que “sempre foi assim” e, portanto, “sempre será assim”. A consciência imediata, presa à particularidade da época em que vive, tende a transformar em naturalidade os contextos sociais, culturais e históricos, justificando a inevitabilidade das formas sociais estabelecidas (Iasi *apud* Casagrande; Peletti; Batista, 2016, p. 125).

Se os alunos não tivessem estudado sobre a História da Arte que aborda a representação dos povos originários, não teriam concluído que eles foram tratados e retratados como animais ou objetos, “*Marc Ferrez sobre o povo Bororo retrata uma visão selvagem que as pessoas tinham sobre os indígenas, os tratando como animais ou objetos*” e não teriam compreendido a diferença das obras de Andujar para os demais fotógrafos, “*A terceira fotografia foi tirada pela Claudia Andujar em 1974, que faz referência a última fase, onde a sociedade começa a enxergar os indígenas como parte da população, respeitando as culturas deles e o modo de viver*”.

Quando o projeto foi iniciado, eles declararam que não sabiam que tudo aquilo estava acontecendo, ficaram surpresos, principalmente com as crianças. O estudo do conteúdo clássico corroborou não apenas para se apropriar da situação atual, mas também das raízes históricas que explicam muitas questões da atualidade, tal como a demarcação de terras, que as etnias indígenas ainda lutam para serem realizadas e respeitadas.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino deve proporcionar a superação da alienação capitalista. A Arte surgiu como uma necessidade superior e proporciona que os estudantes elaborem suas percepções de mundo, principalmente no que tange à desigualdade social.

O desconhecimento da prática social do ponto de partida, “[...] eu nada disso estava acontecendo” e o “[...]eu não fazia ideia de que isso já aconteceu antes” foi se transformado em conhecimento e conscientização. Os estudantes reconheceram também o lugar de privilégio diante das minorias, “[...] nem todos têm a mesma facilidade que temos sobre a questão da vacinação” e o posicionamento crítico diante do governo pode ser percebido neste excerto: *“Traz em nós o sentimento de tristeza pelos Yanomamis, com a realidade em que vivem e o pouco interesse das autoridades em mudar isso”*.

A turma aprendeu que a Arte pode ser uma forma de denúncia social, o resultado do trabalho, a produção das imagens, demonstra este engajamento, e de igual modo se confirma nos trechos que seguem: *“A arte é um modo de pedir socorro e de manifestação contra tudo que vem ocorrendo”*. “[...] meu objetivo era por meio da criança, mostrar, tentar trazer as consequências do garimpo. Fazer as pessoas refletirem, pesquisarem e se conscientizarem sobre”.

No ponto onde foi possível chegar, os desenhos a partir da estética de Jaider Esbell conduziram a produção para uma denúncia social, bem como o artista buscava expressar por meio de sua obra. Analisando o painel coletivo, é possível elencar o posicionamento assumido pela produção gráfica: a morte, o garimpo, a poluição, entre outros, ainda são problemas da atualidade.

O plano de aulas para finalização do projeto não foi concretizado, considerando as condições objetivas, retomamos as palavras de Lígia Martins (2013, p. 291 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, L., 2019, p. 149): “Aspectos infraestruturais [...] estrutura organizativa da escola [...] são algumas questões a serem problematizadas”. Havíamos planejado retomar a publicidade, principalmente a contrapropaganda, que ficaram enquadradas no formato de apostila, reduzindo a qualidade do conteúdo. Retomaríamos também a performance *Cegos*, que ficou apenas no início do projeto, bem como uma roda de conversa para discutir o percurso, um texto e/ou um trabalho artístico, incluindo a possibilidade de utilizar a linguagem audiovisual, mas não foi possível.

A turma partiu de um conhecimento sincrético para o sintético e a professora do sintético precário ao sintético não precário. O conteúdo explorado instigou os alunos a se tornarem seres humanos mais conscientes e críticos. A catarse e o desenvolvimento psíquico são processos contínuos e dialéticos que ocorrem ao longo do tempo, sendo difícil mensurar objetiva e pontualmente o momento exato em que aconteceu. No entanto, diante dos dados coletados, podemos considerar que tanto o sistema psíquico progrediu quanto a catarse ocorreu. Galvão, Lavoura e Lígia Martins (2019) salientam que devido ao método dialético, os momentos

pedagógicos não são lineares, e a catarse possui um significado mais abrangente e profundo e não acontece apenas no fim do processo de ensino:

[...] a *catarse* tem significado bem mais amplo e aprofundado, além de, com base na dialeticidade do método pedagógico, inexistir uma suposta fase depois da outra. Sendo assim, a catarse não acontece somente ao fim do processo de ensino. Logo, é equivocado assinalar, a respeito dela, seja por sua importância ou por seu próprio “acontecimento” [...] a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno (Galvão; Lavoura; e Martins, L., 2019, p. 152).

[...] a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, tendo em conta que *não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada*. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por *transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir*. (Galvão; Lavoura; e Martins, L., 2019, p. 151).

O ensino de Arte foi o instrumento utilizado nesta pesquisa-ação para a construção de um trabalho pautado na Pedagogia Histórico-Crítica em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural, assumindo um lugar na luta de classes no sentido de entender melhor as questões que permeiam a nossa existência. E promover a difusão do conhecimento a todos, tendo o conteúdo calcado nesta perspectiva como um dos maiores aliados. Esse recorte temático, por si só, já desafia a percepção ingênua, pois força os estudantes a confrontarem uma realidade histórica oculta ou distorcida pelo senso comum.

A investigação almejou contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária por meio de um ensino crítico de Artes, com um lugar assumido na luta de classe, percorrendo os caminhos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, instigando a formação de leitores emancipados apropriados de conhecimento estético e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou um estudo sobre o ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando compreender como essa abordagem pedagógica pode contribuir com a formação crítica dos estudantes em sala de aula. Ao investigar a seleção de conteúdo para o ensino-aprendizagem de Arte, o trabalho enfatizou a importância de práticas educativas que favoreçam a emancipação do sujeito e a transformação social, posicionando o ensino de Arte como uma ferramenta influente para o desenvolvimento integral do indivíduo no contexto da Educação Básica.

A pesquisa revelou que, ao trabalhar nesta perspectiva, é possível superar as abordagens que limitam a Arte à apreciação e às habilidades manuais sem considerar a amplitude histórica e social intrínseca ao ato educativo. Nesse sentido, o conteúdo clássico selecionado para esta investigação contribuiu para que os estudantes compreendessem a essência estética, histórica e social envolvida na representação dos povos originários, aprofundando a leitura das obras de Andujar. Eles perceberam as diferenças evocadas por cada fotógrafo estudado e as relações implicadas em cada imagem. Sem o acesso ao contexto histórico e social, essas percepções não teriam se tornado visíveis. O diálogo com a publicidade do período ditatorial e a atualidade expressa pelas obras de Jaider Esbell ampliou o debate, especialmente sobre as questões ambientais que se entrelaçam com a luta das etnias indígenas.

A pesquisa teórica começou com o estudo das abordagens pedagógicas que precederam a PHC, buscando compreendê-la em profundidade, com foco no ensino de Arte. As análises revelaram como as concepções de ensino refletem relações de poder: a pedagogia tradicional surgiu para atender os interesses da burguesia, mas, ao perceber que os seus interesses não eram os mesmos da classe trabalhadora, a situação foi invertida. A pedagogia da existência legitimava desigualdades e privilégios, enquanto a pedagogia tecnicista visava formar mão de obra para o mercado. Ou seja, o currículo expõe as relações de poder, e suas escolhas revelam o molde de formação do sujeito.

A formação em Artes Visuais foi essencial, e o curso de História da Arte ampliou a percepção de mundo da pesquisadora e influenciou sua prática docente. Compreender a historicidade de cada disciplina é utilizar o método materialista histórico-dialético. A Arte não é apenas um fenômeno estético e isolado, ela é um reflexo das condições sociais e históricas de uma determinada época. Além disso, o estudo desenvolvido permitiu que os estudantes reconhecessem que a Arte carrega significados e intencionalidades que refletem contradições e conflitos da sociedade, como, por exemplo, o conflito dos Yanomamis, governo e garimpeiros.

A Arte também é um meio de transformação social e as aulas instigaram os estudantes a verem a Arte como um instrumento de crítica social, o que se refletiu na produção artística engajada que denunciou as injustiças impostas aos povos originários.

Além disso, houve também o diálogo com outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Geografia e História, a articulação de diferentes saberes nos direcionou para uma compreensão mais integral da realidade sem perder de vista o protagonismo da Arte. O repertório cultural dos alunos foi ampliado, e discutir a representação dos povos originários por meio do método dialético permitiu a problematização de como foram representados ao longo da história, questionando, por exemplo, por exemplo, a quem serviu o interesse de representá-los como exóticos.

A desconstrução da ideia de Arte como dom e a desmistificação dos processos artísticos mostraram que todos podem aprender e produzir Arte, tanto teórica quanto praticamente. Ainda sobre o ato de criar, evocamos a memória de uma professora da graduação que sempre enfatizava que Arte é trabalho, não é dom ou inspiração. Embora suas palavras não estivessem diretamente alinhadas com a PHC, elas nos levaram a refletir sobre a possibilidade de ensinar e aprender Arte.

A educação estética desenvolvida teve a obra de Arte como instrumento pedagógico fundamentado na problemática social dos povos originários, através das obras da Claudia Andujar e do artista indígena Jaider Esbell. As obras selecionadas mostraram-se eficazes para estimular o pensamento crítico quanto à identidade cultural e as relações de poder presentes na nossa sociedade.

O modo de ver foi aprimorado; o conteúdo e a forma foram elaborados com foco no desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da mediação docente. Os alunos progrediram psiquicamente, embora seja difícil indicar pontual e objetivamente, mas o resultado indica evidências no fazer artístico tanto teórico quanto prático. A forma e o conteúdo alinhados despertaram a atenção dos estudantes; não era um “fazer por fazer” ou “aprender a aprender”, mas sim um fazer consciente, histórico, crítico e social.

Ademais, os resultados obtidos indicam que o ensino de Arte alicerçado na PHC, promove uma educação emancipadora ao engajar mais os alunos, incluindo aqueles que inicialmente se mostravam distantes. Esse engajamento ampliou a empatia e a compreensão crítica dos alunos, favorecendo a construção de uma visão mais igualitária da sociedade.

Portanto, o estudo reforça a necessidade de uma educação escolar com uma abordagem crítica que dialogue com as demandas sociais. No entanto, enfrentamos desafios como o planejamento comprometido e a falta de contato com comunidade devido a situações não

previstas. A elaboração de uma carta aberta para comunicar e conscientizar a população sobre as problemáticas estudadas e a apresentação do trabalho comunidade na mostra cultural com mediação dos próprios estudantes e as suas obras, também estavam planejadas e sofreram prejuízos. Apesar das condições e problemas enfrentados, salientamos que este trabalho foi desenvolvido em um contexto específico, com o privilégio de acompanhar a turma do 5º ao 9º ano. Temos consciência de que alguns professores têm condições mais precárias de ensino com diferentes públicos e realidades distintas.

Com base nessas considerações expostas, esta pesquisa defende a revisão do ensino de Arte na Educação Básica sob uma perspectiva crítica, que também valorize o papel dos professores, reconhecendo a importância de condições de trabalho mais humanizadas em uma sociedade capitalista que frequentemente desvaloriza o trabalho docente. Parafraseando Duarte (2011), quando o trabalho deixará de ser um meio para a existência e se tornará condição para que o indivíduo se desenvolva?

Com base nos resultados, o plano de ensino tem necessidade de ajustes. Algumas questões poderiam ter sido elaboradas de outra forma para facilitar a compreensão dos estudantes. Durante a trajetória, conhecemos também o trabalho do artista e fotógrafo Edgar Kanaykõ Xakriabá; a inserção de suas obras em uma continuação da pesquisa poderia ampliar o repertório dos alunos. A temática poderá ser trabalhada com as devidas adaptações em diferentes níveis de ensino. Reconhecemos que algumas questões não couberam nos limites desta dissertação e reafirmamos não haver uma receita para uma aula ou um planejamento na perspectiva Histórico-Crítica. Segundo Lavoura (2018), há uma forma de ensino concreto para o contexto concreto.

Em síntese, o ensino de Arte nesta pesquisa estimulou uma visão crítica, política, histórica e social para além das destrezas técnicas e estéticas. Sendo fruto da educação pública, em todas as esferas, inclusive a formação acadêmica obtida por meio de políticas públicas que promoveram o acesso do filho do trabalhador à universidade. Como não assumir este lugar na luta de classes? Este espaço é ocupado pela professora de Arte que busca construir uma práxis docente na Educação Básica com viés crítico. E se empenha a ensinar Arte, desmistificando e retirando-a de um lugar inacessível para torná-la acessível a todos, instigando a formação de indivíduos críticos por meio do ensino de Arte e fomentando a transformação da sociedade.

Ao final desta pesquisa, concluímos que o ensino de Arte na perspectiva da PHC deve promover nos alunos não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas ou conhecimento histórico, mas também uma experiência transformadora que os leve a refletir criticamente sobre sua realidade. O trecho citado abaixo e na epígrafe desta investigação refere-se à carta que

Clarice Lispector escreveu, em Washington, 1956, ao seu amigo, Fernando Sabino, sobre o livro *Grande sertão: veredas* do autor Guimarães Rosa. Lispector expressa que entende o entusiasmo de Sabino diante da obra literária e que não encontra palavras para descrever a magnitude que a leitura provocou internamente, declarando: “*Fico até aflita de tanto gostar*”. Ficamos com a incógnita: teria Lispector vivenciado uma catarse nesse instante? Finalizamos esta pesquisa com a hipótese de que os nossos alunos também tenham ficado “*aflitos de tanto gostar*”, “catárticos” e encorajados a lutar por uma sociedade mais igualitária.

Nunca vi coisa assim! É a coisa mais linda dos últimos tempos. Não sei até onde vai o poder inventivo dele, ultrapassa o limite imaginável. Estou até tola. A linguagem dele, tão perfeita também de entonação, é diretamente entendida pela linguagem íntima da gente — e nesse sentido ele mais que inventou, ele descobriu, ou melhor, inventou a verdade. Que mais se pode querer? *Fico até aflita de tanto gostar*. Agora entendo o seu entusiasmo, Fernando. Já entendia por causa de Sagarana, mas este agora vai tão além que explica ainda mais o que ele queria com Sagarana. O livro está me dando uma reconciliação com tudo, me explicando coisas adivinhadas, enriquecendo tudo [...]. Acho a mesma coisa que você: genial. Que outro nome dar? Esse mesmo (Sabino; Lispector, 2011, p. 169, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

2023 VAI SER tudo que você imaginar | BB. [S. l.: s. n] 2022. 1 vídeo (1:30 min). Publicado pelo canal Banco do Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_KT7IWNeQs. Acesso em: 01 mai. 2023.

90 ANOS Claudia Andujar: Uma vida com os Yanomami. Direção: Vanessa Lorenzini. São Paulo: TV Cultura, 2021. 1 vídeo (26:53 min) Publicado pelo canal: Jornalismo TV Cultura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=poaF28yUFMc&t=1s_ Acesso em: 06 jul. 2023

ABREU, Thiago Xavier de. Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento da prática educativa: Educação Estética. In LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulo José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. cap. 10 p. 215 – 239. *Livro Eletrônico*.

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 28, p. 65-80, nov. 2020. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/862>. Acesso em: 30 jun. 2024.

ALBERT, Bruce. **Povo Yanomami**. Instituto Socioambiental, 1999. Acesso em: 05 mai. 2023. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso em: 15 set. 2024.

ANDUJAR, Claudia. **Catrimani, Roraima**, 1974. Fotografia. Disponível em: <https://ims.com.br/exposicao/claudia-andujar-a-luta-yanomami-ims-paulista/> Acesso em: 01 mai. 2023

ANDUJAR, Claudia. **Garimpo de ouro Paapiu - série Descaminho**. 1980–1989. 66 × 100 cm. Fotografia. Galeria Vermelho.

ANDUJAR, Claudia. **Horizontal 4 (Aldeia de Ericó)**, série **Marcados**. 1981–83. Impressão em gelatina prata, impressa em 2006. Dimensões 37,5 × 55,9 cm. Museu de Arte Moderna (MoMA), New York. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/424286> Acesso em: 01 mai. 2023.

ANDUJAR, Claudia. **Identity, Wakatha u**. 1976. Fotografia. Foundation Cartier pour L'art contemporain, Paris, França. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/identity-wakatha-u-0010/zgGgwr-iS3vBw?hl=pt-BR> Acesso em: 01 mai. 2023

ANDUJAR, Claudia. **Menina yanomami e a bandeira do Brasil**. 1987. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/menina-yanomami-e-a-bandeira-do-brasil/yQHqCMT5suR0NQ?hl=pt-BR> Acesso em: 01 mai. 2023

ANDUJAR, Claudia. **Rio Catrimani [wakatha-ú] tiy, rr**. 1976. 99 × 108 x 4,5 cm. Fotografia. Galeria Vermelho.

ANDUJAR, Claudia. **Trabalhador morto durante a construção da BR-210**. 1974. 100 × 108 cm. Fotografia. Galeria Vermelho.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos *In: A Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*. MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016. cap. 9 p. 195-219

ASSIS, Tatiane de. "Esse mundo já se acabou várias vezes", diz artista indígena Jaider Esbell. **Veja São Paulo**, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/arte-ao-redor/esse-mundo-ja-se-acabou-varias-vezes-artista-indigena>. Acesso em: 11 set. 2024.

ASSISTA ao documentário “90 Anos Claudia Andujar: Uma Vida Com Os Yanomami”. UOL. 2021. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/26175_assista-ao-documentario-90-anos-claudia-andujar-uma-vida-com-os-yanomami.html Acesso em: 01 mai 2023

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. Possibilidades didáticas para o ensino de arte na Pedagogia Histórico-Crítica a partir da estética de György Lukács *In: SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da.; MENDES, Ana Paula Maciel Soukef; AGOSTINHO, Jéssica Natana (orgs.). Formação e arte nos processos políticos contemporâneos: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Florianópolis: AAESC, 2021. p. 67–83.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português 8º Ano**. 1. ed. São Paulo: Ática. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 780, de 26 de maio de 1992**. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Yanomami, nos Estados de Roraima e Amazonas. Presidência da república: Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior_a_2000/1992/Dnn780.htm. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 20 de out. de 2015

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19**. Governo Federal, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 21 jul 2024

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. **Informativo do Governo Federal reúne detalhes sobre a realidade dos povos indígenas Yanomami e Ye'kwana. Assessoria de Comunicação / Funai**, Brasília, DF. 17 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/informativo-do-governo-federal-reune-detalhes-sobre-a-realidade-dos-povos-indigenas-yanomami-e-ye2019kwana> Acesso em: 24 de abril de 2023.

BUENO, Juliane Zacharias. Ética marxista e formação moral na escola. In: **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. Ana Carolina Marsiglia (org.). 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 5, p. 91-100.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

BUORO, Anamelia Bueno; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: Marilda Oliveira de Oliveira. (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. 1 ed. Santa Maria: Ufsm, 2007, v. -, p. 251-270. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e53237/pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**, Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

CAMPOS, Ana Cristina. Maior terra indígena do Brasil, Yanomami contabiliza 27.152 pessoas. **Agência Brasil**. 9 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/maior-terra-indigena-do-brasil-yanomami-contabiliza-27152-pessoas> Acesso em: 01 set. 2023.

CANTELE, Angela Anita; CANTELE, Bruna Renata. **Arte e Habilidade - 8º ano** (Coleção arte e habilidade). 1. ed. São Paulo: IBEP, 2007. p. 61-64.

CASAGRANDE, Rozangela Maria; PELETTI, Amilton Benedito; BATISTA, Eraldo Leme. O trabalho pedagógico na disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da Pedagogia Histórico-crítica. In: PAGNOCELLI, Cláudia; MALACHEN, Julia; MATOS, Neide Silveira Duarte de (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Cap. 4 p. 111-137. *Livro Eletrônico*.

CEGOS – Versão Consumo - Performance na Virada Cultural. São Paulo: Desvio Coletivo / Laboratório de práticas Performativas da USP, 2015. 1 vídeo (7:17 min). Publicado pelo canal Desvio Coletivo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zvfns4uwere&t=1s>. Acesso em: 03 jun. 2023.

CLAUDIA Andujar. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2022. ISBN: 978-85-7979-060-7. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18847/claudia-andujar>. Acesso em: 30 jul. 2023.

COMERCIAL Antigo - Mamíferos, Parmalat, 1996. [S. l.: s. n], 2016. 1 vídeo (41 seg.). Publicado pelo canal Grandes Nomes da Propaganda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8xkipzzsx9s>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE AUTORREGULAMENTAÇÃO PUBLICITÁRIA (CONAR). **Contra a censura na publicidade**. [S.l.: s.n.], 19--?. Disponível em: <http://www.conar.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2023.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.) **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 2, p. 23-42.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *In*: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: Sete ensaios da pedagogia histórico-crítica**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010a. cap. 3, p. 59–78.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. *In*: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: Sete ensaios da pedagogia histórico-crítica**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010b. cap. 7, p. 145–163.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.) **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 1, p. 7-21.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. *In*: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: Sete ensaios da pedagogia histórico-crítica**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010c. cap. 5, p. 101–120.

EDSON, Sato. **Vista aérea da aldeia do Demini, Terra Indígena Yanomami, Brasil**. 2012. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/vista-a%C3%A9rea-da-aldeia-do-demini-terraind%C3%ADgena-yanomami-brasil-edson-sato/wQFoUEMb5e-PaQ?hl=pt-BR> Acesso em: 02 ago. 2023

ESBELL, Jaider. Arte indígena contemporânea e o grande mundo. **Select**, n. 39, ano 7, p. 98–103, 2018. Disponível em: https://issuu.com/editora3/docs/select_39_okoko_issu?utm_medium=referral&utm_source=select.art.br. Acesso em 20 ago. 2024.

ESBELL, Jaider. **Carta ao Velho Mundo**. 2019. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2019/03/20/carta-ao-velho-mundo/>. Acesso em: 15 set. 2024

ESBELL, Jaider. *It Was Amazon*. Marcador acrílico sobre papel. 2016. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2016/07/01/it-was-amazon/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.) **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 7, p. 121-146.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 123-148.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. **Perspectiva**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 01-23. jul./set., 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e88370. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/88370>. Acesso em: 01 set. 2023.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **Artistas: 34ª Bienal de São Paulo – Faz escuro mas eu canto**. 2020. Disponível em: <http://34.bienal.org.br/artistas/7339>. Acesso em: 15 set. 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). Mapa: [Terra Indígena Yanomami]. In: **SOS Yanomami: cartilha de orientação sobre saúde e segurança alimentar**. Brasília. 2023 Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/sos-yanomami_cartilha_final.pdf. Acesso: 17 jan. 2023

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019. *Livro eletrônico*.

GARCIA, Roosevelt. Dez curiosidades sobre o comercial dos Mamíferos Parmalat. **Veja São Paulo**, 2018. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/mamiferos-parmalat>. Acesso em: 01 mai. 2023.

GIL, Gilberto; BUARQUE, Chico. **Cálice [letra censurada]**. 1973. Imagem. Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/centrais-de-conteudo/imagens-e-documentos-do-periodo-de-1964-1985/censura/letra-da-composicao-calice-de-gilberto-gil-e-chico-buarque-censurada-em-maio-de-1973/view>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GREENPEACE. **Sobrevoo revela estrada clandestina a serviço do garimpo ilegal na Terra Indígena Yanomami**. 2022. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/imprensa/sobrevoo-revela-estrada-clandestina-a-servico-do-garimpo-ilegal-na-terra-indigena-yanomami/>. Acesso em: 15 set. 2023.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

INCONTÁVEIS. Episódio 6: Povos indígenas na ditadura. Direção: José Sérgio Leite Lopes. Rio de Janeiro: Comissão da Memória e Verdade da UFRJ, 2022. 1 vídeo (14:18 min). Publicado pelo canal: Fórum de Ciência e Cultura e Cultura da UFRJ. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jHrJUBMeT_U&t=45s. Acesso em: 06 jul. 2023

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. Tradução: Rafael Antunes Almeida. **Cadernos de Campo**, São Paulo, Brasil, v. 26, n. 1, p. 222–228, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v26i1p222-228. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192..> Acesso em: 15 mai. 2023.

INSERÇÕES em circuitos ideológicos - Projeto cédulas. *In*: ENCICLOPÉDIA **Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra73100/insercoes-em-circuitos-ideologicos-projeto-cedulas>. Acesso em: 15 de setembro de 2023. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Relatório de atividades**. 2019. <https://www.socioambiental.org/sites/default/files/2021-05/relatorio-2019-site>. Acesso em: 01 mai. 2023

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Terras Indígenas no Brasil - dezembro de 2022**. Escala 1:500.000. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/mapas-e-cartas-topograficas/brasil/terras-indigenas-no-brasil-dezembro-2022> . Acesso em: 23 jul. 2023.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Portal Memórias da Ditadura**. [S.l.]. Instituto Vladimir Herzog, 20---. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 1 jul. 2023.

ITAÚ - Impacto Positivo. [S. l.: s. n], 2020. (1 vídeo 2:33). Publicado pelo canal Itaú. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pxVJUAznFzQ>. Acesso em: 15 mar 2023

ITAÚ CULTURAL. **Diálogos entre educação e arte com o Acervo Itaú Cultural – Recorte Artistas Mulheres Contemporâneas**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/dialogosentrearteecultura_acervoic. Acesso em: 17 jul. 2023. *Livro eletrônico*.

JAIDER Esbell. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641366/jaider-esbell>. Acesso em: 24 de agosto de 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

KELLY, Bruno. **Garimpo na região do Homoxi na Terra Indígena Yanomami**. Fotografia. 2021. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/garimpo-ilegal/> Acesso em: 01 ago. 2023

KOONS, Jeff. **Titi**. 2004–2009. Espelho e aço inoxidável com revestimento de cor. 96,2 × 60,5 × 37,8 cm. New Port Gallery, Londres. Disponível em: <https://jeffkoons.com/artwork/titi-stainless/titi>. Acesso em: 03 abr. 2023

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 04-18, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.6044. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6044>. Acesso em: 30 jan. 2024.

LAVOURA, Tiago Nicola.; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21,

n. 62, p. 531–541, jul. 2017. Disponível em: <https://interface.org.br/wp-content/uploads/2017/06/interface-62.pdf> Acesso em: 30 jan. 2024.

LEITÃO, Juliana Oliveira. A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181405/leitao_jo_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 01/07/2022

LUCENA, André. Ainda deputado, Bolsonaro apresentou projeto contra demarcação de terra Yanomami. **Carta Capital**, 1 fev. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/ainda-deputado-bolsonaro-apresentou-projeto-contrademarcao-de-terra-yanomami/>. Acesso em: 01 mai. 2023.

MACEDO, Edy Regina Santo. **Coleção Callis: Arte 8º Ano**. São Paulo: Poliedro. 2022.

MAGALHÃES, Leonardo Wen. Iconografia fotográfica dos povos indígenas do Brasil. **Projeto de pesquisa contemplado pelo XII Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://indigenasnafotografiabrasileira.org/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MAMÍFEROS (Parmalat) – 2015. [S. l.: s. n], 2015. 1 vídeo (35 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5rLpEcn7pDE>. Acesso em: 15 mar 2020.

MAMÍFEROS Parmalat cresceram - 2007, [S. l.: s. n], 2022. Publicado pelo canal Acervo Clube do Jingle. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wcDh-EmAUWU>. Acesso em: 15 mar 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.) **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 6, p. 101–120.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 97–105, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9702. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 286–300, 2013b. DOI: 10.20396/rho.v13i52.8640243. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARTINS, Ligia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: MESQUITA, Afonso Mancuso; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79. *Livro eletrônico*.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação**

em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013a. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.) **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 3, p. 43-57.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27 – 48.

MAUAD, Ana Maria. Imagens possíveis Fotografia e memória em Claudia Andujar. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 124–146, 2014. DOI: 10.29146/eco-pos.v15i1.1196. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1196. Acesso em: 16 ago. 2024.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.) **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 8, p. 147-167.

MEIRA, Bea. Projeto Radix: Arte 6º ano. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva; SANTOS, Victor Ferreira Dias. O que queremos ensinar é mesmo clássico?: Veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-22, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8666647. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666647>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MOREIRA, Juliana da Silva. **A obra de arte como instrumento de educação escolar**. 2017. Monografia (Bacharelado em História da Arte) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

MOREIRA, Juliana da Silva; SOUZA, Carla Bazilio de. **Prática docente no ensino das artes com base na Proposta Triangular**. 2010. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Santa Cecília, Santos, 2010.

MURARI, Julia Bolliger. Marcados. Fundação Bienal de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://bienal.org.br/marcados/>. Acesso em: 17 jul.. 2023.

O CASO Yanomami: Documenta UFPE. Direção: Eduardo Duarte. Pernambuco: UFPE, 2023. 1 vídeo (13:13 min). Publicado pelo canal Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmKsGmDBKR8>. Acesso em: 01 jul. 2023.

O QUE FOI A DITADURA Militar no Brasil? Direção: Mike Ale. [S. l.: s. n], 2022. 1 vídeo (3:24 min). Publicado pelo canal Mega curioso Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=32js-HdeKh0&t=98s>. Acesso em: 05 mar 2023.

OLIVEIRA, Kainã de. Uso excessivo das redes sociais pode levar a uma realidade ficcional. **Jonal da USP**, São Paulo, 13 jan 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/uso-excessivo-das-redes-sociais-pode-levar-a-uma-elaboracao-ficcional-da-realidade/> Acesso em 21 mai. 2023.

OPINIÃO povos yanomamis: indígenas pedem socorro. São Paulo, TV Cultura, 2022. 1 vídeo (26min46seg). Publicado pelo canal do Jornalismo TV Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ctKQtd1MzPs&t=620s>. Acesso em: 1 jul. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.) **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 4, p. 59-89.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulo José (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. cap. 4 p. 83 - 106.

PASSOS, Gésio. **A Ditadura militar contribuiu para o genocídio dos povos indígenas**. Agência Brasil. 2023 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-03/ditadura-militar-contribuiu-para-genocidio-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 15 set. 2023

PASSOS, Gésio. **A Ditadura militar contribuiu para o genocídio dos povos indígenas**. Agência Brasil. 2023 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-03/ditadura-militar-contribuiu-para-genocidio-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 15 set. 2023

PAULINO, Rosana. **[Sem título]**. 1997. Xerografia e linha sobre tecido montado em bastidor. 31,3 × 310 cm. Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). Disponível em: https://acervo.mam.org.br/ficha.aspx?ns=216000&id=2426&c=objetos&lang=PO_ Acesso em: 03 abr. 2023.

PESSÔA, Luís Alexandre Grubits de Paula; BARROS, Denise Franca; COSTA, Alessandra de Sá Mello da Costa. Representações da relação homem-carro: uma análise semiótica da propaganda brasileira de seguros de automóveis. **Organizações & Sociedade**, [S. l.], v. 80, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/9254>. Acesso em: 15 set. 2024.

POTTER, Hyury. **Vista aérea — Terras Yanomamis**. Fotografia aérea. Amazon Mining Watch. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/reporter-brasil/2023/02/23/imagens-de-satelite-revelam-garimpo-ainda-mais-destruidor-na-terra-yanomami.htm>. Acesso: 17 jan. 2023

PRÊMIO PIPA. Jaider Esbell. **Prêmio PIPA**, 2023. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte/MG: Letramento: Justificando, 2017.

RICARDO, Beto. **Vista aérea da região do Demini. Terra Indígena Yanomami, Brasil.** 2011. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/vista-a%C3%A9rea-da-regi%C3%A3o-do-demini-terra-ind%C3%ADgena-yanomami-brasil/uQHoueyZsxh0Fg?hl=pt-br> Acesso em: 02 ago. 2023

SABINO, Fernando; LISPECTOR, Clarice. **Cartas perto do coração.** 8 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2011.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SANTOS, Alex Filipe Gomes dos. Amazônia, propaganda e publicidade: o caso da Fazenda da Volkswagen. **Faces da História**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 459–477, 2019. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1420>. Acesso em: 12 set. 2024.

SAVIANI, Demerval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.) **Pedagogia histórico crítica: 30 anos.** 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. cap. 10, p. 197-225.

SAVIANI, Demerval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulo José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. cap. 1. p. 19-38.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 110–116, jun. 2009. DOI: 10.9771/gmed.v1i1.9844. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SCHLICHTA, Consuelo. Os conteúdos escolares de arte à luz da pedagogia histórico-crítica: Por que os clássicos na escola? In: SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da.; MENDES, Ana Paula Maciel Soukef; AGOSTINHO, Jéssica Natana (orgs.) **Formação e arte nos processos políticos contemporâneos: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Florianópolis: AAESC, 2021. p. 29–45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidades. Uma introdução as teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

STOP coca-cola trashing Austrália, [S. l.: s. n], 2013. 1 vídeo (0:45 seg). Publicado pelo canal Greenpeace Australia Pacific. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q7Uxaw6YoRw>. Acesso em: 15 mar 2020.

TACCA, Fernando de. O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 18, n. 1, p. 191–223, mar. 2011. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/KYCPDBzSxS4dqWKG8p3ZRkF/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2016.

TRINCONI, Ana Maria; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português 8º Ano**. 1. ed. São Paulo: Ática.,2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, set. 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 20 jun. 2022.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (orgs.). **A Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. cap. 2 p. 35 – 61

VASCONCELOS, Beatriz Avila. Imagens pensantes do indígena brasileiro no filme Rituais e Festas Bororo, de Luiz Thomaz Reis (1917). **Revista de Comunicação e Linguagens**, n. 57, p. 265 -, 30 Dez. 2022.

VÍDEO apócrifo critica itaú, que rebate dizendo investir bilhões em sustentabilidade. [S. l.: s. n], 2022. 1 vídeo (1:33min). Publicado pelo canal Poder 360. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BVr4IM1p9kw>. Acesso em: 05 mar 2023.

WENZEL, Fernanda. “A Amazônia já era!”: como a imprensa glorificou a destruição da floresta na ditadura militar, 2020. Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/a-amazonia-ja-era-como-a-imprensa-glorificou-a-destruicao-da-floresta-na-ditadura-militar/> Acesso em: 11 out. 2023.

WESLEY, Marcos. Interior da maloca da Comunidade Watoriki. 2013. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/interior-da-maloca-da-comunidade-watoriki-marcos-wesley/vgGxYXWvEi5U5g?hl=pt-BR> Acesso em: 01 ago. 2023

Acervo Particular

ÂNGELA. **Sufrimento Indígena**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

BENÍCIO. **Marca**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

BENTO. **Silêncio**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

CAÍQUE. **Yanomami**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

- CÁSSIO. **Cores Sumindo**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.
- CAUÊ. **[Sem título]**. 2023a. Desenho. Acervo Particular.
- CAUÊ. **A lágrima**. 2023b. Técnica mista. Acervo Particular.
- CLARICE. **[Sem título]**. 2023a. Desenho. Acervo Particular.
- CLARICE. **Lágrimas vermelhas**. 2023b. Técnica mista. Acervo Particular.
- COLETIVO DE ALUNOS. **Povos Originários**. 2023. Pannel. Acervo Particular.
- ELIAS. **A fragmentação de um povo**. 2023. Colagem. Acervo Particular.
- ENRICO. **Brasil Vermelho** 2023. Técnica mista. Acervo Particular.
- ENRICO; LUNA; PERI. **Pesquisa e colagem de peça publicitária — Apelo aos sentimentos e emoções**. 2023a. Acervo Particular.
- ENRICO; LUNA; PERI. **Pesquisa e colagem de peça publicitária — Argumento por autoridade**. 2023b. Acervo Particular.
- ENRICO; LUNA; PERI. **Pesquisa e colagem de peça publicitária — Criação de inimigo invisível**. 2023c. Acervo Particular.
- HEITOR. **Tatuagem de caminhos no corpo**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.
- HELENA. **[Sem título]**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.
- IANDRA. **[Sem título]** 2023a. Técnica mista. Acervo Particular.
- IANDRA. **[Sem título]**. 2023b. Desenho. Acervo Particular.
- IARA. **O Luto Yanomami**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.
- IARA; RAONI; JANDIRA; CLARICE. **Pesquisa e colagem de peça publicitária — Determinação de ações do consumidor**. 2023. Acervo Particular.
- IBERÊ. **[Sem título]**. 2023a. Desenho. Acervo Particular.
- IBERÊ. **Os dois olhares**. 2023b. Técnica mista. Acervo Particular.
- IRACEMA. **[Sem título]**. 2023a. Desenho. Acervo Particular.
- IRACEMA. **[Sem título]**. 2023b. Técnica mista. Acervo Particular.
- ÍRIS. **[Sem título]**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.
- ÍTALO. **A morte inocente**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

ÍTALO; CAUÊ; JANDIR; RUDÁ; OTÁVIO. **Pesquisa e colagem de peça publicitária — Estereótipo**. 2023. Acervo Particular.

JANDIR. [Sem título]. 2023a. Técnica mista. Acervo Particular.

JANDIR. [Sem título]. 2023b. Técnica mista. Acervo Particular.

JANDIRA. **Pesquisa e colagem de peça publicitária**. 2023a. Acervo Particular.

JANDIRA. **Preso no seu próprio mundo**. 2023b. Técnica mista. Acervo Particular.

JURANDIR. [Sem título]. 2023a. Desenho. Acervo Particular.

JURANDIR. **Natureza**. 2023b. Técnica mista. Acervo Particular.

JUSSARA. [Sem título]. 2023a. Desenho. Acervo Particular.

JUSSARA. [Sem título]. 2023b. Desenho. Acervo Particular.

LEVI. **O sangue deles**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

LUNA. [Sem título]. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

MATHIAS. [Sem título]. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

MATILDE. **Fora Garimpo**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

MAYARA. [Sem título]. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

MOACIR. **Esperança Juntada**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

MOEMA. [Sem título]. 2023a. Desenho. Acervo Particular.

MOEMA. [Sem título]. 2023b. Técnica mista. Acervo Particular.

MOEMA. **Pesquisa e colagem de peça publicitária**. 2023c. Acervo Particular.

MOREIRA, Juliana da Silva. **Processo de Criação I**. 2023a. Compilação de Fotografias. Acervo Particular.

MOREIRA, Juliana da Silva. **Processo de Criação II**. 2023b. Compilação de Fotografias. Acervo Particular.

MOREIRA, Juliana da Silva. **Processo de Criação III**. 2023c. Compilação de Fotografias. Acervo Particular.

OTÁVIO. **Consequências**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

PERI. [Sem título]. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

RAONI. **Olhos sofridos**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

ROMEO. [Sem título]. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

ROSE. [Sem título]. 2023a. Técnica mista. Acervo Particular.

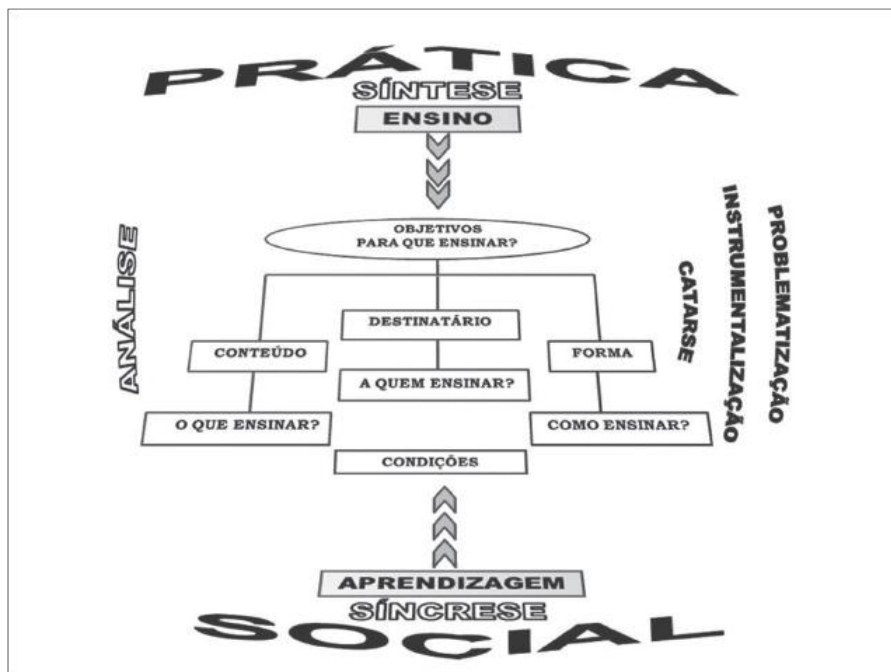
ROSE. **Raízes Yanomamis**. 2023b. Técnica mista. Acervo Particular.

RUDÁ. [Sem título]. 2023. Desenho. Acervo Particular.

SILAS. **A revolta dos olhares**. 2023. Técnica mista. Acervo Particular.

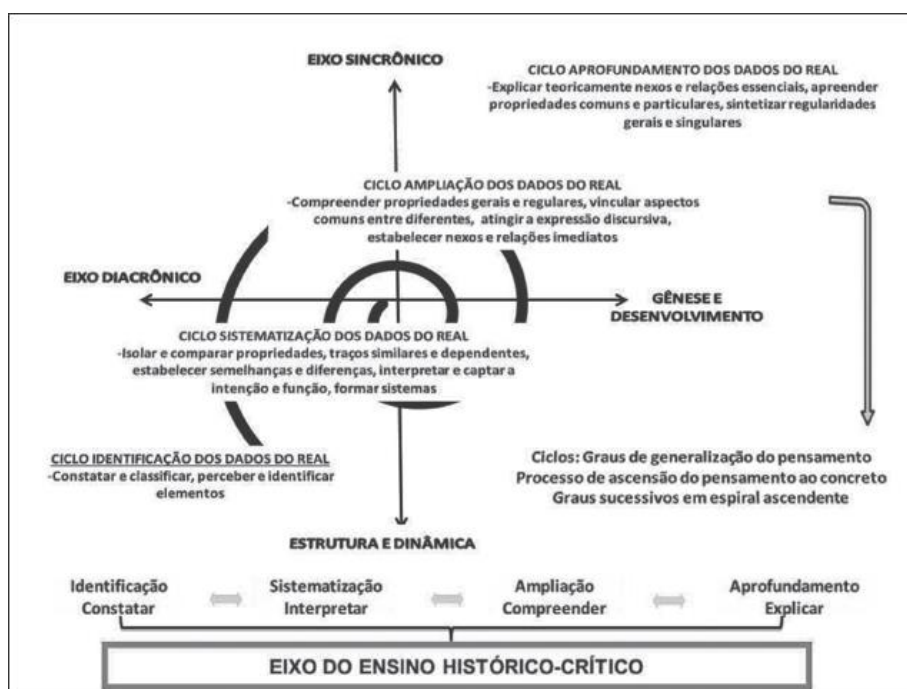
ANEXO A - ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dimensão ontológica da didática Histórico-Crítica



Fonte: Galvão; Lavoura; Martins L. (2019, p. 157).

Figura 2 – Eixo do ensino Histórico-Crítico



Fonte: Galvão; Lavoura; Martins, L. (2019, p. 167).

Figura 3 – Dinâmica do ensino histórico-crítico

Fonte: Galvão; Lavoura; Martins, L. (2019, p. 170).

Figura 4 – Rosana Paulino. *[Sem título]*. 1997. Xerografia e linha sobre tecido montado em bastidor. 31,3 × 310 cm. Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM)

Fonte: Paulino (1997).

Figura 5 –Jeff Koons,. *Titi*. 2004–2009. Espelho e aço inoxidável com revestimento de cor. 96,2 × 60,5 × 37,8 cm. New Port Gallery, Londres



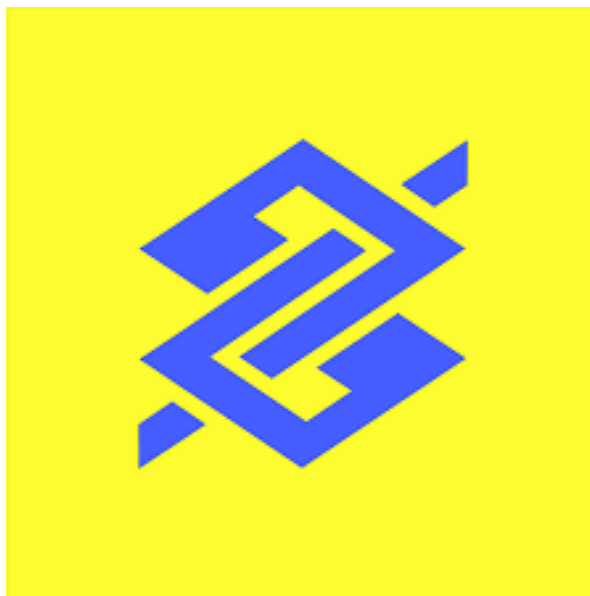
Fonte: Koons (2004-2009).

Figura 6 – Logotipo do Banco do Brasil



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2012. p. 196).

Figura 7 – Símbolo ou Logomarca do Banco do Brasil



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2012. p. 196).

Figura 8 – Fotograma do vídeo Slogan/Jingle do Banco do Brasil



Fonte: 2023 vai ser [...] (2022).

Figura 9 – Imagem com texto explicativo de uma peça publicitária do Banco do Brasil



Fonte: Pessoa; Barros; Costa (2017, p. 29).

Figura 10 – Pesquisa e colagem de peça publicitária



Fonte: Moema (2023c).

Figura 11 – Pesquisa e colagem de peça publicitária



Fonte: Jandira (2023a).

Figura 12 – Pesquisa e colagem de peça publicitária – Apelo aos sentimentos e emoções



Fonte: Enrico; Luna; Peri (2023a).

Figura 13 – Pesquisa e colagem de peça publicitária – Determinação de ações do consumidor



Fonte: Iara; Raoni; Jandira; Clarice (2023).

Figura 14 – Pesquisa e colagem de peça publicitária - Estereótipo



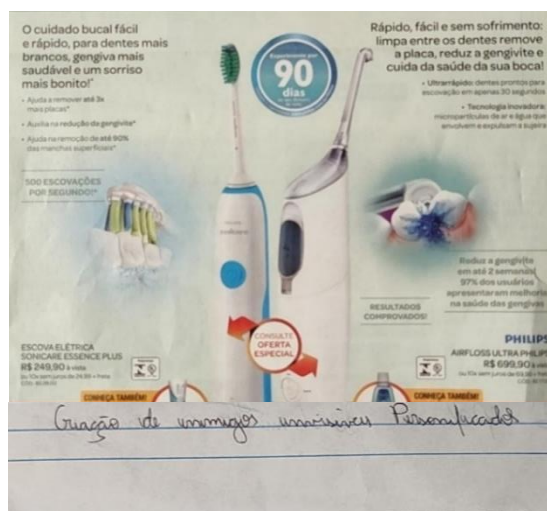
Fonte: Ítalo; Cauê; Jandir; Rudá; Otávio (2023).

Figura 15 – Pesquisa e colagem de peça publicitária – Argumento por autoridade



Fonte: Enrico; Luna; Peri (2023b).

Figura 16 – Pesquisa e colagem de peça publicitária – Criação de inimigo invisível



Fonte: Enrico; Luna; Peri (2023c).

Figura 17 – Victor Moriyama. *[Sem título]*. 2019. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA)



Os Yanomami e Ye'kwana dizem basta à invasão de 20 mil garimpeiros na Terra Indígena Yanomami (RR/AM) e mandam uma mensagem ao mundo: Fora Garimpo!

Fonte: Instituto Socioambiental (2019).

Figura 18 – Claudia Andujar. Menina yanomami e a bandeira do Brasil. 1987. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA)



Fonte: Andujar (1987).

Figura 19 – Beto Ricardo. *Vista aérea da região do Demini. Terra Indígena Yanomami, Brasil.* 2011. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA).



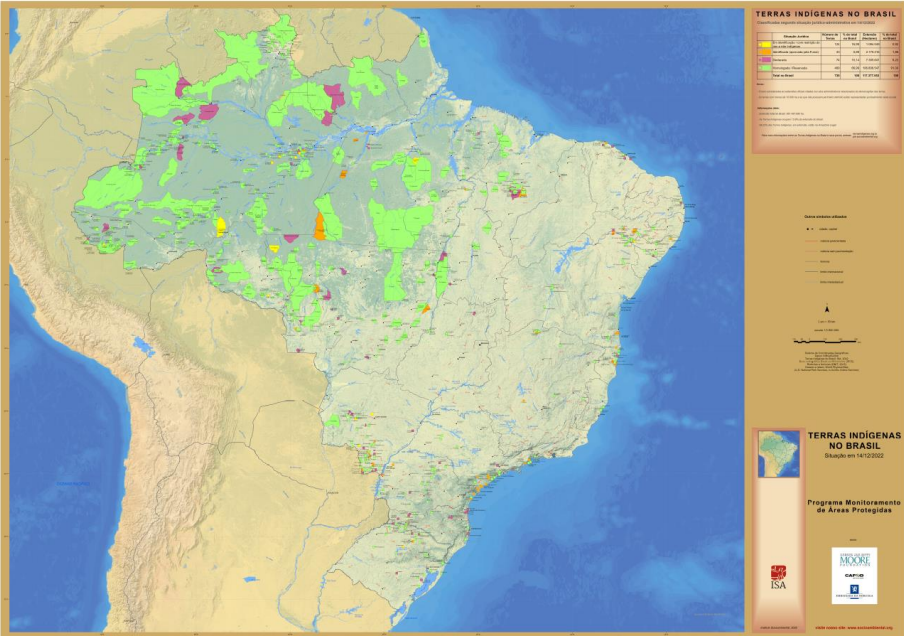
Fonte: Ricardo (2011).

Figura 20 –Edson Sato. Vista aérea da aldeia do Demini, Terra Indígena Yanomami, Brasil. 2012. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA)



Fonte: Sato (2012).

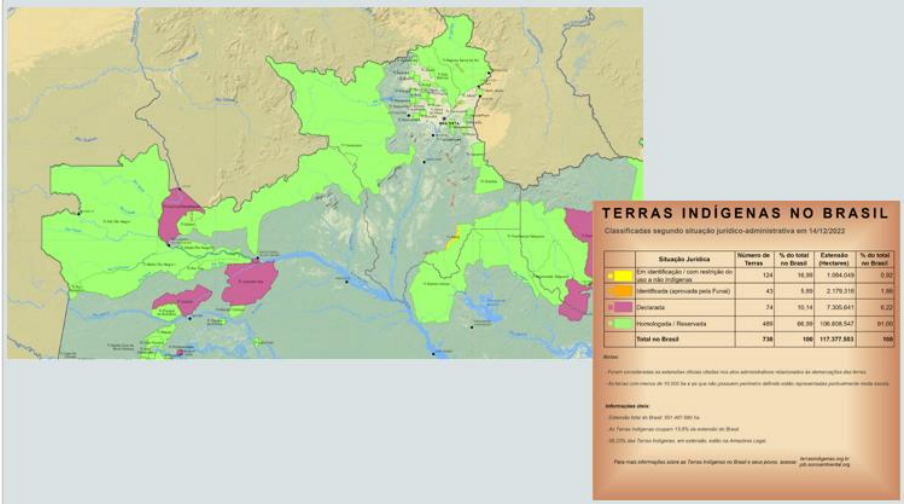
Figura 21 – Mapa — Terras Indígenas e Unidades de Conservação na Amazônia Legal Brasileira



As Terras Indígenas estão classificadas segundo a situação jurídico-administrativa. As Unidades de Conservação estão diferenciadas pelas esferas estaduais e federais. Atualizado em dezembro de 2022

Fonte: Instituto Socioambiental (2022).

Figura 22 – Mapa (detalhe) — Terras Indígenas e Unidades de Conservação na Amazônia Legal Brasileira



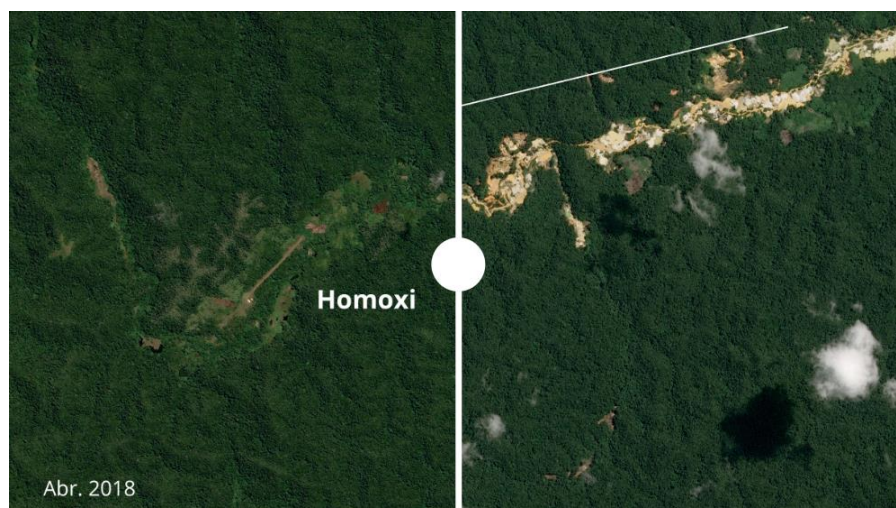
Fonte: Instituto Socioambiental (2022).

Figura 23 – Mapa da Terra Indígena Yanomami



Fonte: Funai (2023).

Figura 24 – Vista aérea — Terras Yanomamis



Fonte: Potter (2023).

Figura 25 – Bruno Kelly. *Garimpo na região do Homoxi na Terra Indígena Yanomami*. 2021.
Fotografia



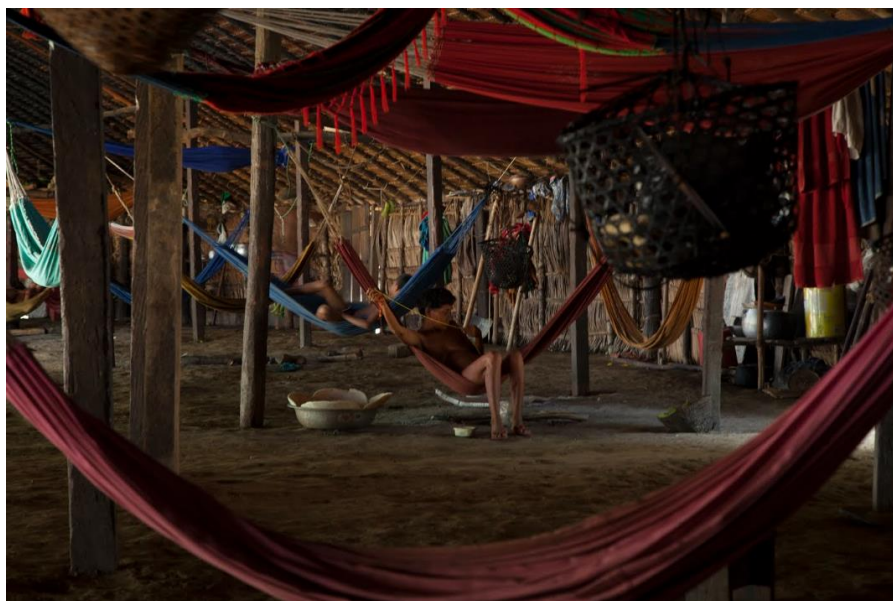
Fonte: Kelly (2021)

Figura 26 – Ricardo, Valentina. *Estrada e Maquinário Ilegais na TI Yanomami na Amazônia*.
Fotografia



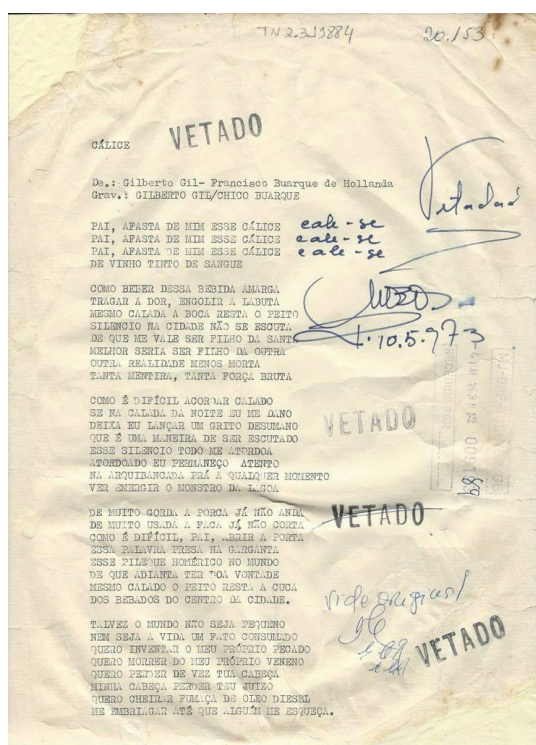
Fonte: Greenpeace (2022).

Figura 27 –Marcos Wesley. Interior da maloca da Comunidade Watoriki. 2013. Fotografia. Instituto Socioambiental (ISA)



Fonte: Wesley (2013)

Figura 28 –Gilberto Gil; Chico Buarque. *Cálice* [letra censurada]. 1973. Imagem



Fonte: Gil; Buarque (1973).

Figura 29 – Cildo Meireles. *Inserções em circuitos ideológicos - Projeto cédulas 1970*. 2019. Fotografia



Fonte: Inserções [...] (2023).

Figura 30 – Claudia Andujar. *Garimpo de ouro Paapiu - série Descaminho*. 1980–1989. 66 × 100 cm. Fotografia. Galeria Vermelho



Fonte: Andujar (1980–1989).

Figura 31 – Claudia Andujar. *Trabalhador morto durante a construção da BR-210*. 1974. 100 × 108 cm. Fotografia. Galeria Vermelho



Fonte: Andujar (1974).

Figura 32 – Claudia Andujar. *Horizontal 4 (Aldeia de Ericó)*, série *Marcados*. 1981–83. Impressão em gelatina prata, impressa em 2006. Dimensões 37,5 × 55,9 cm. Museu de Arte Moderna (MoMA), New York



Fonte: Andujar (1981–83).

Figura 33 – Claudia Andujar. *Identity, Wakatha u*. 1976. Fotografia. Foundation Cartier pour L'art contemporain, Paris, França



Fonte: Andujar (1976).

Figura 34 – Claudia Andujar. *Catrimani, Roraima*, 1974



Fonte: Andujar (1974).

Figura 35 – Claudia Andujar. *Rio Catrimani [wakatha-ú] tiy, rr.* 1976. 99 × 108 x 4,5 cm.
Fotografia. Galeria Vermelho



Fonte: Andujar (1976).

Figura 36 – Claudia Andujar. *Vertical 12*, da série *Marcados*. 1981–1983. Ampliação fotográfica analógica com gelatina de prata sobre papel fibra [tríptico]. 56 × 37,5 cm cada foto. Acervo Banco Itaú



Fonte: Itaú Cultural (2021).

Figura 37 – Juliana Moreira. *Processo de Criação I*. 2023. Fotografia Acervo particular



Compilação de fotografias da autora

Fonte: Moreira (2023a).

Figura 38 – Juliana Moreira. *Processo de Criação II*. 2023. Fotografia Acervo particular



Compilação de fotografias da autora

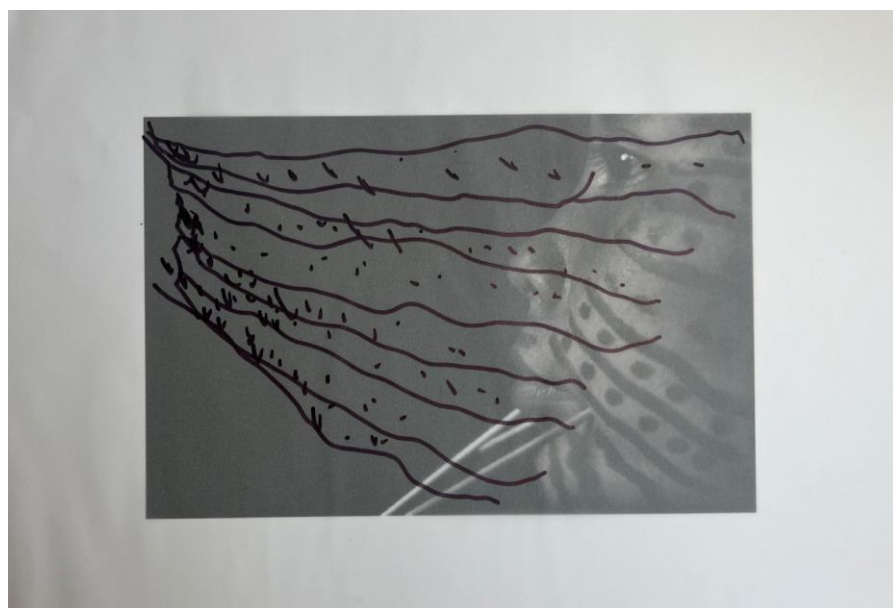
Fonte: Moreira (2023b).

Figura 39 – Jandir. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



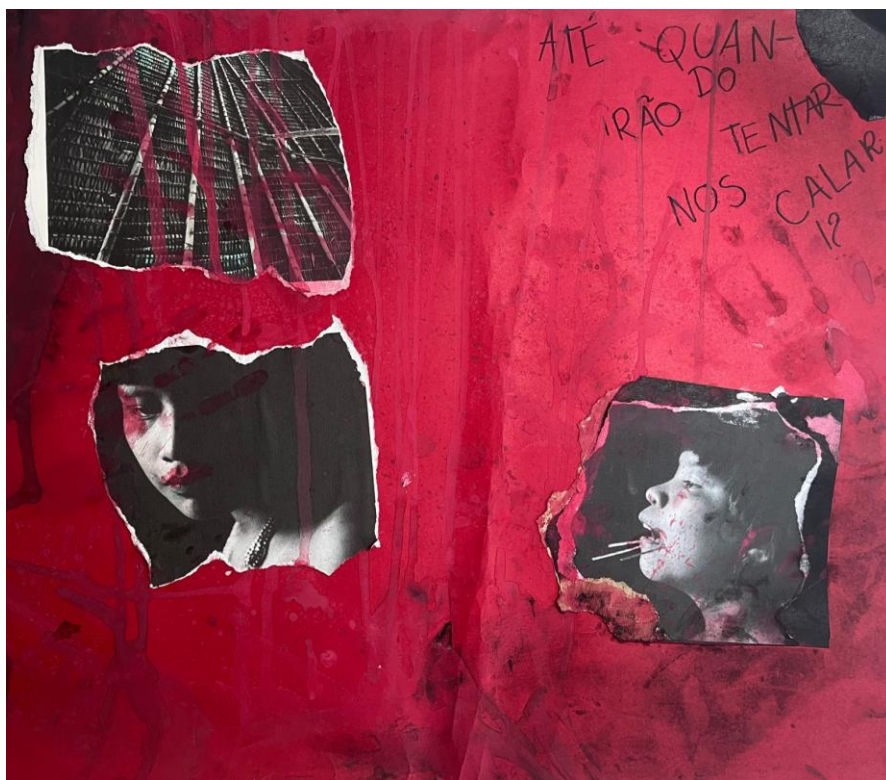
Fonte: Jandir (2023a).

Figura 40 – Jandir. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Jandir (2023b).

Figura 41 – Luna. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Luna (2023).

Figura 42 – Levi. *O sangue deles*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Levi (2023).

Figura 43 – Benício. *Marca*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Benício (2023).

Figura 44 – Mathias. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



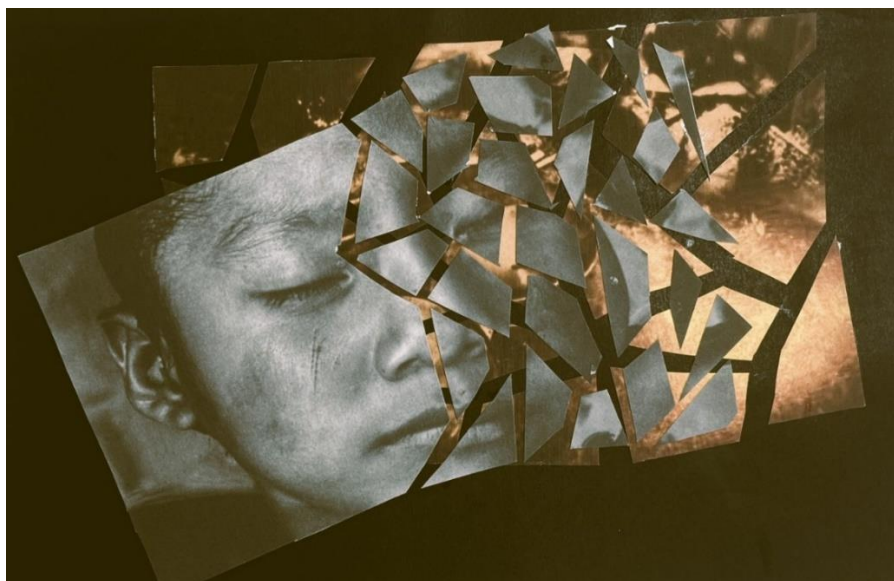
Fonte: Mathias. (2023).

Figura 45 – Caíque. *Yanomami*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Caíque (2023).

Figura 46 – Elias. *A fragmentação de um povo*. 2023. Colagem. Acervo particular



Fonte: Elias (2023).

Figura 47 – Moema. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Moema (2023b).

Figura 48 – Silas. *A revolta dos olhares*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Silas (2023).

Figura 49 – Ângela. *Sufrimento Indígena*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Ângela (2023).

Figura 50 – Jurandir. *Natureza*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Jurandir (2023b).

Figura 51 – Heitor. *Tatuagem de caminhos no corpo*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Heitor (2023).

Figura 52 – Helena. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Helena (2023).

Figura 53 – Iandra. *[Sem título]* 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Iandra (2023a).

Figura 54 – Romeo. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Romeo (2023).

Figura 55 – Bento. *Silêncio*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Bento (2023).

Figura 56 – Íris. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



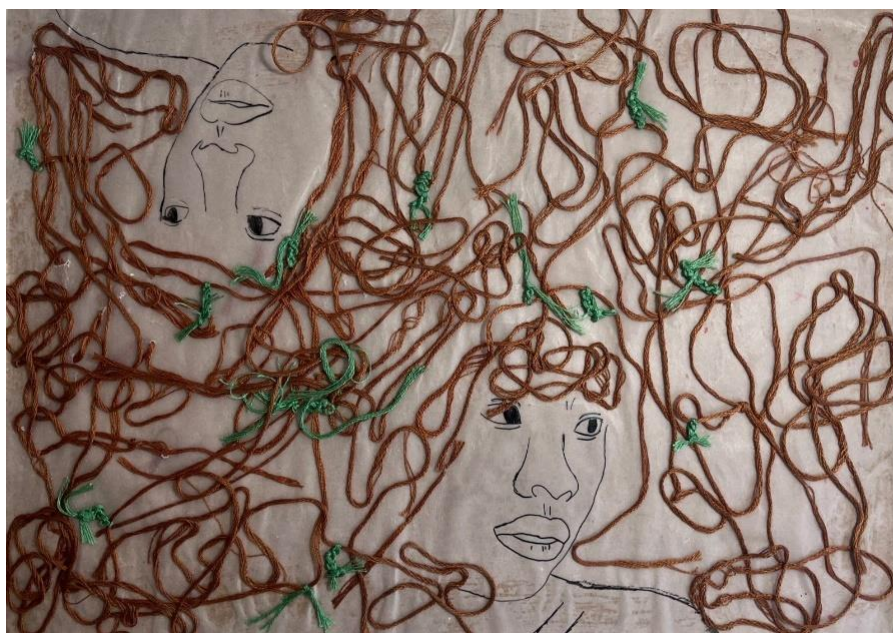
Fonte: Íris (2023).

Figura 57 – Matilde. *Fora Garimpo*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Matilde (2023).

Figura 58 – Rose. *Raízes Yanomamis* 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Rose (2023b).

Figura 59 – Iberê. *Os dois olhares*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Iberê (2023b).

Figura 60 – Peri. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Peri (2023).

Figura 61 – Jandira. *Preso no seu próprio mundo*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



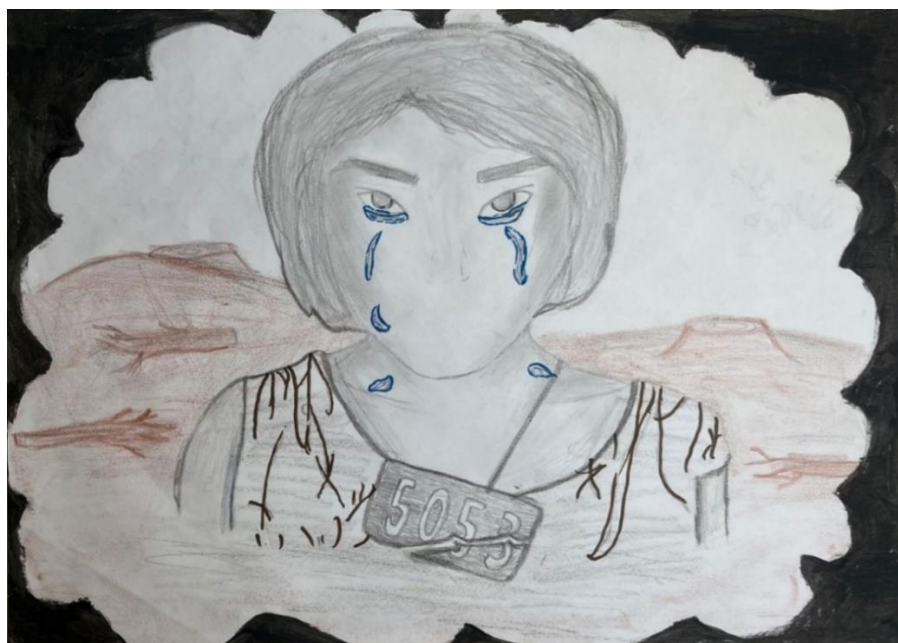
Fonte: Jandira (2023b).

Figura 62 – Clarice. *Lágrimas vermelhas*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



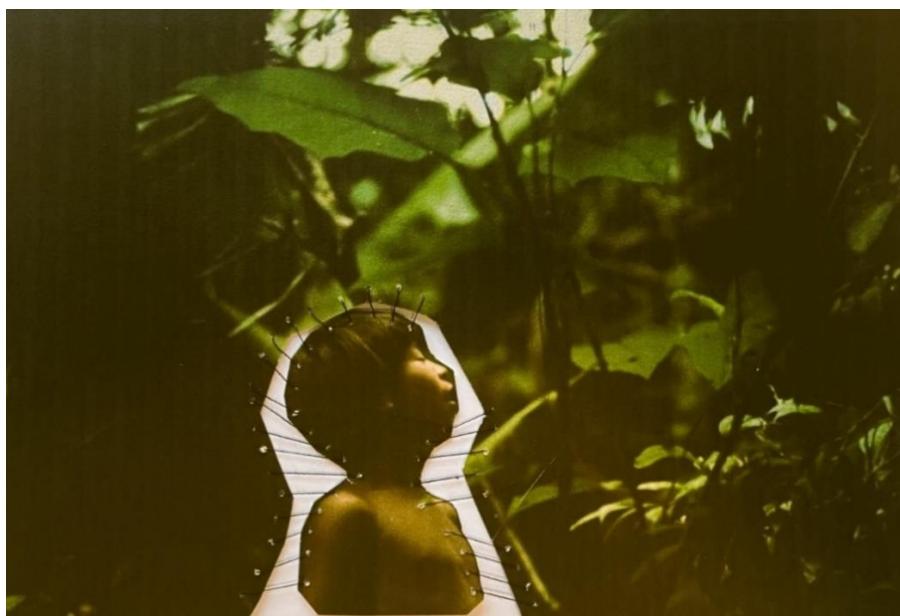
Fonte: Clarice (2023b).

Figura 63 – Jussara. *[Sem título]*. 2023. Desenho. Acervo particular



Fonte: Jussara (2023a).

Figura 64 – Iracema. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



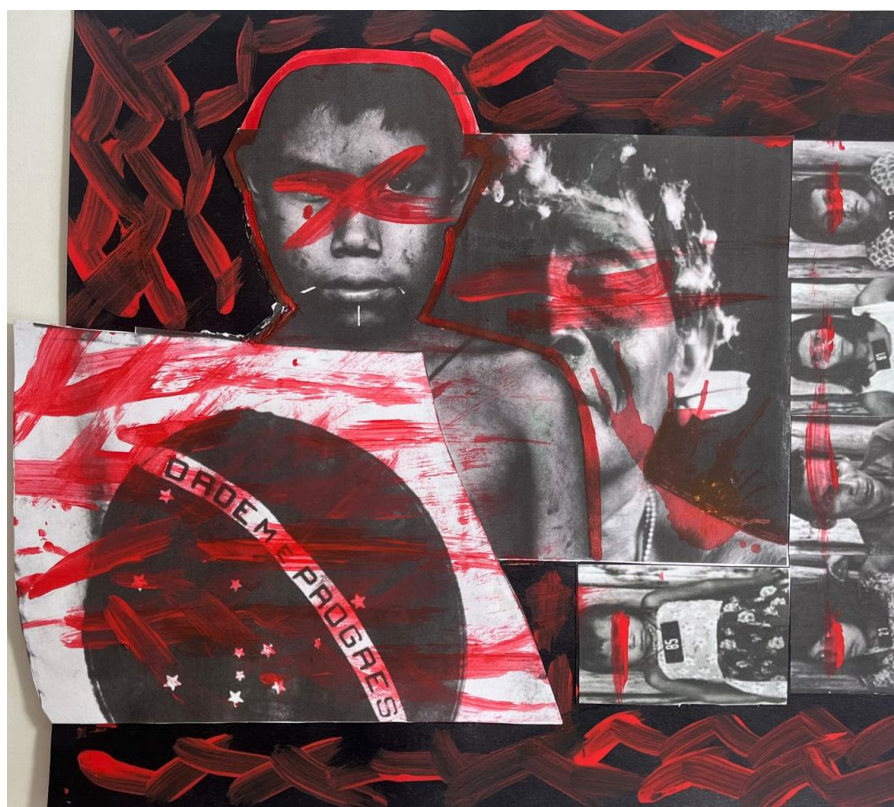
Fonte: Iracema (2023b).

Figura 65 – Cauê. *A lágrima* 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Cauê (2023b).

Figura 66 – Enrico. *Brasil Vermelho* 2023. Técnica mista. Acervo particular



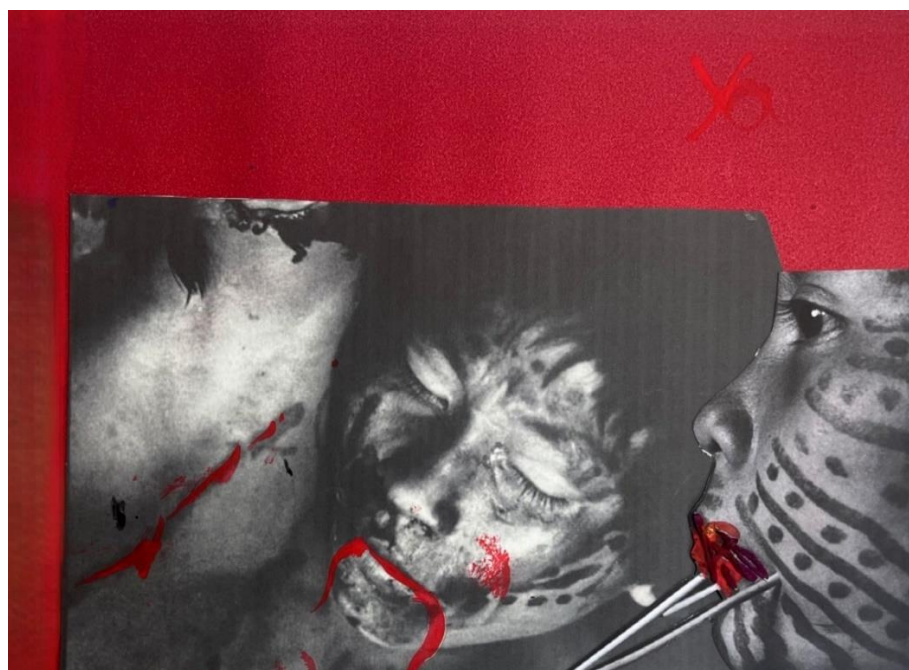
Fonte: Enrico (2023).

Figura 67 – Iara. *O Luto Yanomami*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Iara (2023).

Figura 68 – Ítalo. *A morte inocente*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Ítalo (2023).

Figura 69 – Otávio. *Consequências* 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Otávio (2023).

Figura 70 – Raoni. *Olhos sofridos*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Raoni (2023).

Figura 71 – Moacir. *Esperança Juntada*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Moacir (2023).

Figura 72 – Cássio. *Cores Sumindo*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Cássio (2023).

Figura 73 – Mayara. *[Sem título]*. 2023. Técnica mista. Acervo particular



Fonte: Mayara (2023).

Figura 74 – Fotografia ilustrativa do texto Ditadura militar contribuiu para genocídio dos povos indígenas



Fonte: Passos (2023).

Figura 75 – Anúncio da Netumar avisando que a Amazônia da “selva impenetrável” já era: “E como isto nos orgulha”. Reprodução/Acervo Ricardo Cardim



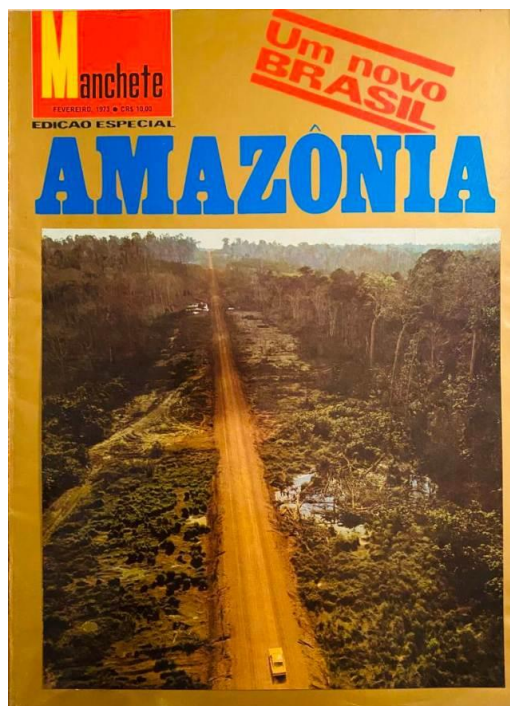
Fonte: Wenzel (2020).

Figura 76 – Propaganda da Sudam publicada na Edição Especial Amazônia da Revista Realidade de 1972. Reprodução/Acervo Ricardo Cardim



Fonte: Wenzel (2020).

Figura 77 – Capa da edição especial da Revista Manchete de fevereiro de 1973.
Reprodução/Acervo Ricardo Cardim



Fonte: Wenzel (2020).

Figura 78 – Anúncio da Andrade Gutierrez na revista “Manchete” noticiava a construção da Transamazônica: “Para unir os brasileiros nós rasgamos o inferno verde”. Reprodução/Acervo Ricardo Cardim

PARA UNIR OS BRASILEIROS NOS RASCAMOS O INFERNO VERDE

O Brasil progride. O Brasil quer seu povo unido, trabalhando e confiante. O governo federal promove o fortalecimento dos homens e de seus ideais. A Construtora Andrade Gutierrez S. A. participa deste esforço de afirmação nacional: é a pioneira nas grandes obras rodoviárias de integração da Amazônia.

CONSTRUTORA ANDRADE GUTIERREZ S.A.
 • Belo Horizonte
 • Rio de Janeiro
 • São Paulo • Manaus
 • Belém • Curitiba
 • Recife

Rodovia Manaus—Rio, velho caminho — de Manaus à Roraima, em 600 quilômetros, de onde 450 já começaram — O maior contrato rodoviário firmado por uma única empresa.

Fonte: Wenzel (2020).

Figura 79 – Propaganda do Banco de Londres na Edição Especial Amazônia da Revista Realidade 1972. Reprodução/Acervo Ricardo Cardim



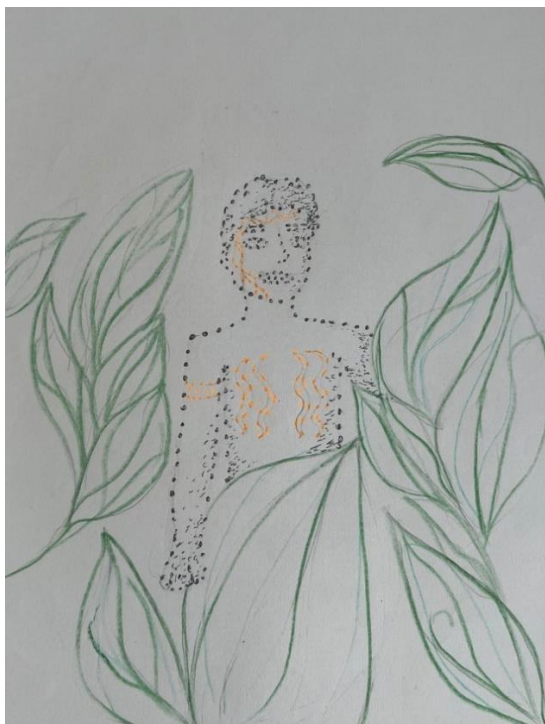
Fonte: Wenzel (2020).

Figura 80 – Peça Publicitária da Volkswagen Revista *Veja*, 21 de julho de 1971



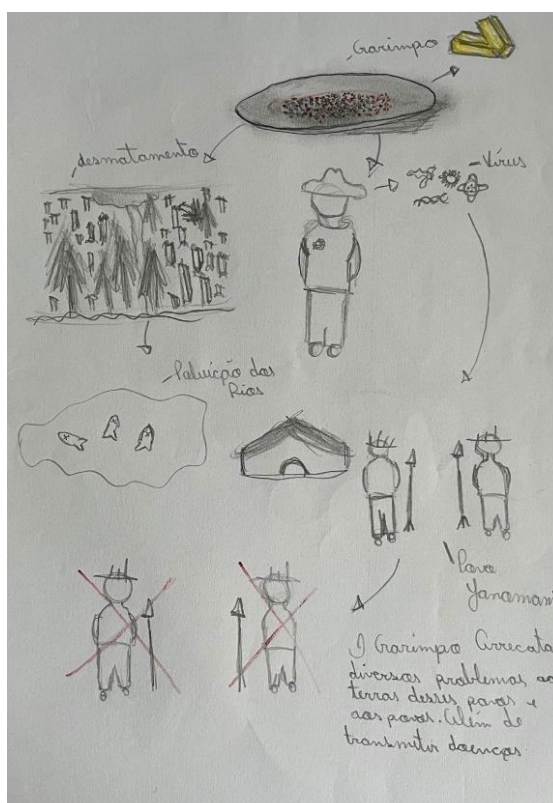
Fonte: Santos (2019, p. 471).

Figura 81 – Jussara. *[Sem título]*. 2023. Desenho. Acervo particular



Fonte: Jussara (2023b).

Figura 82 – Cauê. *[Sem título]*. Desenho. Acervo particular



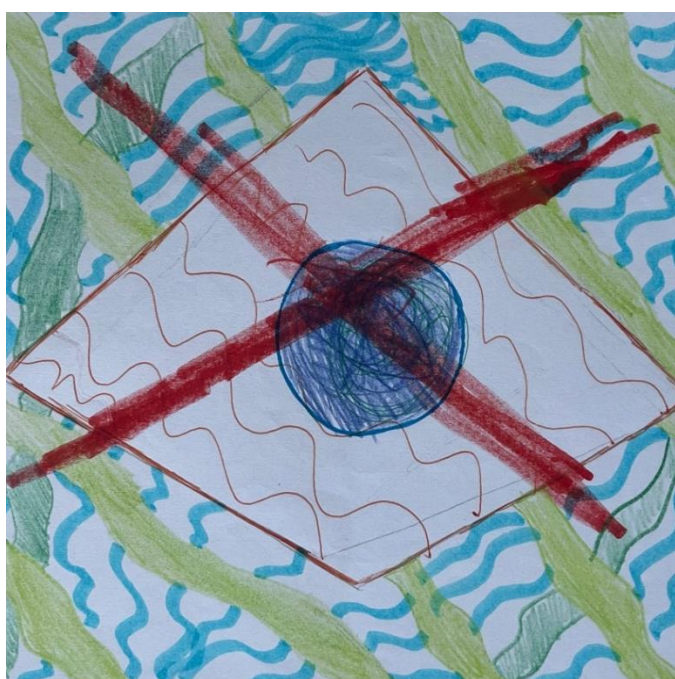
Fonte: Cauê (2023a).

Figura 83 – Rose. *[Sem título]*. Técnica mista



Fonte: Rose (2023a).

Figura 84 – Clarice. *[Sem título]*. Desenho. Acervo particular.



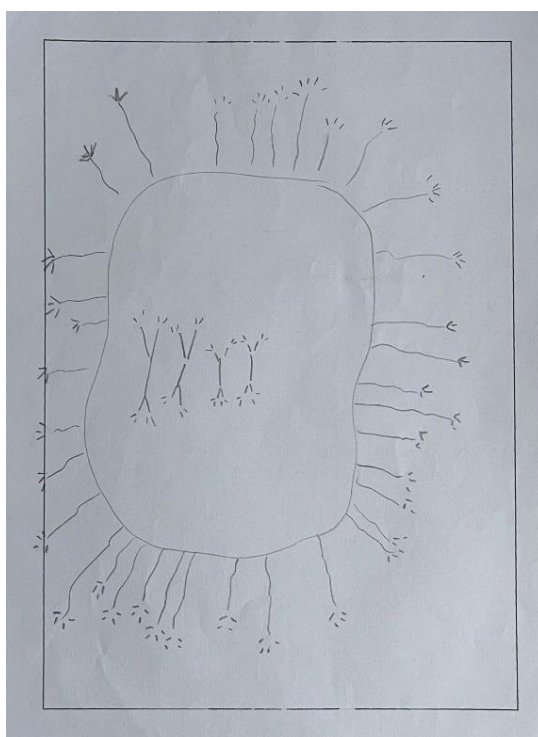
Fonte: Clarice (2023a).

Figura 85 – Iberê. *[Sem título]*. 2023. Desenho. Acervo particular



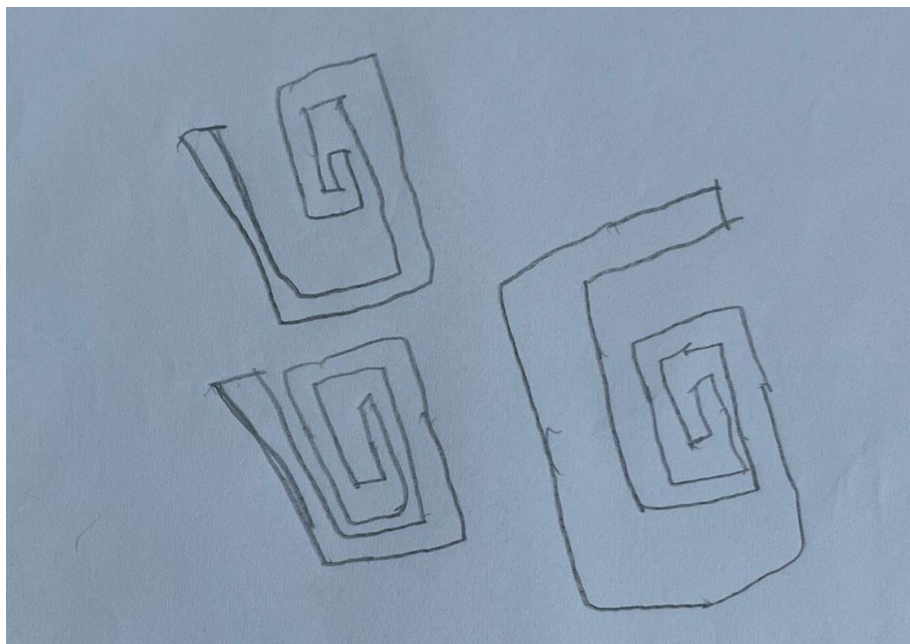
Fonte: Iberê (2023a).

Figura 86 – Iracema. *[Sem título]*. 2023. Desenho. Acervo particular.



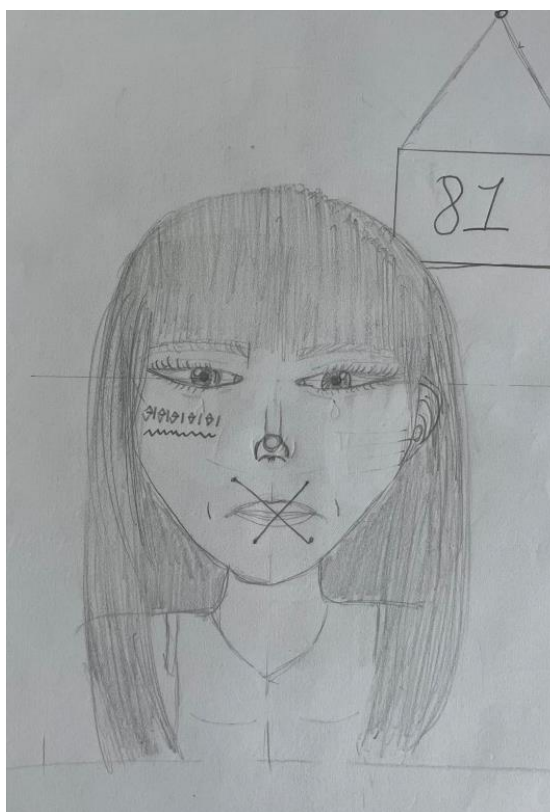
Fonte: Iracema (2023a).

Figura 87 – Rudá. *[Sem título]*. 2023. Desenho. Acervo particular



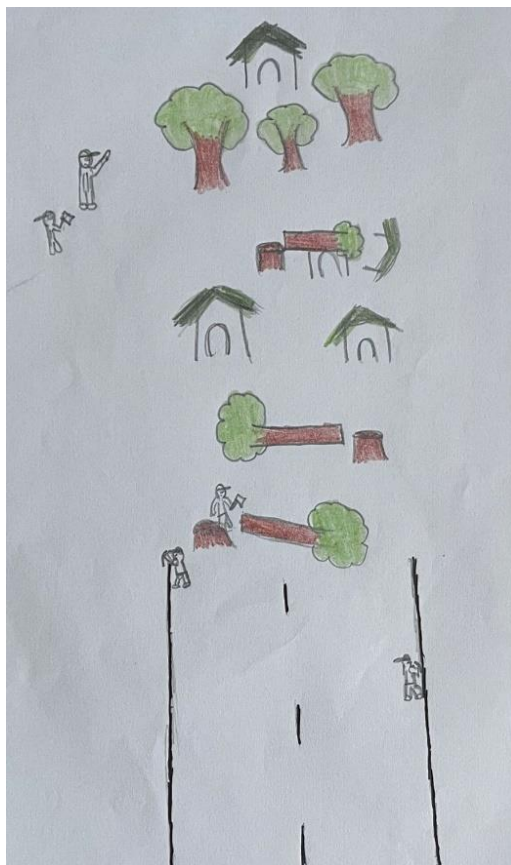
Fonte: Rudá, 2023.

Figura 88 – Iandra. *[Sem título]*. 2023. Desenho. Acervo particular



Fonte: Iandra (2023b).

Figura 89 – Jurandir. *[Sem título]*. 2023. Desenho. Acervo particular



Fonte: Jurandir, (2023^a)

Figura 90 – Moema. *[Sem título]*. 2023. Desenho. Acervo particular



Fonte: Moema (2023a).

Figura 91 – E. Thiesson. *Índios botocudo*. 1843. Daguerreótipo. Musée de l'Homme



Fonte: Tacca (2011, p. 193).

Figura 92 – A. Frisch. *Índios amua do Alto Amazonas, Manaus*. 1865. Biblioteca Nacional



Fonte: Tacca (2011, p. 194).

Figura 93 – Marc Ferrez. *Botocudos do sul da Bahia*. 1875. Coleção Gilberto Ferrez, Acervo Instituto Moreira Salles



Fonte: Tacca (2011, p. 196).

Figura 94 – Luiz Thomaz Reis. Fotogramas de *Rituais e Festas Bororo*. 1917. Filmoteca da Comissão Rondon. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro



Fonte: Vasconcelos (2022, p. 268).

Figura 95 – Fotogramas do filme *Ronuro: selvas do Xingu*. 1932. Museu do Índio



Fonte: Tacca (2011, p. 208).

Figura 96 – Fotogramas do filme *Ronuro: selvas do Xingu*. 1932. Museu do Índio



Fonte: Tacca (2011, p. 208).

Figura 97 – Benjamin Rondon. *Rondon na fronteira do Brasil com Venezuela e Guiana Inglesa, com índios macuxi.* 1927. Museu do Índio



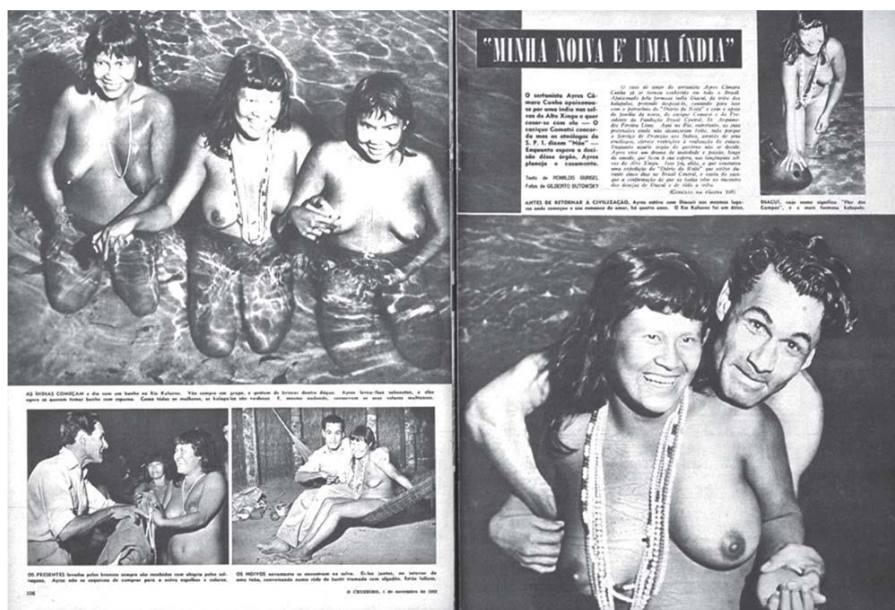
Fonte: Tacca (2011, p. 208).

Figura 98 – *Menina Karajá como Porta-Bandeira.* Fotografia



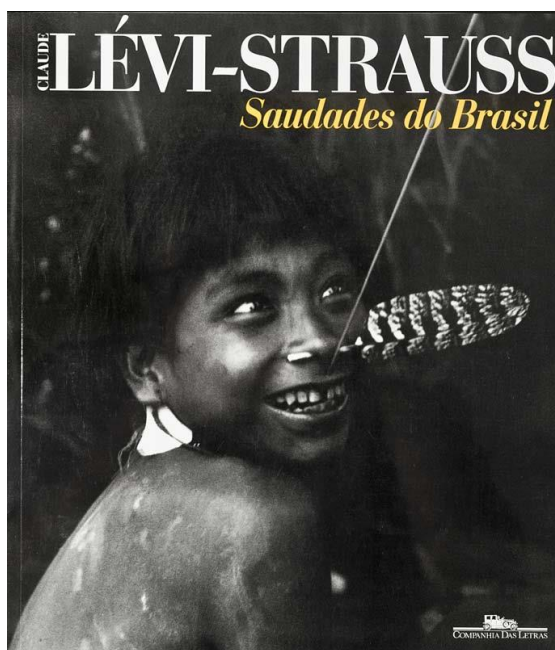
Fonte: Magalhães (2013).

Figura 99 – Reportagens da revista *O Cruzeiro*. Museu de Comunicação Social Hipólito da Costa



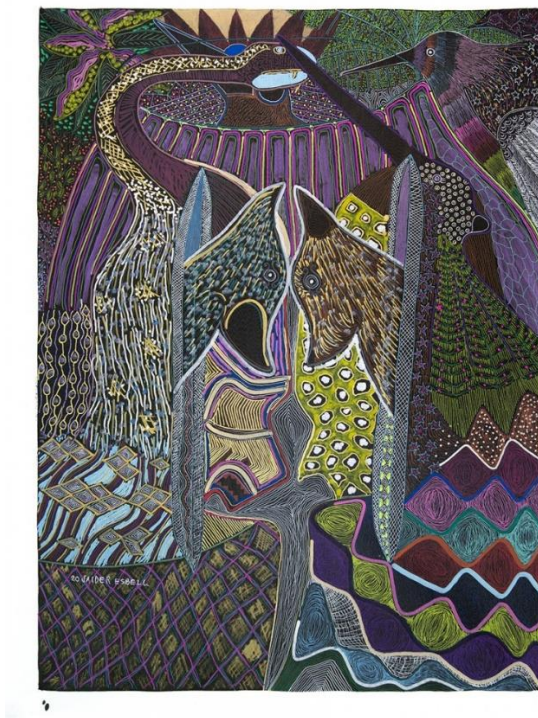
Fonte: Tacca (2011, p. 214).

Figura 100 – Capa do livro *Saudades do Brasil*. 1994. Cia das Letras



Fonte: Magalhães (2013).

Figura 101 – Jaider Esbell. *Maikan e Tukui [Raposas e Beija-flores]*. 2020. Marcador acrílico sobre tela. 100 × 75 cm



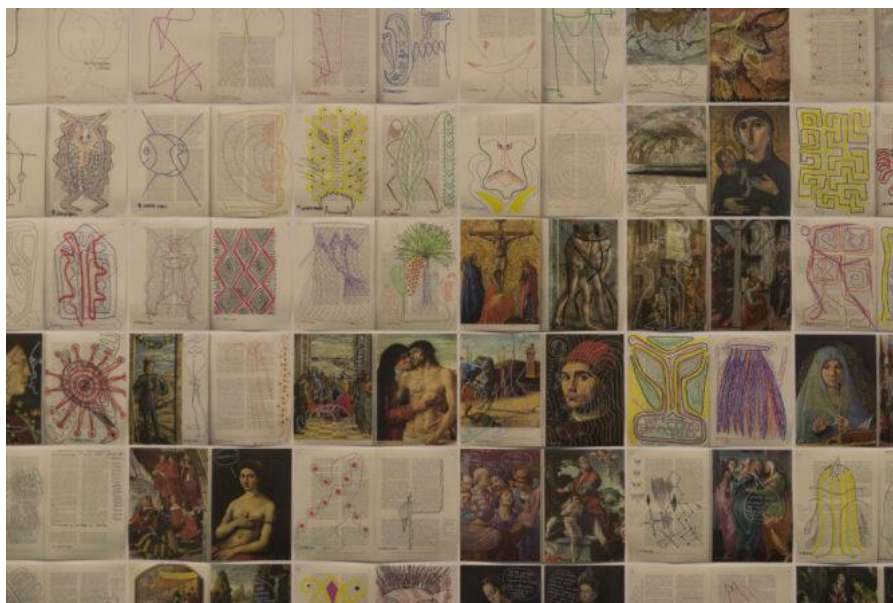
Fonte: Prêmio Pipa (2023).

Figura 102 – Jaider Esbell. *Carta ao velho mundo*. 2018-2019. Marcador acrílico sobre livro de 400 páginas



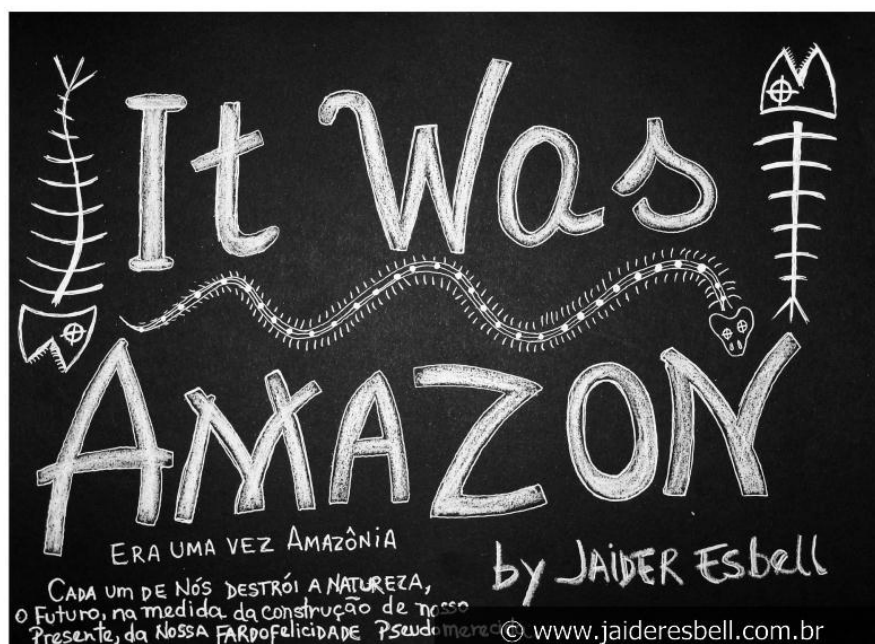
Fonte: Fundação Bienal de São Paulo (2020).

Figura 103 – Jaider Esbell. *Carta ao velho mundo*. 2018-2019. Marcador acrílico sobre livro de 400 páginas



Fonte: Fundação Bial de São Paulo (2020).

Figura 104 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



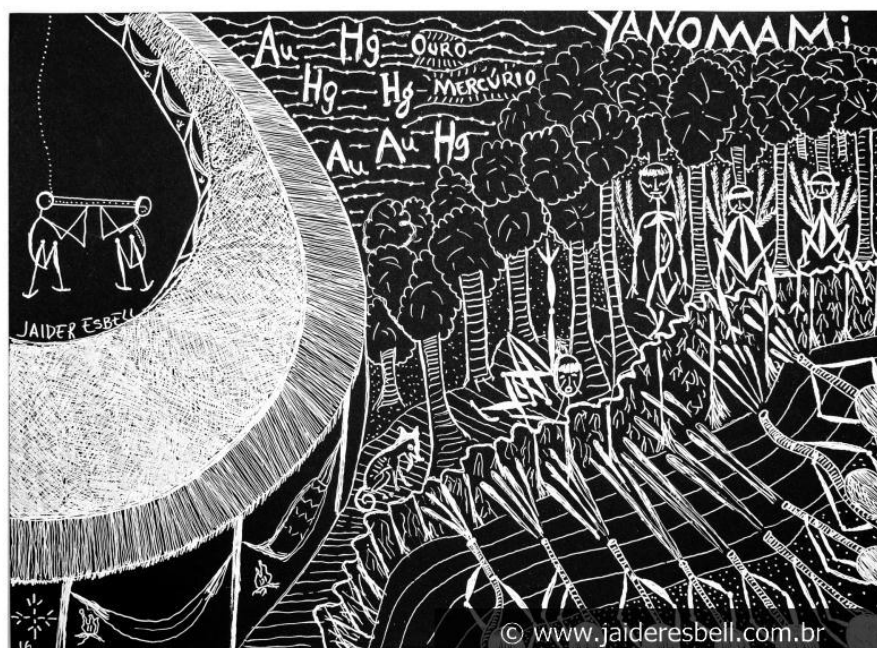
Fonte: Esbell (2016).

Figura 105 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



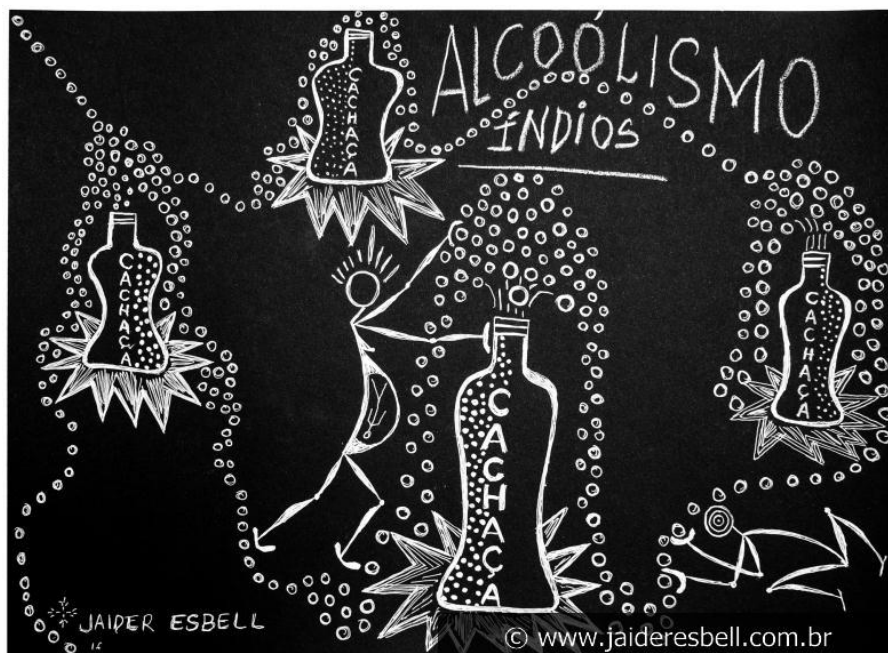
Fonte: Esbell (2016).

Figura 106 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 107 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



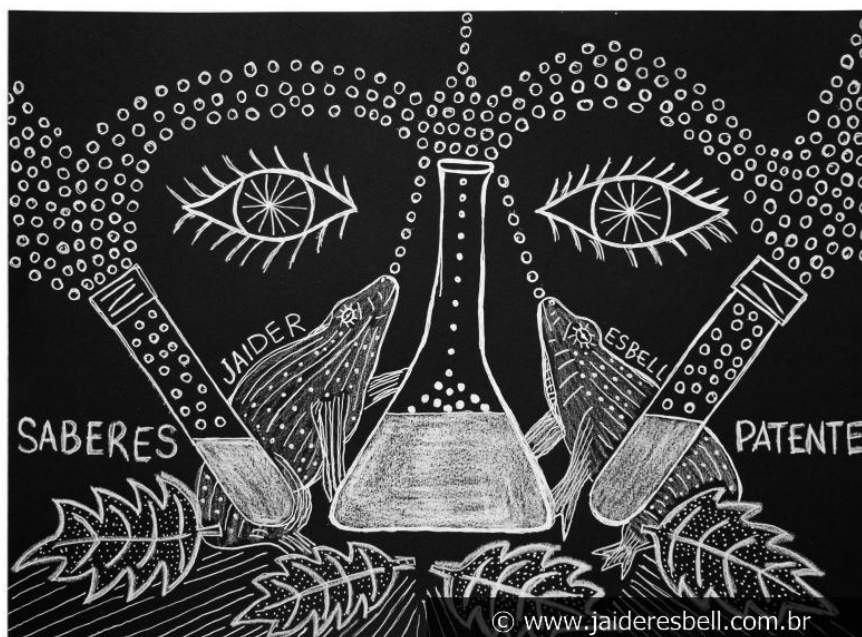
Fonte: Esbell (2016).

Figura 108 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 109 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 110 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 111 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 112 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 113 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 114 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 115 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 116 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 117 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 118 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



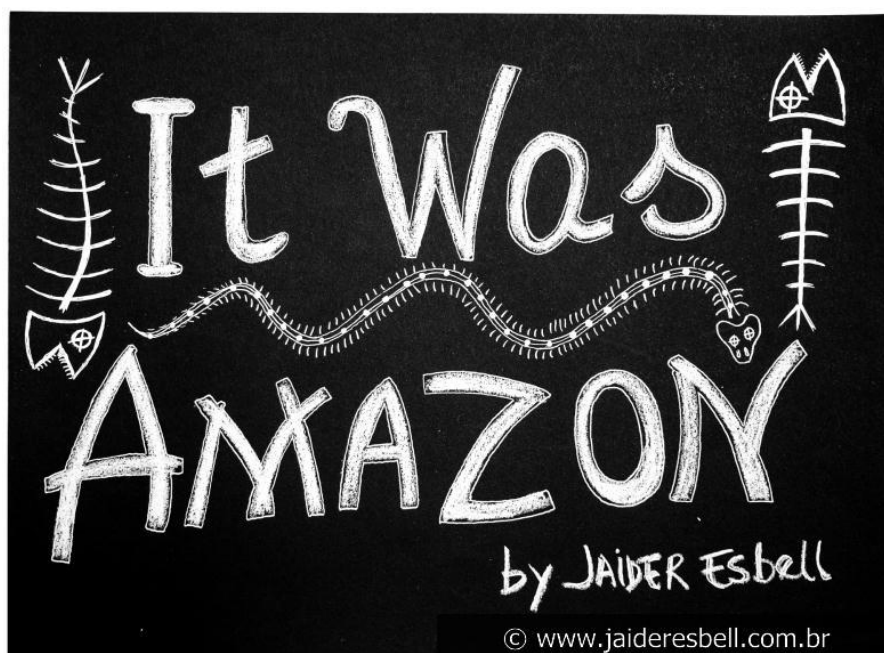
Fonte: Esbell (2016).

Figura 119 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 120 – Jaider Esbell. *It Was Amazon*. 2016. Marcador acrílico sobre papel



Fonte: Esbell (2016).

Figura 121 – Juliana Moreira. *Processo de Criação III*. 2023. Fotografia Acervo particular



Compilação de fotografias da autora

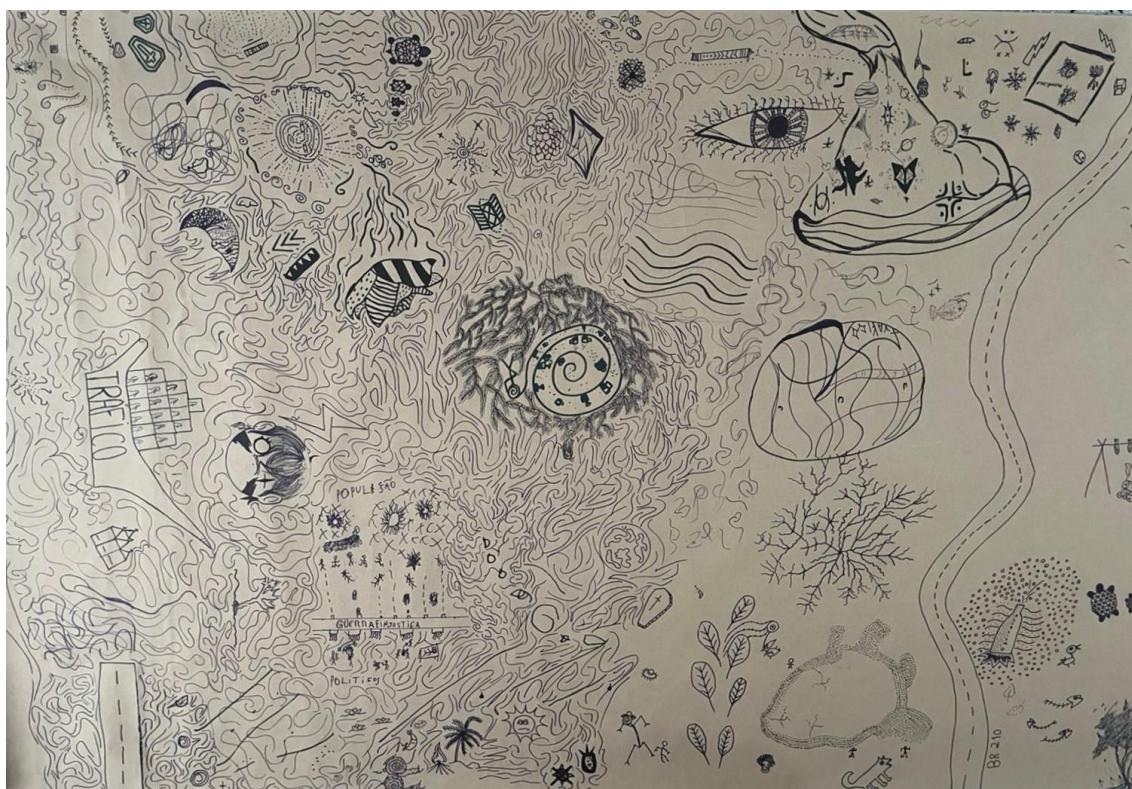
Fonte: Moreira (2023c).

Figura 122 – Coletivo de Alunos. *Povos Originários*. 2023. Painel. Acervo Particular



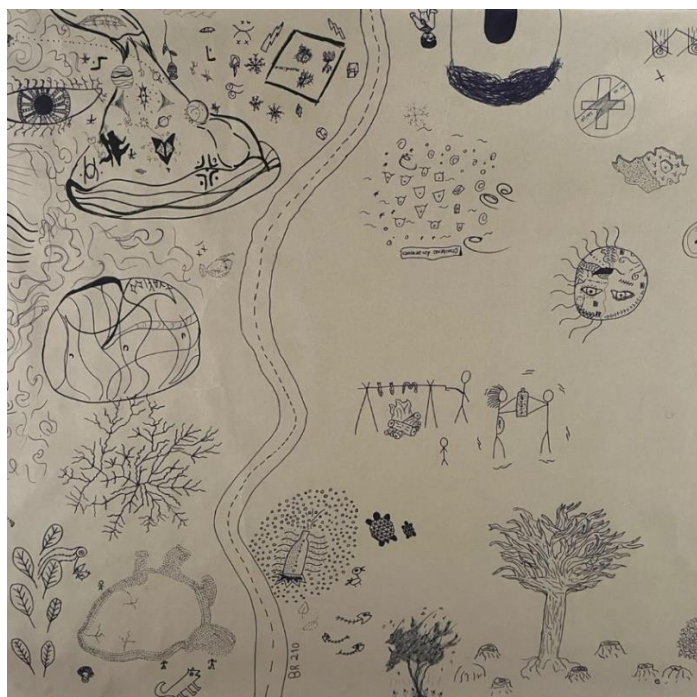
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 123 – Painel, parte I



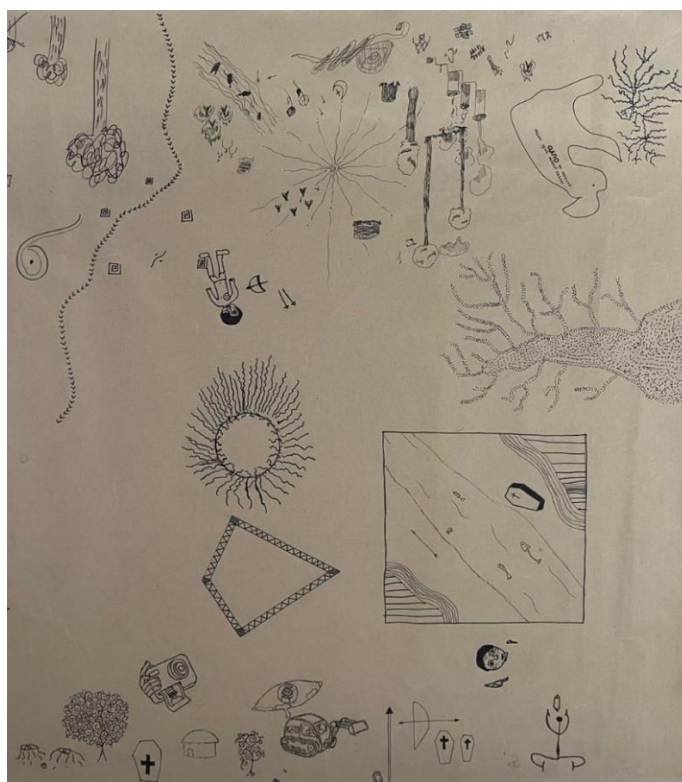
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 124 – Painel, parte II



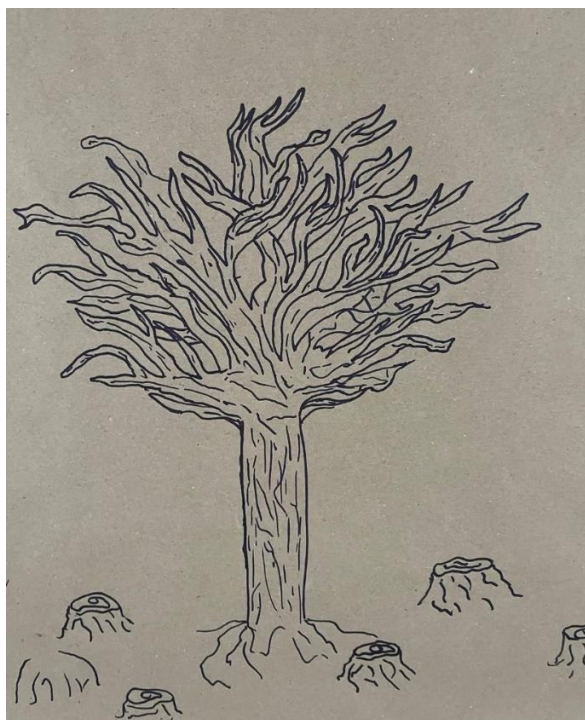
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 125 – Painel, parte III



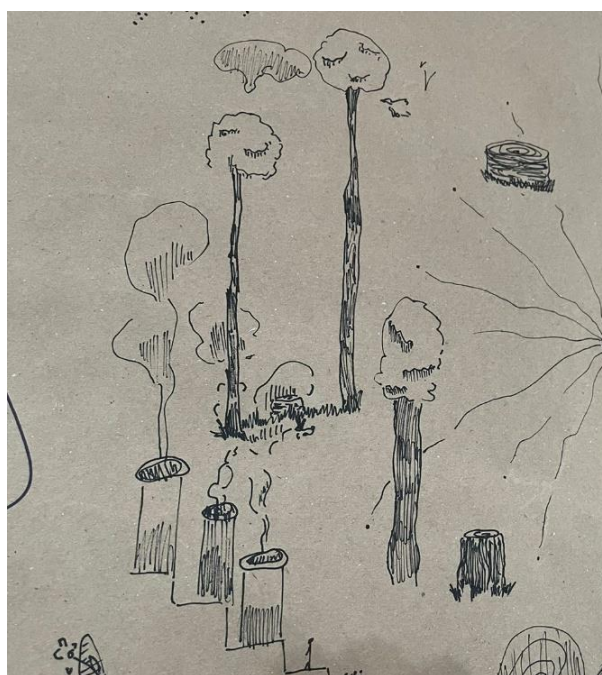
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 126 – Painel, detalhe



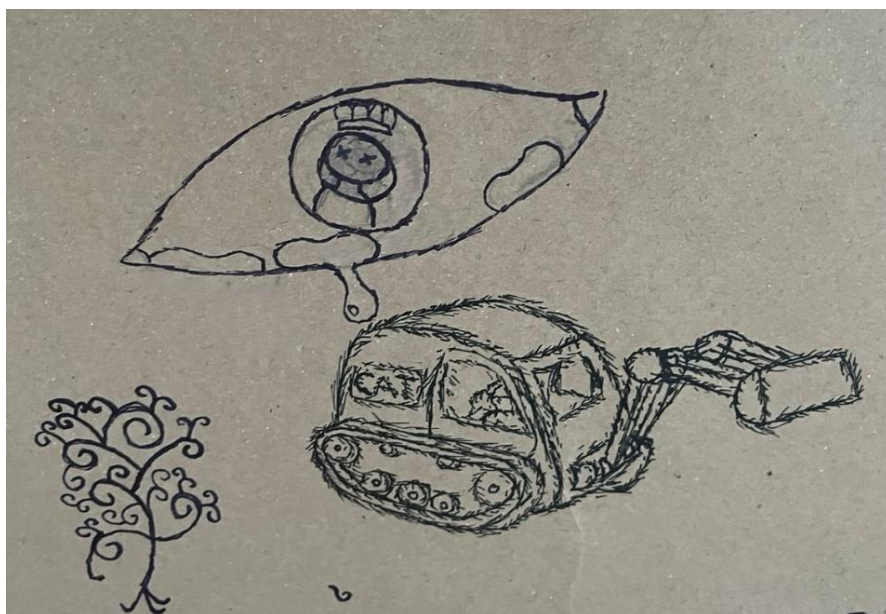
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 127 – Painel, detalhe



Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 128 – Painel, detalhe



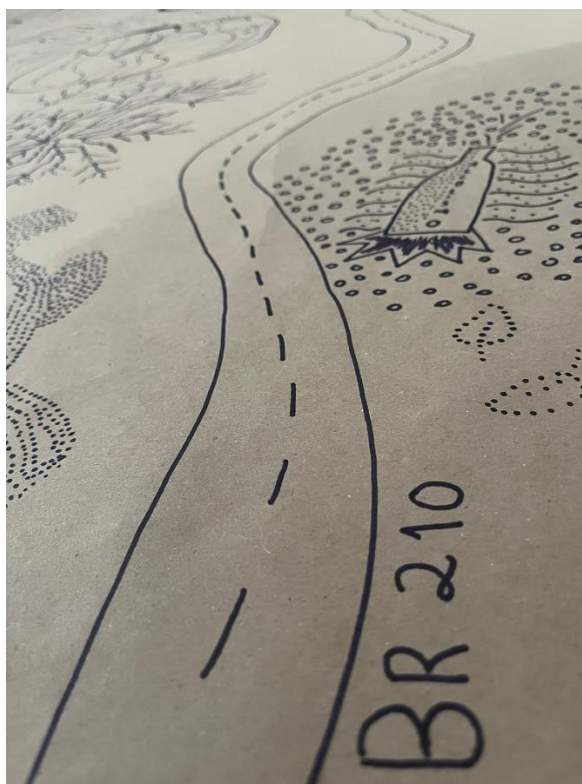
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 129 – Painel, detalhe



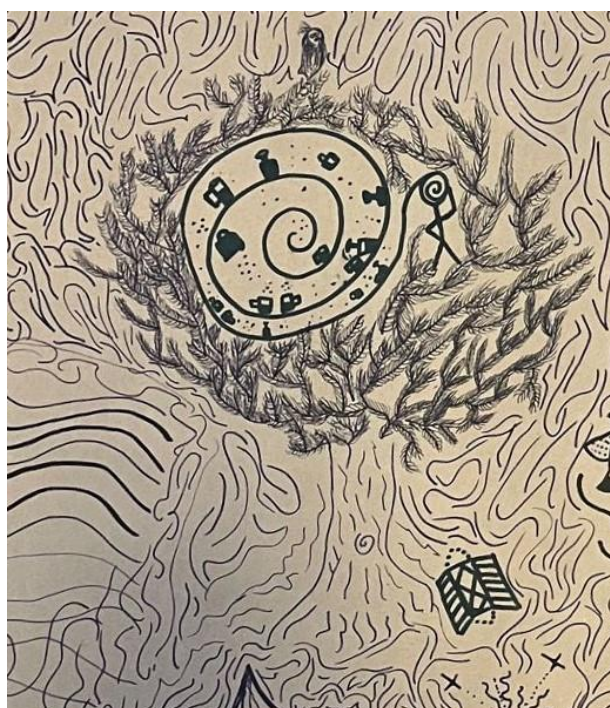
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 130 – Painel, detalhe



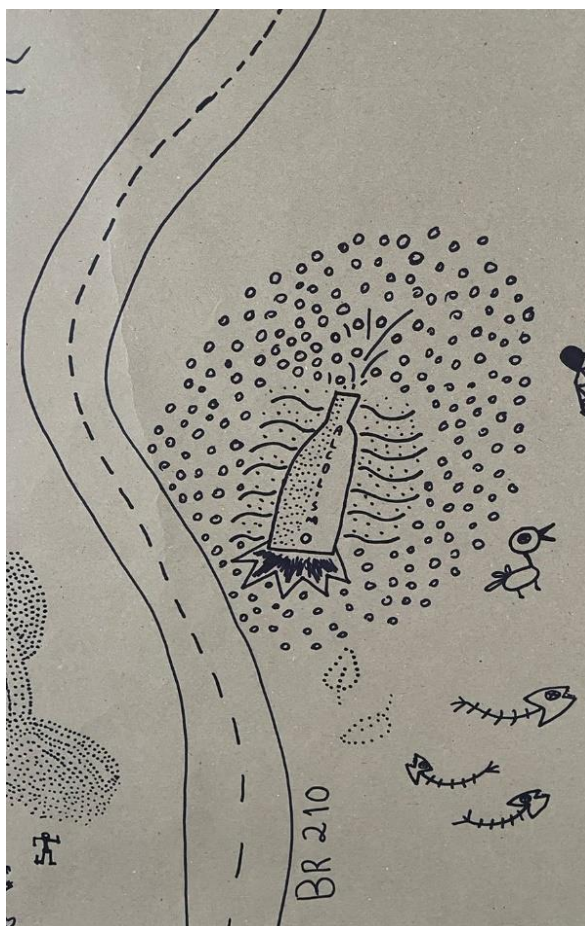
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 131 – Painel, detalhe



Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 132 – Painel, detalhe



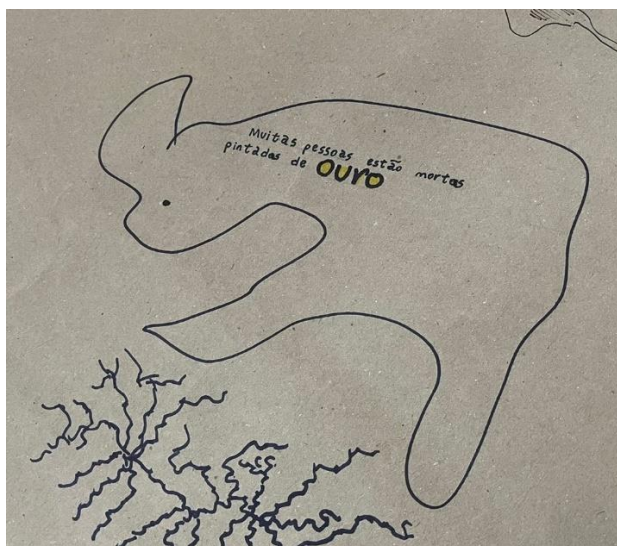
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 133 – Painel, detalhe



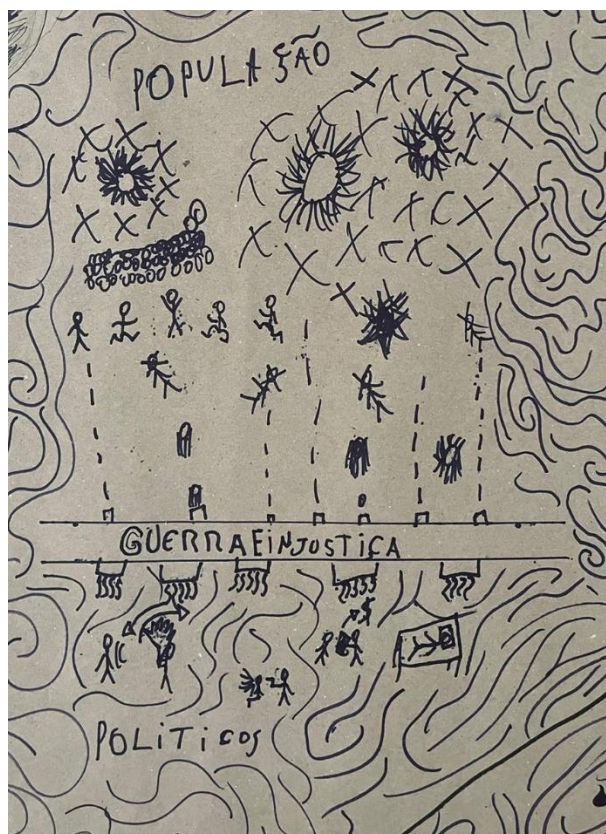
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 134 – Painel, detalhe



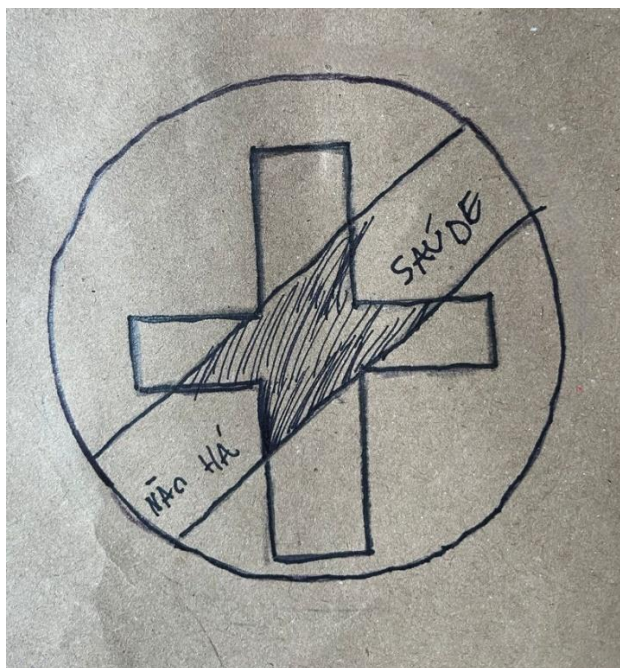
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 135 – Painel, detalhe



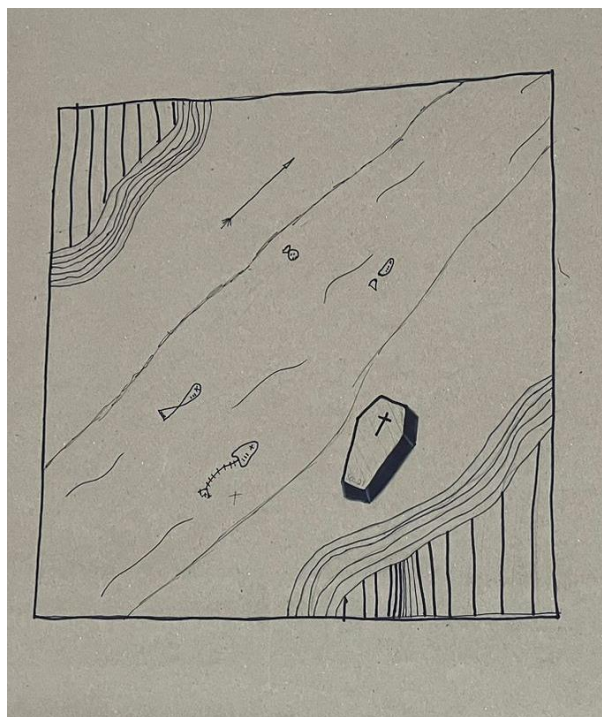
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 136 – Painel, detalhe



Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 137 – Painel, detalhe



Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 138 – Painel, detalhe



Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 139 – Painel, detalhe



Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 140 – Painel, detalhe



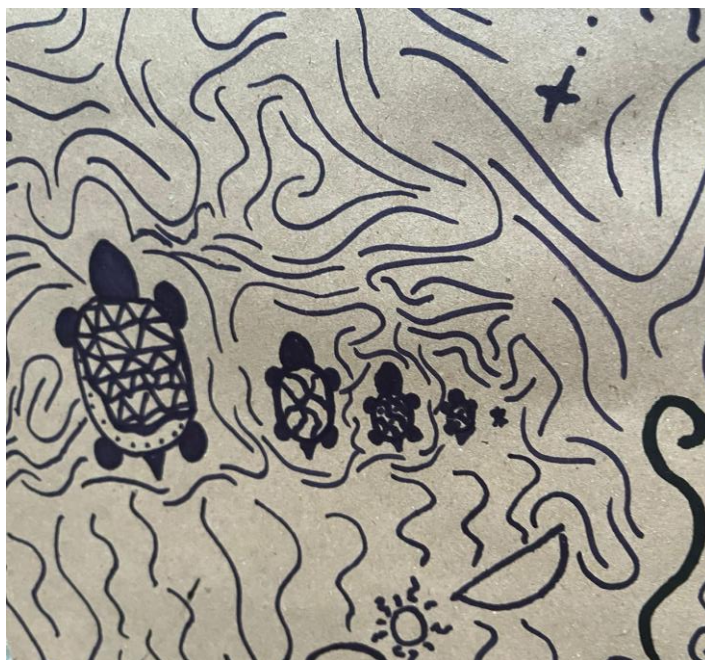
Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 141 – Painel, detalhe



Fonte: Coletivo de alunos (2023).

Figura 142 – Painel, detalhe



Fonte: Coletivo de alunos (2023).