

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" – UNESP
INSTITUTO DE ARTES

FLÁVIA GONZALES CORREIA

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO**

Volume 1

São Paulo
2020

FLÁVIA GONZALES CORREIA

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO**

Volume 1

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes como requisito parcial exigido pelo programa de Pós-Graduação para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração Ensino de Artes.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo

2020

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

C824e	Correia, Flávia Gonzales, 1987-
	O ensino de arte e a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do currículo integrado / Flávia Gonzales Correia. - São Paulo, 2020.
	2 v. : il. color.
	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Rejane Galvão Coutinho
	Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes
	1. Arte - Estudo e ensino. 2. Educação de adultos. 3. Currículos - Planejamento. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.
	CDD 707

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

FLÁVIA GONZALES CORREIA

**O ensino de arte e a educação de jovens e adultos na perspectiva do
currículo integrado**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes no Curso de Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com área de concentração em Processo de ensino, aprendizagem e criação em artes, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho
Unesp (Instituto de Artes) – Orientadora

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Universidade Federal de Alagoas – Ufal

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Unesp (Instituto de Artes)

São Paulo, 27 de novembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa sobre educação não se realiza sem os educandos e educandas, por isso agradeço a todos/as que participaram das proposições com suas opiniões, criações e críticas, sem isso não seria possível criarmos em conjunto novas possibilidades do ensino de arte dentro do espaço escolar. Agradeço a minha família, pela compreensão da minha ausência necessária para concluir este trabalho, ao meu amado Fabrizio, que me apoiou desde o início dessa trajetória, a minha amiga, madrinha e revisora Mayara Calqui, aos colegas do ProfArtes Ana Paula, Cícera, Francisco, Ingrid, Isabela, Juliano, Mayara, Nathalia, Patrícia, Ricardo, Robson e Valéria, pelas dicas e orientações, o incentivo nos momentos difíceis, as conversas e necessárias risadas, e nossa viagem maravilhosa à ConFAEB em Manaus e a minha orientadora Rejane Coutinho pelo apoio e compreensão durante todo este trabalho.

RESUMO

CORREIA, Flávia Gonzales. **O ensino da arte e a educação de jovens e adultos na perspectiva do currículo integrado**. 2020. Dissertação (Mestrado em ensino de Artes) – Programa ProfArtes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa foi realizada com objetivo de estabelecer um diálogo entre a Arte e a Educação de Jovens e Adultos. Para isso houve a necessidade de refletir sobre o planejamento pedagógico do ensino de arte nesta modalidade de ensino e em como relacionar os conhecimentos artísticos aos temas interdisciplinares. O referencial teórico se dá principalmente pelo trabalho de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa bem como no movimento de reorganização curricular ocorrido na rede na municipal de Santo André, que aborda os conceitos de *Currículo Integrado*, *Ominilateralidade do Ser* e do *Trabalho como princípio educativo* e se baseia na experiência dos Ginásios Vocacionais paulistas da década de 1960. Propõe, a partir da *Abordagem triangular do ensino de arte* propostas pedagógicas dialéticas que visam integração curricular por meio da arte, por conseguinte criar laços de pertencimentos estabelecidos por uma prática crítica, criativa e reflexiva. Seus critérios metodológicos e de avaliação se dão sob a pesquisa-ação e a avaliação dialógica.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Currículo integrado. Educação de jovens e adultos. Interdisciplinaridade.

RESUMEN

CORREIA, Flávia Gonzales. **O ensino da arte e a educação de jovens e adultos na perspectiva do currículo integrado**. 2020. Dissertação (Mestrado em ensino de Artes) – Programa ProfArtes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

Esta investigación tiene el propósito de establecer un diálogo entre el arte y la educación para jóvenes y adultos tal cual la necesidad de reflexionar sobre la planificación pedagógica de la enseñanza del arte en la modalidad y cómo relacionar el conocimiento artístico con temas interdisciplinarios. Su marco teórico se debe principalmente al trabajo de Paulo Freire y Ana Mae Barbosa, así como al movimiento de reorganización curricular que tuvo lugar en la red municipal de Santo André, que aborda los conceptos de Currículo Integrado, Ominilateralidad del Ser y Trabajo como principio educativo y a partir de la experiencia de los Gimnasios Vocacionales de São Paulo de la década de 1960. Propone, a partir del enfoque triangular de la enseñanza del arte propuestas pedagógicas dialécticas que apuntan a la integración curricular a través del arte, creando así lazos de pertenencia establecidos por una práctica crítica, creativa y reflexiva. Sus criterios metodológicos y de evaluación se basan en la investigación acción y la evaluación dialógica.

Palabras clave: Enseñanza de arte. Currículo integrado. Educación de jóvenes y adultos. Interdisciplinariedad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas do planejamento que desenvolvi para a disciplina de Arte na perspectiva do currículo integrado.....	77
Figura 2: Sem título.....	90
Figura 3: Processo de criação dos educandos e educandas do 2º Termo/7º Ano da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	97
Figura 4: Produção coletiva dos educandos e educandas do 1º Termo/6º Ano - EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	98
Figura 5: Trabalho coletivo dos educandos e educandas do 4º Termo/9º Ano da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.....	99
Figura 6: Educandos e educandas do 4º Termo/9º Ano da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira junto com seu trabalho exposto no pátio da escola.....	99
Figura 7: Processo de produção dos trabalhos do 1º Termo.....	103
Figura 8: Trabalho de uma educanda do 1º Termo.....	103
Figura 9: Exposição dos trabalhos dos educandos e educandas do 1º e 2º Termos.....	103
Figura 10: Trabalho das educandas deficientes do 2º Termo.....	104
Figura 11: Trabalho de uma educanda do 2º Termo.....	104
Figura 12: Trabalho de uma educanda do 3º Termo.....	107
Figura 13: Trabalho em dupla de educandos e educandas do 3º Termo.....	107
Figura 14: Trabalho de uma educanda do 3º Termo.....	107
Figura 15: Trabalho de um educando do 3º Termo.....	107
Figura 16: Trabalho de uma educanda do 4º Termo.....	109
Figura 17: Trabalho em dupla de educandas do 4º Termo.....	109
Figura 18: Trabalho de uma educanda do 4º Termo.....	109
Figura 19: Educanda do 4º Termo com seu trabalho.....	109
Figura 20: Processo de produção de um trabalho coletivo dos educandos e educandas do 4º Termo.....	110
Figura 21: Trabalho dos educandos e educandas do 4º Termo finalizado.....	110
Figura 22: Apresentação do trabalho de compensação de ausências por uma educanda do 4º Termo.....	111
Figura 23: Apresentação dos gráficos elaborados nas aulas de matemática pelos educandos e educandas do 2º Termo.....	111
Figura 24: Trabalho em dupla dos educandos e educandas do 4º Termo.....	112

Figura 25: Trabalho de uma educanda do 4º Termo.....	112
Figura 26: Trabalhos dos educandos e educandas dos 1º,2º,3º e 4º Termos produzidos durante o semestre expostos na parede do refeitório da escola.	112
Figura 27: Exposição dos trabalhos produzidos nas aulas durante todo o semestre.	112
Figura 28: Linha do tempo da minha vida.....	115
Figura 29: Apresentação das "Linhas das vidas" dos educandos e educandas do 3º Termo..	116
Figura 30: Educanda Geralda com sua linha da vida.	116
Figura 31: Educandos e educandas dançando as músicas que escolheram para a apresentação de seus trabalhos.	116
Figura 32: Apresentação das obras selecionadas pelo educando Rafael.	118
Figura 33: Apresentação das pesquisas sobre as Vanguardas europeias e o Modernismo brasileiro.	118
Figura 34: Processo de produção do trabalho coletivo “Respeita as mina!”	118
Figura 35: Exposição do trabalho “Respeita as mina!.....	118
Figura 36: Trabalho coletivo dos educandos e educandas do 4º Termo.....	119
Figura 37: Trabalho coletivo dos educandos e educandas do 4º Termo.....	119
Figura 38: Trabalho de uma educanda do 4º Termo.....	119
Figura 39: Detalhe do trabalho ao lado.	119
Figura 40: Fechamento/síntese do currículo integrado.....	120
Figura 41: Fechamento/síntese do currículo integrado - Cenas criadas pelos educandos e educandas.....	120
Figura 42: Primeiro dia de discussão sobre as palavras-chave no 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	127
Figura 43: Finalização Registro da conversa sobre as palavras-chave na turma do 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	127
Figura 44 - Imagem retirada da internet sem identificação.	129
Figura 45: Giuseppe Arcimboldo, "O Advogado", 1566. Óleo sobre tela, 64 x 51 cm. Castelo Gripsholm, Museu Nacional de Belas-Artes da Suécia.....	129
Figura 46: Giuseppe Arcimboldo, "Retrato de Eva", 1578. Óleo sobre tela.	129
Figura 47: Giuseppe Arcimboldo, "O Bibliotecário", 1566. Óleo sobre tela, 97 x 71 cm, Castelo Skokloster - Suécia.	129
Figura 48: Giuseppe Arcimboldo, "Vertumnus (Imperador Rodolfo II)", 1591. Óleo sobre madeira, 68 x 56 cm, Castelo Skokloster - Suécia.	129
Figura 49: Assembleia para definição do tema integrador na EMEIEF.....	130

Professor João de Barros Pinto - 2º semestre de 2019	130
Figura 50: Sondagem sobre o tema gerador no 1º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	134
Figura 51: Processo de produção do painel sobre as linguagens artísticas na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	134
Figura 52: Processo de produção da proposição "Quem sou eu" na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	134
Figura 53: Máscara produzida na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.....	135
Figura 54: Processo de produção de máscaras na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira. ..	135
Figura 55: Educando usando a máscara que produziu.	135
Figura 56: Educanda usando a máscara que produziu.....	135
Figura 57: Trabalhos produzidos pelos educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	136
Figura 58: Trabalho produzido por educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.	136
Figura 59: Trabalhos produzidos pelos educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	136
Figura 60: Trabalhos produzidos pelos educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	137
Figura 61: Sondagem sobre o tema gerador no 2º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	139
Figura 62: - Processo de criação artística com recortes de revistas de cosméticos.	139
Figura 63: Trabalho de uma educanda em processo.....	139
Figura 64: Trabalho de uma educanda em processo. Fonte: A autora, (2019).	140
Figura 65: Processo de criação artística com recortes de revistas de cosméticos.	140
Figura 66: Educando em processo de criação da primeira proposta de fazer artístico.....	142
Figura 67: Educando em processo de criação da primeira proposta de fazer artístico.....	142
Figura 68: Educando em processo de criação da segunda proposta de fazer artístico.	143
Figura 69: Educando em processo de criação da segunda proposta de fazer artístico.	143
Figura 70: Sondagem sobre o tema gerador no 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	145
Figura 71: Montagem elaborada para as aulas do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	145

Figura 72: Processo de criação dos educandos e educandas do 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	146
Figura 73: Educandas finalizando o trabalho do 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	146
Figura 74: Processo de criação dos educandos e educandas do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.....	146
Figura 75: Educanda com os pés que ela desenhou para o trabalho coletivo do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.....	146
Figura 76: Educando do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira produzindo. .	146
Figura 77: Educanda do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira produzindo. .	147
Figura 78: Trabalho das educandas do 4º Termo da EMEIF Vereador Manoel de Oliveira..	147
Figura 79: Educanda do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira produzindo. .	147
Figura 80: Caderno de artista da educanda do 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	148
Figura 81: Aula aberta do professor de história André.	149
Figura 82: Apresentação musical "Viva Vinicius" no SESC Santo André.	150
Figura 83: Educanda realizando a leitura perante a plateia na apresentação musical "Viva Vinicius".....	150
Figura 84: Início da apresentação da Banda Lira na EMEIEF Professor João de Barros Pinto.	151
Figura 85: Convite virtual da exposição.....	152
Figura 86: Corpos coletivos - Sabrina e Adam.	153
Figura 87: Trabalhos do 2º e 3º Termos da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.....	153
Figura 88: Trabalhos dos educandos e educandas do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	153
Figura 89: “Respeita as mina!” realizado no 1º semestre de 2019 pelas educandas da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	153
Figura 90: Máscaras feitas pelos educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	154
Figura 91: Na parte inferior do painel, trabalhos espontâneos de um educando da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.	154

LISTA DE SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares de Santo André
CPFP	Centro Público de Formação Profissional
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DEJA	Departamento da Educação de Jovens e Adultos de Santo André
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
FIC	Formação Inicial Continuada
FTG	Formação Técnica Geral
H.A.	Hora-Atividade
H.L.	Hora Livre
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
RPS	Reunião Pedagógica Semanal

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	16
2	INTRODUÇÃO	19
3	ENTRELAÇANDO A ARTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
4	POR UM OUTRO ENTENDIMENTO DE CURRÍCULO: EXPERIÊNCIAS E REFERÊNCIAS	36
4.1	O movimento de reorganização curricular: análise e pressupostos teóricos	39
4.2	Reverberações da experiência de reorganização curricular	47
4.3	Ginásios Vocacionais: A inspiração para a proposta de reorganização curricular	53
4.4	Em busca de um caminho: Tensões do sistema escolar e conexões necessárias a se pensar no ensino de arte para jovens e adultos	63
5	A DISCIPLINA DE ARTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO: ENTRE A TEORIA, A LEGISLAÇÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA	74
5.1	Escuta e caracterização dos/as educandos/as e da comunidade	77
5.1.1	EMEIEF Professor João de Barros Pinto	79
5.1.2	EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira	84
5.2	A disciplina de Arte e os temas integradores: A experiência dos Roteiros de estudo	90
5.2.1	O Roteiro inicial	95
5.2.2	A Arte e o tema integrador Saúde – EMEIEF Professor João de Barros Pinto	101
5.2.3	A Arte e o tema integrador “Respeito e Cidadania” – EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira	113
5.3	O processo de análise e avaliação da experiência dos Roteiros	121

6	A DISCIPLINA DE ARTE E O DIÁLOGO EM PRÁTICA: PROPOSTAS DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2019	126
6.1	Arte por toda parte: O fazer artístico através dos tempos e dos lugares	131
6.2	O lugar da Arte na existência humana: A relação entre a Arte e a verdade	137
6.3	Arte, identidade e diversidade: Cultura, tradição e inovação	140
6.4	Arte, pensamento e expressão: A sociedade representada	143
6.5	Propostas coletivas, saídas pedagógicas e a exposição “Autoria & Expressão: Arte na Educação de Jovens e Adultos	149
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E UM LONGO CAMINHO A PERCORRER	156
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE 1 – Sondagem inicial	178
	APÊNDICE 2 – Roteiro Inicial	180
	APÊNDICE 3 – Roteiro desenvolvido para o 1º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto “Arte e o inconsciente: memória e história”	190
	APÊNDICE 4 – Roteiro desenvolvido para o 2º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto “Arte e o inconsciente: memória e história”	195
	APÊNDICE 5 – Roteiro desenvolvido para o 3º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto “Identidade e Pluralidade”	201
	APÊNDICE 6 – Roteiro desenvolvido para o 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto “Arte – Expressão e Resistência”	208
	APÊNDICE 7 – Roteiro desenvolvido para o 3º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira “Identidade, Pluralidade e Cidadania”	218

APÊNDICE 8 – Árvore da Vida – 3º Termo da da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira	226
APÊNDICE 9 – Roteiro desenvolvido para o 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira “Arte – Expressão, Resistência e Cidadania”	227
APÊNDICE 10 – Avaliação e autoavaliação	236
APÊNDICE 11 – Sondagens continuadas	237
APÊNDICE 12 – Proposta de Arte para o Currículo Integrado na EMEIEF Professor João de Barros Pinto – 1º Bimestre (2º Semestre de 2019)	240
APÊNDICE 13 – Proposta de Arte para o Currículo Integrado na EMEIEF Professor João de Barros Pinto – 2º Bimestre (2º Semestre de 2019)	241
APÊNDICE 14 – Proposta de Arte para o Currículo Integrado na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira – 1º Bimestre (2º Semestre de 2019)	245
APÊNDICE 15 – Proposta de Arte para o Currículo Integrado na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira – 2º Bimestre (2º Semestre de 2019)	247
APÊNDICE 16 – Material elaborado para os 1º Termos: Arte pela cidade	251
APÊNDICE 17 – Material elaborado para os 1º Termos: Espaços e equipamentos culturais de Santo André	254
APÊNDICE 18 – Material elaborado para os 1º Termos: O Saci urbano	259
APÊNDICE 19 – Material elaborado para os 1º Termos: Ônibus tem assentos com capinhas de crochê na Finlândia	261
APÊNDICE 20 – Material elaborado para os 1º Termos: Victor Nunes – Transformando os objetos do cotidiano em Arte	262

APÊNDICE 21 – Material elaborado para os 1º Termos: Pirâmides pelo mundo	260
APÊNDICE 22 – Material elaborado para os 1º Termos: Manifestações culturais – Máscaras africanas	276
APÊNDICE 23 – Material elaborado para o 2º Termo: Publicidade, propaganda e estereótipos	281
APÊNDICE 24 – Material elaborado para o 2º Termo: Vênus – Representações do corpo feminino	286
APÊNDICE 25 – Material elaborado para o 2º Termo: Texto – O que é ditadura da beleza	289
APÊNDICE 26 – Material elaborado para o 2º Termo: Plásticas que deram errado: Confira famosos que exageraram nos retoques	291
APÊNDICE 27 – Material elaborado para o 3º Termo: Quando história e Arte se encontram	295
APÊNDICE 28 – Material elaborado para o 3º Termo: Artistas Viajantes	296
APÊNDICE 29 – Material elaborado para o 3º Termo: Missão Francesa	300
APÊNDICE 30 – Material elaborado para o 3º Termo: Canções que falam do Brasil / O Brasil no olhar do artista	303
APÊNDICE 31 – Material elaborado para o 4º Termo: Mas isso é Arte?	308
APÊNDICE 32 – Material elaborado para o 4º Termo: Tropicália – Caetano Veloso	310
APÊNDICE 33 – Material elaborado para o 4º Termo: Hélio Oiticica e Lygia Clark	312
APÊNDICE 34 – Material elaborado para o 4º Termo: Anna Maria Maiolino	315
APÊNDICE 35 – Material elaborado para o 4º Termo: Como Mondrian se tornou abstrato	316

1 APRESENTAÇÃO

As diferenças intrínsecas de cada ser humano são os elementos que constroem a beleza e a riqueza da humanidade. Durante minha trajetória como professora e pesquisadora de Arte inserida na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre me interessou e fascinou o universo da percepção humana e sua relação com as imagens, bem como a importância destas no ensino para a formação de um indivíduo crítico de sua realidade, e daí a necessidade de ser pensar em um ensino que contemple esses aspectos. Desses anseios, veio o desejo de propor um protagonismo da arte no currículo escolar.

A Rede Municipal de Educação de Santo André, da qual faço parte como docente, começou a empreender uma reorganização curricular no ano de 2014, e uma das ações desse movimento foi incluir na grade uma disciplina denominada como “Projeto” nas escolas que não contavam com a Formação Inicial Continuada, EJA-FIC. A disciplina contava com quatro aulas semanais e poderia ser conduzida por até dois professores, estes, com duas aulas cada um. Seu objetivo era propor que a partir de um tema, se abordassem diversos campos de conhecimento, numa perspectiva integradora dos conteúdos curriculares. Vigorou durante quatro semestres nos anos de 2015 e 2016, e em todos os semestres assumi projetos com diferentes turmas, as vezes sozinha e outras trabalhando em dupla. A aula inaugural consistia em uma sondagem com os educandos e educandas sobre seus interesses e o que eles entendiam por projeto, para definir a partir da escuta deles o tema a ser estudado.

O meu trabalho sempre foi pautado na Abordagem Triangular do Ensino de Arte, proposta por Ana Mae Barbosa. Contudo foi a partir dessa experiência que acredito ter realmente conseguido estabelecer um vínculo consistente entre a arte e o cotidiano dos educandos e educandas da EJA, e isso se deu a partir do tema definido pelos educandos e educandas do 4º Termo no primeiro semestre de 2016. Durante a sondagem era latente a questão da violência doméstica, principalmente para as mulheres, muitas ali estavam estudando depois que se separaram, porque agora seus filhos/as estavam crescidos e poderiam ficar em casa sem a mãe, as mais velhas, viúvas, porque os maridos enquanto vivos nunca as deixaram estudar. Alguns jovens relataram que seus pais agrediam suas mães. A proposta caminhou em direção às questões de gênero, já que se fazia necessário compreender o que está implícito na violência doméstica, dentre outras questões levantadas pelos educandos e educandas.

O projeto de ensino foi estruturado a partir de quatro temas, que foram trabalhados ao longo do semestre: “O Papel social da mulher: A mulher de ontem e hoje”; “Violência, Estupro

e Assédio”; “As lutas e direitos adquiridos” e “Conscientização da comunidade escolar”. Reportagens, textos, documentários, peças publicitárias, filmes, obras de arte, imagens e ‘memes’ retirados de redes sociais foram utilizados para provocar discussões e serviram de inspiração na produção de cartazes e trabalhos artísticos. Na primeira proposta, o objetivo foi levantar as principais questões sobre o que é ser mulher na nossa sociedade e sobre os estereótipos que a mulher carrega. Em seguida, os educandos e educandas, em grupos, a partir da silhueta de uma das mulheres da sala, produziram uma imagem repartida ao meio, na qual um lado representaria a mulher do passado e no outro lado a mulher dos dias atuais, na forma de agir e se vestir, e também elencaram o que mudou, trazendo para suas produções o que fora discutido nas aulas.

A segunda parte do projeto se iniciou com a discussão sobre a Lei Maria da Penha, textos e reportagens sobre violência doméstica, assédio, cárcere privado, estupro. A intenção foi provocar os educandos e educandas a tratar do tema. Foi um momento bem polêmico, com bastante resistência por parte dos homens da sala, mas muito produtivo. A discussão fomentou temas que foram transformados em cartazes e seminários pelos educandos e educandas: pedofilia, cultura do estupro, assédio sexual no trabalho, violência doméstica, feminicídios destacados na mídia brasileira e a lei Maria da Penha na prática. Em “As lutas e direitos adquiridos”, terceira parte do projeto, a discussão caminhou para as conquistas e as lutas das mulheres ao longo da história, por meio da exibição e discussão sobre filmes dentro dessa temática.

Na finalização do projeto, os educandos e educandas pesquisaram ‘memes’ e imagens em redes sociais que tratavam dos assuntos abordados, para então reconstruir essas imagens e espalhar pela escola, para conscientização da comunidade escolar, pois a escola é um centro público e abrigava o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do bairro. Portanto os cartazes produzidos pelos educandos e educandas da EJA II teriam uma ressonância fora do ambiente escolar, nas pessoas que no centro público frequentavam o CRAS – a maioria mulheres em situação de vulnerabilidade – e os cursos profissionalizantes no período da tarde. Houve ainda desdobramentos em outras turmas que não estavam participando do projeto pelos vínculos de amizade entre eles, proporcionando outras formas de integração da arte à proposta.

A partir das vivências teóricas e práticas na reorganização curricular, da cultura visual incluyente, que considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias, dos temas e questões ligados às vidas dos educandos e educandas, fui em busca de outras experiências de Educação Integral. Conheci a história das Escolas Experimentais, na Argentina, nas quais os docentes implementaram um método de ensino inspirado pela pedagogia da tolerância, do educador brasileiro Paulo Freire. Não há divisão por salas e usam a arte como fio condutor, enquanto os educandos e educandas

pintam ou aprendem a tocar algum instrumento musical, os professores e professoras conduzem a aula, ensinando história, contando qual foi o contexto social e histórico de algum artista. Em particular na EJA, encontrei documentos da EJA de Porto Alegre (SMED, 2003), e tive uma breve experiência na EMEF Campos Salles - localizada dentro do CEU Heliópolis em São Paulo/SP – que tem uma proposta de ensino baseada na Escola da Ponte.

Foi então que esta pesquisa tomou forma, pois todo esse trajeto levantou questões sobre como ensinar e aprender arte; como construímos o conhecimento artístico dentro do ambiente escolar e em que condições ele se reproduz; o porquê de certos conhecimentos serem ensinados, os sentidos das produções artísticas e seus contextos; as relações que existem entre as artes e as demais áreas do conhecimentos, as quais tento responder.

2 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo oferecer ensino público e gratuito para pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou o Médio. É definida pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei Federal nº 9.394/96), e visa cumprir o previsto no artigo 208 inciso I da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos. Oferece o Ensino Fundamental aos interessados/as com no mínimo 15 anos e o Ensino Médio para quem tem no mínimo 18 anos. Seu público é bastante heterogêneo assim como suas trajetórias de vida: há adolescentes, idosos, LGBTQIA+ (Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, *queer*, intersexo, assexual e outras possibilidades de orientação sexual), donas de casa, mães solo, trabalhadores/as, pessoas com deficiência, pessoas que cumprem medidas socioeducativas, enfim, a EJA é o espaço daqueles/as que, de alguma forma, foram excluídos do sistema educacional regular, enfrentam diversas dificuldades para estar na escola à noite e isso não pode ser ignorado pelos professores e professoras.

Para se efetivar como espaço democrático, a escola deve proporcionar o desenvolvimento integral do ser, o que abrange aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Seu papel é fundamental na desmitificação de diferenças, na construção de valores e atitudes que permitam um olhar crítico e reflexivo sobre as questões do cotidiano, além de promover esforços para não ser um espaço que legitima práticas desiguais e produz preconceitos e discriminações. Tais objetivos exigem esforços coletivos constantes dentro do ambiente escolar e fora dele. Não se pode ignorar que esse desafio deve ser enfrentado com prioridade no campo das políticas públicas, entretanto os professores e professoras são essenciais na construção dessa nova escola, pois contribuem com seus saberes, valores e experiências na tarefa árdua de melhorar a qualidade social da escolarização.

Como professora-pesquisadora de Arte inserida na EJA, vejo a necessidade de se repensar o planejamento pedagógico do ensino de arte, para que se leve em consideração as particularidades da modalidade, e em como abordar os conhecimentos artísticos de uma forma significativa para os/as educando/as e também, como tratar a disciplina nos projetos desenvolvidos na escola de forma a relacionar os conhecimentos artísticos aos temas interdisciplinares. O que aponta a necessidade de mudanças das práticas e dos acontecimentos que têm lugar na escola, para que se multipliquem os saberes, bem como o que deve circular no âmbito escolar e ser abordado. Enfatizar a Arte como conhecimento na EJA requer apresentar uma visão de imaginação por meio de uma perspectiva cognitiva, que se inicia com a captação dos sentidos e em seguida ocorre a percepção, e dessa forma se caracteriza como um

processo de pensamento, que se apropria do meio em que vivemos e do que já está registrado em nossa memória. Para assim vivenciar e compreender experiências estéticas, trabalhar a arte, o currículo e a cognição de modo a compreender, no processo de ensino-aprendizagem, determinados tipos de ideias e conceitos que nenhuma disciplina é capaz de lidar sozinha.

Para isso, houve a necessidade de buscar princípios que nortegassem esta modalidade de ensino, pois a trajetória da EJA demonstra que a concepção de jovem e de adulto com seus processos de ensino-aprendizagem não cabem em um modelo pré-estabelecido, e os avanços só acontecem quando se tem liberdade para criar e repensar as estruturas desse processo, bem como pensar sobre o papel da educação na vida de cada um que passa pelo contexto escolar. Entender a escola como um lugar de formação e desenvolvimento integral do ser inclui pensar o papel de extrema importância que o currículo escolar cumpre. Além das disciplinas, conteúdos e carga horária, ele organiza não só os conhecimentos a serem transmitidos, mas também auxilia na construção de identidades individuais e sociais dentro da estrutura escolar e para além dela.

Paulo Freire é a principal referência para o pensamento da EJA. Formou-se em direito, mas se encontrou na prática pedagógica, e a partir da sua experiência com alfabetização de adultos revolucionou o campo pedagógico. Publicou várias obras e obteve reconhecimento nacional e internacional na busca por uma sociedade mais justa e por uma reforma educacional. Não há em seu trabalho uma teoria específica sobre currículo, mas este é marcado por questões da teoria crítica e apresentam temas relacionados ao campo curricular, extremamente necessários para se pensar a relação entre a arte e a EJA.

O aporte teórico que impulsionou este trabalho advém do movimento de reorganização curricular da rede de Santo André, em particular durante os anos de 2015 e 2016, que se baseou na concepção *Omnilateral do Ser na Educação Integral*, abordou os conceitos de *Currículo Integrado* e do *Trabalho como Princípio Educativo* principalmente a partir da autora Marise Nogueira Ramos, teve como fomento a experiência paulista dos Ginásios Vocacionais, da década de 1960, por meio da exibição do documentário “Vocacional, uma aventura humana” e de duas palestras da professora Cecília Vasconcellos de Lacerda Guaraná⁵, que esteve na direção de três unidades dos Vocacionais, no qual todo o currículo era pautado em estudos sociais e as aulas não eram divididas em disciplinas, mas em áreas do conhecimento.

Não há como tratar da Arte/Educação sem mencionar Ana Mae Barbosa, pioneira na disseminação do ensino de arte em nosso país combatendo a noção de que só a elite pode produzir arte. Em sua extensa obra há diversos indícios de que é possível a educação integral

⁵ Diretora e orientadora pedagógica do Ginásio Vocacional de Americana, no período de 1962 a 1969 (TAMBERLINI, 2001).

por meio da arte, uma vez ela que auxilia a desenvolver outras áreas do conhecimento pela mobilização de diversas habilidades, como interpretar, criar e imaginar, além da cognição, habilidades motoras e os aspectos afetivos e emocionais. Foi educanda de Paulo Freire, e sua *Abordagem Triangular do Ensino de Arte* se relaciona diretamente com o pensamento freireano. Ademais, defende a formação continuada dos professores de arte, e o acesso a diversas formas de arte, especialmente as contemporâneas para que os educandos e educandas atinjam pleno desenvolvimento integral.

Assim, por meio de propostas desenvolvidas a partir de escuta dos educandos e educandas permeadas por um tema integrador, característica do trabalho pedagógico sob a perspectiva do currículo integrado, busquei elaborar propostas de abordagem do ensino de arte à luz da *Pesquisa-ação* – pois esta se caracteriza pelas relações diretas entre o/a pesquisador/a e o grupo, em ações que venham do coletivo e caminhem de volta para ele por meio de diálogo, negociações e acordos que gerem um saber compartilhado entre participante e pesquisador – condições de proporcionar a eles saberes indispensáveis na formação como ser integral, ao propor que compreendam as manifestações artísticas, desenvolvam conhecimentos e experimentem possibilidades de criar e se expressar por meio delas.

Este trabalho está dividido em dois volumes. O primeiro conta com quatro capítulos: o início trata de entrelaçar a Arte à EJA, caracterizando a modalidade de ensino e o papel que a disciplina de arte pode desempenhar na formação dos educandos e educandas. O segundo capítulo traz a organização da EJA na rede municipal de Santo André, aborda o movimento de reorganização curricular, seus pressupostos teóricos e a reverberação destes na abordagem pedagógica proposta. Os dois últimos capítulos tratam das experiências ocorridas em sala de aula durante o primeiro e o segundo semestres de 2019. O segundo volume é composto pelo material elaborado para ser entregue aos educandos e educandas contendo imagens, textos e links para vídeos, para que os leitores e leitoras deste trabalho possa visualizar a construção das propostas e/ou utilizar caso deseje.

A arte, da forma que é abordada neste trabalho, não é apenas um meio de expressão, mas uma possibilidade de transformação da própria realidade, afinal, o ensino da arte é um lugar de experimentação, possibilitando aos educandos e educandas revelarem sua subjetividade interagindo com o contexto social, pois a contextualização dos códigos artísticos ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de diversas técnicas de representação e criação, permitindo que se expressem por meio de sua criatividade como também pela leitura crítica de uma obra de arte expor suas visões e questionamentos acerca da realidade vivenciada no espaço coletivo.

3 ENTRELAÇANDO A ARTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*"A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê"*
Arthur Schopenhauer

É comum se referir à Educação de Jovens e Adultos por aquilo que ela não é. O conceito é amplo e pode se referir ao Ensino Fundamental e Médio noturno, cursos de qualificação, profissionalização, graduação ou pós-graduação, já que em todas essas modalidades de ensino o público é composto por jovens e adultos/as, independente de esses serem trabalhadores/as. Em outras palavras, é embasado no conceito de educação permanente ou educação continuada e se traduz no termo *Andragogia*, uma teoria de formação permanente da humanidade. Quando se fala da EJA, a primeira referência do senso comum é o antigo “curso supletivo”, ou se referem ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁷.

Entretanto, há muito mais tensões em sua trajetória do que educação básica, já que nela há cruzamento de interesses menos consensuais, principalmente quando os jovens e adultos/as advêm de uma realidade excludente – trabalhadores/as, pobres, negros/as, subempregados/as – algumas dentre tantas outras realidades de jovens e adultos das camadas populares. A EJA deve ser compreendida como um direito individual e de classe, e contrária a toda forma de exclusão e discriminação, com o objetivo de promover uma educação voltada ao conhecimento e à integração de toda a diversidade cultural. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2000, p. 66).

E ainda, no mesmo documento:

⁷ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um projeto do governo militar brasileiro criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 a 1985, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, que abandonaram a escola, visando conduzir a pessoa a adquirir a leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida na sociedade. É comum a associação desse projeto a metodologia de Paulo Freire, inclusive sua direção defendia que o método utilizado baseava-se no aproveitamento das experiências significativas dos alunos, porém a principal e essencial diferença na utilização desses procedimentos era a uniformização do material utilizado em todo o território nacional, não traduzindo assim a linguagem e as necessidades do povo de cada região, principal característica da metodologia freiriana (BRASIL, 1973).

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 05).

A LDB nº 9.396/1996 fala apropriadamente em educação de jovens e adultos, quando os retrata não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos e educandas, sujeitos sociais e culturais. Essa diferenciação aponta que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação. Miguel González Arroyo (2008, p. 224) nos diz que “reinterpretar legalmente a EJA como uma modalidade das etapas de ensino fundamental e médio é um lamentável esquecimento dessa radicalidade acumulada. É violentar a lei”.

Historicamente, os processos educacionais de jovens e adultos tiveram uma dualidade que merece destaque. Arroyo (2008, p. 221) coloca: “A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares”. Isto é, havia duas frentes: uma não considerava aspectos relevantes para uma educação significativa e crítica e se limitava a uma função mecânica e utilitária: alfabetizar para o mercado de trabalho, para “ter um diploma”, ou ainda para servir de estatísticas de “erradicação do analfabetismo” em propagandas eleitorais. As políticas públicas não tinham o entendimento de educação para jovens e adultos, o que culminava em ações e projetos de curta duração, descontínuos e malsucedidos.

A outra frente, denominada *Educação Popular*, um dos movimentos mais questionadores dentro do pensamento pedagógico, origina-se e busca referências em projetos de educação de jovens e adultos atrelados a movimentos sociais nos campos e nas cidades, em toda a América Latina. É na obra e trabalho de Paulo Freire – educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na pedagogia mundial e patrono da educação brasileira – que encontramos sua base teórica e ideológica. Essa se caracteriza como o amplo conjunto de atividades que se comprometem a despertar as energias populares pelo reconhecimento das tensões existentes e objetiva à construção de uma força para pressionar e promover mudanças sociais, não como um nível de ensino nem como modalidade de trabalho pedagógico, mas sim como uma postura a ser adotada pelo educador, na qual o aprender e o ensinar são considerados uma interação dialética entre o ser humano e o mundo, e o conhecimento é entendido como construção social. Nas palavras de Paulo Freire:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2001, p. 16)

Para Freire, “a Educação de Adultos, virando Educação Popular, se tornou mais abrangente” (2001, p. 16). Ao considerar e respeitar os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos e educandas, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Todavia o autor deixa claro que esse é um ponto de partida e não de chegada. Com sua preocupação voltada seriamente para a leitura crítica do mundo, sem importar que as pessoas não dominem ainda a leitura da palavra, a Educação Popular não compactua com a posição de neutralidade política.

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspirada no movimento de educação popular continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 1950 e 1960, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências continuam atuais, e não perderam sua radicalidade, pois a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (ARROYO, 2008, p. 222-223). Retomando Paulo Freire:

Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do oprimido, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador. (FREIRE, 2001, p. 16)

Essa concepção da EJA enfatiza uma visão totalizante dos sujeitos, com direito a se formar como ser integral e pleno, em todas as suas dimensões: social, cultural, intelectual, física, emocional e estética. Dessa forma, a educação de jovens e adultos, nesta perspectiva, visa a propiciar instrumentos para que esses, que são também trabalhadores, superem suas condições precárias de vida. Com relação à realidade escolar, que ainda é dominada por concepções e métodos tradicionais de ensino, há uma necessidade latente de mudanças tanto das práticas quanto dos acontecimentos que têm lugar na escola compreendida como meio social e de construção do ser integral. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a esse respeito, afirma-se:

E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. (BRASIL, 2000, p. 08)

Portanto, a escola pública deve ser um espaço destinado ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, bem como a construir uma cultura do acolhimento, e cabe ao educador/a se munir de referencial para poder atender e acolher as especificidades dos educandos e educandas com quem estabelece relações de ensino-aprendizagem. Ao adentrar nesse contexto complexo, os professores e professoras são convidados a desenvolverem propostas com base na vivência e no percurso de cada sujeito envolvido no processo.

Para a maioria das pessoas, a escolarização ocorre dentro de um currículo em que o conhecimento é experienciado como uma série de fatos selecionados e isolados. Entre avanços e retrocessos, ainda se coloca de um lado a cognição, a razão, a conceitualização, a lógica, o discurso formal proposicional, e do outro a natureza corpórea, perceptiva, emocional e imaginativa. Essa dicotomia pretere metade da atividade mental ao domínio do afeto. A Ciência é colocada no domínio cognitivo, enquanto as artes são despachadas para o domínio dos sentimentos e emoções. As artes são valorizadas como fonte de recursos de encantamento e beleza, mas raramente são consideradas fontes ativas de percepções, conhecimentos ou compreensão.

E, então, o/a artista-educador/a se depara com a seguinte questão: os educandos e educandas da EJA, quando inseridos no universo escolar, muitas vezes depois de anos, outras vezes pela primeira vez em sua vida, ou ainda como os/as jovens advindos do fracasso no sistema de ensino regular, deparam-se com essa estrutura pedagógica fragmentada em disciplinas que na sua trajetória de vida não ocupam nenhum lugar distinto, e que se tornam um campo completamente desconhecido. São provocados a refletir se suas diferentes experiências no cotidiano têm alguma relação com a escola, e acabam por não relacionar as aprendizagens da vida com o que a escola ensina, e o que ocorre em seguida, assim como ocorre socialmente, é uma hierarquização de disciplinas, algumas mais e outras menos “importantes”. Dentre as que causam mais estranhamento, na EJA, está a Arte.

Contudo, desde a época em que habitava as cavernas, o ser humano manipula cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes... muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento de diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos obtidos única e exclusivamente por meio de suas manifestações artísticas. A

Arte foi separada de forma perversa da ciência, em especial após o Renascimento, e em nosso mundo contemporâneo consumista, distancia-se cada vez mais de uma compreensão mais ampla e plena. Dentro do espaço escolar, ela é ainda, muitas vezes, confundida com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para decorar a escola para festas, colorir desenhos prontos, enfim, o ensino de arte no Brasil até pouco tempo era concebido como atividade, não como campo de conhecimento. E quanto ao artista, ainda recaem os mesmos preconceitos: no senso comum é um louco que vive a esmo e não chega a lugar algum.

A Lei nº 5.692/71 incluiu a Educação artística como “atividade” no currículo escolar e como consequência foram criadas licenciaturas curtas e plenas⁸ para suprir essa implementação. Entretanto, já na década de 1980 o fracasso das formações e da polivalência – conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas – no ensino da arte foi amplamente discutido em encontros e associações (COUTINHO, 2012, p. 172). Dessa forma,

(...) os professores de Arte, em sua atuação pedagógica, preocupam-se, principalmente, com a pulverização dos conhecimentos artísticos-estéticos. A história do ensino de Arte, em nosso país, revela muito bem os caminhos superficiais na relação teoria/prática na área. E o tratamento dado aos componentes curriculares previstos, no artigo 7º da Lei nº 5.672/71, ainda permanecem evidenciados nas interpretações atuais, conforme preconiza o Parecer nº 540/77 que diz: “é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, *preferencialmente polivalentes* no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por *atividades* sem qualquer preocupação seletiva” (MAGALHÃES, 2012, p. 180, grifos da autora).

Com a atual Lei nº 9.394/96, e a divulgação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e divulgados em 1998, que legitimam a presença de diversas linguagens artísticas nas escolas, o termo “Educação Artística” é substituído por “Ensino de Arte” conforme o artigo 26, que estabelece: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Todavia, é evidente o fato de que essa proposta metodológica anterior deixou sérias lacunas não só na formação docente, mas também nas práticas educativas em Arte, que sem dúvida contribuíram para o tratamento superficial da área dentro dos currículos escolares, e tornaram impossível um conhecimento sistematizado, amparado na contextualização histórica e atendendo às especificidades das linguagens artísticas.

⁸ A Licenciatura Curta destinava-se a formação do professor de 1º grau, com duração média de dois anos e estudos básicos nas quatro áreas de conhecimento que seriam: Desenho, Artes Plásticas, Música e Teatro (caracterização da polivalência). A Licenciatura Plena destinava-se a formação de professores para o ensino de 1º e 2º Graus, com formação específica em uma das quatro áreas de conhecimento e com duração média de quatro anos.

Em razão disso, reivindica-se a necessidade de ressignificar os currículos escolares de maneira geral, pois é importante que se entenda a Arte como campo de conhecimento complexo, sendo estudado ao longo da história com diferentes abordagens, com enfoque filosófico, antropológico, sociológico, psicológico, linguístico, culturalista, dentre outras derivações, que advêm da necessidade de se compreender um fenômeno que vai além de um simples produto ou artefato, já que possui múltiplas interrelações. O ensino e a aprendizagem de arte acompanham também de forma histórica e contemporânea as transformações em seu campo conceitual, passando de um ensino centrado no objeto de conhecimento para um ensino que valoriza a experiência circunstancial do sujeito com o conhecimento. Por isso, verifica-se a “necessidade de um ensino de Arte com aprendizado sequencial, a fim de preparar o aluno para engajar-se no mundo artístico-estético com certo grau de autonomia, de julgamento independente e experiência, em níveis compatíveis com seu aprendizado” (MAGALHÃES, 2012, p. 181).

Ana Mae Barbosa (2014), uma das principais referências brasileiras em arte-educação, de indiscutível contribuição – são inúmeras publicações, entrevistas e palestras, com relatos e reflexões que refletem no trabalho do artista-professor e o levam a posicionamentos mais claros – desenvolveu, influenciada diretamente por Paulo Freire, o que chamou de abordagem ou proposta triangular para o ensino de artes⁹. Essa surgiu no esforço do diálogo entre o discurso pós-moderno e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno dentro do ensino de arte.

A abordagem/proposta triangular atua em todas as instâncias do conhecimento, e considera o fazer, a leitura de obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização – quer seja histórica, cultural, social – como elementos de uma triangulação que impulsionam a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relaciona as normas e valores de cada um. A ideia de basear o ensino de arte nesses preceitos (fazer, ler, contextualizar) é o cerne das manifestações pós-modernas de arte/educação. Ela aponta que:

É paradoxal que ao mesmo tempo em que a sociedade moderna coloca na hierarquia cultural a arte como uma das mais altas realizações do ser humano, construindo “verdadeiros palácios que chamamos museus para expor os frutos da produção artística e construindo salas de concerto para atingir as mais altas experiências estéticas a que podemos chegar através da música”, despreza a aprendizagem da arte (BARBOSA, 2014, p. 33, grifo da autora).

⁹ Desenvolvida em 1987, a Proposta Triangular ou Abordagem Triangular (também chamada inicialmente de Metodologia Triangular) foi originada no programa educativo do MAC-USP. A Abordagem possui influência do Critical Studies inglês e do Discipline-Based Arts Education (DBAE) americano, e é constituída por 3 elementos essenciais para se construir conhecimentos em Arte: Fazer (fazer artístico); Ler (exercitar leituras de obras de arte); Contextualizar (estabelecer relações históricas e contextuais) (BARBOSA, 2014).

Sobre a relação da arte com o trabalho, a autora observa que “mais de 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, e seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem” (BARBOSA, 2014, p. 32). Para exemplificar seu raciocínio cita a publicidade e as artes gráficas, a televisão e a indústria têxtil. Todavia deixa claro que nenhuma das áreas sozinhas correspondem à epistemologia da arte, pois “o conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação” (BARBOSA, 2014, p. 33). Segundo a autora:

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2014, p. 33).

Barbosa cita Elliot Eisner¹⁰ para apontar os resultados da negligência com a aprendizagem da Arte: “Só uma pequena porcentagem de nossa população visita museus ou assiste a concertos” (BARBOSA, 2014, p. 33), porém, através de impostos a grande parte da população paga pelas realizações artísticas, isto é, aos códigos da arte erudita a que apenas uma pequena elite tem acesso. Para ela,

sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (BARBOSA, 2014, p. 33).

Em consonância com o raciocínio já apresentado neste texto, encontra-se a seguinte colocação: “As massas têm direito a sua própria cultura e também à cultura das elites, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa” (BARBOSA, 2014, p. 33). Portanto, em conjunto com a abordagem triangular, para se pensar uma proposta significativa do ensino de arte na EJA, deve-se levar em consideração dois aspectos importantes: o primeiro é que independentemente de estarem inseridos na cultura escrita, os educandos e educandas trazem consigo muita riqueza de conhecimento, proveniente de suas trajetórias, suas vivências, suas relações, seus valores éticos, morais e princípios constituídos, todos esses elementos fundadores de suas identidades. E o segundo é que eles vêm até a escola para buscar o saber acumulado e sistematizado pela sociedade, mas anseiam que esse saber seja pertinente às suas necessidades. Dessa forma:

¹⁰ Elliot Eisner foi professor de arte e educação na Universidade de Stanford. Trabalhou em vários campos, tais como arte-educação, reforma curricular e pesquisa qualitativa.

(...) São tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele. (FREIRE, 2001, p. 16)

No que diz respeito ao alcance da Arte na EJA, é imprescindível o potencial criativo, a manifestação visual e sensorial, dar voz a essa parte da sensibilidade humana negligenciada e pouco reconhecida, e que é fundamental para a formação de um indivíduo completo em seu exercício social e cultural, pois ao desenvolver a capacidade de observar e representar o mundo que o acerca, amplia-se o conceito de cultura; em outras palavras, amplia-se toda e qualquer produção e as maneiras de se conceber e organizar a vida social.

Barbosa nos fala que, na arte e na vida, memória e história são personagens do mesmo cenário temporal, cada uma a seu modo. A história, intelectual e formal, tem natureza acadêmica, enquanto a memória não respeita regras nem metodologias, é afetiva e revive a cada lembrança (BARBOSA, 2014, p. 01). Por conseguinte, faz-se necessário um desequilíbrio cognitivo, em outras palavras, provocar conflitos que levem educandos/as e educadores/as a refletir sobre suas opiniões e ideias pré-estabelecidas e realizar uma reconstrução conceitual. Essa tensão provocada deve ser problematizadora, instigante e cuidadosa, para que conduza a um pensamento dialético sobre o mundo e sobre a vida.

Arthur Efland (2010) apresenta uma visão de imaginação por meio de uma perspectiva cognitiva, com objetivo de situar o papel da imaginação na cognição, explorar seu potencial para desenvolver o conhecimento, a compreensão e a cultura, para levantar questões sobre o seu propósito na educação, pois por muito tempo, no campo da psicologia, o preconceito excluiu as imagens mentais do domínio cognitivo. No entanto, com o crescimento da ciência cognitiva, o caráter cognitivo das imagens e da imaginação se tornou alvo de pesquisas psicológicas.

O autor desenvolve uma teoria geral para uma explicação cognitiva da imaginação, que começa a desvelar a partir do conceito de categorização. Segundo Efland, no sentido formal, categorias são ligadas a regras, que definem condições de objetos, eventos ou pessoas como parte ou não de algo, de acordo com a forma que a mente os organiza e os classifica em grupos. Outro sentido que pode ser dado a categorização se refere à forma como se agrupam as coisas no cotidiano, na experiência do senso comum. As categorias também servem de base para o comportamento social, pois:

Aprendemos sobre o mundo natural por meio de nossos sentidos, das múltiplas sensações de visões e sons, de calor e frio, de aspereza e delicadeza, de sabores e cheiros. Aprendemos também dentro do mundo social pelas mediações com membros da família, amigos e mais amplamente com a comunidade. Nossa compreensão emerge desses encontros. Com a experiência, nosso retrato do mundo torna-se mais diverso e, para controlar essa vasta enumeração de coisas, nós as organizamos em categorias, por semelhanças e diferenças, amigos e estranhos – e até pelo que gostamos e não gostamos. É o poder de selecionar, de incluir e de excluir. Organizamos nosso mundo com base em atributos comuns (EFLAND, 2010, p. 325).

Em relação à Arte como categoria, ele cita Morris Weitz (1956 apud EFLAND, 2010), e seu argumento de que “arte como conceito também funciona como uma família de categorias semelhantes. Nelas, nenhuma das definições existentes de arte aplica-se para todos os casos de arte”. Aponta ainda que Weitz sugeriu uma mudança de uma concepção tradicional e clássica de categorização para o sistema de família de semelhanças; desse modo, “quando a arte foi definida como uma ordem formal, o currículo estabeleceu o estudo dos princípios do *design*. Mas quando a arte foi definida como expressão dos sentimentos dos artistas, a criatividade e a autoexpressão prevaleceram”. O que proporciona mudanças nas propostas para a produção de um currículo eclético, aberto às várias ideias sobre o que a arte pode ser (EFLAND, 2010, p. 327). As categorias também são estruturas do conhecimento. (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 193 apud EFLAND, 2010) observa que:

“as categorias de nosso pensamento diário são amplamente metafóricas e nosso raciocínio diário envolve relações metafóricas e inferências, portanto a racionalidade comum é imaginativa por sua própria natureza. A metáfora é uma das nossas ferramentas mais importantes para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido na totalidade: nossos sentimentos, experiências estéticas, práticas morais e consciências espirituais. Estes esforços não são derivações da racionalidade; visto que ao usar metáforas esses esforços empregam uma racionalidade imaginativa (EFLAND, 2010, p. 330).

Utilizando como referência estes mesmos autores, Efland apresenta o conceito de imagem-esquemas como estruturas de conhecimento que fornecem fundamento para uma concepção de cognição na qual a imaginação é decisiva para desenvolver a capacidade de categorização, formas proposicionais e não proposicionais do raciocínio, pela aplicação da metáfora e da narrativa. Quanto a construção do conhecimento escolar, diz que essas formas de cognição são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas do currículo escolar, embora haja a ideia de que esse raciocínio proposicional seja mais experimentado nas disciplinas de Filosofia, Física ou Matemática, por exemplo, do que na Arte, a despeito de ser principalmente nas artes que se encontram a metáfora e a imaginação.

De acordo com Efland, metáforas estabelecem conexões entre objetos e eventos que não têm aparentemente nenhuma relação, e podem ser encontradas em todos os campos de estudo, inclusive na arte. A projeção metafórica é o meio pelo qual o pensamento abstrato aparece. No entanto, a metáfora tem um papel diferente na arte, já que nas discussões científicas as metáforas parecem trabalhar encobertas, enquanto na arte, explícitas (EFLAND, 2010, p. 330-332). O autor acrescenta ainda que

a ordem mais alta, o pensamento racional pode ser acessado pelas extensões dessas estruturas de imagens esquemáticas¹¹ mediante a *projeção metafórica* (grifo do autor). A existência dessas estruturas da imaginação não somente sugere que a imaginação seja cognitiva, mas também que seja o fundamento da cognição (EFLAND, 2010, p. 335).

Em conjunto com a estrutura narrativa, que surge para explicar como os seres humanos dão sentido ao seu mundo, pode explicar como o pensamento abstrato, na cognição humana, pode emergir de experiências corpóreas e sensoriais. Em outras palavras, as imagens-esquemas – mais precisamente descritas como “padrões incorporados de experiências significativamente organizadas” (EFLAND, 2010, p. 336) – a metáfora e a narrativa operam como componentes da cognição imaginativa de toda cognição humana, não se limitando apenas às artes. Entretanto,

isso tem inequívocas implicações para a arte, como espaço em que saltos metafóricos de imaginação são valorizados por seu poder e excelência estética. Além disso, na arte, a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação deveriam se tornar o principal objeto de estudo. (...) Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão de cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação (EFLAND, 2010, p. 341).

É necessário, dentro do processo de ensino-aprendizagem, ter múltiplas formas de cognição, não em oposição ou conflito, já que emergem da mesma fonte comum – o nível básico de experiências originadas em encontros corpóreas e perceptuais com o meio, inclusive com a cultura. A educação deveria ter como propósito fundamental a potencialização da capacidade cognitiva nos indivíduos a partir do uso da imaginação em âmbito geral, principalmente em arte. A imaginação é necessária para entender que a imagem visual ou a estrutura verbal não são literais, mas sim incorporações de significados a serem percebidos em outra perspectiva. Porém, conforme Efland, é somente na arte que se encontra e se explora a imaginação em completa consciência, pois esta se torna o objeto da indagação.

¹¹ Efland (2010, p. 334) coloca que “imagens esquemáticas não devem ser confundidas com imagens que recordamos das nossas primeiras percepções. Ao contrário, são estruturas comuns em várias imagens lembradas.

John Dewey (2010) reserva à arte um lugar privilegiado na construção de seu pensamento e de suas obras, e esse lugar é o da experiência, conceito chave para a compreensão de suas ideias. O autor chama de experiência os processos de interação entre o sujeito e o meio, dos quais a arte faz parte integrando os propósitos e valores da vida. A experiência, para ele, ocorre continuamente – o fluxo vai de algo para algo – tem padrão e estrutura e é inerente ao processo de viver. Toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive. “A experiência é de um material carregado de suspense e avança para a sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis” (DEWEY, 2010, p. 121).

Assim, não é apenas uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, já que consiste nas duas coisas relacionadas. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado, apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão (DEWEY, 2010, p. 109-122). Há experiências singulares, há um fluxo, e o mesmo ocorre com as obras de arte, há unidade, há especificidade. E isso é “ter uma experiência”, sem ela não há vida, sem ela não há arte. “Quando estética, a satisfação sensorial dos olhos e ouvidos ocorre não porque existe sozinha, mas porque está ligada à atividade de que é consequência” (DEWEY, 2010, p. 129).

Sobre a arte, o autor sustenta que ela denota um processo de fazer ou criar. Toda arte faz algo com algum material físico, com vistas à produção de algo visível, admirável ou tangível. Nessa perspectiva, o artista não se trata apenas de uma pessoa especialmente dotada de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas, que ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador (DEWEY, 2010, p. 126). A concepção da experiência consciente como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo, permite compreender a ligação que a arte como produção, por um lado, e percepção e apreciação como prazer, por outro, mantêm entre si (DEWEY, 2010, p.127-129). Ao destacar a experiência estética, afirma que:

O que distingue uma experiência como estética é a convenção da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante. [...] A *forma* do todo, portanto, está presente em todos os membros. Realizar e consumir são funções contínuas, e não meros fins localizados em apenas um lugar. [...] As vivências experimentadas são os elementos correspondentes no ritmo e proporcionam unidade.[...] Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência *singular* se elevam muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos (DEWEY, 2010, p. 139-141).

O autor pontua que nenhum pensador pode exercer sua ocupação, a menos que seja atraído e recompensado por experiências integrais, totais, que valham a pena intrinsecamente.

A experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa. Qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para consumação, tem uma qualidade estética (DEWEY, 2010, p. 112-115). Diz, também, que os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual (2010, p.116-117).

Barbosa (2015) discorre sobre a relevância das ideias de Dewey na atualidade para diversas áreas, por seu compromisso com a integração social e a pluralidade, além de conceber a aprendizagem como ampliação de uma experiência partilhada. “Mudou o mundo, a arte, a educação, e para repensar o nosso tempo, educadores, críticos de arte e até economistas têm buscado nas ideias de Dewey uma ideia mais consciente da ação e uma construção de valores mais flexíveis culturalmente (BARBOSA, 2015, p. 16).” Ela pontua que para Dewey, a imaginação seria a capacidade humana de discernir oportunidades inerentes ao presente, mas ainda não realizadas e atuaria na intersecção entre significações socioculturais já transmitidas e as possibilidades do presente. E no que diz respeito à arte, o movimento de tensão e resistência da experiência estética de quem faz (o artista) e de quem aprecia (intérprete) reorganiza a consciência e gera reconhecimento. É essa dinâmica ecológica da experiência estética quem transforma a energia orgânica sem sentido em expressão significativa (BARBOSA, 2015, p. 21-22).

Para Ana Maria Haddad Baptista (2017) é necessário, em um contexto de saberes disfarçados, dispersos, dilacerados, fragmentados, que se recupere a memória coletiva, social e histórica para situarmos a arte e o fazer artístico no lugar que merecem: de profundo respeito. Por isso, a autora propõe educar a lógica em intersecção com a educação das paixões. A educação dos sentidos a partir de uma estética existencial. Em tom de manifesto, afirma que as artes devem ter espaço primordial no currículo: devem nortear, iluminar, ser as irradiadoras de todos os outros campos do conhecimento.

Continua dizendo que a maioria dos professores esquecem que as artes e as expressões artísticas são fruto de uma realidade palpável. “A estética da educação-existencial pode revelar e dizer sobre o mundo e sobre nós mesmos” (BAPTISTA, 2017: p. 17) e supõe, incondicionalmente, a poética da própria existência. Quando temos uma imagem mais próxima do real, daquilo que realmente somos, podemos agir. Todos os professores que apostam numa educação aberta e plural devem pensar e trabalhar a Arte, já que a educação estética conduz à transgressão, à insubordinação, à não subserviência e por isso é perigosa (BAPTISTA, 2017, p. 16-18).

A autora complementa seus argumentos com as palavras de Boris Pasternak¹²: “[a] arte está repleta de coisas conhecidas de todos, de verdades que andam pelas ruas” (BAPTISTA, 2017: p.62). Com isso, quer evidenciar que um professor pode e deve ser um criador de perceptos, da arte de ensinar, de despertar, no outro, possibilidades diferentes daquelas que já existem, e que talvez nunca tenham sido sequer cogitadas, ou materializadas. A autonomia é fundamental, tanto como as artes, para propor e encarar desafios, e é nela que reside, a contribuição que naturalmente está impressa em seu grau de subjetividade (BAPTISTA, 2017, p. 65).

No que diz respeito à função da arte na sociedade e na escola, Barbosa afirma que:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite de nossa consciência excede o limite das palavras. [...] Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem desenvolvimento de suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte (BARBOSA, 2014, p. 4-5).

É importante salientar que a percepção estética e a valorização cultural, na maioria dos educandos e educandas da EJA, muitas vezes foram deixadas de lado pelas particularidades de suas vidas, o que pode acarretar certa resistência e distanciamento com relação a algumas linguagens artísticas ou algumas obras de arte. Cabe ao professor/a a sensibilidade de compreender essa realidade e procurar formas de tornar esse universo, por vezes tão distante dos educandos e educandas, algo mais acessível e passível de uma experiência cognitiva com significado e prazerosa. Daí a importância de relacionar a Arte à vida do/a educando/a. Paulo Freire diz:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...]. Isto é verdade e se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer” (FREIRE, 1977, p. 48)

Barbosa (2014, p. 26-28) ressalta que ao atuar apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer há uma ruptura no princípio da aprendizagem significativa, e para o arte/educador, considera fundamental a recuperação histórica do ensino de arte, para assim

12 Boris Leonidovitch Pasternak (1890-1960) foi um poeta e romancista russo.

perceber as realidades pessoais e sociais, lidando criticamente com elas. Assim, cada indivíduo inserido no processo do ensino de Arte dentro dessa perspectiva dá sentido a cada ação vivenciada, ressignifica criações e conceitos e contribui coletivamente na comunicação, potencializando significados.

Rejane Galvão Coutinho, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Klaus Schlünzen Junior (2013) ressaltam que, independentemente da abordagem conceitual privilegiada, há uma variante que se mantém: para um ensino e aprendizagem de Arte de qualidade é necessário ter professores comprometidos com o conhecimento e com a circulação e recepção do conhecimento. Professores dispostos a enfrentar os desafios de um campo em permanente mutação, professores pesquisadores. Professores atentos e sensíveis aos aspectos afetivos e subjetivos do ensinar e aprender, professores reflexivos (COUTINHO; SCHLÜNZEN JUNIOR; SCHLÜNZEN 2013, p. 12).

A experiência artística favorece a eminência das qualidades afetivas, sensoriais e expressivas que há nos sujeitos. Por isso é fundamental considerar que cada educando/a, bem como cada educador/a, como sujeitos criativos e inseridos numa realidade social, não estão alheios ao contexto que os cerca, pelo contrário, devem mergulhar em sua realidade, fazer críticas capazes de penetrar e transformar profundamente suas questões essenciais. Em outras palavras, não deve se fundamentar apenas no desejo de inovação, mas de fato deve constituir, criar, instituir e transgredir, o movimento dos processos formativos.

Essa concepção de ensino da Arte para EJA dialoga diretamente com as discussões necessárias à formação humana dos sujeitos sociais. Por meio da Arte, é possível repensar a visão de mundo através da visão de mundo do artista. Ler e interpretar o mundo por meio de linguagens impossíveis de serem expressas de outra maneira. Ler arte é ler o próprio universo particular. A arte como elemento fundador para os conhecimentos possibilita a formação de um sujeito crítico e consciente, um leitor reflexivo do mundo, um sujeito que compreende a diversidade como parte integrante e inerente da nossa formação, e com capacidade de perceber problemas e propor transformações para um contexto mais amplo.

4 POR UM OUTRO ENTENDIMENTO DE CURRÍCULO: EXPERIÊNCIAS E REFERÊNCIAS

A perspectiva prática do ensino, composta pelas abordagens e estratégias adotadas pelos professores e professoras no cotidiano da sala de aula, são ao mesmo tempo caminhos para promover a aprendizagem e resultado de suas noções de mundo, de sociedade e da humanidade. De forma consciente ou não, o fazer docente é reflexo de um conjunto de posturas, ideias e processos formativos a que se é exposto. Por isso, acredito ser importante apresentar a organização da rede de ensino em que atuo, as experiências e processos formativos a que fui exposta e que constituíram a necessidade de transformar anseios em pesquisa e prática pedagógica, para construir abordagens do ensino de arte coerentes com esse movimento de estruturação de quem sou enquanto professora, artista e pesquisadora.

A EJA em Santo André funciona dentro de algumas Escolas Municipais de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), no período noturno e também nos Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP), estes voltados exclusivamente à EJA e à Formação Inicial Continuada - FIC no período diurno e noturno; o período vespertino há nos CPFP cursos livres oferecidos para toda a comunidade. A estrutura de séries/etapas é composta da seguinte forma: A EJA I – Alfa – compreende os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental e tem duração de um ano e a EJA I – Pós – compreende o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental I. Há também em algumas unidades escolares classes mistas de Alfa e Pós. A EJA II compreende quatro termos semestrais, com duração de dois anos, que correspondem aos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

Os primeiros professores e professoras concursados da EJA são os que ingressaram em 2014, antes disso a EJA funcionava via contrato de trabalho de 12 meses. Até o final daquele ano as 25 aulas da EJA II eram divididas da seguinte forma: 6 aulas de Língua Portuguesa, 5 de Matemática, 3 aulas de Ciências, Geografia e História, 2 aulas semanais de Artes e Inglês. Havia 1 aula para Educação Física, mas como não havia professor, os educandos e educandas entravam um dia da semana mais tarde ou saíam mais cedo, conforme o horário das aulas organizados pela gestão e os professores. Durante os anos de 2015 e 2016, foi inserida, nas EMEIEF em que havia EJA II, a disciplina de Projeto, com 4 aulas semanais: assim as disciplinas de Ciências, Geografia e História ficaram com 2 aulas semanais e a disciplina de Educação Física saiu da grade noturna. A disciplina de Projeto poderia ser ministrada por um professor ou em dupla, ficando duas aulas para cada um.

Em 2017 a disciplina de Projeto deixou a grade, com a justificativa de falta de adaptação por parte dos educandos e educandas e por queixas de alguns educadores/as, que viram na disciplina uma oportunidade de ampliação de carga, mas alegaram não saber qual a função da disciplina e não haver interesse dos educandos e educandas. Com isso, houve mudança na quantidade das aulas de Artes, Ciências, Geografia e História. Hoje, nas EMEIEF em que funciona a EJA II, as aulas são divididas da seguinte forma: 6 aulas de Língua Portuguesa, 5 de Matemática, 3 aulas de Artes, Ciências, Geografia e História e 2 aulas semanais de Inglês. Até o final do ano de 2016, as atribuições de aulas eram semestrais, o que dificultava a continuidade de trabalho e até de avaliação dos educandos e educandas. A partir de 2017, as atribuições passaram a ser anuais.

Nos CPF e EMEIEF com EJA onde, além do currículo regular, há a FIC, as 25 aulas são organizadas da seguinte forma: 5 aulas de Língua Portuguesa e Matemática, e as demais disciplinas – Artes, Ciências, Geografia, História e Inglês têm 2 aulas semanais. As 5 aulas restantes são divididas conforme os termos entre as disciplinas de FIC e Formação Técnica Geral – FTG. No 1º e 2º Termos há 2 aulas de FTG e 3 de FIC, no 3º Termo há 1 aula de FTG e 4 aulas de FIC e no 4º Termo as 5 aulas são da disciplina de FIC. A cada semestre, o/a educando/a recebe um certificado referente ao módulo cursado nesse período, e, ao concluir o 4º Termo/9º Ano, recebe um certificado de curso profissionalizante contendo todos os módulos cursados. A disciplina de FIC está organizada em Arcos Ocupacionais (SANTO ANDRÉ, 2016), da seguinte forma:

- **CPF Armando Mazzo – Bairro Príncipe de Gales: Construção Civil**, com cursos livres profissionalizantes nas áreas de Imagem Pessoal e Informática;
- **EMEIEF Cândido Portinari – Jardim Guarará: Administrativo;**
- **EMEIEF Cora Coralina – Jardim Santo André: Administrativo;**
- **CPF João Amazonas – Parque Capuava: Alimentação**, com cursos livres profissionalizantes nas áreas de Artesanato, Imagem Pessoal e Informática;
- **EMEIEF Professor João de Barros Pinto – Utinga: Administrativo;**
- **CPF Júlio de Grammont – Parque Andreense: Alimentação**, com curso livre profissionalizante na área de Informática;
- **CPF Governador Miguel Arraes – Jardim Cristiane: Alimentação**, cursos livres profissionalizantes nas áreas de Imagem Pessoal, Informática e Estamparia;
- **CPF Valdemar Mattei – Vila Pires: Informática.**

Quanto ao quadro de professores e professoras de Arte, atualmente composto por 14 docentes – 7 mulheres e 7 homens, para 11 blocos escolares, mais 3 escolas sede para professores de substituição na atribuição do ano de 2019. Esses com formação em Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas; Licenciatura plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas; Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas; Comunicação – Jornalismo e Artes Cênicas – especializada na Arte de contar histórias; Magistério com especialização em Educação Infantil, Psicologia, Pedagogia e Artes Plásticas; Artes-Cênicas, Pedagogia, Letras, pedagogia e Arte/educação e eu com Licenciatura Plena em Artes Visuais, Pós-Graduação em História das Artes: Teoria e Crítica e Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos. As pós-graduações *latu sensu* são em variados campos de conhecimento, principalmente voltadas à educação e a arte: Pós-Graduação em História das Artes: Teoria e Crítica; Pós-Graduação em Escultura; Pós-Graduação em musicalização, Arte/educação e Arte e Inclusão; Pós-Graduação em Docência para Ensino Superior; Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos; Pós-graduação em Gestão escolar e Pós-graduação em Estudos De Museus.

No nível de mestrado há uma colega com Mestrado em formação docente e profissionalizante e, eu, que estou cursando Mestrado Profissional em Artes. Como complemento de graduação e cursos livres, há um colega com formação musical livre (conservatório) em canto, instrumento de cordas e regência; uma colega com Curso livre de dança contemporânea pela Escola livre de Dança e uma outra colega com formação em Música pela OMB – Ordem dos Músicos do Brasil e DRT como atriz e diretora de teatro profissional. Não há, entre os professores que compõem a EJA II, nenhum professor com primeira formação especificamente em Dança, nem em Música.

A jornada de trabalho na EJA II de Santo André está estruturada da seguinte forma: Aulas com educandos e educandas, que vão da carga mínima de 12 aulas até a carga máxima de 21 aulas; Reunião Pedagógica Semanal (RPS) que ocorre uma tarde por semana e se destina principalmente à comunicados, organização e preenchimento de documentação, mas é considerada jornada formativa; Hora-Atividade (H.A.) – de uma a três conforme a quantidade de aulas atribuídas, e Hora-Livre – (H.L.) – uma ou duas conforme a carga e são destinadas a atividades remuneradas cumpridas fora do ambiente escolar. O planejamento de aulas e atividades, bem como os conselhos de classe, são bimestrais. Além de realizar o planejamento bimestral, faz parte da documentação obrigatória a ser preenchida antecipadamente pelo professor um “semanário”, no qual devem constar suas propostas para cada turma por semana, além de registros mensais e um registro reflexivo, atualmente bimestral.

O excesso de documentação a ser preenchida sempre foi um ponto de debate entre professores/as, a gestão escolar e o Departamento da Educação de Jovens e Adultos – (DEJA). Em 2014, havia uma planilha de Conselho de Classe/Ciclo a ser preenchida, preferencialmente antes do conselho. As fichas de avaliação dos educandos e educandas eram individuais por disciplina, e cada uma deveria conter observações do/a professor/a sobre cada educando/a. Tanto a gestão quanto os/as professores/as eram sobrecarregados de papéis a serem preenchidos, considerando que cada educando tinha no mínimo sete folhas contendo informações sobre sua avaliação bimestral. Esse modelo de acompanhamento dos educandos e educandas era oriundo do Ensino Fundamental I e foi introduzido na EJA I e II e logo ficou claro que não era adequado à EJA.

Era latente aos professores/as ingressantes a necessidade de uma organização escolar e curricular adequada à modalidade de ensino e às necessidades dos educandos e educandas. Já havia um movimento de reorganização curricular da EJA I, que foi estendido à EJA II. No primeiro semestre de 2015, houve uma chamada de professores interessados em participar da reorientação curricular da rede. O Departamento fez uma seleção de representantes por disciplina e blocos de escolas, pois as reuniões aconteceriam em horário de trabalho, à noite, e os educandos e educandas não poderiam ser prejudicados. Da disciplina de Arte, fui selecionada como representante de Artes Visuais, e mais duas colegas foram selecionadas, uma delas formada em Artes Cênicas e Música, e a outra formada em Comunicação – Jornalismo e Artes Cênicas, com especialização em Contação de Histórias. Foi durante esse processo que tive contato com alguns dos fundamentos teóricos que alicerçam esta pesquisa.

4.1. O movimento de reorganização curricular: análise e pressupostos teóricos

O movimento dos membros do DEJA¹⁴ de estudos sobre currículo, prática educativa e formação de professores teve início em 2013, mas começou a se consolidar em 2014 por meio de visitas às escolas e diálogos com os professores da EJA I, com objetivo de reorganizar os conteúdos do currículo vigente – seus conceitos, epistemologia e metodologia – e com as palestras *Escola de Gestores*¹⁵, que, posteriormente, resultaram na publicação entregue a todos os/as professores/as da EJA em 2015. Ainda neste mesmo ano, promoveram palestras com Marise Nogueira Ramos e Miguel Arroyo.

¹⁴ Equipe DEJA: Ana Cláudia Gomes; Antônio Gomes Jardim; Francisco de Campos Neto Pacheco; Maria Alice Bassoli Napoleão; Maria Auxiliadora Elias; Raquel Viegas Pose D'Agostini; Sandra Torquato Bronzate e Vanessa Miyashiro.

¹⁵ Ciclo de palestras realizado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o CEEP – Centro de Educação, Estudos e Pesquisas no ano de 2014.

Em junho de 2015, ocorreu a primeira reunião do “Grupo Ampliado de Reorganização Curricular da EJA”, composto pelos membros do DEJA e pelos professores e professoras selecionados para representar as disciplinas/áreas de conhecimento. Dada a necessidade de disseminar nas escolas o processo sem ser apenas pelas Assistentes Pedagógicas – AP’s, a proposta para o grupo era realizar uma construção coletiva sobre os princípios norteadores desse currículo em desenvolvimento, sistematizar a escuta realizada com os educandos e educandas da EJA I e delimitar os conceitos fundamentais de cada área/disciplina. Durante os encontros, discutimos sobre a educação no Brasil, sua constituição, seus desafios e a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho enquanto esforço físico; fizemos um levantamento sobre os sujeitos da EJA, qual sua condição social, seus anseios e também as mudanças na modalidade, cada vez mais constituída de adolescentes.

Como iniciativa de valorização e promover visibilidade às práticas e experiências dos professores e professoras, bem como às relações que a escola estabelece com os conhecimentos e experiências dos educandos e educandas, o grupo de estudos do DEJA criou o encontro “Rede em Roda” ocorrido em setembro de 2014 no Ensino Fundamental I e, no dia 20 de outubro do mesmo ano houve um encontro no Centro de Formação de Professores Clarice Lispector¹⁶ chamado “A Rede em Roda – A EJA refletindo suas práticas, na perspectiva da reorientação curricular” que promoveu uma troca de conhecimentos entre os professores e professoras da EJA I. Este primeiro encontro resultou na publicação “A Rede em Roda 2014: Experiências e práticas na educação de Santo André - Ano I”.

O texto preliminar da concepção curricular, organizado pelo grupo do DEJA “A concepção que fundamenta a proposta curricular: O trabalho como princípio educativo”¹⁷ traz referências de Antonio Gramsci, Dante Henrique Moura, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marc Bloch, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Maurice Halbwachs, Michael Apple e Paulo Freire. O texto trata resumidamente da concepção de Educação Integral e do conceito de Omnilateralidade – Pensar o Ser de forma integral em suas diversas dimensões: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Aborda também o trabalho em seu sentido histórico, uma atividade penosa, um “castigo”, ou ainda uma necessidade ditada pelo Capitalismo e em seu sentido e ontológico¹⁸, como atividade

¹⁶ Localizado na Rua Tirol, 05 - Parque das Nações, Santo André/SP

¹⁷ Organizadores: Ana Cláudia Gomes; Antônio Gomes Jardim; Francisco de Campos Neto Pacheco; Maria Alice Bassoli Napoleão; Maria Auxiliadora Elias; Raquel Viegas Pose D’Agostini; Sandra Torquato Bronzate e Vanessa Miyashiro – Equipe DEJA.

¹⁸ Ontológico: (adjetivo) Refere-se à ontologia, ao ramo da metafísica que analisa as coisas existentes no mundo, a natureza do ser e a realidade. [Filosofia]. Contrário ao ôntico, à existência concreta; refere-se ao sujeito em si mesmo, em sua complexidade irrestrita e indispensável. [Informática]. Relacionado com a técnica de organização,

criadora do ser humano, pois é através do trabalho que o homem se transforma e modifica a sociedade, para introduzir o conceito de trabalho como princípio educativo, a partir da definição da autora Marise Nogueira Ramos “uma atividade humana, criadora, que também abrange sua dimensão histórica, relações sociais de produção, num duplo sentido que se funde” (ELIAS; PACHECO; MENDONÇA, 2015). Fala também das outras dimensões supracitadas: Cultura - como diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, normas de conduta, suas obras; Ciência – Conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados pela humanidade; Tecnologia – Construção social complexa, indissociável das práticas cotidianas em seus vários campos.

O ponto de partida da proposta é a escuta dos educandos e educandas. Para tratar da importância da escuta, considerando que o currículo integrado emerge das práticas sociais, iniciou-se o trabalho de sistematizar e referendar a escuta como elemento essencial da organização curricular. Para exemplificar esse processo que até aquele momento havia sido realizada apenas com a EJA I, nos apresentaram os materiais utilizados como “disparadores” dos debates:

- **30 salas de aula pelo mundo (Escola):** Análise e discussão sobre fotografias de Julian Germain, fotógrafo britânico que registrou as salas de aula ao redor do mundo. As fotos foram tiradas em 2004 e 2005 e revelam aspectos das culturas dos países. (30 SALAS, [200-]).
- **Fotografias da estação de trem de Santo André (Tecnologia):** Análise e discussão sobre fotografias em ordem cronológica da estação de trem de Santo André (HISTÓRICO, 2000).
- **Curta-metragem “VIDA MARIA²³” (Cultura):** Análise e discussão sobre a história de Maria José, uma menina de 5 anos de idade que é levada a largar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos, envelhece;
- **La Luna - Pixar Short Film²⁴ (Trabalho):** Análise e discussão sobre a história de um garoto que vai trabalhar com seu pai e avô pela primeira vez. Em um velho bote, avançando em direção ao mar e sem terra à vista, eles param e esperam. Uma grande surpresa o aguarda quando descobre o peculiar trabalho de sua família.

compartilhamento e reutilização de informações. Etimologia (origem da palavra ontológico). Ontologia + ico. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ontologico/>. Acesso em: 28 set. 2019)

²³ Para fins de uso pedagógico divulgo os links de acesso aos conteúdos em vídeo: VIDA MARIA. Publicado no canal Vida Marial Oficial. Disponível em: https://youtu.be/yFpoG_htum4. Acesso em: 01 set. 2019.

²⁴ LA LUNA - DISNEY PIXAR. Publicado no canal Lauren Cristina de Tate. Disponível em: <https://youtu.be/Pe7Uip-tX9Q>. Acesso em: 01 set. 2019.

A pergunta disparadora da escuta foi: Qual a relação dos eixos (cultura, tecnologia, trabalho) com a escola? O grupo do DEJA apresentou as respostas dos educandos e educandas para que começássemos a sistematização e a levantar possibilidades de temas, pois é a escuta que possibilita a construção da experiência de integração cujo objetivo é a apropriação ou síntese sobre uma temática ou eixo a ser trabalhado durante todo o semestre com vista à apreender todo o conjunto de relações que são diretamente ligadas à preocupação ou à experiência vivenciada pelos educandos e educandas. Como áreas de conhecimento ligadas às suas respostas foram levantadas: questões de gênero, saúde, segurança, cidadania, desigualdade social, a divisão do trabalho, e também sua estrutura e organização, o trabalhador (assalariado, corporativismo), bem como a orientação profissional.

Na sequência, procuramos refletir sobre os conhecimentos/conceitos fundamentais de cada área do conhecimento, sempre retomando a discussão sobre a escuta dos educandos e educandas. Como subsídio teórico, tivemos o texto *Michael Young²⁵ e o campo do currículo: da ênfase no 'conhecimento dos poderosos' à defesa do 'conhecimento poderoso'* (GALIAN; LOUZANO, 2014) das autoras Cláudia Valentina Assumpção Galian e Paula Baptista Jorge Louzano. O texto advém de pesquisas sobre o trabalho de Michael Young de uma entrevista feita em novembro de 2013, quando o autor veio participar como palestrante ao lado do Professor Antônio Flávio Barbosa Moreira, da Universidade Católica de Petrópolis, no *II Seminário FEUSP sobre Currículo – Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo*.

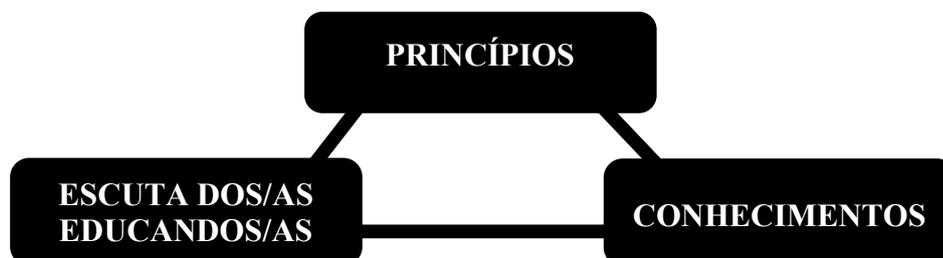
De acordo com as autoras, Young expõe sua perspectiva atual sobre o debate teórico em torno do currículo, afirmando a falta de uma sólida teoria do conhecimento que oriente as discussões acerca das escolhas curriculares. O autor identificou uma recusa dos teóricos do currículo em enfrentar o que considera a função específica da educação: a promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes, com base no que define como conhecimento poderoso, intimamente ligado às áreas do conhecimento, nas universidades, e às disciplinas escolares. A reflexão central para esses teóricos, segundo Young, deveria se concentrar na pergunta: o que deve ser ensinado às crianças e jovens na escola? Vale destacar que sua posição atual contrasta, em diversos pontos, com a perspectiva que marcou o movimento da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, no início da década de 1970, e que foi apresentada no livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, editado por ele e considerado um marco do referido movimento.

²⁵ Michael Young é professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

As discussões sobre os conhecimentos fundamentais em cada área de conhecimento/disciplina avançaram pouco, pois houve muita dificuldade por parte dos professores e professoras de fazer definições de conceitos ao invés de listas de conteúdos. Para auxiliar nesse processo, os/as professores/as solicitaram assessores/especialistas alinhados com a proposta curricular, e o DEJA apresentou para o ano seguinte um plano com essa reivindicação. No que diz respeito à Arte, minhas colegas e eu realizamos vários esboços, discutimos bastante e chegamos aos seguintes conceitos fundamentais para a disciplina de arte:

- Concepções artísticas ao longo da História da Arte;
- Arte e Cidadania;
- Ressignificação da Arte;
- Arte e ideologia;
- Consciência corporal;
- Estética;
- Ludicidade;
- Sonoridade;
- Identidade cultural.

Os encontros do ano de 2016 se iniciaram com a perspectiva de ampliar/aprofundar o trabalho com os conhecimentos fundamentais, com o apoio de professores/as assessores/as por áreas/disciplinas, bem como as questões metodológicas e critérios de avaliação. A síntese do processo realizado até o momento foi apresentada da seguinte forma:



PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EJA:

1. *A escola deve ser um espaço democrático que respeite, valorize e inclua os diferentes sujeitos, independentemente de sua condição de classe, étnica, geracional, de gênero, deficiências e/ou transtornos;*
2. *O ser humano é o centro do processo formativo, por isso a escola se aproximará da vida das pessoas, considerando todas as suas dimensões: trabalho, cultura, ciência e tecnologia;*
3. *A escola que respeita o ser humano como centro do processo se constituirá como espaço democrático de discussão, participação e produção de conhecimento em todas as dimensões da vida;*
4. *A escola é espaço de democratização do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, com vistas a construir a autonomia intelectual, individual e coletiva, na perspectiva de uma educação libertadora;*
5. *O trabalho como princípio educativo é a base de nossa construção curricular porque possibilitará a compreensão do mundo pelo desvelamento das relações de produção, da construção da ciência e da cultura, evidenciando a possibilidade criadora do ser humano;*
6. *A Educação de Jovens e Adultos deve compreender e enfrentar criticamente a separação entre trabalho manual e intelectual, pensar e fazer, teoria e prática, trabalho e conhecimento, por serem dimensões indissociáveis do ser humano;*
7. *O/A educando/a é sujeito na construção do seu conhecimento, portanto a escola deve respeitar, valorizar e considerar seus saberes, história e experiência de vida na organização curricular, trabalhando-os junto aos fundamentos das ciências.*

Acácio Arouche de Aquino foi o assessor da disciplina de Artes – Professor de Artes visuais no Centro Educacional Pioneiro, aposentado da rede pública onde trabalhou por 40 anos. Desenvolve trabalhos de expressão artística (arte sobre papel), e tem larga experiência em

trabalhos pedagógicos interdisciplinares e Arte no Estudo do Meio²⁷. Nos dois encontros que tivemos não foi mencionado o percurso do ano de 2015, nem os Conhecimentos Fundamentais nos quais minhas duas colegas e eu trabalhamos. Discutimos sobre o ensino de Arte e suas questões (a LDB e os quatro campos do conhecimento; a importância da contextualização; a inviabilidade e o desgaste da polivalência) enquanto o assessor falou de seu trabalho e o objetivo principal do ensino de arte – formar um apreciador de arte. Não houve participação dos professores e professoras de Arte da rede na construção do texto que foi publicado em novembro de 2016 – *Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA – Santo André: Volume II – O processo de construção curricular*.

Ainda no ano de 2016, as discussões do “Grupo Ampliado de Reorganização Curricular da EJA” foram abertas para toda a rede, por meio de um fórum na Plataforma Moodle, e nas RPS iniciaram-se processos formativos sobre o movimento de orientação e reorientação curricular da EJA e a proposição de experiências de integração curricular nas escolas. Os/As professores/as receberam um texto²⁸ contendo a justificativa de cada passo do planejamento da experiência integradora, dos quais trago os pontos principais:

Ponto de partida: Por que a escuta dos educandos e educandas? – Tratando da importância da escuta, considerando que o currículo integrado emerge das práticas sociais, a escuta possibilita a construção da experiência de integração, cujo objetivo é a apropriação ou síntese sobre uma temática ou eixo a ser trabalhado durante todo o semestre, com vista à apreender todo o conjunto de relações que são diretamente ligadas à preocupação ou à experiência vivenciada pelos educandos e educandas.

Definição da questão/tema/problema: Definir uma questão é um percurso metodológico que oportuniza a construção e a apreensão de ferramentas intelectuais para a autonomia, individual e coletiva, conforme está enunciado em nossos princípios. Para tanto, a experiência dos Ginásios Vocacionais²⁹, que se relaciona com o que fora proposto por Marise Ramos, é também uma importante referência para este trabalho. Da experiência inicial vivenciada pelos educandos e educandas, podemos encontrar uma ideia para partirmos de uma questão, advinda da realidade social, que mobilize e desperte o desejo de conhecê-la. A ideia de metodologias de estudo e síntese, que também vai se constituindo como momentos de avaliação, ajuda a pensar uma organização para o trabalho pedagógico.

²⁷ Informações extraídas de seu perfil na rede social LinkedIn. Acesso em: nov. de 2019.

²⁸ Organizado pelos membros da DEJA de estudos sobre currículo, prática educativa e formação de professores

²⁹ Tratarei dessa experiência na sequência.

Os Tempos de Marise Ramos³⁰: Os tempos curriculares propostos por Marise Ramos – Tempos de problematização; Tempos de Instrumentalização; Tempos de Experimentação; Tempos de Orientação; Tempos de Sistematização e Tempos de Consolidação – direcionam o trabalho enquanto metodologia a ser experimentada, um percurso possível de construção do conhecimento. Propõe-se que cada escola faça a definição se trabalhará com uma pergunta, tema, eixo ou projeto, a partir do levantamento ocorrido na escuta dos/as educandos/as, mas de modo que os Tempos de Marise Ramos possam ser experimentados de forma intencional e planejada, relacionando-se com a preocupação temática colocada ou escolhida pelos educandos e educandas.

Outras mudanças significativas ocorreram no ano de 2016. O diário dos/as professores/as, que antes era individual e dividido por disciplinas, passou a ser um só, para facilitar a verificação das ausências por semana e agilizar as intervenções por parte da gestão e dos/as professores/as, no intento de evitar a evasão dos/as educandos/as. Houve mudanças também no Trabalho de Compensação de Ausências, oferecido aos educandos e educandas com elevado número de faltas, para atingir a frequência mínima de 75%. Antes, o/a educando/a realizava trabalhos das disciplinas nas quais não havia atingido a frequência. A partir deste ano e pela proposta curricular em andamento considerar o conhecimento como um todo, integrado, o trabalho passou a ser orientado pelo tema trabalhado no semestre a partir da escuta dos educandos e educandas e ter a contribuição de todas as disciplinas.

Em 2017, ocorreu uma mudança de gestão na prefeitura de Santo André, que consequentemente, acarretou mudanças no movimento de reorganização curricular. O Grupo Ampliado deixou de existir, e foi criado o CEPEC – Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares. O movimento de reorganização curricular foi estendido a todos os níveis de educação sob gestão municipal – Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e a EJA. Participei de alguns encontros, mas por notar que certos princípios já haviam sido deixados de lado, continuei com minhas pesquisas e experiências dentro da disciplina de Arte. Em 2018, houve encontros por disciplina para definir objetivos e conteúdos com referência na Nacional Comum Curricular (BNCC). Por não concordar com o novo processo, que deixou de lado a organização das disciplinas a partir de seus conceitos fundamentais, participei apenas na construção coletiva do objetivo geral da disciplina: “desenvolver a experimentação artística a partir do protagonismo do educando, por meio da criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão nas diversas linguagens, estabelecendo relações com o exercício da sua cidadania.”

³⁰ Não me aprofundei nesse aspecto do trabalho de Marise Ramos porque utilizei outra estrutura de planejamento na minha proposta, a obra consta nas referências.

Os trabalhos na perspectiva do currículo integrado deixaram de se basear na autora Marise Ramos e se voltaram principalmente aos autores Jurjo Torres Santomé e José Gimeno Sacristán. Contudo, também ocorreram mudanças positivas. Uma reivindicação dos professores e professoras da EJA desde 2014, que contou com sugestão de modelos criados por diversos professoras, inclusive eu, foi atendida. A mudança na ficha de avaliação, que aboliu a planilha de conselho, diminuiu consideravelmente nosso trabalho burocrático, e hoje é uma construção realmente coletiva dos/as professores/as. Entre avanços e retrocessos, dentro da rede e no contexto geral, a EJA vem resistindo.

4.2 Reverberações da experiência de reorganização curricular

Diante de todo esse processo, das leituras realizadas e das concepções das pessoas envolvidas nesse processo, é possível afirmar que a Educação Popular e a EJA evidenciam uma tendência à visão omnilateral do/a jovem e do/a adulto/a, com direito à plenitude social, cultural e estética. O *Conceito de Ominilateralidade*, é fundamental para refletir sobre a questão da educação dentro de uma perspectiva marxista³¹, e sobre conceito de educação integral. Entende-se basicamente por produção ominilateral aquela que objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo (NEVES, 2009), por *Educação Integral* um modelo que garanta o desenvolvimento do sujeito em todas as dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constitua como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais e o *Currículo Integrado* faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana (LOTTERMAN, 2014).

Quando se trata da formação integral, é importante destacar que esse termo é por muitas vezes confundido com a educação em tempo integral, contudo, há grandes diferenças entre as propostas. A formação integral engloba todos os esforços promovidos pela escola para desenvolver os aspectos sociais, psicológicos, cognitivos e afetivos, já a educação de tempo integral relaciona-se diretamente à quantidade de horas dentro do ambiente escolar, no qual pode ou não haver uma formação realmente integrada.

Na educação integral, os conteúdos acadêmicos devem se articular com os saberes dos educandos e educandas e das comunidades, devem dialogar com diferentes linguagens e

³¹ Nesta perspectiva, o conhecimento, como representação abstrata da realidade concreta do mundo, expressa as duas dimensões da práxis social dos homens, isto é, a relação dialética entre teoria e prática (FERREIRA JR., BITTAR, 2008).

compor experiências formativas que envolvam e proporcionem a integração com o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e dos códigos socioculturais. O conceito de educação integral encontra-se amparado pela legislação brasileira, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o que assegura sua aplicação na educação formal, bem como em outras áreas da política social. Marise Nogueira Ramos (2010), esclarece que a concepção de integração vai além dos estritamente curriculares, no sentido de uma lista de conteúdos para se ensinar e se aprender, trata-se da:

[...] concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. [...] O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (RAMOS, 2010, p. 67).

Sobre essa visão, Paulo Freire diz:

Somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. [...] Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão. [...] Daí que não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente – dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 1992, p. 39)

O conceito de omnilateralidade não foi precisamente definido por Marx, contudo, em suas obras encontram-se várias indicações para sua compreensão como uma ruptura radical com a limitação imputada à humanidade na sociedade capitalista. Mario Alighiero Manacorda (2017) apresenta grandes contribuições para o estudo das questões educacionais na obra de Marx, e uma possibilidade diferente de entendimento do conceito, na qual não há, por exemplo, a distinção entre omnilateralidade e politecnia³², ou educação tecnológica, como ele prefere.

Para Manacorda (2017, p. 73-75) o objetivo de reintegrar à humanidade suas plenas capacidades, será concretizada a partir da reunificação das estruturas da ciência com as da produção. O que se configura em uma interligação entre o ensino e a produção, e isso não significa necessariamente uma escola-fábrica nem a orientação meramente prática e profissional do ensino,

³² O conceito de ‘educação politécnica’ foi esboçado inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX. Em outras palavras, ‘educação politécnica’ pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação (RODRIGUES, 2009).

a qual, de acordo com o autor, Marx atribuía ao próprio capital. Há a evidente necessidade de fazer chegar até as classes trabalhadoras as bases científicas e tecnológicas, da mesma forma que a capacidade de manejar instrumentos de várias profissões, em outras palavras, unir o trabalho intelectual e o trabalho manual. Em suas palavras, se configura em:

Um trabalho que exclui toda a oposição entre cultura e profissão, não tanto na medida em que fornece as bases para uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que é uma atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários e integrais do saber (MANACORDA, 2017, p. 129).

É “apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário e, ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio, como homem” (MANACORDA, 2017, p. 130). Tal processo será “tanto mais eficaz quanto menos for um mero recurso didático; deve ser antes uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas” (MANACORDA, 2017, p. 65). O que significa dar pertencimento da ciência e do trabalho a todos os indivíduos, com uma ciência operativa, não especulativa, e um trabalho associado às mais recentes formas de produção. De acordo com Marise Ramos (2017),

o trabalho é o princípio educativo no sentido ontológico, pelo qual ele é compreendido como práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens. Sob o princípio do trabalho, o processo formativo proporciona a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (Ramos, 2017, p. 2).

Ainda segundo Ramos (2010) o trabalho é o elemento organizador na proposta de formação omnilateral, com a integração de seus variados aspectos – trabalho, ciência e cultura. Portanto, nessa concepção de formação, nega-se a relação imediata entre educação e mercado de trabalho, que se manifesta no mito de que formação e sinônimo de empregabilidade. Trata-se de uma abordagem formativa muito mais ampla e que:

[...] incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Assim, formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e crítico de profissões, não se esgotando nelas (RAMOS, 2010, p. 78).

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) discorrem, amparados em Karl Marx, sobre a dificuldade de ser educativo algo que é explorado e na maioria das vezes

não se dá em condições de escolha. Em outras palavras: como enxergar positividade em um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado? No contexto brasileiro, há três aspectos que amplificam essa dificuldade já enunciada. O primeiro é a marca que a escravização deixou em nossa sociedade, fomos a última nação do continente a abolir o trabalho escravo, o que se reflete na mentalidade empresarial e das elites dominantes, que ainda preservam a marca cultural da relação escravocrata. O segundo aspecto é a visão de moral pelo trabalho, advinda de diferentes religiões, que concebem o trabalho como um castigo, sofrimento e/ou redenção de pecados. Há, ainda, a visão de disciplina, de frear paixões, desejos e vícios carnis. Finalmente, a perspectiva reducionista da dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental, o aprender fazendo.

De acordo com os autores, o que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo é sua ordem ontológica, inerente à humanidade e consequentemente, ético-política, como direito e dever, mas que também é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e "educativo". Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como "mamíferos de luxo". É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 57)

Quando se fala em trabalho como princípio educativo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) colocam que não há como não pensar na relação do trabalho com a educação, especialmente das crianças e dos adolescentes trabalhadores, que buscam os meios de sobrevivência no trabalho precoce, mas também dos adultos, pois estes igualmente se educam pelo trabalho. Portanto, faz-se necessário se perguntar em que medida, ou em que situações o trabalho é educativo, e isso demanda não o pensar de forma inocente, fora das condições de sua produção.

O trabalho ou as atividades a que as pessoas se dedicam são formas de satisfazer às suas necessidades que, por sua vez, são os fundamentos dos direitos estabelecidos na vida em sociedade – direitos civis ou individuais, direitos políticos e os direitos sociais – isto posto, torna o trabalho parte fundamental da ontologia do ser social. Afinal, a aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza, e neste sentido ele não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser

humaniza-se, cria-se, expande-se em conhecimento, aperfeiçoa-se. O trabalho é a base estrutural de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. Assim:

As ideologias produzem as formas por meio das quais os homens se tornam conscientes dos conflitos e neles se inserem mediante a luta. São conflitos que envolvem a totalidade do ser social: a vida privada, o trabalho individual, os grandes problemas sociais, inclusive os processos revolucionários. Porque há uma discrepância entre as posições teleológicas, isto é, as finalidades postas pela consciência, e seus efeitos causais, que aumentam com o crescimento das sociedades e com a intensificação da participação social em tais sociedades. Embora os elementos subjetivos também atuem como modificadores decisivos nos processos de reprodução das sociedades, há forte expressão dos elementos e tendências materiais na produção da vida social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 63).

Por esse motivo, discorrem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), um projeto educacional, especialmente um projeto de EJA, que exclua o trabalho como realidade concreta da vida de seus sujeitos, não os considera como tal, ao ignorar que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Um outro projeto, que conceba o trabalho somente em sua dimensão econômica, fetichiza a educação como uma possível redentora de todos os males enfrentados no mercado de trabalho, atribuindo às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais – a famigerada meritocracia – que reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente.

Daí a importância da formação integral, por meio de um currículo integrado ser uma proposta a ser trabalhada em todos os níveis educacionais, pois aborda as relações humanas de forma mais ampla, além da racionalidade e cognição, elementos por vezes considerados como únicos a serem trabalhados na escola, colocando em relevância o desenvolvimento das dimensões afetivas, valores éticos e morais e bem-estar dos indivíduos. Quando se aborda a integração curricular, é necessário compreender que é algo mais profundo do que valorizar a interdisciplinaridade, a quebra das barreiras entre os campos científicos, ou a divisão escolar das disciplinas. A formação deve “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além da aparência fenomênica” (RAMOS, 2010 p.78). No contexto do currículo integrado é preciso que se perceba a integração dos conhecimentos gerais e específicos, e como eles se relacionam dialeticamente. Sobre isso, de acordo com Ramos:

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências que explicam os fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Por isso, como já afirmamos, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conhecimento apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. (RAMOS, 2010, p. 79-80).

Conforme já mencionado neste trabalho, a Constituição Federal e a LDB garantem a todo cidadão brasileiro o direito ao acesso à escola pública, o que se traduz em um compromisso mais amplo por parte do poder público em criar uma proposta de escola e de educação adequada à realidade desses educandos e educandas. E também se torna fundamental para o/a educador/a que, dentro do contexto e dos limites de um agente formado nessas circunstâncias — afinal os educadores também passaram pelo sistema educacional —, ao analisar os velhos paradigmas e verificar as novas exigências que a contemporaneidade coloca para si, não pretenda ser reprodutivista, faça uso do trunfo que tem contra todo esse complexo processo: o conhecimento. Sobre essa postura, Paulo Freire diz que: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97).

Cabe ao currículo real, aquele que acontece dentro da sala de aula e de todos aqueles comprometidos em contestar e transformar, por mais distante e utópica que essa ideia possa parecer — diante da complexidade do sistema de ensino e das relações sociais, de poder e de políticas para e educação —, questionar, desacreditar e buscar o conhecimento, desvendando-o ao compreendê-lo em suas relações. Aceitar fórmulas fáceis, ou que aquilo que está posto, ignorando suas contradições e relações de dominação do ambiente social, é contribuir diretamente para a reprodução da sociedade tal qual se encontra, bem como para a manutenção das desigualdades de maneira passiva e complacente.

Há nos professores e professoras reflexivos desejo constante de aprimorar sua prática e serem críticos com relação às mudanças da escola na contemporaneidade. Para incorporar novas concepções, é necessário romper com o modelo pré-estabelecido. Conforme exposto anteriormente, o público da EJA precisa de ações educativas para que reconheçam, valorizem seus direitos e conscientizem-se deles. Para isso, é necessário que se implantem e se discutam temas que os representam, como a diversidade étnica e cultural, diversidade de gênero e inclusão efetiva de pessoas com deficiência. Moacir Gadotti (2011) afirma que:

Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou aquisição de novos conhecimentos têm sentido. (p. 39).

Portanto, a EJA deve se articular com outras políticas públicas que têm como objetivo reduzir as desigualdades socioculturais e ambientais na sociedade brasileira, pois ela em si se constitui em uma política afirmativa, e pode ser o elo entre diferentes políticas, ações e

programas que têm como finalidade superar as desigualdades de classe, raciais e de gênero. Sobre esse pensamento, Miguel Arroyo (2005) direciona a atenção para os sujeitos da EJA e sua diversidade ao afirmar que as trajetórias desses são “trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados” (p. 30). Freire coloca que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 39).

Entretanto, para que isso ocorra, é essencial elaborar um projeto político-pedagógico em que conste o conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las. Esse documento precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos educandos e educandas. A ação conjunta da família, e também parcerias formadas entre a escola e a comunidade são indispensáveis no processo de formação integral.

Veiga (2003) acrescenta que falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o/a educando/a, prepará-lo/a para o exercício da cidadania e do trabalho, significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

4.3 Ginásios Vocacionais: A inspiração para a proposta de reorganização curricular

“Eu me lembro do primeiro dia de aula do Vocacional. Nós chegamos, fomos divididos em grupos. Eles nos levaram pra conhecer a escola. Para conhecer onde era o Norte, onde era o Sul. Já tinha uma preocupação de fazer as pessoas se situarem. Depois eu me lembro que nós fomos para uma sala, assistimos um filme sobre o cânone. E uma discussão sobre um desenho e a gente discutiu o significado. Então desde o primeiro dia a gente era exposto a situações que exigiam uma forma de discussão, de raciocínio com o grupo.”

*Depoimento do Ex-aluno Cláudio Cohen no Documentário "Vocacional"
(VOCACIONAL, 2011)*

Uma das frentes do grupo de sistematização no movimento de reorganização curricular foi buscar experiências de ensino brasileiras inovadoras para apresentar aos professores/as. O documentário “Vocacional – Uma aventura humana” foi exibido para os/as professores/as do

grupo ampliado e, depois, houve uma palestra com a professora Cecília Vasconcellos de Lacerda Guaraná, diretora e orientadora pedagógica do Ginásio Vocacional de Americana, o que despertou meu interesse em pesquisar sobre essa experiência. Barbosa (2015, p. 46) pontua que para compreender a arte/educação no Brasil hoje ou qualquer outra manifestação social, é necessário compreender a dinâmica do período do final da década de 1950 e meados da década de 1960, pois as tendências culturais mais vivas atualmente têm origem nesse período ou na curta fase de “renascimento” do final dos anos 1960.

O Ensino Vocacional, conhecido também como escolas experimentais definidas como de Ensino Renovado, foi um projeto implementado na rede pública do Estado de São Paulo na década de 1960, inspirado nas proposições da *École de Sèvres*³³, muito influentes no Brasil, que sofreram adequações à nossa realidade e se tornaram uma experiência única na educação brasileira, de vital significado social e político. Ao todo, seis escolas foram implantadas: em março de 1962, foram instalados os Ginásios Vocacionais Oswaldo Aranha, no Brooklin, na capital, João XXIII, em Americana e Cândido Portinari, em Batatais. Em março de 1963, o Chanceler Raul Fernandes, em Rio Claro e Embaixador Macedo Soares, em Barretos. Em 1968 foram criados o curso noturno e o segundo ciclo (equivalente ao Ensino Médio), e o pouco mencionado nas documentações Ginásio Vocacional de Vila Santa Maria, em São Caetano do Sul, e em 1969, foram criados também cursos complementares.

A coordenadora geral do Serviço de Ensino Vocacional – SEV, professora Maria Nilde Mascellani (2010) diz que nos Ginásios Vocacionais convencionou-se compreender sua pedagogia como social, crítica e transformadora, uma vez que ao tomar a realidade social como conteúdo, a crítica permanente como metodologia e a transformação social como objetivo, os sujeitos da educação são vistos como seres em movimento no plano social e cultural. Quanto ao termo “vocacional”, a autora afirma que este tem sido interpretado de maneira ambígua e que isso se deve ao fato de que, durante décadas, os cursos vocacionais foram da competência das Escolas Artesanais e de Ofício, das Escolas Técnicas Industriais e dos Cursos Profissionalizantes Livres, que preparavam o jovem para o trabalho, no campo das habilidades manuais e mecânicas. De acordo com ela:

³³ As escolas francesas mencionadas surgiram no pós-guerra, por iniciativa de pessoas vinculadas à Resistência Francesa, visando formar para a democracia com uma nova concepção de educação que integrasse a formação geral à formação profissional, visando articular conhecimento e vida, por meio de uma pedagogia que conduzisse ao engajamento e à transformação social. Direcionavam-se a promoção humana e pertenciam ao escopo das escolas renovadas. Muitos docentes brasileiros, que já se interessavam pela renovação educacional há algum tempo, estagiaram em *Sèvres* após a visita ao Brasil, em 1954, da Inspetora Geral de Educação na França, Edmée Hatinguais, idealizadora da reforma educacional francesa do pós-guerra que havia criado o *Centre International d'Études Pédagogiques*, CIEP, para difundir as idéias das classes experimentais francesas, as classes *nouvelles*, e promover o intercâmbio entre educadores de várias partes do mundo (TAMBERLINI, 2001; 2016).

Na experiência do Ensino Vocacional, o que se pretendia era abrir um grande leque de possibilidades, tanto no plano da cultura geral como da cultura técnica, campo onde o jovem é levado a fazer opções. É desse pensamento que tiramos o entendimento de “orientação vocacional”, ou seja, a atitude permanente de acompanhar o jovem, ajudá-lo nas dúvidas e oferecer suporte às suas opções. Assim, uma “pedagogia vocacional” ou um “ensino vocacional” é aquele que leva o educando a se descobrir, descobrindo o campo de atuação no qual pode identificar a possibilidade de um projeto para a construção de seu próprio futuro. Nosso entendimento é de que essa descoberta ocorre processualmente no percurso educativo, a partir de situações criadas ou incentivadas pelos educadores. Descobrir sua vocação é situar-se no mundo, identificando seu papel transformador (MASCELLANI, 2010, p. 103).

O currículo contava com três áreas de estudo: cultura geral, iniciação técnica e práticas educativas. Tamberlini (2001) pontua que dentro da proposta a educação era concebida como um processo contínuo de modificação de conceitos e formas de conduta, portanto considerada como não estática, devendo partir do homem concreto, situado em um contexto social. O norte das propostas das escolas era uma orientação filosófica de base antropológica, compreendendo que o processo educativo passava pela mediação da cultura. A organização curricular e o planejamento com base na pesquisa de comunidade visavam ao educando/a real, objetivando formá-lo/a integralmente.

De acordo com Mascellani (2010) no Ensino Vocacional, não se trabalhava com conteúdos pré-fixados, nem com livros didáticos, era no campo das áreas curriculares que se definiam os objetivos específicos e os principais conceitos com os quais se deveria trabalhar. A integração curricular ou integração de áreas assentava-se sobre a concepção de currículo como uma sequência de experiências vividas pelo/a educando/a, experiências programadas pelo professor, as quais devem ter objetivos muito claros, o que significa que os educandos e educandas estudariam/trabalhariam não apenas na escola, mas também fora dela, com seus colegas ou pessoas da comunidade. Assim:

Nessa compreensão de currículo situamos o conceito de *core-curriculum* como uma ideia central e mobilizadora, para a qual convergem conceitos das áreas em geral. O *core-curriculum* – que nos Vocacionais era formulado como uma questão ou pergunta, ou, ainda, como um problema – situava-se na área de Estudos Sociais, com a qual se integravam outras áreas (MASCELLANI, 2010, p. 106).

No processo de estudo são caracterizadas situações de estudo dirigido, de estudo supervisionado, estudo livre e de estudo do meio. O trabalho em grupo era uma característica fundamental dos procedimentos pedagógicos do Ensino Vocacional, utilizado com frequência pelos professores e professoras para planejar, executar e avaliar atividades, visando aprimorar a aprendizagem em conjunto com atitudes de cooperação, responsabilidade, liderança e outras.

Para viabilizar essas práticas, foram necessárias mudanças na organização dos espaços, novos mobiliários, e mudanças arquitetônicas nos prédios escolares. No Ensino Vocacional também se trabalhava com projetos, em diferentes áreas, escolhidos em função do interesse do/a educando/a e com a ação comunitária, na qual, incentivados/as a assumir posição consciente e atuante em sua comunidade, eram incitados a buscar soluções para os problemas locais.

A relação profunda com a comunidade e a inserção nas questões da época, que eram amplamente debatidas e trabalhadas dentro dos Ginásios Vocacionais, alinharam-nos aos debates sociais e políticos de sua época, o que os aproximava de concepções filosóficas e visões de mundo que visavam a defender a transformação social, bem como a garantir o acesso aos bens culturais e educacionais, proporcionando formação igualitária independente de classe social, gênero ou etnia. Merecem destaque o papel das atividades culturais e das instituições didático-pedagógicas, que reproduziam vivências próprias do mundo do trabalho nas escolas e entusiasmavam muitos educandos e educandas, proporcionando-lhes momentos únicos em suas formações.

Por conceber a formação geral integrada à formação para o trabalho, não havia dissociação entre educação e cultura, nem entre educação e trabalho. De acordo com a localização da escola, havia uma articulação entre as disciplinas de caráter teórico e conteúdo das áreas técnicas. Os laços entre escola e comunidade eram intensos e o planejamento pedagógico deveria levar em conta suas expectativas e demandas, com o intuito de tornar a escola um polo irradiador de cultura. Cabe destacar que, aos finais de semana, muitas atividades culturais eram desenvolvidas. Quanto ao trabalho como princípio educativo, a professora Joana Neves, que trabalhou no Ginásio Vocacional de Barretos e no segundo ciclo da escola sediada na capital paulista, relata que:

Assim, trazida para o plano real da educação, a questão do trabalho, inserida na formação geral, era colocada como um campo de exploração das potencialidades humanas, por meio da qual os alunos deveriam descobrir seus interesses e aptidões, de modo a se tornarem capazes de escolhas profissionais (...). Essa tarefa era atribuída de modo mais específico às áreas técnicas: Artes Industriais, Artes Plásticas, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação doméstica. Mas a orientação vocacional dos alunos (concebida como descoberta, autoconhecimento) era uma das principais funções da Orientação Educacional (NEVES, 2010, p. 125)

Quanto aos processos avaliativos, Tamberlini (2001) menciona que havia um processo de reavaliação permanente do projeto, no qual a cada dois anos após a realização da pesquisa de comunidade era efetuada pesquisa de receptividade de currículo, objetivando aferir o surgimento de novas formas de compreensão e percepção do papel da escola, da realidade, dentre outros, em decorrência do contato estabelecido entre escola e comunidade. Em relação aos educandos e

educandas, a avaliação era também inovadora, já que acontecia constantemente, e não se limitava aos aspectos quantitativos, abrangia também os aspectos qualitativos acompanhando todos os momentos do processo educativo. Além disso, o/a educando/a participaria do processo, conhecendo e assumindo os objetivos do projeto pedagógico, se auto avaliando em todas as situações, com a ajuda do professor que definia os aspectos que deveriam ser observados nas diferentes etapas percorridas.

Ilsa Kawall Leal Ferreira (2014), artista-professora que lecionou na Escola Estadual de 1º Grau Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, situada no bairro da Lapa, na capital paulista – direcionada a tornar-se um núcleo de experiência e pesquisa – expõe que o ensino de arte em vigor nas escolas públicas comuns era geralmente voltado apenas às Artes Plásticas e/ou à Música. A escola procurava integrar o antigo professor do canto orfeônico ou de desenho. Não havia professores/as de teatro ou expressão corporal, e as artes industriais seguiam os modelos norte-americanos.

Dentro do contexto das tendências renovadoras tanto no campo educacional quanto no cultural, um número significativo de instituições, escolas particulares e ateliês iniciaram um trabalho muito importante ao introduzir o ensino de arte com enfoque totalmente diferente do tradicional, repetidor de modelos. Sob essa nova perspectiva, a arte passou a ser considerada como parte integrante da personalidade, e se fazia presente como potencial criativo em todas as pessoas, o que descartava a ideia excludente de “dom”, a partir da qual somente algumas pessoas dotadas de algo excepcional estariam aptas a usufruir da prática artística.

Quanto aos Ginásios Vocacionais, Ferreira (2014) descreve que a Arte era tida como um todo, uma realidade globalizante, e nos objetivos gerais da proposta pedagógica procurava-se demonstrar que a formação artística é algo que se integra à formação científica e ao compromisso da pessoa para com a sociedade. Não havia a comum divisão entre a criatividade, ligadas às artes, e o método científico, ligado às ciências. Na área de comunicações, o trabalho era voltado para a visão mais ampla da História da Arte, visualizada sob diferentes enfoques, inclusive problemas sociais ligados à arte. Havia o mesmo sistema de integração, mas de forma mais profunda. Era um trabalho ao mesmo tempo teórico e prático. Os/as educandos/as visitavam museus, frequentavam exposições, tornando-se dessa maneira, atualizados com a produção contemporânea de arte em nível nacional e internacional: visitavam a Bienal, o Masp, a Pinacoteca, entre outros locais culturais (FERREIRA, 2014, p. 279-283).

O Ensino Vocacional contou com aulas de Artes Plásticas, Música, Teatro e também Dança, esta última somente durante um ano. A integração de várias expressões era comum, embora o teatro se destacasse como modalidade que envolvia a participação das outras mais facilmente. Sempre houve uma integração muito orgânica entre as disciplinas e o *core-curriculum* centrado nos estudos sociais, bem como a correlação das artes com o meio, com o

ambiente em que o aluno vivia, com os problemas do homem, do seu tempo, do seu mundo. Mascellani fala sobre a importância da Arte dentro do currículo dos Ginásios Vocacionais:

Acho que a arte sempre existiu, em todas as sociedades. O primeiro objeto humano foi artístico, assim tornando possível correlacionar, pelo lado da história, o lado da geografia, da antropologia. Português, através da literatura. Quanto às ciências biológicas, física, biologia, era significativo o estudo dos materiais, de sua composição, das transformações por que passam, como o barro através da temperatura, a madeira pelo corte dos buris, e assim por diante. A composição química, a energia, o efeito ótico, as cores e suas propriedades etc. (FERREIRA, 2014).

Ferreira (2014) ao tratar da seleção dos/as professores/as de arte para o Ensino Vocacional, explica que se buscava sempre que possível encontrar o próprio artista praticante de determinada linguagem, e que não era exigência oficial formação universitária³⁵. O critério era buscar pessoas com formação universitária ou específica, em nível superior ao do Colegial. Entretanto, havia especificações para não serem admitidos professores/as egressos de escolas de arte com tendências desatualizadas.

Ela cita alguns nomes de professores que trabalharam no setor de Artes Plásticas: Bassano Vaccarini, que lecionou Artes Plásticas no Vocacional de Batatais e permaneceu como consultor em sua área de atuação, Armando Accorsi Neto e Evandro Carlos Jardim – gravador, lecionou nos Vocacionais a partir de 1964. Accorsi Neto dava aulas de pintura, desenho e gravura, sobre seu trabalho ele comenta que a orientação em seus cursos era com objetivo de ensinar o/a educando/a a ver, a transmitir através da arte sua visão de mundo, “buscar na arte um meio de expressão, e não a arte pela arte” (FERREIRA, 2014).

Em 1967 Evandro Carlos Jardim tornou-se coordenador pedagógico do colegial e no ano seguinte diretor pedagógico geral do Vocacional dos 1º e 2º graus. Em 1969, foi nomeado diretor geral do Oswaldo Aranha. Na dinâmica de trabalho, quando possível, o professor iniciava suas atividades com a 1ª série e acompanhava esses educandos e educandas até o curso colegial, como foi o caso de Jardim. A partir de 1967 iniciou-se o 2º ciclo (atual Ensino Médio), e ele passou a trabalhar como professor colaborador e supervisor de área. O colegial foi organizado em subconjuntos, e o professor ficou responsável pelo setor de edificações. Ele diz:

“Eu fui informado que no Vocacional você poderia trabalhar com Arte. O que seria trabalhar com Arte? Seria se aproximar desse fenômeno que eu entendo como “manifestação poética”. O que seria “manifestação poética”? É uma espécie de passagem que você vive de um “não ser” para um “ser”. E isso em termos de arte poderia

³⁵ Nesta época ainda não existia formação de professores/as de artes ou de educação artística como conhecemos hoje. Havia o curso de Professorado de Desenho, para a disciplina de Desenho que em geral tratava de questões técnicas. Os cursos de Educação artística tem início em 1973. Quanto ao artista, este é o “trabalhador” ou seja o profissional do campo das artes e sendo a experiência dos Ginásios Vocacionais voltadas para a educação do trabalho, nada mais coerente do que selecionar bons artistas/educadores.

ser um projeto, uma vontade de realizar alguma coisa. Lá se aprendia pela experiência. Quer dizer: Um praticar é tão importante quanto um pensar. Você entrava num processo de um fazer, pensar, voltar a fazer, voltar a pensar. O outro objetivo seria aquele mais ligado a uma educação integral. Aonde todas as áreas do conhecimento se comunicavam, trocavam experiências, etc etc. Nesse ponto, eu acho que tínhamos uma área vizinha que muito colaborou com isso que foi Artes Industrias. Artes Industrias e Artes Plásticas quando se aproximavam, elas atingiam assim uma qualidade de design. Eu tenho a impressão que os nossos ex-alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a prática, vamos dizer, de uma inteligência sensível.” (VOCACIONAL, 2011)³⁷

Ferreira (2014) menciona que Itajahí Martins, também do setor de Artes Plásticas, tinha uma preocupação com as questões sociais, sendo um exemplo de artista engajado. Em 1964, coordenada por ele, foi montada a Galeria de Arte do Ginásio Vocacional do Brooklin, inaugurada com trabalhos plásticos dos próprios educandos e educandas do ginásio. Os professores também expunham seus trabalhos nessa galeria, e, posteriormente, foram também expostos trabalhos de artistas da cidade de São Paulo. Alguns críticos de arte, como Paulo Bonfim, José Geraldo Vieira e Sérgio Milliet fizeram apresentações das mostras em catálogos. A política do Vocacional de trazer o artista para dentro da escola obteve bons resultados nesse intento, por possibilitar aos alunos estabelecerem contatos com artistas e saber sobre seus trabalhos, aproximando-os. Conforme Evandro Carlos Jardim: “A escola conseguiu desempenhar papel de polo cultural. A galeria de artes ficava aberta à noite, e lá reunia-se todo o grupo de professores e de alunos, a cada vez que uma exposição, ou outra atividade, de teatro, de música, era realizada.” (FERREIRA, 2014)

Ainda sobre o impacto dos Vocacionais nas comunidades, Tamberlini (2016) discorre sobre a organização de uma galeria de arte no Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari, de Batatais. A família do pintor, cujo nome foi utilizado para batizar a escola, emprestou algumas obras do artista, que era natural de Brodowski, cidade próxima, para a realização da mostra no colégio. Dessa maneira, por meio dessa atividade de formação estética, alunos, pais e moradores da localidade tiveram a oportunidade de apreciar os quadros e presenciar debates e interpretações sobre a pintura de Portinari.

É importante frisar a atenção do Ensino Vocacional aos jovens e adultos que já eram trabalhadores e foram em algum momento excluídos do sistema escolar. Advindos de uma realidade social com a qual o poder público demonstrou pouco compromisso na história da educação brasileira, suas ações se antecipam à Constituição Federal de 1988, que prevê direito e acesso à educação para todos, adequada às condições do/a educando/a. As pesquisas prévias e entrevistas, que fundamentaram a proposta pedagógica e a metodologia, apontaram que os educandos e educandas trabalhadores acostumados ao ambiente e à dinâmica de fábrica e da

³⁷ Sua fala se encontra aproximadamente aos 0:18.

empresa apresentavam expectativas imediatistas, segundo as quais todos os produtos têm começo, meio e fim dentro de tempos determinados, entretanto, tinham a tendência de elaborar na prática e para eles, o que não é prático pode ser descartável. O grande desafio encontrado era: o estudo e a reflexão deveriam romper estas posturas.

A proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais Noturnos alicerçou-se sobre a mesma filosofia dos Ginásios Vocacionais de tempo integral. Como ponto de partida havia o fato de que estes cursos se destinavam a jovens e adultos trabalhadores, que tinham o desejo de retomar seus estudos. O currículo do noturno se organizou como resposta às necessidades dos jovens e adultos, mas estabeleceu como linhas orientadoras o debate sobre o trabalho e suas implicações econômicas, políticas e culturais.

Mascellani (2010) explica que se manteve o estudo do meio, o trabalho em grupo, a integração curricular e conceitual, mas foram substituídas as unidades pedagógicas por projetos que seriam desenvolvidos pelos grupos de alunos trabalhadores, que eram de natureza diferenciada. Havia os projetos que envolviam a aprendizagem de técnicas, utilização de materiais e modos de construção. A esses eram dado o nome de projetos de utilização imediata como construção de aparelhos eletrodomésticos ou eletrônicos ou ainda outra modalidade de produção material. Tais projetos estavam mais próximos da experiência cotidiana e respondiam à ansiedade imediatista.

Durante todo o processo pedagógico foi analisada a relação entre a sociedade abrangente e o local de trabalho, visto que a escola é o lugar privilegiado de reflexão e estabelecimento de relações de sociabilidade. O *core-curriculum* dos Ginásios Noturnos foi formulado da seguinte forma: “o trabalho humano como instrumento de transformação da natureza, da sociedade e do próprio homem” (MASCELLANI, 2010, p. 141). A proposta foi pensada como um campo rico de experiências, de promoção humana e social e de formação da consciência crítica, condição básica para o homem intervir na realidade, de modo pensado e planejado, e coloca o coletivo acima do individual, a comunicação grupal e intergrupal como meio de sociabilidade e de coesão social, a intervenção social como prática de cidadania, situações voltadas permanentemente sobre a realidade econômica, política e cultural. (MASCELLANI, 2010, p. 140-142)

Pelo contexto dos educandos e educandas, eles não eram sobrecarregados com tarefas que extrapolassem seu tempo disponível para estudo. O local privilegiado para estudo era a escola que também ficava aberta aos sábados para atendimento de estudo dirigido aos que apresentavam dificuldade, com professores/as e bibliotecária de plantão. Com isso, as tardes de sábado se tornaram espaço para programas sociais e atividades culturais. Uma noite por semana acontecia o Programa de Orientação Educacional e Profissional com os/as educandos/as e com colaboradores externos ao quadro de professores/as e orientadores/as do Ginásio, quando fosse

necessário. Um sábado por mês havia encontros com ginásio diurno e posteriormente com os cursos complementares. As atividades de sábado poderiam ser assistir a filmes e debatê-los, participar de debates e palestras, ensaio de música, teatro etc. Joana Neves relata que:

O curso noturno, frequentado por jovens e adultos que já eram, de fato, trabalhadores, dava mais efetivo à proposta de se desenvolver a educação a partir da experiência de vida do educando, destacando-se sua condição de trabalhador. Tratava-se, em ambos os casos, de considerar o trabalho como princípio educativo (NEVES, 2010, p. 294).

Conforme Tamberlini (2001), o Ensino Vocacional constituiu uma experiência única na educação brasileira, de vital significado social e político. Aprofundar a análise sobre sua concepção, estrutura curricular, prática pedagógica, bem como a relação intrínseca entre educação e cultura que o caracterizava, e os fortes elos entre escola e comunidade contidos em seu projeto torna-se fundamental para repensar a educação pública atual, em particular com relação ao Ensino Integral, pois a Educação Básica está entre os direitos universais do cidadão e a Educação Profissional, de maneira complementar e integrada a essa, deve ser entendida como um processo contínuo, já que o indivíduo é, ao mesmo tempo, trabalhador e cidadão.

As concepções de pessoa, escola, trabalho e comunidade, oriundas de filósofos como Karl Marx, Antonio Gramsci e Emmanuel Mounier, bem como as ideias formuladas por Paulo Freire e outros muitos autores discutidos em um período muito rico da nossa história, marcado por debates e efervescência cultural, foram base para a proposta pedagógica dos vocacionais, conforme nos relata Mascellani (2010). Em relação ao trabalho como princípio educativo, apoiada principalmente em Gramsci, pontua que a partir da compreensão de que o trabalho é inerente à pessoa e de que toda forma de ação da humanidade sobre a natureza visando transformá-la é trabalho, afirma: “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental (MASCELLANI, 2010, p. 61)”. Dessa forma, o trabalho é uma atividade que envolve simultaneamente teoria, prática, ação e reflexão, o que constitui todas as formas de educação em educação para o trabalho e têm ao mesmo tempo uma dimensão teórica e uma dimensão prática (MASCELLANI, 2010, p. 53-63).

A proposta do Ensino Vocacional aponta para a direção de que a escola deve tomar a prática social como ponto de partida e critério de adequação de conteúdos e abordagens metodológicas que permitam ao indivíduo, independentemente de sua classe social, gênero ou etnia, usufruir de seu direito ao saber acumulado e sistematizado pela prática social da humanidade, podendo, assim, participar ativamente da vida política e dos benefícios gerados pela produção. Propor um currículo organizado em torno de uma ideia central, que torna dinâmico o processo educativo e direciona os objetivos para a apreensão da cultura, é propor um currículo integrado, no qual as situações de

aprendizagens não estão isoladas, nem postas ao acaso, uma vez que fazem parte de um conjunto e têm seu significado contido no *core-curriculum*. O que significa tornar a dialeticidade como pressuposto da ação educativa crítica, e traduz-se em assumir os educandos e educandas como sujeitos ativos na construção curricular, adotando a perspectiva deles sobre o mundo, os temas, situações e necessidades vivenciadas para então sistematizar e construir os conhecimentos de forma crítica.

Considerada subversiva pelo regime militar, a experiência deixou de existir como foi concebida, após uma invasão militar nas seis escolas, em dezembro de 1969, e foi extinta por um decreto em junho de 1970. Vários/as professores/as e funcionários/as ficaram detidos em conhecidos órgãos de repressão e tortura. Maria Nilde Mascellani e Áurea Sigrist, ex-diretora do Vocacional de Americana, foram detidas algumas vezes e, em janeiro de 1970 foram aposentadas de seus cargos efetivos por concurso, com base no AI-5. Todavia, mesmo existindo em meio à turbulência política da época e as repressões do regime militar, o Serviço de Ensino Vocacional, além de planejar, supervisionar e avaliar o trabalho dos Ginásios Vocacionais diurnos e noturnos, o curso Colegial e os cursos Complementares, desenvolveu cursos de Capacitação Pedagógica para professores/as da rede estadual, o que estendeu para a rede os métodos de trabalho desenvolvidos nas unidades de Ensino Vocacional.

A Lei de Reforma Universitária nº 5.540 de 28/11/1968 e a promulgação da Lei Federal nº 5.692 em agosto de 1971, foram instrumentos eficientes para deter a modernização e o avanço político na área educacional. O novo ciclo fundamental - 1º Ciclo Fundamental, de 1ª à 8ª séries era a junção de Primário e Ginásio. No 2º Grau foram extintos o Colegial Científico e Clássico. Os Cursos Normais, de formação de professores primários, foram obrigados a se enquadrar no modelo profissionalizante, implantado em todo o território nacional, em que 70% dos conteúdos eram “práticos” e 30% de “cultura geral”. O vazio que se criou na passagem da década de 1960 para 1970 vem sendo revertido a partir dos anos 1990, com grandes avanços e alguns retrocessos.

“O Vocacional pregava o compromisso do sujeito com a sua cultura e com a sociedade, isto é, a ligação da escola com o mundo. O Vocacional contou com profissionais muito qualificados, pessoas que lideravam a proposta. Mas a situação política acabou por interromper o trabalho. Vivemos num sistema de experimentação: quando entra um novo governante, não há propostas para realização de uma reflexão sobre o que está acontecendo, tudo é mudado”.

*Ana Maria Nogueira, professora de artes plásticas
(VOCACIONAL, 2011)*

4.4 Em busca de um caminho: Tensões do sistema escolar e conexões necessárias a se pensar no ensino de arte para jovens e adultos

“A educação no Brasil caracteriza-se por uma transposição de padrões culturais e modelos estrangeiros estranhos à realidade do país; isto, como nossa própria cultura, quase sempre importada e desprovida de uma elaboração nacional”. Baseado no homem estrangeiro, o ponto de partida de qualquer processo cultural ou educacional foi abstrato e ideal, totalmente desencarnado das necessidades de nossa realidade.

A iniciativa de uma experiência brasileira de Educação do Homem brasileiro surge na década de 50 a 60 quando, enfocando que “não há Educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Paulo Freire), esboça-se um esforço de elaboração de uma resposta aos desafios cotidianos por que passa o Homem brasileiro. Busca-se, então, a libertação pela conscientização. Mas que Homem é esse, o que o caracteriza, quais as suas aspirações?”

Trecho dos Planos Pedagógicos e Administrativos do Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo – PPA (MASCELANI, 2010)

No ambiente escolar, educadores, educadoras, educandos e educandas compartilham do mesmo ambiente e momento, entretanto estão em lugares diferentes com relação ao conhecimento institucionalizado. Para pensar a educação em uma situação de invenção, e a construção de saberes a partir da experiência, faz-se necessário romper com o ensino reprodutivo, com seus ‘acertos’ e ‘erros’ e buscar outro modo que incentive as diferenças, as particularidades e as diversas visões de mundo que compõem a nossa vida em sociedade. Para tanto, é preciso direcionar um olhar filosófico à educação, o que de acordo com Gallo (2008), demanda uma outra atuação do professor na qual ele passa de adaptador a criador de relações, de cumpridor a construtor de possibilidades, de profeta a militante de conhecimentos coletivamente construídos.

A organização de uma escola para jovens e adultos é diferente da organização de uma escola para crianças. Quando perguntarmos a um/a educando/a da EJA “Para que serve a escola?” a resposta mais ouvida é “para aprender a ler e escrever”, ou “para ter um diploma”, ou ainda para “conseguir um emprego registrado”; às vezes, essas respostas vêm isoladas, outras vêm em sequência. Evidentemente, os educandos e educandas não chegam vazios ao ambiente escolar, especialmente na EJA, uma vez que carregam consigo uma história, uma situação econômica, e em sua maioria um cenário de fracassos, faltas, deficiências. O que nos remete à questão: Para que serve a educação institucionalizada para os jovens e adultos?

Nosso sistema educacional, bem como o dos demais países capitalistas, é fruto de uma demanda social sustentada pelo cenário político e econômico ao qual estamos submetidos. O sistema de valoração, aquele que orienta a forma como se separa o que entramos em contato atribuindo conceitos desejáveis ou repulsivos, bem como a hierarquia social, está inclinado na mesma direção. Não é algo espantoso que nossos métodos de ensino estejam, em sua maioria,

direcionados para uma demanda explícita de aquisição de poder que o dinheiro nos possibilita e, assim como todo modelo hierárquico, linear e capitalista, a demanda pela ascensão social supera as possibilidades disponíveis, e torna-se fatigante e custosa.

Há, também, um fator de diferenciação explícito, segundo o qual quem possui mais meios econômicos, disposição, tempo e afinidade com o que é valorizado (dentro do conceito dominante) ascende com maior facilidade, enquanto os demais membros da estrutura social devem sacrificar seu bem-estar por uma promessa distante de melhora de condição econômica e social. Em outras palavras: utilizar aquelas horas diárias que restam de seu cotidiano (cerca de 5 horas do dia, considerando 8h para trabalho, 3h para deslocamento e 8h para descanso e recuperação) para estudar, cuidar da saúde, do lazer, da família, participar de movimentos sociais, sindicais, políticos, religiosos. Dentro desse contexto a estrutura de ensino institucional é uma ferramenta muito eficaz para que se mantenha a realidade desigual.

É importante reforçar que o Brasil é um país bastante desigual, e o processo educativo e a escola não são neutros, eles foram pensados e construídos juntamente com a nossa estrutura social e econômica. A educação e a reprodução social são dois aspectos do mesmo processo: a manutenção do contexto social e da ordem estabelecida. Portanto, não há educação neutra. Compreender a educação como parte da sociedade e reprodutora do modelo social vigente é entender seu papel de maneira crítica, ao sugerir que ela se submete aos condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais. Encontra-se aqui um dos problemas, se não o maior deles, que se enfrenta na educação institucionalizada, principalmente na EJA: Os conteúdos organizados e sistematizados em níveis, séries e/ou etapas de ensino são relevantes para quem? Qual é a finalidade deles?

A concepção mais simplista de Currículo é aquela em que ele nada mais é do que uma série de temas que deveriam ser transmitidos dentro do ambiente escolar, entretanto, Michael Apple (1999; 2011) o situa como parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém. De acordo com o autor, existem seis aspectos básicos do ambiente escolar que fazem parte do currículo efetivo para os educandos e educandas: a estrutura física (arquitetura) das escolas; os aspectos materiais e tecnológicos; os sistemas simbólicos de informação; as habilidades do professor; os/as educandos/as e os componentes organizacionais. E novos currículos requerem transformação pedagógica dos conteúdos, das abordagens e das condições escolares, além de considerar a formação de professores/as e das condições da escola. O ato de planejar o currículo, de acordo com ele, é uma das particularidades mais relevantes dentro do conjunto das práticas relacionadas com a sua elaboração e desenvolvimento. O Currículo não se traduz em uma mera colagem objetiva de informações, mas, sim, é fruto de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido na sala de aula. De acordo com ele:

Sempre existe, pois, uma política de conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2011, p.72).

O autor afirma ainda que “quer o admitamos ou não, o currículo e as questões educativas mais gerais sempre estiveram envolvidos na história dos conflitos de classe, raça, gênero e religião nos Estados Unidos da América e noutros países” (APPLE, 1999, p.7). Assim, o currículo expressa um conjunto de ideias, conhecimentos e práticas que estão legitimadas socialmente e que são incorporadas como inerentes à escola, sem que os próprios educadores estabeleçam questões sobre suas origens, a cultura que representam, o grupo social a que se vinculam e quais interesses expressam (APPLE, 1999, p.42). Paulo Freire, em sua trajetória como educador, constatou a "teoria da consciência opressora", e fala de sua intencionalidade e seus propósitos enquanto ideologia dominante:

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 1996, p. 144).

O trabalho de Apple caminha na mesma direção, pois situa-se nas complexas relações entre capital econômico e capital cultural, bem como no papel da escola nas ações de reproduzir e desafiar as enormes relações desiguais de poder, e as maneiras como o conteúdo e a organização do currículo, a pedagogia e a avaliação funcionam em tudo isso. Quase em tom apocalíptico — em relação à realidade atual vivenciada pelos educadores brasileiros — discorre sobre a seriedade dessas questões em meio a uma restauração conservadora, causadora de graves conflitos em torno da política do conhecimento oficial:

O *propósito* da educação está sendo mudado (...). Uma nova aliança foi constituída, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentada. Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentada. Seus interesses não se concentram na melhoria de oportunidades na vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora, em vez disso, está empenhado em promover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola “ideais”. (APPLE, 2011, p. 80-81)

Para Apple, a Direita tem tido muito sucesso na mobilização de manifestações *contrárias* ao sistema educacional e a seus empregados, frequentemente exportando a crise da

economia para as escolas. Culpa essa que, segundo ele, cabe às políticas econômicas, culturais e sociais dos grupos dominantes e às suas consequências. O “público” agora tornou-se o centro de tudo o que é ruim; o “privado”, o centro de tudo que é bom. Afinal, “já sabemos” que os servidores públicos são ineficientes e indolentes, ao passo que as empresas são eficientes e vigorosas (p. 82-85). O autor nos diz que um dos mais perversos efeitos da combinação de mercadização (*mercadization*) e o Estado forte é “a exclusão das políticas educacionais do debate público”, a própria ideia da educação como parte integrante de uma esfera política pública, em que seus meios e fins sejam publicamente debatidos, acaba atrofiando. Assim,

em uma sociedade conservadora, o acesso aos recursos privados de uma sociedade (e, lembremo-nos, a tentativa é tornar quase *todos* os recursos da sociedade privados) depende em larga medida da capacidade de pagamento de cada um. E isso, por sua vez, depende de a pessoa pertencer a uma *classe empresarial ou a uma classe com poder aquisitivo* (APPLE, 2011, p. 85).

Em outras palavras, a nova aliança conservadora inseriu a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos, junto com os objetivos que orientam suas metas para a economia e o bem-estar social. Os efeitos dessa nova aliança podem ser vistos, na educação brasileira, em projetos como a “Reforma do Ensino Médio” (Medida Provisória nº 746, de 2016), e a BNCC⁴⁴ (homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho (BRASIL, 2007)). Todos envolvidos na educação devem ter um olhar crítico para essas propostas, pois, como pontua Apple, “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica” (2011, p. 74). A intenção não é simplesmente privilegiar alguns, é a popularização de um pensamento social darwinista, em outras palavras, a sobrevivência do mais “apto”. Apple aponta, citando Whitty,

o que é impressionante nas políticas da coalisão direitista é a sua capacidade de juntar a ênfase nos conhecimentos, valores, autoridades e padrões tradicionais e na identidade nacional defendida pelos neoconservadores com a ênfase na extensão dos princípios derivados do mercado a todas as áreas de nossa sociedade, que é defendida pelos neoliberais. É assim que um currículo nacional - aliado a rigorosos padrões nacionais e a um sistema de avaliação orientado pelo desempenho - se torna capaz, a um só tempo, objetivar uma “modernização” curricular e uma eficiente “produção” de melhor “capital humano” e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado. (APPLE, 2011, p. 86-87)

⁴⁴ É interessante pontuar que, o "Movimento pela Base Nacional Comum" (<http://movimentopelabase.org.br>), consta no documento como apoiador da BNCC, e ao verificar quem faz parte do encontramos representantes de instituições como Fundação Lemann, Instituto Natura, Banco Itaú, Banco Mundial, Ex-membros do CNE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), SESC, Pontifícia Universidade Católica - PUC, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais - CEIPE/FGV, dentre outros.

Bourdieu (1984 apud APPLE, 2011, p. 73) pontua que a arte e o consumo cultural são predispostos, de maneira deliberada ou não, a desempenhar a função social de legitimar as diferenças sociais. Tal sistema de cultura, por meio de sua incorporação ao currículo centralizado oficial, cria, por sua vez, “uma situação em que os indicadores de “gosto” se tornam indicadores de pessoas. A escola torna-se uma escola de classes sociais”.

Apple salienta também que, em meio à imensa diversidade linguística, cultural e religiosa, que é a essência da nossa criatividade e das mudanças contínuas de nossas vidas, vem a política cultural da Direita querer “superar” essa diversidade. A própria ideia de uma cultura comum, com roupagem da tradição ocidental romantizada, em torno da qual deva ser formulado um currículo nacional, conforme definem os neoconservadores, é uma forma de política cultural. Currículos multiculturais e antirracistas representam ameaças ao programa da Nova Direita, ameaças que questionam a própria essência de sua visão. Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve se apresentar como “objetivo”, deve, pelo contrário, *subjetivar-se* constantemente. Para ele, é a partir do reconhecimento das diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir (2011, p. 90-91). Em suas palavras:

Foucault lembrou-nos que, se quisermos compreender como funciona o poder basta que olhemos para as margens, basta que observemos os conhecimentos, a auto-compreensão e a luta daqueles que foram relegados à condição de “os outros” por poderosos grupos desta sociedade (APPLE, 2011, p. 91).

No que diz respeito ao ensino de arte e a organização curricular cabe ao professor/a reflexivo/a se fazer algumas perguntas: Como os conhecimentos em arte foram construídos? Em que condições se reproduziram? Qual é o sentido de certas produções artísticas e seus contextos? Por que certos conhecimentos estão sendo ensinados? Que relações existem entre as artes e as demais áreas do conhecimento? Como ensinar e aprender arte?

Para José Gimeno Sacristán (2000), o ensino está ligado às abordagens metodológicas, práticas docentes e componentes que condicionam a aprendizagem, portanto não é possível separar conteúdos de experiências. Nessa perspectiva, o currículo é fator determinante na experiência que o/a educando/a vivencia dentro da instituição escolar, e a inovação curricular implica em relacionar propostas novas com esquemas práticos e teóricos. No que diz respeito a uma organização curricular que centra sua perspectiva na dialética teoria-prática, faz-se necessário um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que em um

contexto democrático, pode tratar do compromisso entre as necessidades mínimas de regulação e a autonomia das partes. Dessa forma:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Para Sacristán, de uma maneira geral, o currículo escolar, em sua plenitude de perspectivas e problemáticas, é uma representação cultural que pode (e deve) ser sustentada por múltiplas noções de conhecimento. Sua complexidade é composta de diferentes elementos culturais, tais como os seguintes fatores: envolvem um sistema de conhecimento ligado ao cotidiano do sujeito; envolvem um sistema de linguagens e de comunicação nos diferentes tipos de comunicação pessoal; cultivam formas de linguagem externa, empregando o cotidiano; dispõem do sistema econômico; dispõem da estrutura social; organizam-se num conjunto de sistemas governamentais; dispõem de sistemas de valores éticos organizados; envolvem o sistema da história de evolução da cultura; dispõem de um sistema de comunicação do que já foi construído ao longo da sobrevivência humana e de tudo que já foi fundamentado nos aspectos humanísticos. O autor afirma também, que, na sua ação, o/a professor/a deve ser mediador/a do processo de construção pedagógica entre a cultura e o estudante, o que é, sem dúvida, uma tarefa complexa e permeada por diferentes tipos de conhecimentos, mas que propiciam reflexões sobre a sua atuação profissional, tendo em vista que o currículo se justifica na prática.

Jurjo Torres Santomé (2001), ao falar sobre um projeto curricular emancipador, propõe que além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com seus objetivos, na formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, é imprescindível direcionar a atenção aos conteúdos culturais, e destaca também o fato de que “Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima e os conteúdos culturais que valem a pena” (2001, p. 165). O autor afirma que, ao se analisar de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares, independente do nível/modalidade de ensino, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas hegemônicas. As culturas ou vozes das minorias e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder são silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

De acordo com Barbosa (1998):

A educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no terceiro mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano (BARBOSA, 1998, p. 13).

Santomé pontua, ainda, que as distintas culturas destacam os caminhos e as maneiras por meio das quais os seres humanos dão sentido a suas vidas, constroem seus pensamentos, sentimentos, práticas e artefatos (como textos, instrumentos e produções em geral), em outras palavras, “a cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento etc. (SANTOMÉ, 2001, p. 168).

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta política-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 2001, p. 175)

O momento em que estamos é o de uma arte/educação eclética e plural, que abrange todos os estilos e formas de arte, o que favorece abordagens interdisciplinares e de fronteiras de culturas, traz questões tanto internas quanto externas para a discussão da qualidade artística e não considera mais a forma como único propósito da arte. Conceber a arte dessa forma é empreender um ensino-aprendizagem voltado aos valores dos educandos e educandas e ao seu conhecimento, no qual a contextualização é inerente ao estudo significativo e eficaz do pensar e do fazer artístico. Barbosa frisa que “É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção a multiculturalidade (...) (1998 p. 38)”.

Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e atividades dos estudantes (...). Arte como disciplina transversal, atravessando todo o currículo, aproxima-se do que Herbert Read queria dizer com seu livro *Educação através da arte*. Ele falava da arte como um elemento agregador que, interpenetrando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem (BARBOSA, 2008, p. 25).

Quanto à arte e ao currículo integrado, há a importante contribuição de Michael Parsons (2010) que propõe trabalhar a arte, o currículo e a cognição de modo a compreender, no processo de ensino-aprendizagem, determinados tipos de ideias e conceitos com que nenhuma disciplina é capaz de lidar sozinha. De acordo com o autor, em um currículo integrado, as ideias,

e não os conteúdos, sugerem perguntas, pois são complexas e incentivam diversas perspectivas. Para ele:

O currículo integrado consiste, essencialmente, em ensinar para obter significado e compreensão. Não é uma questão de programar o dia da escola nem de usar determinados métodos de ensino, como o método de projetos. Trata-se de ensinar e aprender determinados tipos de ideias com as quais nenhuma disciplina é capaz de lidar sozinha. É em cima das ideias que os estudantes fazem a integração. Integração significa que os/as estudantes não aprendem parcelas de conhecimento separadas e desconectadas: ciência em uma parte, religião em outra, escola em um compartimento, casa em outro e talvez cultura popular de massa em um terceiro. A integração ocorre quando a aprendizagem faz sentido para os estudantes, especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida. Finalmente, é a mente do estudante que é integrada. É claro que, quando se diz "mente", incluímos emoções, intuições, valores e experiências sensoriais (PARSONS, 2010, p. 296).

As ideias que o autor menciona são aquelas a respeito de importantes questões contemporâneas e que transcendem os limites das disciplinas acadêmicas, como gênero, ambiente ou guerra e que constituem importantes questões contemporâneas, carregadas de complexidade e que incentivam diferentes pontos de vista. Para Parsons, em um currículo integrado, as disciplinas são compreendidas como ferramentas, formas de organizar o conhecimento e podem ser usadas para pensar problemas. Assim, começa-se com os problemas e então aprende-se a usar as ferramentas, o que alinha seu pensamento com Dewey, que ele cita para dizer que “isso torna as disciplinas significativas desde o começo da aprendizagem (p. 297)”. Outro aspecto destacado está na importância de lembrar que essas ideias não pertencem exclusivamente a nenhuma disciplina acadêmica, nem mesmo à Arte, e podem ser trabalhadas em diversos sentidos (PARSONS, 2010, p. 296-297).

Para Parsons (2010), a justificativa da arte e do currículo integrado como uma resposta às recentes mudanças da sociedade, às necessidades dos estudantes e aos modos como utilizamos a arte se dá por três razões. Primeiramente, no âmbito social, os problemas das comunidades são complexos demais para que as disciplinas de forma isolada lidem com eles. Neste caso, a construção de conceitos, seria uma aproximação do pensamento necessário para refletir acerca da sociedade. Depois, sob o ponto de vista psicológico, ao tratar de questões que estão verdadeiramente relacionadas aos estudantes, pode-se contribuir para a integração do *self* ao promover reflexões sobre estereótipos e “sugerindo difíceis questões em vez de fáceis respostas” (PARSONS, 2010, p. 305). Por último, mas não menos importante, a partir de uma perspectiva epistemológica, os benefícios de um currículo integrado se traduzem no fato de que a arte tem relação com a vida e com seus problemas em diversas nuances ou níveis de

complexidade que o estudante puder lidar, pelo seu constante movimento de criação e recriação de significados. Segundo Parsons:

O modo mais simpático à arte em um currículo integrado (...) é o que enfoca primeiro o significado, a interpretação, e aceita que, quando pensamos em imagens ou problemas complexos, mudamos nosso pensamento de um meio para outro, dependendo do contexto e do conteúdo, sem restrição nem perda de significado. De fato, à medida que fazemos isso, enriquecemos nossa compreensão e aprofundamos o significado, porque existem nuances que podemos ver, mas não dizer, e outras que podemos dizer, mas não ver. (PARSONS, 2010, p. 306).

Fica claro, em sua fala, que um currículo integrado efetivo exige mais dos professores e professoras do que um currículo estruturado em disciplinas isoladas em si mesmas. E é essa uma das razões para a persistência da organização tradicional dos conteúdos, já que esse é o modo mais fácil para organizar e ensinar os conteúdos. Sobre a disciplina de arte, o autor ressalta ainda que:

O que é mais importante em Arte não é como ela se diferencia de outras disciplinas, mas como podem todas elas ser pensadas em conjunto. É bem verdade que Arte tem características próprias de técnicas, meios, qualidades, princípios e histórias, mas o que realmente conta é o significado que as obras carregam e as ideias que expressam. Mesmo que essas ideias sejam encontradas na vida comum e possam ser entendidas de diferentes perspectivas. Precisamos aceitar o fato de que as ideias mais importantes de Arte requerem mais do que arte para serem entendidas (PARSONS, 2010, p. 308-309).

Além dos pressupostos teóricos faz-se necessário escolher caminhos metodológicos para fundamentar o trabalho docente e, conforme Sandra Corazza, a escolha de uma prática de pesquisa diz respeito a como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder; assim, não escolhemos dentre um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos escolhidos pelo que foi historicamente possível de ser anunciado, que para nós adquiriu sentidos, e que também nos significou, nos subjetivou, nos sujeitou (CORAZZA, 2002, p. 124).

Pelo enfoque em questões sociais, por ser uma metodologia que possibilita investigar a prática de forma crítica e reflexiva, e por envolver tanto pesquisadores quanto pesquisados na solução de problemas e gerar conhecimentos, a *pesquisa-ação* foi o caminho metodológico escolhido. Por meio da pesquisa-ação, ao anunciar seu objetivo aos participantes, o professor tem condições de refletir criticamente sobre suas ações. O que se traduz em um acordo sobre a necessidade prática para o desenvolvimento do conhecimento. A “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

No Brasil, os estudos sobre a pesquisa-ação foram conduzidos principalmente pelo sociólogo Michel Thiollent. E, de acordo com ele, é definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

Sua finalidade é possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcance (THIOLLENT, 2011). Conforme descrito, tem como condição necessária a participação das pessoas envolvidas, o que não significa que toda pesquisa participante consista em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; THIOLLENT, 1987).

Aqueles que escolhem esse caminho envolvem-se em um processo de transformação de si próprios como pesquisadores, ao transformar suas práticas de pesquisa bem como suas configurações. Assim, não se considera esta uma metodologia de aplicação de técnicas de pesquisa fixas e pré-formadas com relação ao problema particular em investigação, pois suas práticas de pesquisa são consideradas meios de construção e reconstrução dos métodos e técnicas de pesquisa. É importante ressaltar que se pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, planejada, na forma de intervenção e com mudanças na situação investigada (THIOLLENT, 1987). Dessa forma, ela também é vista como um tipo de investigação-ação, processo que segue um ciclo no qual a prática é aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito (TRIPP, 2005).

Assim, há uma mescla de saberes, em que o conhecimento local se funde ao geral e ao altamente especializado. Portanto, seu objetivo primordial é o de aprender a partir de uma ação, que conduza ao desenvolvimento pessoal ou profissional. A condução da pesquisa-ação deve almejar como resultado o desenvolvimento do conhecimento, o desejo em fazer parte e de mudar a vida social. Dessa forma, sempre é preciso problematizar o relacionamento que se estabelece entre a pesquisa (lado investigativo) e o elemento da ação compostas pelos atores em situação a ser pesquisada (lado passível de mudanças), esse relacionamento é complexo e se apresenta em diversas modalidades com vários graus de intensidade. Metodologicamente, esse relacionamento se designa por termos como participação, colaboração, cooperação bem

como intervenção e interação, que, transformados em adjetivos, apresentam-se como: pesquisa participativa, colaborativa, cooperativa, intervencionista e interativa.

São termos com significados diferentes e que apontam para múltiplas diferenças quanto à organização do projeto de pesquisa, na sua relação com a situação e na comunicação entre pesquisadores e atores. Todavia, há uma essência comum a todos que consiste na clareza do relacionamento entre os dois lados, em conformidade com os termos da pesquisa, interpretação de dados e possíveis construções teóricas. Essas diferenças não se traduzem em separação da proposta em diferentes nichos sem trânsito entre eles ou na incompatibilidade, mas sim como uma ampla rede de possibilidades das relações do dispositivo com o meio a ser investigado e seus atores.

No que diz respeito ao planejamento da pesquisa-ação, Thiollent (2011) expõe que ele é muito flexível e não segue uma ordem rígida de fases, e com o intuito de corresponder aos objetivos “a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLLENT, 2011, p. 79). De acordo com o autor, a elaboração do plano de ação deve abranger quem são os atores ou unidades de intervenção; como se dá a relação entre os atores e as instituições; quem toma as decisões; quais são os objetivos da ação e quais são os critérios de avaliação; como dar seguimento à ação diante de empecilhos ou dificuldades; como assegurar a participação da população e abarcar as sugestões oferecidas e como ter controle do processo e avaliar os resultados.

É a partir desses conceitos, experiências, teorias, pesquisas, ensino e aprendizagem, arte e criação, todos integrados, dialógicos e reflexivos que proponho a mediação, o explorar, o saber, o fazer, o realizar como um caminho, uma experimentação do que pode ser ensinar/viver/pesquisar arte. No decorrer desta pesquisa, tive que entender meu percurso como pesquisadora e professora de arte, e como esse processo resultou nas propostas que exponho a seguir.

5 A DISCIPLINA DE ARTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO: ENTRE A TEORIA, A LEGISLAÇÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

A trajetória da reorganização curricular da EJA na rede de Santo André foi fundamental para a construção das proposições aqui apresentadas e organizadas. Atualmente, pode-se dizer que trabalhamos na perspectiva do currículo integrado, frente a diversos desafios dentro da estrutura educacional vigente. Entre aspectos físicos e legislativos no ambiente escolar que ainda não estão adequados à proposta em sua totalidade, há a preocupação em manter os elementos fundamentais desta abordagem pedagógica, pautada em princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da politecnia e da formação omnilateral, cuja a problematização do sentido ontológico e histórico da produção da ciência, da cultura e do trabalho, este último compreendido também como princípio educativo, apoia-se na pesquisa como princípio pedagógico bem como na interdisciplinaridade e na contextualização como condições básicas para uma educação de qualidade social e emancipatória dos sujeitos.

Esse percurso é definido a partir da concepção que se tem da educação, e no caso da EJA, também envolve a articulação entre a formação geral e a formação profissional. Desde o ano de 2017, o trabalho pedagógico desenvolvido no município de Santo André foi se constituindo de acordo com a concepção *sócio-histórica-cultural* (SANTO ANDRÉ, 2019) que tem Vygotsky⁵¹ como principal fundamento teórico. Nesse trajeto, embora de forma superficial, nos encontros semanais há menção de autores como: Dermeval Saviani para fundamentar o trabalho como princípio educativo; Moacir Gadotti, no que se refere à relação dialética entre os conteúdos; Basil Bernstein, Jurjo Torres Santome e José Gimeno Sacristán quanto à defesa da ideia de integração curricular. No âmbito individual, observa-se por parte dos professores e professoras, a busca por desenvolver propostas pedagógicas alinhadas a esses referenciais teóricos.

A cada início de semestre, a proposta de integração curricular costuma acontecer no seguinte formato: realiza-se uma caracterização das turmas e, então, o grupo de professores/as cria propostas de sensibilização para definir o tema integrador. Quando se tem mais de um tema levantado, os educandos e educandas são reunidos e, em conjunto, decidem por uma das opções. Feito isso, o grupo de professores/as começa a trabalhar o tema em formato de mapa conceitual

⁵¹ A teoria sócio-histórica ou histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Procurando entender a estagnação em que a psicologia se encontrava no início do século XX, Vygotsky desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Seus estudos o levaram a compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis (SOUZA, 2011).

considerando as dimensões/eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. O planejamento individual deve articular o tema integrador com os conhecimentos específicos de cada disciplina, e o professor deve definir seus objetivos bimestrais sempre considerando a especificidade de cada turma. Já o planejamento coletivo precisa ocorrer durante o processo para contemplar o tema e seus possíveis desdobramentos. Ao final do ciclo semestral, acontece o fechamento do tema integrador, também definido em planejamento coletivo, que pode ser em formato de roda de conversa, apresentação, exposição de trabalhos, dentre outros.

Sabe-se que cada grupo de professores/as, bem como cada comunidade escolar, têm suas particularidades, portanto o resumo das etapas descrito nem sempre corresponde à realidade da ação pedagógica. E, em paralelo a essa proposta, existe o *Documento curricular da rede municipal de Santo André* (SANTO ANDRÉ, 2019), da Secretaria Municipal de Educação de Santo André, no qual consta o currículo oficial de arte, divulgado como produto final dos trabalhos realizados em 2017-2018, em que figuram os quatro campos do conhecimento – Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música – todos com conteúdos e objetivos específicos, para serem ministrados por apenas um professor/a. Em outras palavras, o ensino de arte segue no enfrentamento de questões de longa data: a carga horária reduzida e a sombra da polivalência, além da cobrança habitual de expor trabalhos e articular apresentações.

Outro desafio enfrentado é a controvérsia gerada nos momentos de planejamento coletivo, no qual muitos professores e professoras enxergam a proposta do currículo integrado como algo paralelo às tradicionais listas de objetivos e conteúdos curriculares de cada disciplina e defendem a necessidade de mantê-los, sem estabelecer uma relação com o tema integrador. São poucos os que entendem a integração curricular como a abordagem de uma questão/problema não por uma disciplina, mas a partir de um princípio curricular comum a várias disciplinas. E que, portanto, não pressupõe o abandono total de uma organização por disciplinas, porém é preciso que se respeite a construção de um campo de conhecimento que é o resultado da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares.

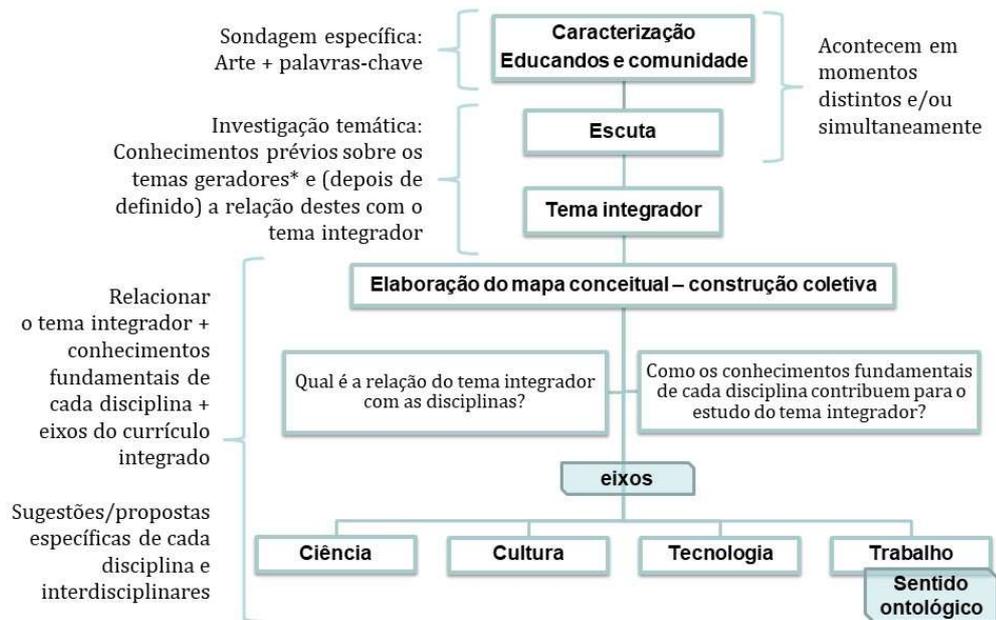
Para que se alcance efetivamente o currículo integrado, a primeira etapa é ter como propósito básico a interdisciplinaridade e a maior integração entre os diferentes saberes para que se englobe a visão da totalidade do conhecimento. Santomé (1998, p. 62) aponta que “o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. Ademais, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento não corresponde à realidade e às necessidades dos educandos e educandas na EJA. Nesse sentido, a defesa do currículo integrado, destaca Sacristán (2000, p. 211) é

uma perspectiva de resistência e de busca de uma alternativa perante uma prática dominante na cultura e na sociedade modernas. Não é fácil tal pretensão, pois a integração do saber não dispõe de espaços, nem de recursos, nem de pessoas, nem de apoio dos interessados que mantêm a especialização.

Dada a problemática de trabalhar a integralidade do conhecimento que cumpra o propósito de *aprendizagem significativa* – aspecto tido como concepção curricular da rede e também como parte essencial da arte/educação – em uma estrutura estagnada e pouco flexível, característica do ambiente escolar independente da modalidade de ensino, fui buscar nas palavras-chave que foram desenvolvidas no ano de 2015 pelo representantes da disciplina de Arte durante o movimento de reorganização curricular (são elas: *forma; registro; história; cidadania; ressignificar; ideologia; consciência corporal; estética; sonoridade; herança cultural; identidade cultural; suportes e intervenção*), e no objetivo geral da disciplina de Arte, desenvolvido nos grupos de trabalho (GT's) de 2017-2018 (*Desenvolver habilidades, conhecimentos, saberes e conceitos próprios da prática artística a partir do protagonismo do educando, por meio da criação, crítica, estesia, expressão, fruição, experimentação e reflexão nas diversas linguagens, estabelecendo relações com o exercício de sua cidadania*), a base para a proposta desenvolvida que apresento aqui, que resultou em temas geradores distintos para cada série/etapa de ensino:

- 1º Termo (6º Ano): *Arte por toda parte: O fazer artístico através do tempo e dos lugares;*
- 2º Termo (7º Ano): *O lugar da Arte na existência humana: A relação entre a Arte e a verdade;*
- 3º Termo (8º Ano): *Arte, identidade e diversidade: Cultura, tradição e inovação;*
- 4º Termo (9º Ano): *Arte, pensamento e expressão: A sociedade representada.*

Dessa forma, proponho que o currículo de Arte seja atrelado à um eixo temático por etapa/ciclo e não se apresente como uma lista de conteúdos sequenciais, suscitando a flexibilidade necessária para o encontro entre os conhecimentos essenciais da Arte e os saberes vivenciados no cotidiano dos educandos e educandas – que formam um grupo heterogêneo no ambiente escolar e, por isso, merecem essa flexibilidade – e, assim, proporcionar um processo de ensino-aprendizagem significativo. As etapas do planejamento dentro da proposta desenvolvida aconteceram da seguinte forma:



* Os temas geradores são aqueles elaborados para agirem como disparadores dos conceitos fundamentais do conhecimento artístico em cada série/termo.

Figura 1: Etapas do planejamento que desenvolvi para a disciplina de Arte na perspectiva do currículo integrado.

Fonte: A autora, (2020).

As etapas apresentadas no quadro acima foram aplicadas no início do primeiro e do segundo semestres letivos do ano de 2019, e seus resultados serviram como base do processo de criação, observação e análise das proposições aqui expostas.

5.1 Escuta e caracterização dos/as educandos/as e da comunidade

“O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático⁵³ do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.”
(FREIRE, 1987, p. 50)

As propostas de escuta dos educandos e educandas ocorrem no início do semestre letivo, são elaboradas e discutidas nas Reuniões Pedagógicas (RP's) – que acontecem antes do início das aulas, e têm a finalidade de ativar memórias e de propor discussões por meio de imagens, vídeos e/ou músicas. Compreende-se a prática da escuta como fundamento do diálogo e, logo,

⁵³ Com a mesma conotação, Paulo Freire também usa a expressão *temática significativa*.

como indispensável ao processo de formação do ser integral. É essencial para caracterização dos educandos e educandas e para começar o diálogo pedagógico. A disponibilidade à escuta em Paulo Freire é um princípio, um componente da formação humana e profissional bem como uma prática pedagógica. Ele diz que “é preciso que falem a nós, de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário” (FREIRE, 2001, p. 43). Escutar todas as pessoas envolvidas com a educação e em todos os níveis, significa disponibilizar a atenção, à fala e ao gesto do outro. O diálogo é um dos temas centrais do pensamento de Freire e constitui-se condição imprescindível no processo formativo. Ele afirma, também, que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (1987, p. 45).

É importante ressaltar que o diálogo do qual se fala não é uma simples conversa, uma forma de entretenimento ou para fazer amizades, pelo contrário, o diálogo é inerente à natureza do ser humano, é o pensar crítico. Desde o começo do contato entre educadores/as e educandos/as, essa investigação “se vai expressando como um que fazer educativo. Como ação cultural”. Em função disso, é essencial registrar “a maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. (...) As expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento” (FREIRE, 1987, p. 60).

Para fomentar a construção do planejamento, em alternância com as propostas de escuta/sensibilização coletivas, houve a necessidade de elaborar uma sondagem/caracterização específica da disciplina de Arte (Apêndice 1), que incluísse as palavras-chave representantes dos conhecimentos fundamentais da Arte. Nesse processo, ocorrido no início do primeiro semestre letivo de 2019 – em fevereiro – também foram levantados dados como idade, local de nascimento, o motivo que os trouxe à EJA e também suas expectativas quanto ao aprendizado e ao futuro.

Foi acordado pelo grupo que na semana de acolhimento as aulas iniciais seriam destinadas à apresentação dos/as professores/as e das disciplinas, as sondagens aconteceriam até o horário do intervalo, e, após essa pausa, seria aplicado o que foi definido nas RP's para a escuta dos educandos e educandas. Esse momento também foi destinado à apresentação da disciplina de Arte, seu objetivo geral, campos do conhecimento artístico, abordagem/proposta de ensino e critérios de avaliação. Ainda nessas aulas, foram discutidos e registrados na lousa suas concepções sobre as palavras-chave, os eixos do currículo integrado (ciência, cultura, tecnologia e trabalho) em relação à arte e, também, sobre os temas geradores.

5.1.1 EMEIF Professor João de Barros Pinto⁵⁴

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIEF) Professor João de Barros Pinto está situada na Rua Londres, 444 - bairro de Utinga, em Santo André/SP e atende à população nos seguimentos já mencionados e no período noturno há a EJA que conta com FIC – Formação Inicial Continuada na área de Administração.

Assim como a maioria dos bairros da região metropolitana, em Utinga a paisagem se divide entre construções mais antigas, ruas largas e pavimentadas, moradias mais espaçosas e ocupações com construções improvisadas, em condições precárias de urbanização e saneamento básico. A proximidade do Rio Tamanduateí, aliada ao relevo e aos demais aspectos já citados fez com que se agravasse, ao longo do tempo, o problema das enchentes na região. Ademais, as áreas de lazer são bastante limitadas: não se observa muitas opções de diversão, e, embora exista uma praça dotada de equipamento voltado para práticas aeróbicas, a comunidade se resente de mais opções de lazer.

O bairro conta com uma oferta considerável no que diz respeito ao transporte público, a estação Utinga da Linha Turquesa da CPTM está bem próxima à EMEIEF e se torna um dos principais meios de acesso ao bairro para aqueles que vêm de outros bairros e municípios, inclusive de São Paulo. Quanto à infraestrutura de serviços públicos, há postos de saúde, creche e escolas estaduais para a continuidade dos estudos. O bairro é servido de comércios e serviços e está sempre bastante movimentado. No que diz respeito à formação escolar, a maioria dos pais de educandos e educandas do Ensino Infantil e Fundamental I não concluiu o Ensino Fundamental e atuam em trabalhos informais. Eles, são em sua maioria o público atendido pela EJA. No primeiro semestre de 2019, a EMEIEF Professor João de Barros Pinto contava com duas turmas de EJA I – Alfa e Pós, correspondentes aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e quatro turmas de EJA II – chamadas de Termos e correspondentes aos quatro anos finais do Ensino Fundamental (1º Termo/6º ano; 2º Termo/7º ano; 3º Termo/8º ano; 4º Termo/9º ano).

TERMO	EDUCANDOS MATRICULADOS		HOMENS		MULHERES		EVADIDOS E TRANSFERIDOS	
	1º Sem	2º Sem.	1º Sem	2º Sem.	1º Sem	2º Sem.	1º Sem	2º Sem.
1º	25	17	07	06	18	11	09	09
2º	34	29	15	12	19	17	17	11
3º	27	23	15	13	12	10	15	06
4º	35	32	19	18	16	14	16	11

Quadro 1 - Relação dos educandos e educandas da EJA II na EMEIEF Professor João de Barros Pinto – 2019
Fonte: A autora, (2019).

⁵⁴ Informações sobre a comunidade extraídas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar para o ano de 2019.

Os dados apresentados a seguir se referem ao resultado de análise das sondagens realizadas nas aulas de arte, a partir da amostra de 47 educandos e educandas (24 mulheres e 23 homens), de idades entre 15 e 59 anos. Desses, a maioria é migrante das regiões norte e nordeste, dos estados da Bahia, Ceará, Pernambuco e Piauí, mas há alguns educandos e educandas nascidos em Santo André e São Paulo. Sobre a sua principal atividade fora da escola, vários educandos e educandas mencionaram trabalhar “fora”, sem especificar em qual área/função; alguns dos jovens responderam “nada”, outros responderam: assistir TV, comer, dormir, ver vídeos, jogar bola, andar de skate, *por enquanto só estudo*⁵⁵. Um dos jovens disse que nos finais de semana entrega pizzas, outro disse brincar com seus sobrinhos; a grande maioria das mulheres disse cuidar da família, cuidar da casa, cuidar dos filhos, limpar a casa. As mais jovens falaram que cuidavam dos irmãos para a mãe poder trabalhar ou cuidar de seus próprios filhos.

As mulheres que mencionaram atividade remunerada trabalham com limpeza (como autônomas ou terceirizadas), cuidadora de idosos, enfermagem, área de estética (manicure e cabeleireiras), promotora de eventos, costureira. Uma das mulheres mencionou a jornada tripla - *sou mãe, trabalho fora e faço o serviço de casa*; outra disse que, além de trabalhar como cuidadora, aos finais de semana trabalha como manicure; outra, ainda, mencionou que além de ser mãe, trabalha para um buffet aos finais de semana. Algumas mulheres, além de mencionarem tarefas domésticas, disseram fazer caminhada, ler a bíblia e cuidar dos netos. Os homens que falaram de suas funções mencionaram trabalhar com funilaria e pintura, assistência técnica de móveis, soldador, segurança, vendedor e logística. Importante destacar que apenas os jovens consideraram como atividades fora da escola funções não remuneradas que costumam ser vistas como lazer.

As principais respostas para a pergunta “o que te trouxe para a EJA?” foram estudar e aprender, terminar os estudos, ter mais oportunidades, recuperar o tempo perdido quando não podia estudar, vontade de “ser alguém” na vida, conseguir um bom emprego, melhorar de vida, ter uma formação profissional. Educandos/as com mais de 50 anos responderam que seu objetivo era ler melhor e aprender mais. A resposta mais comum entre os mais jovens foi poder concluir os estudos mais rápido, ter um futuro melhor. Um dos jovens disse que queria recuperar o tempo perdido quando não podia estudar por problemas de saúde.

Adultos/as com trabalhos formais responderam que buscavam aprender coisas novas e continuar com suas formações, também que os estudos os ajudariam a crescer na área em que trabalham e/ou a serem promovidos. Alguns falaram das carreiras que gostariam de seguir, uma

⁵⁵ As informações com as falas das educandas e educandos e educandas são das sondagens aplicadas no início do semestre letivo e de depoimentos deles durante as aulas

educanda disse querer se formar em psicologia e atuar na área de dependência química, grande parte deles mencionaram a área de administração, talvez por ser arco ocupacional que faz parte de sua grade horária. Um educando disse que gostaria de prestar concurso para ter estabilidade, outra educanda disse que sonhava se formar em psicologia, outra que trabalhava como recepcionista em um escritório de advocacia e queria se formar em direito. Uma educanda cujo companheiro tem uma *Lan House* disse que queria se tornar fotógrafa, e um educando jovem vindo do Nordeste pretendia se formar em agronomia e voltar ao sítio dos pais.

Alguns educandos e educandas deram mais detalhes a respeito de suas vidas, um educando que trabalhava na área da metalurgia relatou ter que escolher entre trabalhar e continuar estudando quando jovem, e agora estavam cobrando os estudos dele. Uma educanda contou que é nordestina e veio para São Paulo com 18 anos, e não pôde estudar porque tinha que trabalhar; outra disse que é do Ceará e que morava num sítio no município de Brejo Santo, e lá havia apenas um grupo escolar que ia até a 4ª série, quando se mudou para São Paulo se casou e teve filhos e, agora que eles estão criados, ela voltou para a escola. Uma educanda viúva disse que a escola é como uma terapia para ela; outra disse que estava desanimada a continuar devido às suas dificuldades, mas voltou para a escola porque foram até sua casa convidá-la a voltar.

Essa pergunta evidencia a visão que muitos educandos e educandas têm de que a escola é o meio para melhorar suas condições de vida, sendo esse seu maior objetivo quanto ao aprendizado. Também fica exposta a dificuldade que muitos têm de falar sobre o papel da escola em suas vidas, já que em sua maioria foi um processo marcado por dificuldades, descontinuidades e frustrações. Esses acontecimentos deixam marcas que afetam a autoestima e a autoconfiança, e são obstáculos a serem superados no processo de ensino-aprendizagem. Os que conseguiram falar sobre seus sonhos e objetivos são, majoritariamente mais jovens, principalmente as mulheres, que em relatos orais contam que engravidaram na adolescência e agora com os filhos mais crescidos voltam aos estudos e sonham com carreiras diversas. Os adolescentes costumam chegar à EJA depois da reprovação no 9º ano, o que faz com que o 4º Termo tenha um grupo maior de adolescentes do que as demais turmas.

Diferente das gerações anteriores, incluindo seus pais, que não tinham acesso à escola ou tiveram que optar entre trabalhar e estudar, a maioria dos/as adolescentes que frequentam a EJA são resultado do fracasso do sistema escolar estadual paulista, com sua progressão continuada e praticamente nenhuma assistência às particularidades dos educandos e educandas que atende. Nas conversas, eles comentaram que a própria secretaria da escola estadual os encaminha para a EJA, para que deem continuidade aos estudos. Há casos de abandono dos estudos por questões de gênero e preconceito, adolescentes homossexuais relatam que sofreram

agressões verbais e físicas, e, por não receberem apoio, acabam abandonando a escola, outros; que, por excesso de peso, eram ridicularizados pelos colegas, e ainda casos de educandos e educandas extremamente tímidos/as ou deprimidos/as que abandonaram os estudos por falta de acolhimento. Adolescentes migrantes de outras regiões do país, quase sempre provenientes das zonas rurais, relataram as dificuldades para estudar e, geralmente vêm para São Paulo ficar na casa de parentes para dar continuidade aos estudos.

Sobre o que fazem para se divertir e quais espaços de lazer costumam frequentar, a grande maioria disse ficar com a família ou visitar familiares, ouvir música – entre os estilos musicais mais citados estão o funk, sertanejo e pagode; assistir a programas de TV, novelas, telejornais, ou utilizar sistemas de streaming como o Netflix para ver filmes e séries. Poucos mencionaram ir ao cinema e/ou a shows, inclusive alguns colocaram que “não tem tempo nem dinheiro para essas coisas”.

Os educandos e educandas que têm filhos disseram que costumam ir a parques públicos; uma parcela considerável de educandos/as citou ouvir louvores, ler a bíblia e ir à igreja como forma de lazer; uma educanda disse que ama dançar, e durante seu casamento não podia fazer isso, hoje ela está separada e sai aos sábados para dançar e fica domingo com a família. Poucos/as adultos/as mencionaram viajar. Os/As mais jovens citaram como formas de lazer ir ao shopping, ir a festas, fazer exercícios, praticar esportes – o futebol e a capoeira estão entre os mencionados – as adolescentes relataram sair com seus namorados ou com as amigas para o shopping ou para festas. Os adolescentes disseram ir a bailes funk aos finais de semana e sair para beber com os amigos. Uma boa parcela dos/das adolescentes costuma ir à praia. Uma educanda que trabalha restaurando imagens disse gostar de pintar.

As demais perguntas da sondagem tratam sobre a Arte, sua função na sociedade, também sobre a Arte no cotidiano dos/as educandos/as e qual a sua relação com ela. As respostas mais comuns são que a Arte é uma atividade para se expressar, que serve para se comunicar, para interagir com as pessoas e para aprender coisas, relataram que o professor de arte do semestre passado disse que tudo é arte, a nossa língua e até o texto do caderno é arte. Outras respostas foram que *é uma virtude, algo que Deus criou; é algo criado com perfeição; existe arte que desperta sentimentos nas pessoas e que existe arte apenas decorativa*; um educando adolescente disse que a *Arte serve para fazer denúncias e para libertar a mente*.

Colocaram também que é difícil definir a Arte e a beleza, pois cada um vê coisas de um jeito, e a beleza está em tudo. Também foi dito que Arte é aquilo que você vê com bons olhos e que ela nos faz viajar sem sair do lugar; representa tudo aquilo que fazemos bem feito, uma forma de se admirar, expressa diferentes ideias de diferentes maneiras, também mostra o

estranho e o feio; nos faz bem, ajuda a viver e a ser feliz. Uma parcela considerável colocou que Arte é coisa de pessoa culta, com muito estudo. Um educando disse que a *Arte nos atrai porque é difícil de entender*. Poucos entendem a Arte como conhecimento, a maioria relaciona a Arte à imaginação e a um talento “nato” para criar. Outro educando disse que *ler muitos livros ajuda a saber o que é arte*.

Questionados sobre quem é o/a artista, disseram: são as pessoas que trabalham com artesanato ou nas ruas pintando quadros; dançarinos de rua; cantor/a; profissional da música e da dança; são pessoas que sabem de tudo um pouco e que expressam seus sentimentos e suas revoltas; o/a artista quer passar para o público sua visão daquilo que acredita e gosta bem como sua visão do momento e da história que ele quer contar; o/a artista faz o que gosta; passa uma mensagem escondida sobre a realidade do que estamos vivendo; o/a artista encanta, abre caminhos. Artistas são aqueles que vemos no dia a dia apresentando aquilo que eles acreditam e amam fazer. O/A artista mostra nossos direitos através da arte.

Em seu cotidiano relacionam a expressão “fazer arte” com fazer algo errado, e usaram a expressão “criança arteira”. Uma educanda disse que amor proibido é uma arte. Muitos disseram que não sabem ou que não conseguem ver Arte em suas vidas, mas a consideram algo importante. A maioria disse que teve poucas aulas e experiências com a arte, mas sabem que são experiências que vão fazer diferença um dia. Um educando fez o seguinte comentário em sua sondagem: *Não gosto de Arte, não vejo ela no meu cotidiano e não sei porque somos obrigados a ter aula de arte, espero que suas aulas mudem a minha opinião*.

Também foi dito que é necessário visitar museus para ver arte, muitos educandos e educandas relacionaram a Arte ao grafite, novelas, fotos, comerciais, pinturas, exposições, filmes e decoração. Várias vezes o artesanato apareceu como referência de Arte. Acrescentaram que a Arte faz parte da sociedade nas grandes e pequenas coisas do cotidiano; a gente aprecia a arte nas cores, formas, aparência, sons; nas redes sociais podemos ver vários tipos de arte; vemos desenhos pintados nas paredes em todo lugar, tem arte espalhada pela cidade, estátuas; não vivemos sem música e sem TV; expressaram as seguintes opiniões: *a natureza é arte, a arte está nas coisas que vejo no caminho pro trabalho, o carnaval é arte, vejo a arte no meu trabalho de funilaria e pintura; eu sou manicure e vejo isso como arte*. Um educando toca instrumentos e disse que *a música está em tudo que eu faço*; uma educanda disse que *ama dançar e a arte também está no nosso corpo*. Os adolescentes, de um modo geral, disseram gostar de fazer fotos e vídeos, e que a Arte está presente nas imagens e nos sons.

Sobre as palavras-conceitos: Forma; Registro; História; Cidadania; Consciência Corporal; Ressignificar; Ideologia e Estética, alguns pesquisaram a definição na internet em

seus celulares, outros tentaram definir a partir de seus conhecimentos prévios. Com auxílio da discussão nas aulas conseguiram definir com boas referências todas elas, entretanto os conceitos de consciência corporal, ideologia e estética precisam ser mais bem fundamentados. A palavra cidadania levantou a questão sobre o que é ser brasileiro - ser fiel ao país, trabalhar, casar, acreditar no país, defender o país, é muito bom ser brasileiro e poderia ser melhor se tivesse menos desigualdade – o que demonstra que é um tema a ser abordado em todas as turmas. A palavra que tiveram maior dificuldade para definir foi ‘Ressignificar’, portanto esse conceito em particular foi trabalhado como gerador das discussões e das propostas do semestre.

Com as sondagens, verificou-se que os educandos e educandas têm uma concepção de arte já formada a partir de suas vivências, mas há necessidade de contextualizar esses conceitos; quanto às manifestações culturais, muitos expressam alguns conceitos equivocados, algumas vezes se recusando a aceitá-las. Durante as discussões, além do conflito geracional, houve bastante polêmica com relação ao funk, grafite e pichação, somado a diferentes visões sobre a escola e sua função. Os educandos e educandas acima de 25 anos ainda mantêm a ideia da escola como um lugar de disciplina, com tempos e posturas determinadas, no qual não são permitidas formas diferentes de dialogar e pensar, devem obedecer e concordar com os educadores; já os adolescentes entendem a escola mais como espaço de socialização, e tem dificuldades em se adaptar aos tempos impostos, o que demonstra que o formato de escola tradicional persiste apesar de esforços individuais por parte de alguns educadores, e não consegue envolvê-los. Apesar de citarem formas de lazer que se relacionam com a arte, a maioria deles não consegue visualizar a arte em seu cotidiano, o que indicou um foco sobre as relações entre público e obra para o planejamento.

5.1.2 EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira⁵⁶

A EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira está situada na Rua Alexandre Ribeiro, s/n - Jardim das Maravilhas, em Santo André/SP, atende à população nos seguimentos já mencionados e, no período noturno, há a EJA. O Bairro Jardim das Maravilhas nasceu como um loteamento de pequenas chácaras, entre as décadas de 1930 e 1950, que foram ocupadas por migrantes vindos do interior de São Paulo. Ainda não havia saneamento básico, água, luz ou asfalto. A partir de 1970, as infraestruturas começaram a ser instaladas e também houve a construção da Unidade Escolar. Essencialmente residencial, as casas são de alvenaria, na

⁵⁶ Informações sobre a comunidade extraídas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar para o ano de 2019.

maioria são sobrados, porém há algumas construções novas de alguns pequenos prédios com quatro a seis apartamentos cada.

Está próximo da divisa com o município de São Paulo, mais especificamente com o bairro Jardim Elba, região que recebeu a triste alcunha de “faixa de Gaza” no início dos anos 2000 devido aos confrontos entre a polícia e o tráfico de drogas. O acesso se dá principalmente por ônibus municipais e intermunicipais, (que ligam Santo André a São Paulo), ou condução própria. Nas proximidades da escola há uma creche conveniada com a prefeitura chamada Luz do Vale, também situada na Rua Alexandre Ribeiro, a Escola Estadual Camilo Peduti, a Associação Comunitária Jardim Utinga e a Casa Assistencial Desafio jovem, que atua na recuperação de dependentes de substâncias psicoativas, prevenção e orientação à família.

Ao lado da escola há um campo de futebol de terra batida, onde acontece campeonatos interbairros aos fins de semana. No final de 2017 teve início uma parceria com o grêmio do bairro, que o administra, pensando em conjunto sobre como integrar a comunidade e a escola, e deu origem no ano de 2019 a uma escolinha de futebol, com a participação de estudantes do Ensino Fundamental. A atividade comercial do bairro é composta principalmente por pequenos comércios ligados à alimentação e a serviços. Nesse bairro, igualmente, há poucas opções de lazer, apenas uma praça com alguns aparelhos de ginástica instalados pela prefeitura.

A comunidade escolar é composta por educandos e educandas moradores de Santo André e também de São Paulo, que relatam reconhecer, nessa escola, uma qualidade no ensino e atendimento que buscam. No primeiro semestre de 2019, a EMEIEF contava com quatro turmas de EJA I – Alfa e Pós, correspondentes aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, duas no período matutino que atendem em sua maioria educandos e educandas com deficiência e duas no período noturno. Entretanto, nessa escola havia apenas duas turmas de EJA II – correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental (3º Termo/8º ano e 4º Termo/9º ano). O procedimento de escuta foi o mesmo em ambas as escolas, os educandos e educandas responderam a questões oralmente e em registro escrito nas sondagens.

TERMO	EDUCANDOS MATRICULADOS		HOMENS		MULHERES		EVADIDOS E TRANSFERIDOS	
	1º Sem	2º Sem.	1º Sem	2º Sem.	1º Sem	2º Sem.	1º Sem	2º Sem.
1º	–	22	–	11	–	11	–	08
2º	–	–	–	–	–	–	–	–
3º	23	–	08	–	15	–	05	–
4º	33	28	15	08	18	20	09	07

Quadro 2: Relação dos educandos e educandas da EJA II na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira – 2019
Fonte: A autora, (2019).

A análise nessa escola se deu a partir da amostra de 30 educandos e educandas (24 mulheres e 06 homens), de idades entre 16 e 63 anos. No 3º Termo, a maioria vem de outros estados, como Bahia, Goiás, Minas Gerais, Paraíba e Pernambuco, outros são de Santo André, São Paulo e uma educanda é de Santos. Já no 4º Termo, a grande maioria é de Santo André e São Paulo, apenas uma educanda é de Pernambuco. Assim como ocorreu com as respostas da outra escola, a principal atividade relatada além da escola também é “trabalhar fora” e, novamente, poucos especificaram em qual área/função, uma das educandas simplesmente respondeu – *trabalho muito*. Entre os homens, as profissões citadas foram: motorista, serralheiro, vendedor e metalúrgico. Por ter uma maioria de mulheres nessa escola, as funções que mais apareceram foram tarefas domésticas, como cuidar da casa, cuidar da família e cuidar dos filhos, além de profissões ligadas ao cuidado de crianças e idosos.

Foi quase unânime a fala sobre as dificuldades para lidar com a jornada dupla/tripla: trabalho, afazeres domésticos e cuidar da família e dos filhos. Duas educandas se dividem entre os trabalhos domésticos e seus pequenos comércios; outra relatou que, mesmo com os filhos adultos, ainda se desgasta com o trabalho de cuidadora de crianças com deficiência em uma creche particular e sua casa, enquanto uma das jovens disse trabalhar como auxiliar administrativa e cuidar dos irmãos menores, e outra disse trabalhar em uma lanchonete, acumulando, aos finais de semana, com a função de babá. Uma educanda mencionou dificuldades em estar afastada de sua função, por isso treinava muito para reabilitação das articulações dos joelhos, por lesões adquiridas no trabalho, com intuito de poder voltar logo. Mais uma vez, os mais jovens mencionaram atividades não-remuneradas como ocupações, tais como fazer cursos profissionalizantes e/ou de idiomas, cantar, desenhar, praticar esportes, e uma das educandas relatou participar de um projeto no qual aprende a tocar viola de arco e fazer parte de uma orquestra.

Quanto à pergunta “o que te trouxa para a EJA?” as principais colocações foram: *parei de estudar quando comecei a trabalhar, mas sempre tive o sonho de concluir os estudos; quero ter uma formação profissional “de verdade”; recuperar o tempo perdido quando não podia estudar; terminar os estudos mais rápido; vontade de “ser alguém”; ter um futuro melhor; quero fazer faculdade; meu trabalho exigiu que eu conclua os estudos; necessidade de mais conhecimento; sem estudo não consigo emprego; alguns jovens disseram cansei de repetir no ensino regular.*

Um educando, que trabalha há 20 anos como motorista, disse que voltou a estudar pois seu sonho é tornar-se engenheiro mecânico. Uma jovem disse que quando estudava tinha muitas dificuldades e sua mãe não tinha tempo para acompanhar seus estudos e ir até a escola, e que por isso ela desistiu, mas se arrependeu muito e agora está tentando recuperar o tempo perdido. Outra jovem disse que na escola em que estudava aconteceram muitas coisas com ela e que por isso se

afastou por dois anos, e, agora, mesmo com receio, resolveu tentar concluir seus estudos. A educanda com as lesões nos joelhos disse que o INSS a encaminhou para escola, afim de que fosse readaptada para outra área de seu trabalho, e que no começo não queria frequentar, mas que agora estava amando. Uma educanda que trabalha como cuidadora de idosos disse ter começado um curso para ser bombeira civil, mas que, por não ter os estudos concluídos, teve que trancar a matrícula, segundo ela, seu objetivo é finalizar esse curso e realizar seu sonho.

O que se pode observar é que a realidade de uma escola não é tão distante da outra, no que diz respeito aos principais motivos da exclusão escolar. Ter que optar entre se sustentar e estudar, para as mulheres, especificamente, destaca-se a sobrecarga das tarefas domésticas, o trabalho remunerado e a espera para que seus filhos cresçam, possam ficar sozinhos em casa e, somente depois disso, há uma chance de continuar seus estudos. Sem esquecer dos jovens em situação de vulnerabilidade social, invisíveis aos olhos da “normalidade”. Diferentes comunidades e realidades, mas a mesma visão de que a escola é o meio para melhorar suas condições de vida, a possibilidade de realizar seus sonhos, de ter uma vida melhor. Um ponto interessante de diferença entre as duas escolas foi o fato de que, nesta, os educandos e educandas foram muito expansivos quanto aos seus objetivos com a conclusão dos estudos, conseguiram expor suas expectativas e sonhos. Mesmo assim, o processo de exclusão social e escolar deixou suas marcas e deve ser superado.

Sobre as perguntas “O que você faz para se divertir?” e “Costuma frequentar quais espaços de lazer?” a grande maioria disse que quando tem tempo e condições financeiras, vai ao shopping e ao cinema, acompanhados de seus filhos, familiares e/ou amigos, outros disseram que se programam para ir à praia e/ou parques aquáticos. Alguns disseram que quase nunca frequentam locais de lazer, costumam ficar em casa e receber seus familiares e amigos ou visitá-los. Uma educanda disse que faz caminhada e, quando possível, vai à igreja, enquanto outra educanda disse não ter tempo nenhum para lazer, pois faz hora-extra e artesanato para aumentar seus rendimentos. Outra educanda, por sua vez, disse gostar muito de ir a parques, e que frequenta teatros e museus, além de se programar para, pelo menos uma vez ao ano, ir ao parque Ibirapuera e ao MASP. Jovens disseram sair *pra balada* ou frequentar bailes funk quando têm dinheiro.

No que diz respeito a seus interesses musicais e programas de entretenimento, a grande maioria disse que gosta de programas de rádio e músicas e os ouvem com frequência, os estilos mais citados foram o sertanejo e o gospel, seguidos do forró, funk, rap, reggae, rock, pagode, samba, jazz, blues, MPB e músicas românticas. Duas jovens mencionaram tocar instrumentos, uma disse tocar viola de corda e outra disse tocar um pouco de piano. Assistem a séries, jornais e documentários, algumas educandas disseram gostar muito e sempre acompanhar novelas,

outras disseram que assistem apenas programas infantis e desenhos com seus filhos. Mencionaram vários canais de TV a cabo e também o YouTube e a Netflix.

A respeito de terem interesse por dança e se já assistiram à alguma apresentação, a resposta mais comum foi que sim, mas que não sabem dançar ou que não têm interesse. Uma educanda disse *que tentou praticar, mas que não conseguiu continuar por falta de tempo*, outra disse que, *quando era solteira, eu gostava muito de ir nos sambas e dançava a noite toda, agora, casada e com filhos não faço mais isso*. Outros disseram dançar sertanejo e forró em churrascos ou festas, os mais jovens falaram que dançam entre amigos ou no quarto e que já se apresentaram na festa junina da escola, e uma educanda disse que assistiu a uma apresentação de dança no gelo e que gostou muito. Uma jovem disse que faz aula de dança, já se apresentou e assistiu várias vezes a espetáculos, outra disse ter feito dança de salão, outra, ainda, surpreendeu a turma dizendo *fui dançarina de Axé por dois anos*. Por outro lado, alguns disseram que só viram dança pela TV.

Questionados se já assistiram a alguma peça de teatro, a resposta mais comum foi não, mas que gostariam de assistir, alguns responderam que sim e que acharam interessante e/ou divertido; uma educanda disse que nunca foi ao teatro, mas contou que foi muito ao circo quando criança; outra disse que nunca foi, nem tem vontade. Um educando relatou que seu filho é autista e atendido pelo CAPS, e que, lá, formaram um grupo de teatro do qual ele participa e em que se apresenta. Uma educanda disse que foi várias vezes e gosta muito, pela proximidade dos atores com o público. Alguns jovens disseram que sim, com a escola, mas que não se lembram do tema da peça, uma educanda disse *participo e assisto com sempre às peças de teatro na igreja que eu frequento*.

As demais perguntas da sondagem trataram sobre a Arte, sua função na sociedade, também sobre a Arte no cotidiano dos educandos e educandas e qual a sua relação com ela. A maioria disse que arte não é algo definido, é tudo e está em todos os lugares, tem um sentido amplo e que é tudo que mexe com nossos sentidos. É desenho, escultura, pintura, teatro, dança, músicas, livros e até os desenhos das crianças. Mencionaram também que é uma maneira de expressar sentimentos e emoções, e que tem uma variedade grande de linguagens. Seu principal objetivo é estimular a consciência dos espectadores. Um educando disse que *é você pegar algo e transformar isso em algo belo*. Alguns definiram arte como cultura, e acrescentaram que cada lugar tem a sua, pode ser de rico, de pobre, gastronomia, músicas, histórias, nas palavras de alguns, *é o que somos e como vemos o mundo*.

Sobre sua função, disseram que muitas pessoas vivem de arte com referência principalmente a artistas de rua. Para eles, o artista representa e demonstra a arte, estuda para

dar o melhor de si, e o artista profissional mostra seu talento apresentando ao público seu trabalho. Acreditam que a arte hoje é diferente de antigamente; traz entretenimento; traz emoções; encanta; manifesta-se; traz reflexões, *é cuidar do patrimônio para que não o destruam*. Quanto à sua relação com a arte, e a importância dela no cotidiano, eles disseram que para alguns é importante para outros não, muitos relataram que sua experiência com a arte começou quando voltaram a estudar e que estão entusiasmados para conhecer e aprender mais. A principal conexão relatada é com a música, a fotografia e o cinema, alguns disseram ver pouca relação, mas acham importante, uma educanda disse que é manicure e vê como arte o design de unhas e sobrancelhas, outra disse que *é a maneira como vejo as coisas*. Uma educanda disse *não tenho acesso a obras de arte, mas gosto muito de ler livros, reportagens e jornais*.

Sobre as palavras-conceitos: Forma; Registro; História; Cidadania; Consciência Corporal; Ressignificar; Ideologia e Estética, a grande maioria pesquisou a definição na internet em seus celulares, poucos tentaram definir a partir de seus conhecimentos prévios. A partir da discussão nas aulas conseguiram se desvencilhar da definição de dicionário e procuraram referências pessoais para elas, entretanto os conceitos de estética, identidade cultural, herança cultural, suportes e intervenção precisam ser mais bem fundamentados. A palavra que tiveram maior dificuldade para definir a partir de referências próprias também foi ‘Ressignificar’, portanto, esse conceito em particular foi trabalhado como gerador das discussões e das propostas do semestre.

Com as sondagens, verifica-se que os educandos e educandas têm uma concepção de arte já formada a partir de suas vivências, que são bem heterogêneas e, devido ao bom relacionamento entre eles, a partilha foi um momento agradável e muito rico. Há necessidade de contextualizar esses conceitos, estabelecendo relações intrínsecas com suas questões pessoais. Outro ponto que fica evidente é que, apesar da proximidade entre as escolas – cerca de 2,5 km –, são comunidades bem distintas no acesso a formas de entretenimento, em particular canais de TV e serviços de *streaming*. As discussões fluíram com muita liberdade, e o tradicional conflito geracional somado a diferentes visões sobre a escola e sua função presente na EJA foi mais intenso apenas no 3º Termo, uma turma majoritariamente mais velha e que foi bem assertiva sobre manifestações culturais por eles consideradas polêmicas, como o funk. Assim como na outra escola, apesar de citarem formas de lazer que se relacionam com a arte, a maioria deles não consegue visualizar a arte em seu cotidiano, o que indicou um foco sobre as relações entre público e obra para o planejamento.

5.2 A disciplina de Arte e os temas integradores: A experiência dos Roteiros de estudo

O processo chamado de escuta/sensibilização coletiva dos educandos e educandas foi planejado e executado da seguinte forma: no primeiro semestre de 2019 a semana de acolhimento teve três momentos chamados de “disparadores” do diálogo: a música “Comida”⁵⁷ da banda Titãs; a animação “Party Cloud”⁵⁸ e a análise da imagem sem título do artista/ilustrador Keith Thompson.



Figura 2: Sem título.
Fonte: KEITH, (2019).

Por ser uma decisão coletiva, há sempre um impasse no grupo, principalmente em relação ao receio de causar discussões polêmicas, pois alguns professores e professoras sentem-se desconfortáveis diante de determinados assuntos, e também existe a preocupação de não induzir o tema com a seleção. É evidente a dificuldade dessa tarefa, já que as imagens, vídeos e músicas carregam consigo conteúdos que impactam nas subjetividades. As discussões foram muito acaloradas e produtivas. No primeiro semestre, houve dificuldade em alinhar uma abordagem na EMEIEF Professor João de Barros Pinto, por isso o tema definido foi “Saúde” com temáticas específicas em cada termo. 1º e 2º Termos decidiram por “Saúde mental”, 3º Termo por “Saúde e meio ambiente” e o 4º Termo, que se mostrou interessado em doenças, drogas e saneamento básico, decidiram por “Saúde e a vida urbana”.

⁵⁷ TITÃS COMIDA VERSÃO ORIGINAL VIDEO CLIP. Publicado pelo canal DJV Warner Alves. Disponível em: <<https://youtu.be/q4BC2CVAtTw>>. Acesso em: 21 out. 2019.

⁵⁸ PARTY CLOUD FULL MOIVE. Publicado pelo canal Nguyen Duong. Disponível em: <<https://youtu.be/ix13P9NqBjo>>. Acesso em: 21 out. 2019.

Na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, a música dos Titãs teve uma repercussão na discussão, um educando se posicionou com o argumento de que *o dinheiro é mais importante que tudo, pois é com ele que compramos a diversão e a arte*. A partir daí, o debate foi ficando intenso, e o educando foi se aborrecendo com os contra-argumentos de seus colegas e se retirou. Então, as discussões direcionaram-se para o respeito às opiniões divergentes, e o tema decidido foi “Respeito e Cidadania”. Definidos os temas, o passo seguinte foi estabelecer objetivos que relacionassem a disciplina de arte com os temas integradores, compondo o seguinte esquema:

Objetivo Geral:

- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social.

Objetivos específicos – EMEIEF Professor João de Barros Pinto:

- Analisar as conexões entre o ser humano, a Arte, o cotidiano e o meio ambiente;
- Identificar os significados expressivos, comunicativos, simbólicos e multiculturais das produções artísticas.

Objetivo específico – EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira:

- Identificar, analisar e valorizar as manifestações que se caracterizam como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da igualdade social, da consciência democrática e da diversidade cultural.

A partir de meu contato com experiências chamadas de *Roteiros de estudos*⁵⁹, comecei a construir propostas e elaborei uma série de materiais para utilizarmos na sala de aula, que os educandos e educandas também poderiam levar consigo, para refletir, levantar questões e trazê-las para os encontros. A ideia de sistematizar os temas das aulas e de proporcionar autonomia para além das atividades de Arte foi pensada como uma solução paliativa ao tempo disponível na grade curricular, 2 aulas semanais de 45 minutos na EMEIEF João de Barros Pinto e 3 aulas semanais na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira⁶⁰. Convergindo, assim, os eixos de leitura-

⁵⁹ Meu contato com os Roteiros de estudos se deu em 2019, quando era professora da rede municipal de São Paulo e trabalhei na EMEF Campos Salles que fica dentro do CEU Heliópolis (Centro de Referência em Educação Integral, 2013). O projeto pedagógico da escola se baseia na experiência portuguesa da Escola da Ponte (Centro de Referência em Educação Integral, 2014).

⁶⁰ Há 3 aulas nesta unidade escolar por não estar em sua grade curricular a EJA FIC.

contextualização-produção com a realidade escolar e priorizando o tempo das aulas para sanar dúvidas e realizar as propostas práticas.

Para fundamentar minhas proposições, busquei em Paulo Freire o conceito antropológico de cultura e em Ana Mae Barbosa o conceito de interterritorialidade da arte. Freire (1967, p. 104-106) traz uma análise sobre como captamos dados da realidade, partindo do pressuposto de que a posição natural de qualquer pessoa é não apenas estar no mundo, mas com ele, travando relações permanentes advindas de atos de criação e recriação, representados na realidade cultural. Para ele, são nessas relações com a realidade, e na realidade, que se desenvolve uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que se expressa pela linguagem. Contudo, não captamos a realidade, o fenômeno ou situação problemática pura, juntamente com esses, captamos também nexos causais, e toda compreensão de algo se traduz em uma ação. Posteriormente, captado o desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, agimos. Daí, temos três concepções de consciência: mágica, ingênua e crítica.

A consciência mágica simplesmente capta fatos, emprestando-lhes um poder superior, a que tem, por isso mesmo, de se submeter com docilidade. É uma característica dessa consciência o fatalismo, que imobiliza, impossibilita de agir diante do poder dos fatos que a rendem. Em oposição a esta, há a consciência ingênua, que se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, julga-se livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. É próprio dessa consciência a sua superposição à realidade, que pode culminar numa consciência fanática, “cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação” (FREIRE, 1967, p.105). Diferente dessas duas, a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos na existência empírica, nas suas relações causais e circunstanciais. Dessa forma:

A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise — o que é autêntico hoje pode não ser amanhã — para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido (FREIRE, 1967, p. 105).

A superação da compreensão mágica, como da ingênua, e o desenvolvimento da consciência crítica, segundo Freire, advém de um método ativo, capaz de ‘criticizar’, por meio do debate de situações desafiadoras, colocadas perante o grupo, e essas teriam de ser

existenciais para eles, caso contrário, seguiríamos repetindo os erros de uma educação alienada e instrumental. Para isso, introduz o conceito antropológico de cultura⁶¹:

A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1967, p. 108).

Assim, os educandos e educandas poderiam descobrir-se fazedores desse mundo da cultura, notando que tanto eles e elas, quantos os letrados, têm ímpetos de criação e recriação. Com o trabalho, temos o poder de transformar a matéria oferecida pela natureza, que se torna um objeto cultural. As criações da humanidade, frutos de seu trabalho, possuem dimensão estética, que responde a uma necessidade espiritual. Conseqüentemente, existe uma diversificação na produção cultural humana que corresponde somente a uma questão de sobrevivência, a produção poética responde a outro nível de necessidade e exige um trabalho mais elaborado. Logo, a diversidade cultural se expressa na diversidade dos padrões de comportamento. Existem tradições diferentes que se relacionam com as diversidades geográficas e com a diversidade das respostas dadas frente aos desafios encontrados. A cultura tem sua dimensão de aquisição sistemática de conhecimentos, e é dentro desse contexto, de reflexão da cultura como produto humano, que educadores, educadoras, educandos e educandas concretizam o esforço de democratização da cultura.

Barbosa (2008) fala da abordagem ‘interterritorial’, como conceito expandido de Arte para proporcionar aos educandos e educandas experiências do trânsito da arte em campos de conhecimentos diversos. Pensar em territórios e ‘interterritórios’ remete-nos à ideia de lugares, que podem ser físicos ou não, e que se configuram em possibilidades, fluxos de ideias, críticas e novas apropriações, mas também como espaços da cidade, ao conceber que toda a poética do espaço é também uma arte dos lugares. É importante ressaltar que não se deve confundir esse conceito com a polivalência no ensino de arte:

⁶¹ Em sua obra “Educação como prática da liberdade” para introduzir o conceito de cultura, há dez situações existenciais que foram ilustradas por Francisco Brennand, que Freire descreve como “uma das maiores expressões da pintura atual brasileira, pintou estas situações, proporcionando assim uma perfeita integração entre educação e arte” (FREIRE, 1967, p. 109).

A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico, tudo junto, da quinta série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo preparado para tudo isso em apenas dois anos nas faculdades e universidades. Combatemos esse absurdo epistemológico. Contudo, mesmo naquele tempo, já defendíamos a interdisciplinaridade das artes. Nosso mote era: "Polivalência não é interdisciplinaridade". A interdisciplinaridade era desejada, embora fosse ainda uma utopia para nós (BARBOSA, 2008, p. 24).

Quando atravessamos domínios, analisamos mecanismos de produção e apropriação da cultura visual⁶³, discutindo a interterritorialidade de diversas linguagens – verbal, audiovisual, cênica –, assim como as diversas mídias e contextos nos quais operam as multissignificações humanas, instaura-se, de acordo com Ana Mae Barbosa, uma “integração aloccêntrica, que foge de um centro predeterminado e se organiza por meio de centros emergentes, e que conta também com a participação do observador para a criação de múltiplos centros organizativos.” Ela complementa, ainda, que “parece complicado, mas é a esse processo que chamo de interterritorialidade e que vai além da interdisciplinaridade” (BARBOSA, 2008, p. 43).

O rompimento de barreiras territoriais, hoje, operado principalmente pelas tecnologias contemporâneas, dispensa o regente. O poder integrador está no grupo, no caso dos coletivos, e muitas vezes concentrado no artista sozinho, que se apropria da música, manipula o espaço e dá conta da materialidade ou seu simulacro (BARBOSA, 2008, p. 34).

Por saber ser fundamental para os educandos e educandas relacionar o aprendizado com seus cotidianos, e para tornar a proposta mais clara, procurei deixar claro nos Roteiros a função de cada componente deles, com seções chamadas de:

- “Para ler e conversar” – compostas por textos;
- “Para ver e pensar” – compostas por imagens e/ou vídeos;
- “Para ouvir e pensar” – compostas por letras de músicas; e
- “Para você fazer” – com propostas de escrita crítica, pesquisas e/ou produção artística.

Em paralelo aos Roteiros, aconteceram propostas coletivas advindas das RPS para o currículo integrado. No mês de março, houve uma série de aulas abertas, em ambas as escolas,

⁶³ É à visualidade que a cultura visual se dedica. Como explica Paulo Knauss (2006, p. 107), “trata-se de abandonar a centralidade da categoria de visão e admitir a especificidade cultural da visualidade para caracterizar transformações históricas da visualidade e contextualizar a visão”. Se nossa experiência visual não pode ser identificada como uma janela transparente para o real, em função das diferentes práticas e variantes culturais, logo não pode ser compreendida como uma experiência natural/ universal no sentido de que seja igual para todos independente do contexto histórico (SÉRVIO, 2014).

conduzidas por mim, sobre questões de gênero. Sugeri e abordei esse tema pois o considero fundamental dentro do ambiente escolar e acredito que foi essencial para fomentar o fazer artístico dos educandos e educandas durante o semestre. Aconteceram também exibições de filmes na EMEIEF Professor João de Barros Pinto: “Nise: O Coração da Loucura⁶⁴” para o 1º e o 2º Termo e “Eu, Daniel Blake⁶⁵” para o 3º Termo e 4º Termo. Os filmes foram escolhidos para abordar o tema “Saúde” com seus respectivos desdobramentos para cada termo: Saúde mental, saúde e meio ambiente e saúde e vida urbana. Na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, foi exibido o filme “O Sorriso de Mona Lisa⁶⁶”, a fim de fomentar discussões sobre o papel da tradição e sobre sua relação com a luta por direitos e a cidadania, de acordo com o tema definido “Respeito e Cidadania”.

Na EMEIEF Professor João de Barros Pinto as fortes chuvas do mês de março, em particular a ocorrida no dia 11, também se tornaram tema de trabalho para o currículo integrado, na disciplina de arte, como parte de Roteiros de estudos e do trabalho de compensação de ausências. No trabalho coletivo foi organizado um bazar coordenado pela professora de FIC, Eliane, no qual os educandos e educandas simularam uma experiência gerência de loja, com moeda fictícia, e puderam escolher roupas e sapatos para si e, assim, amenizar as perdas ocorridas na enchente.

5.2.1 O Roteiro inicial

Para elaborar esta proposta, levei em consideração o resultado das sondagens, que apontaram para a necessidade de os educandos e educandas perceberem a presença da arte no cotidiano. A frase de abertura foi “*Arte e vida se misturam. Fantasia e realidade se acrescentam.*” - *Affonso Romano de Santana*. A ideia de utilizar frases foi uma forma de iniciar a discussão sobre o assunto que abordaríamos durante todo o Roteiro. Em cada turma, na entrega dos Roteiros, realizei a leitura do que chamei de *Roteiro inicial* (Apêndice 2) e apresentei a proposta. Na primeira, folha havia local para preencherem a data de início, uma

⁶⁴ *Nise: O Coração da Loucura* (2016 - Drama/Biografia - 1h 48m - Brasil). Nos anos 1950, uma psiquiatra contrária aos tratamentos convencionais de esquizofrenia da época é isolada pelos outros médicos. Ela então assume o setor de terapia ocupacional, onde inicia uma nova forma de lidar com os pacientes, pelo amor e a arte (NISE, 2016)

⁶⁵ *Eu, Daniel Blake* (2017 - Drama - 1h 41m - Reino Unido). Após uma parada cardíaca, Daniel se afasta do trabalho e buscar auxílio financeiro do governo. No meio da burocracia que quase o leva à loucura, ele conhece uma mãe solteira na mesma situação e eles desenvolvem uma forte amizade (EU, 2017).

⁶⁶ *O Sorriso de Mona Lisa* (2004 - Comédia dramática/Romance - 1h 59m - EUA). Katharine Watson (Julia Roberts) é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituada *College Wellesley*, uma faculdade só para mulheres, para lecionar aulas de História da Arte. Determinada a confrontar valores ultrapassados da sociedade e da instituição, Katherine acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida (O SORRISO, 2004).

data por eles escolhida como meta e uma terceira data a ser preenchida com a data de término/entrega. Os objetivos principais apresentados a eles foram:

- Compreender o que é um roteiro de estudos;
- Reconhecer a importância da Arte como conhecimento;
- Analisar diversas manifestações artísticas.

Os Roteiros poderiam ser feitos/discutidos em grupo, entretanto cada educando/a apresentaria sua produção individual. Composto pelos textos iniciais sobre “O que é um Roteiro de estudos”; “O que é arte?” e “Por que devemos estudar Arte?”, além de fotos da performance do artista brasileiro Paulo Bruscky realizada em 1963, que caminhou com uma placa que indagava ao público “O que é arte? Pra que serve?”. Os textos foram selecionados para serem leituras rápidas e provocarem discussões nas aulas. Como um dos grandes problemas da EJA é a constância na frequência, inclui sugestões de vídeos para assistir no YouTube, que apresentei a eles nas aulas da semana seguinte à entrega. Dessa forma, os que não estiveram presentes na aula teriam acesso ao que foi apresentado e discutido. Ainda nessa primeira parte, havia perguntas a serem respondidas sobre quais eram as expectativas dos educandos e educandas para as aulas de arte, bem como solicitando que descrevessem o que haviam entendido do que já lhes fora apresentado.

Na sequência, foram abordadas as linguagens artísticas conforme constam nos currículos e documentos oficiais: Artes Visuais; Artes Cênicas; Dança e Música. A proposta seguinte, acompanhada de textos e vídeos, foi de que os educandos e educandas tentassem realizar análises de obras de arte e de apresentações musicais e de dança, com foco principal nas palavras-conceito “ressignificar” e “estética”. Foram apresentados vídeos sobre “o que é composição⁶⁷” e como observar linhas e cores⁶⁸, para análise visual; a música escolhida para análise foi “Geni e o Zepelim” de Chico Buarque, aqui com foco nas palavras-conceito “cidadania” e “ideologia”, os vídeos apresentados para discutir a ressignificação e a estética foram de uma apresentação ao vivo de Chico Buarque⁶⁹ e uma interpretação feita pela atriz Letícia Sabatella⁷⁰.

⁶⁷ 04 - O QUE É COMPOSIÇÃO? Publicado pelo canal Guilherme Franco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f82Uzaf0E_4>. Acesso em 02 mar. 2019.

⁶⁸ 03 - COMO OBSERVAR LUZ E CORES? Publicado pelo canal Guilherme Franco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IgrQ6m9sSLk>>. Acesso em 02 mar. 2019.

⁶⁹ CHICO BUARQUE - "GENI E O ZEPELIM" (AO VIVO) - NA CARREIRA. Publicado pelo canal Biscoito Fino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jWHH4MlyXQQ>. Acesso em: 02 mar. 2019.

⁷⁰ GENI E O ZEPELIM - LETÍCIA SABATELLA (CHICO BUARQUE). Publicado pelo canal diegovbarbosa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJrWg98pXq4>. Acesso em: 02 mar. 2019.

Para abordar a dança e a palavra-conceito “consciência corporal” os educandos e educandas assistiram a uma cena do ballet “O lago dos Cisnes” – A morte do Cisne, interpretada pela bailarina Svetlana Zakhrova⁷¹ e à apresentação de John Lennon da Silva no programa “Se ela dança eu danço”⁷², interpretando a mesma cena, em *street dance*. A intenção dessas escolhas foi de demonstrar manifestações artísticas de mesma temática/inspiração, mas com interpretações originais e distintas, provocando debates. A proposta de fazer artístico desse roteiro foi realizar uma produção por meio da linguagem visual, musical ou dramática, que expressasse a presença da arte no cotidiano. Finalizando o roteiro havia uma avaliação a ser feita pelos educandos e educandas, apontando o que conseguiram compreender, quais dificuldades encontraram e avaliando se consideravam o conteúdo relevante.



Figura 3: Processo de criação dos educandos e educandas do 2º Termo/7º Ano da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).

No decorrer do processo, fui registrando as reações deles/as à proposta e repensando as estratégias para os próximos Roteiros. A receptividade foi diversa entre as escolas e turmas. Muitos educandos e educandas sentiram-se intimidados com a proposta, um dos argumentos que usaram foi a quantidade de páginas. No momento da entrega, pedi para que eles levassem para casa, lessem e sublinhassem as palavras que não conheciam e também deixei claro que eles quem definiriam a meta de início e término do Roteiro.

⁷¹ SVETLANA ZAKHAROVA EM A MORTE DO CISNE - LAGO DOS CISNES. Publicado pelo canal Mariana Martins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qgZVDTheSyQ>. Acesso em: 02 mar. 2019.

⁷² SE ELA DANÇA EU DANÇO - A MORTE DO CISNE - 09/02/11. Publicado pelo canal juniorcef Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2McIgeRuEA>. Acesso em: 02 mar. 2019.

Na EMEIEF João de Barros Pinto, os sentimentos dos educandos e educandas dividiram-se entre a insegurança e a recusa em participar da proposta, com o argumento de que ela nada tinha a ver com a aula de arte, e que queriam aulas apenas práticas, ou textos para copiar da lousa. Em sua maioria, não entregaram o roteiro, enquanto os que o fizeram relataram muita dificuldade e afirmaram que estavam duvidosos quanto à qualidade da sua escrita. Entretanto, participaram verbalmente nas aulas em que apresentei os vídeos e as música, entregaram as análises de imagens e dos vídeos, e também se envolveram trabalhando coletivamente na produção artística.



Figura 4: Produção coletiva dos educandos e educandas do 1º Termo/6º Ano - EMEIEF Professor João de Barros Pinto. Fonte: A autora, (2019).

Na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira os educandos e educandas do 3º Termo ficaram muito intimidados com a proposta, alguns reagiram até de forma agressiva e se retiraram da aula, alegando que a proposta era difícil demais para eles. Tivemos uma longa conversa, expondo o motivo da proposta, por que estava apresentada daquela forma e esclarecendo que eu estava ali para auxiliá-los, debater com eles e ajudá-los no que fosse necessário. Já no 4º Termo, a receptividade foi de início um pouco insegura, mas durante as aulas eles/as se colocaram, tiveram protagonismo e autonomia nas discussões e, na proposta prática, fizeram um trabalho coletivo.

O envolvimento dessa turma chamou a minha atenção, tanto pela receptividade quanto pelos resultados. A maioria dos educandos e educandas colocou na avaliação comentários positivos sobre organização e planejamento dos estudos, bem como sobre a importância da arte como conhecimento e elogiaram a relação entre a teoria e a prática. A seguir, a resposta de uma

educanda na avaliação do roteiro: *“Eu gostei bastante, e acho que esse tipo de atividade mostra para a gente o quanto somos capazes de evoluir com os nossos amigos, em grupo, e o que me chamou atenção no roteiro é que ele nos ajuda a se organizar e entender para que serve o planejamento e um roteiro.”* – R.M.C.S – EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira – 4º Termo



Figura 5: Trabalho coletivo dos educandos e educandas do 4º Termo/9º Ano da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 6: Educando e educandas do 4º Termo/9º Ano da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira junto com seu trabalho exposto no pátio da escola.
Fonte: A autora, (2019).

Durante o andamento da proposta em ambas as escolas o envolvimento dos educandos e educandas foi aumentando, alguns passaram a me procurar fora do horário das aulas, apenas para conversar sobre o roteiro e sobre o que haviam refletido ou pesquisado. Pude perceber que muitos se sentiram receosos de colocar suas opiniões sem antes pesquisar sobre as imagens, músicas e as coreografias apresentadas. Alguns, inclusive, esquivaram-se de tecer comentários pessoais e registraram apenas o texto pesquisado.

Acredito que grande parte da hesitação deles e delas foi decorrente das dificuldades de leitura e interpretação, e concluí que esse roteiro poderia ter sido mais visual, com textos mais sucintos e/ou imagens no lugar/ao lado deles. O formato também ficou um pouco confuso, principalmente nas atividades de análise e escrita crítica, de modo que o excesso de orientações, em vez de auxiliar, pareceu engessar a construção de suas escritas. Na ânsia de compartilhar conhecimentos, não me dei conta do quanto a proposta ficou extensa, e esse foi um dos motivos de gerar insegurança e resistência à proposta. Mesmo assim, nas análises de imagens entregues, grande parte dos educandos e educandas conseguiram encontrar e organizar os dados das obras (nome do artista, nome da obra, ano de produção, técnica de produção e localização), e realizaram com propriedade a descrição da cena/acontecimento, porém alguns tiveram dificuldades em coletar informações dos textos apresentados junto com as obras para contextualizá-las.

Na EMEIEF Professor João de Barros Pinto, em particular o 1º termo teve grandes dificuldades textuais, mas oralmente foram muito assertivos em suas análises. Uma particularidade no horário do 4º Termo, com uma aula às segundas-feiras e uma aula às quartas-feiras causou rupturas significativas na proposta, a falta de continuidade e o pouco tempo somados à resistência dos educandos e educandas ao roteiro foi bem desgastante, e envolver essa turma na proposta foi um grande desafio.

Tanto a letra da música “Geni e o Zepelim” quanto a diferença entre as interpretações geraram debates muito produtivos em ambas as escolas, e como mencionado, o retorno das propostas foi mais significativo na oralidade do que na escrita. A maioria dos registros escritos conceberam Geni como uma pessoa sofrida e bondosa, que era muito julgada pela cidade moralista e hipócrita, que a maltratava por não seguir seus costumes “de aparências”. No momento em que a cidade precisou dela, foram falsos e imploraram, depois voltaram a humilhá-la. Nos debates, deixaram claro que, em vários momentos da vida, sentiram-se no lugar de Geni, explorados e humilhados. Todavia, na entrega do texto, a maioria dos educandos e educandas focou em fazer pesquisas em vez de analisar e comparar os vídeos a partir da própria vivência. Isso demonstra interesse em aprofundar seus conhecimentos, nesse aspecto acredito que mais uma vez o volume de texto e as demandas do roteiro tenha sido um problema para eles.

A análise da coreografia teve como principal diferença observada o estilo de dança e o contraste entre o balé e o *street dance*. Muitos apontaram que o mais marcante foi a sensação das diferenças, mas a emoção apresentada pelos dançarinos foi a mesma. Outro ponto destacado foi como a mesma música, a mesma cena, pode ser realizada de várias formas e que os dois transmitiram a dor da morte do cisne. Destacaram, também, o modo como a dança do rapaz humilde conseguiu emocionar até o mais duro dos jurados. Uma educanda do 3º Termo da EMEIEF Professor João de

Barros Pinto, além de pesquisar, fez uma análise comparativa de forma excepcional, estabelecendo relações entre todo o conteúdo do roteiro, a arte no cotidiano, a vida se transformando constantemente, a ordem e o caos e sobre a importância de se posicionar diante das dificuldades da vida.

Outro ponto que destaco sobre as reações causadas pela proposta é que elas são reflexo do processo ainda em construção de um sentimento afirmativo da autoconfiança e da autonomia deles. Sobre esse aspecto, destaco a fala de Ana Mae: "Eles são incapazes de lutar com seus próprios instrumentos culturais porque estão convencidos de sua inferioridade cultural" (BARBOSA, 2015, p. 42). Daí a importância do diálogo e de estimular o posicionamento dos educandos e educandas, para que assim eles/as consigam se expressar com efetividade, com o estímulo de experiências estéticas. Aqui encontrei outro equívoco de minha parte, ao introduzir o conceito de "tutoria" precocemente, pois ele seria o passo seguinte na consolidação dos Roteiros como instrumentos de autonomia dos educandos e educandas no processo de ensino-aprendizagem. Após a análise da receptividade e dos resultados do Roteiro inicial, reorganizei as propostas e dei seguimento aos Roteiros específicos para cada termo, transitando entre os temas geradores da disciplina de arte e os temas integradores.

5.2.2 A Arte e o tema integrador Saúde – EMEIEF Professor João de Barros Pinto

A partir da devolutiva dos educandos e educandas do 1º e 2º Termos, que sentiram muita dificuldade com o formato e a quantidade de textos do Roteiro inicial, e com intuito de relacioná-los aos temas geradores⁷³, diretrizes dos conceitos a serem abordados na disciplina, elaborei dois Roteiros com o mesmo título **Arte e o inconsciente: Memória e história** (Apêndices 3 e 4), que funcionaram como articuladores do tema integrador entre as turmas, com diferentes enfoques. Nesses dois Roteiros, associei as imagens diretamente aos textos, colocando-os lado a lado. Todos os Roteiros iniciam-se com uma frase associada ao tema abordado e seus objetivos. Para eles, escolhi a frase "Dentro de cada um de nós há um outro que não conhecemos. Ele fala conosco por meio dos sonhos", de Carl Jung. Os objetivos apresentados foram:

- Identificar os significados expressivos, comunicativos, simbólicos e multiculturais das produções artísticas;
- Reconhecer a importância da Arte para a qualidade de vida;
- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social.

⁷³ O tema gerador definido para o 1º Termo foi "Arte por toda parte: O fazer artístico através dos tempos e dos lugares" e o do 2º termo foi "O lugar da arte na existência humana: a relação entre a arte e a verdade."

Como o 1º Termo era composto majoritariamente por mulheres, o texto inicial “A Arte do inconsciente” teve como foco a produção artística de Aurora Cursino dos Santos, interna do Complexo hospitalar do Juquery que participou da proposta de arteterapia do psiquiatra Osório Cesar chamada de “Escola Livre de Artes Plásticas do Juquery”. Ela fora prostituta e na velhice, por comportamento "amoral", diagnosticado como esquizofrenia parafrênica, internada no Juquery no ano de 1944 e ficou lá até sua morte, em 1959. Apesar da condição de vulnerabilidade, deixou como legado 186 pinturas que retratam memórias da infância, abusos sexuais e recordações dos lugares por onde passou - como os albergues paulistas em que dormia durante os anos 1930. Para tratar da contextualização histórica e social, abordei brevemente a trajetória do psiquiatra e do complexo hospitalar.

O texto elaborado para o 2º Termo, de mesmo título, abordou o trabalho da psiquiatra Nise da Silveira e o Museu de Imagens do Inconsciente. Adelina Gomes, Arthur Amora, Emydio de Barros, Carlos Pertuis e Arthur Bispo do Rosário foram os artistas apresentados à turma. Ambos os textos terminam com uma provocação: “Então por que eram eles os doentes? Afinal, quem determina o padrão de ser normal das pessoas? O que é considerado normal hoje é diferente do que era no passado, e será diferente no futuro. Tudo depende da sociedade, dos pensamentos e da época em que vivemos (SOUTO, 2018)”. Analisamos as imagens e discutimos sobre o que era ser “normal” na nossa sociedade. Muitas educandas relataram ter depressão e se sentirem sobrecarregadas com suas duplas/triplas jornadas, além de se sentirem pressionadas a seguir um padrão de comportamento.

Na sequência, em “Para ouvir e pensar”, havia a letra da música “Balada do louco” da banda Os Mutantes. Ambos Roteiros ficaram com a parte prática no final, o que, inicialmente, não era a minha primeira opção, mas foi a estratégia que consegui pensar, para a linearidade, para que quando estivessem com os Roteiros em casa procurassem pensar na parte que seria “avaliada” depois do texto, das imagens e da música. A ideia foi deixar claro que a parte escrita era um complemento às discussões que ocorreram na sala de aula. A produção artística teve como tema o título do Roteiro: inconsciente, memória e história, e a linguagem a ser definida por eles/as – desenho, pintura, poesia, apresentação musical ou dramática – para estimular alguns educandos e educandas a revisitar suas memórias. Utilizei um material elaborado para o Roteiro da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, as árvores da vida, nas quais eles colocariam o nome e local de nascimento de seus filhos, pais e avós. As produções foram em sua maioria desenhos e colagens, nas quais alguns deles colocaram legendas.

Para essas turmas, a minha ideia inicial de exposição dos trabalhos era montar uma instalação com tecido, no qual as imagens estariam coladas, e o expectador seria convidado a entrar nas memórias. Porém, na ocupação do espaço escolar há sempre algumas (ou muitas) problemáticas, e foi levantada a hipótese de as crianças estragarem os trabalhos. Acabei optando por suspender alguns trabalhos e fixar os outros pelos corredores da escola e em uma das paredes do refeitório, que é ondulada e não costumava ser ocupada com trabalhos.



Figura 7: Processo de produção dos trabalhos do 1º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 8: Trabalho de uma educanda do 1º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 9: Exposição dos trabalhos dos educandos e educandas do 1º e 2º Termos.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 10: Trabalho das educandas deficientes do 2º Termo.

Fonte: A autora, (2019).



Figura 11: Trabalho de uma educanda do 2º Termo

Fonte: A autora, (2019).

O Roteiro **Identidade e Pluralidade** (Apêndice 5) elaborado para o 3º Termo teve como foco o tema gerador⁷⁵ e as questões levantadas pelo tema integrador, para essa turma direcionadas à saúde ao meio ambiente. A frase escolhida como abertura para o roteiro foi "Não troco o meu "oxente" pelo "ok" de ninguém!", de Ariano Suassuna. Os objetivos propostos foram:

- Analisar as conexões entre o ser humano, o cotidiano e o meio ambiente expressas por meio das artes;
- Interpretar e contextualizar os aspectos sociais, políticos, econômicos e os valores culturais dos diferentes elementos formadores da cultura brasileira.
- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social

A sequência do roteiro ficou organizada da seguinte forma: com uma pergunta de início "Cultura ou culturas?" acompanhada de um breve parágrafo falando sobre identidade cultural, introduzi um pedido de pesquisa sobre manifestações culturais dos locais onde os educandos e educandas nasceram e que, de alguma forma, fossem importantes nas suas vidas. Na seção "Para ler e conversar" havia um texto de título "A arte e a sua influência na sociedade e na cultura"; em "Para ver e pensar" selecionei imagens que abordassem a desigualdade social, a questão ambiental, o direito à moradia e à saúde, por meio de obras de Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Franz Krajcberg, Cândido Portinari, Heitor dos Prazeres, Manabu Mabe e Miguel dos Santos. Na seção "Para ouvir e pensar", segui uma breve biografia da cantora Clara Nunes e a letra da música "Canto das três raças", por ela interpretada, com espaço para escreverem uma

⁷⁵ Arte, identidade e diversidade: Cultura, tradição e inovação.

breve análise da letra. A última proposta foi uma produção artística relacionada com o tema do roteiro e o tema integrador.

Essa turma foi uma das mais resistentes, desde o início, ao que propus, questionaram por várias vezes o motivo de textos, músicas, imagens e discussões, fazendo comparações com o trabalho do professor que trabalhou com eles em 2018 e que, de acordo com relatos dos educandos e educandas, focava na prática artística, em especial modelagem, e algumas vezes faziam pesquisas. Para introduzir esse roteiro, primeiro eu trouxe a música “Canto das três raças” para ouvirmos e discutirmos, e tive uma resposta muito positiva, pois conseguimos desenvolver uma discussão muito interessante e surgiu deles o pedido para que eu trouxesse mais músicas que falassem do Brasil. Tentei trazer um pouco de cada estilo musical, as que selecionei foram:

- Selvagem - Os Paralamas do Sucesso (Composição: Bi Ribeiro / Herbert Vianna);
- Que País É Este - Legião Urbana (Composição: Renato Russo);
- Lourinha Bombril - Os Paralamas do Sucesso (Composição: Bahiano / Diego Blanco / Herbert Vianna);
- Aluga-se - Raul Seixas (Composição: Raul Seixas / Claudio Roberto);
- Vossa Excelência – Titãs (Composição: Paulo Miklos / Charles Gavin / Tony Bellotto);
- Despejo na Favela - Adoniran Barbosa (Composição: Adoniran Barbosa);
- É – Gonzaguinha (Composição: Gonzaguinha);
- O Cachimbo Da Paz - Gabriel O Pensador (Composição: Gabriel o Pensador / Lulu Santos / Meme); e
- Rap da Felicidade - Cidinho & Doca (Compositores: Julio Cesar Seia Ferreira / Katia Sileia Ribeiro De Oliveira).

A escuta e discussão das músicas teve duas semanas (4 aulas) de duração, e foi um momento muito agradável de partilha de opiniões, narrativas pessoais e questionamentos. Cheguei a pedir para que eles/as trouxessem mais músicas, mas não obtive retorno, talvez por insegurança. A continuidade das propostas do roteiro tomou rumos mais abrangentes e que foram construídos a partir do diálogo. Fizemos a análise e discussão das imagens em sala, e deixei poucas linhas para que eles/as escrevessem sobre a relação entre o texto, o tema integrador, o tema do roteiro e as imagens. O registro escrito aqui não foi mais protagonista como no roteiro

inicial, meu foco se deu na discussão sobre as imagens e os assuntos que estavam em pauta: o filme que eles assistiram, o texto, as músicas, suas vivências, memórias e opiniões.

A pesquisa sobre as manifestações culturais aconteceu de uma forma bem peculiar. Quando falei dessa pesquisa, tanto no roteiro, quanto durante as aulas que antecederam a apresentação, pensei ter deixado claro que era pra ser algo simples, como uma roda de conversa, sem nada escrito a ser entregue, mas que se eles/as quisessem apresentar um vídeo, música ou imagens me enviassem antes para eu ajudar na apresentação, reservar o projetor e caixa de som para a apresentação. No decorrer das aulas e do desenvolvimento alguns me pediram para fazer em duplas e trios, não vi problema desde que tivesse uma contribuição de cada um. Quanto às imagens, apenas uma educanda disse que usaria projetor e os outros pediram material para produzir cartazes.

Não quis interferir nos processos deles e delas justamente para entender como resolveriam a situação. No dia das apresentações, eles/as chegaram com trabalhos escritos e divididos por regiões do Brasil, principalmente a sudeste e a nordeste, seus locais de origem. Duas educandas entregaram uma pesquisa sobre lendas e relataram que, quando crianças, seus avós contavam-lhes essas lendas; a festa junina foi o tema de outra dupla de educandos, vindos de estados diferentes da região nordeste; e o carnaval foi o tema de outra dupla de educandas. Por sua vez, a educanda que utilizou o projetor realizou uma pesquisa de todas as regiões do país, com bastantes detalhes e imagens, e, no dia da apresentação, acabou entrando em atrito com os colegas, que se sentiram menosprezados, pois seus trabalhos eram mais simples.

Foi necessária uma conversa após a apresentação para acalmar os ânimos, e também para procurar entender o motivo de terem caminhado para uma apresentação “tradicional” de trabalho escolar. Questionei o motivo dos trabalhos escritos, já que não havia solicitado nada para entregar, só havia dito que poderiam ler a pesquisa caso, de alguma forma, sentissem-se inseguros para falar. A resposta que obtive era que a minha aula era muito diferente e que só sabiam fazer pesquisa desse jeito, e também que outros/as professores/as os/as aconselharam a levar algo escrito. Elogiei o esforço de todos, mas procurei deixar claro que o objetivo era algo mais descontraído e simples, como uma conversa mesmo.

Para a produção artística, trouxe algumas imagens de trabalhos de arte contemporânea e um texto sobre o assunto para eles/as. Novamente, deixei que se organizassem da maneira que fosse mais confortável para eles/as, já que muitos/as não queriam realizar trabalhos práticos por “não saber desenhar”. A orientação foi de que poderiam utilizar como referência ou ponto de partida dos trabalhos as letras das músicas e as imagens que discutimos nas aulas.



Figura 12: Trabalho de uma educanda do 3º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 13: Trabalho em dupla de educandas do 3º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 14: Trabalho de uma educanda do 3º Termo.
Fonte: A autora, (2019).

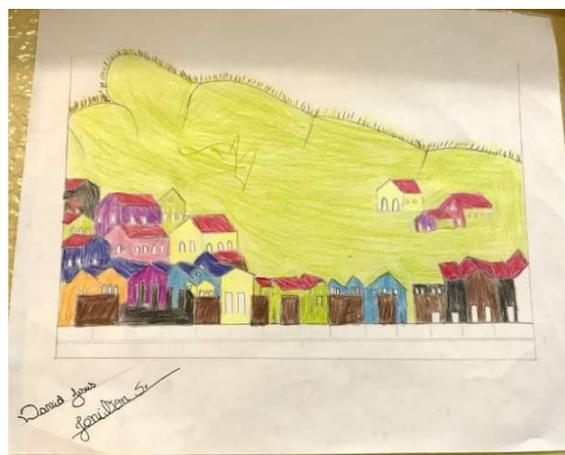


Figura 15: Trabalho de um educando do 3º Termo.
Fonte: A autora, (2019).

Arte - expressão e resistência (Apêndice 6) foi título escolhido para o roteiro do 4º Termo, que se iniciou com a frase “A arte é uma forma de crescimento para a liberdade, um caminho para a vida.”, de Fayga Ostrower. As questões levantadas pelo tema integrador nessa turma se direcionaram à saúde e à vida urbana – como doenças, drogas, saneamento básico – que em conjunto com o tema gerador⁷⁶, teve os seguintes objetivos:

- Analisar as conexões entre o ser humano, o cotidiano e o meio ambiente expressas por meio das artes;
- Aprender e contextualizar a multiplicidade de suportes, meios e temas presentes na Arte Contemporânea, sua intencionalidade e o diálogo estético-cultural;

⁷⁶ Arte, pensamento e expressão: a sociedade representada.

- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social.

E sua estrutura/sequência foi a seguinte: a seção “Para ler e conversar” contendo dois textos, “Mas isso é arte?” (TRIGO, 2007) e “Arte: a expressão do artista”; “Para ver e pensar” se iniciou com três vídeos, sobre Neoconcretismo⁷⁸, Lygia Clark⁷⁹ e Regina Silveira⁸⁰, as imagens selecionadas para abordar os assuntos tratados no tema integrador de Franz Krajcberg, Cândido Portinari, Heitor dos Prazeres, Manabu Mabe e Miguel dos Santos se mantiveram, a elas acrescentei trabalhos de Hélio Oiticica, Lygia Clark e Augusto de Campos.

Na seção “Para ouvir e pensar”, seguiu uma breve biografia de Raul Seixas e de Eduardo Lyra Krieger com as letras de “Mosca na sopa” e “Xeque-Mate”. A seleção das músicas baseou-se nas discussões em sala sobre o tema integrador, nas quais os temas aborto, drogas e liberdade de expressão foram mencionados como de interesse dos educandos e educandas. Como propostas de produção textual e artística, havia uma pesquisa sobre as vanguardas europeias e o modernismo brasileiro, para a qual deveriam ser selecionadas duas imagens e apresentadas à turma, assim como para a turma anterior, sem texto para ser entregue. Solicitei também breves relatos textuais sobre as imagens e as músicas; com intuito de que tivéssemos mais tempo para discussões, e para as propostas artísticas, mantive a mesma postura, eles se organizaram, selecionaram as referências e realizaram seus trabalhos da forma que lhes foi mais interessante.

Nesse roteiro, percebi um maior envolvimento da turma, principalmente dos mais jovens, que na primeira proposta ficaram dispersos e pouco participativos. Os adultos dessa turma foram muito resistentes ao Roteiro inicial, alegaram os mesmos motivos do 3º Termo. Por isso, para apresentar esse novo roteiro, optei por primeiro apresentar os vídeos e iniciar a discussão sobre arte contemporânea, para depois entregar a eles o roteiro. As discussões sobre a música “Xeque-mate” foram bem acaloradas, mas muito positivas. Quanto à pesquisa, poucos a apresentaram, porém nessa turma não houve confusão com a forma de apresentação, enviaram-me as imagens e, na data marcada, comentaram sobre suas escolhas e sobre o que pesquisaram. Nas aulas em que apresentei as imagens, fui relacionando-as com fotos da enchente ocorrida em 11 de março, e eles se mostraram muito críticos, estabeleceram relações

⁷⁸ NEOCONCRETISMO, ONTEM E HOJE (2015) – VIDEOGUIA PORTUGUÊS/INGLÊS. Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <https://youtu.be/yTHyv6dt9As>. Acesso em: 07 abr. 2019.

⁷⁹ FELIPE SCOVINO - A ARTE PARTICIPATIVA DE LYGIA - LYGIA CLARK: UMA RETROSPECTIVA (2012). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <https://youtu.be/67KZUV1xzfM>. Acesso em: 07 abr. 2019.

⁸⁰ REGINA SILVEIRA - ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: https://youtu.be/_0fmpa-McZI. Acesso em: 07 abr. 2019.

entre elas e o tema integrador, bem como ao acontecimento e as consequências diretas em suas vidas. Houve muita cooperação nas produções artísticas, e por elas pude perceber como a turma, apesar das diferenças geracionais e de trajetórias de vida, mantinha um bom relacionamento.

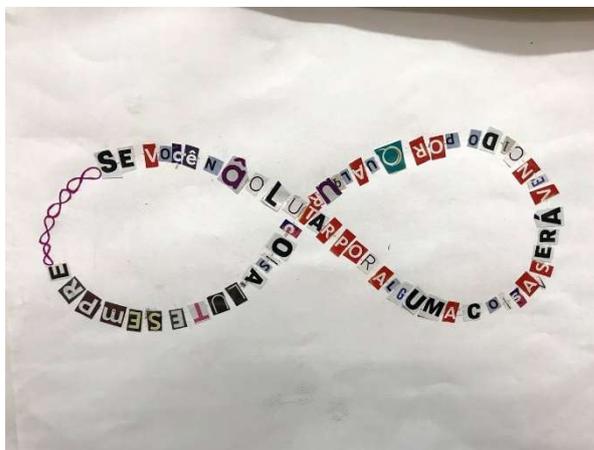


Figura 16: Trabalho de uma educanda do 4º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 17: Trabalho em dupla de educandas do 4º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 18: Trabalho de uma educanda do 4º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 19: Educanda do 4º Termo com seu trabalho.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 20: Processo de produção de um trabalho coletivo dos educandos e educandas do 4º Termo. Fonte: A autora, (2019).



Figura 21: Trabalho dos educandos e educandas do 4º Termo finalizado. Fonte: A autora, (2019).

No currículo integrado não há, necessariamente, um evento de finalização, síntese ou fechamento, mas houve uma decisão coletiva de realizar eventos de fechamento/síntese dos temas abordados. Como a escola dispõe de um anfiteatro amplo, os eventos costumam acontecer nele. A abertura do evento ficou a cargo das professoras da EJA I Danielle e Ester, que iniciaram com leitura de poesia e contação de história e, na sequência, mostraram o processo de produção dos trabalhos artísticos, que estavam expostos nas paredes do refeitório da escola.

A EJA II deu continuidade ao evento com as apresentações dos educandos e educandas que realizaram o trabalho de compensação de ausências e da síntese de seus trabalhos e pesquisas produzidos ao longo do semestre, por meio de cartazes, com orientação da professora de matemática, Paola. A professora Carla, de língua portuguesa das turmas do 1º, 2º e 3º Termos apresentou vídeos com depoimentos dos educandos e educandas sobre suas dificuldades, abordando a saúde mental e a qualidade de vida. O professor de língua portuguesa do 4º Termo, Bruno, realizou junto com os educandos e educandas uma revista sobre saúde e qualidade de vida, focada nos problemas causados pelas enchentes do mês de março, que foi apresentada no projetor.

Foi oferecida aos educandos/as uma aula de samba rock na quadra da escola e, em seguida, os/as convidamos a falar sobre seus trabalhos artísticos expostos. Na semana seguinte ao fechamento aconteceram a festa junina, e o bazar organizado pela professora de FIC, Eliane. A principal questão que vejo aqui é que todas as ações estavam alinhadas com o tema integrado, entretanto as ações em si não se integraram, cada professor acabou por trabalhar e apresentar

uma proposta dentro de sua disciplina. O que demonstra que há ainda um longo caminho a percorrer em direção a um currículo efetivamente integrado.



Figura 22: Apresentação do trabalho de compensação de ausências por uma educanda do 4º Termo.

Fonte: A autora, (2019).



Figura 23: Apresentação dos gráficos elaborados nas aulas de matemática pelos educandos e educandas do 2º Termo.

Fonte: A autora, (2019).



Figura 24: Trabalho em dupla dos educandos do 4º Termo.

Fonte: A autora, (2019).



Figura 25: Trabalho de uma educanda do 4º Termo.

Fonte: A autora, (2019).



Figura 26: Trabalhos dos educandos e educandas dos 1º, 2º, 3º e 4º Termos produzidos durante o semestre expostos na parede do refeitório da escola.

Fonte: A autora, (2019).



Figura 27: Exposição dos trabalhos produzidos nas aulas durante todo o semestre.

Fonte: A autora, (2019).

5.2.3 A Arte e o tema integrador “Respeito e Cidadania” – EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira

Na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira os Roteiros também foram pensados a partir dos temas geradores de cada termo⁸¹ e das questões levantadas pelo tema integrador. As turmas se diferenciavam bastante em vários aspectos, e por vezes, não tinham um relacionamento muito harmonioso. A palavra “respeito” foi uma sugestão do 3º Termo, que a relacionava com tradições que estavam se perdendo ou se corrompendo, e que justificava, na opinião deles/as, porque a sociedade encontrava-se em uma inversão de valores. Já o 4º Termo estava mais aberto a discussões e seus interesses estavam em saber se reconhecer como cidadãos e cidadãs.

Uma amostra dessa grande diferença entre as turmas evidenciou-se quando apresentei a eles a poesia “Intertexto”, de Bertold Brecht, que gerou discussões muito produtivas na turma do 4º Termo sobre desigualdade social, sobre viver em comunidade e saber se organizar coletivamente para exigir o cumprimento dos direitos garantidos por leis, além de também discutirmos sobre como a arte, nesse caso a poesia, tem um papel importante na denúncia e na conscientização da sociedade. Entretanto, no 3º Termo a discussão já se iniciou tensa, pois um educando disse que em vez de discutir sobre respeito, os professores e professoras estavam trazendo textos políticos e que estavam se posicionando partidariamente.

Mesmo assim, vários temas interessantes surgiram dessa calorosa discussão, como por exemplo tema do auxílio reclusão, quando esse mesmo educando defendeu que todos os presos recebiam, enquanto os trabalhadores estavam passando por dificuldades. Questionei sobre a fonte dessa informação, e ele disse que eram fontes confiáveis, amigos próximos, que haviam compartilhado em redes sociais. Uma educanda se posicionou dizendo que o pai estava preso e a mãe dela nunca recebeu o auxílio, pois seu pai não era contribuinte do INSS. Acabamos por entrar em outros temas como notícias falsas, e sobre o cuidado de checar o que recebemos, por mais que confiemos na pessoa que compartilhou. O educando mencionado reagiu agressivamente à conversa e se retirou da sala de aula.

Pensando na complexidade e no volume do roteiro, mantive alguns aspectos que tratavam dos temas geradores da disciplina de arte, mas direcionei as discussões de forma a contemplar o tema integrador e também desconstruir alguns conceitos confusos, principalmente sobre o que seria esse “respeito”. O roteiro **Identidade, pluralidade e cidadania** (Apêndice

⁸¹ 3º Termo: Arte, identidade e diversidade: Cultura, tradição e inovação; e 4º Termo: Arte, pensamento e expressão: a sociedade representada.

7), elaborado para o 3º Termo teve a mesma frase escolhida para a mesma turma da outra escola "Não troco o meu "oxente" pelo "ok" de ninguém!", de Ariano Suassuna. Os objetivos para essa turma foram:

- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social;
- Interpretar e contextualizar os aspectos sociais, políticos, econômicos e os valores culturais dos diferentes elementos formadores da cultura brasileira;
- Identificar, analisar e valorizar as manifestações e produções culturais que se caracterizam como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da igualdade social, da consciência democrática e da diversidade cultural.

Assim como o roteiro elaborado para a mesma turma da outra unidade escolar, mantive a pergunta de início “Cultura ou culturas?” acompanhada de um breve parágrafo falando sobre identidade cultural, e também introduzi um pedido de pesquisa sobre manifestações culturais de onde eles nasceram e que, de alguma forma, fossem importantes nas suas vidas. Na seção “Para ler e conversar”, mantive o texto de título “A arte e a sua influência na sociedade e na cultura”; em “Para ver e pensar”, a seleção das imagens deu-se em função da identidade dos trabalhadores e trabalhadoras, bem como das questões que permeiam as relações de trabalho, com fotografias, peças publicitárias e obras de Tarsila do Amaral, Diego Rivera, Anita Malfatti, Gustav Klimt, Cândido Portinari, Heitor dos Prazeres, Manabu Mabe, Miguel dos Santos e Lasar Segall. A música escolhida foi “Como nossos pais” composta por Antonio Belchior e interpretada por Elis Regina. A proposta de produção artística foi a criação de uma linha do tempo da vida dos educandos e educandas, relacionando acontecimentos pessoais, artísticos e históricos.

Talvez pela continuidade do formato da proposta, esse roteiro foi aceito com mais facilidade pela turma. Apesar dos espaços para escrita, segui com a proposição de que o registro escrito não era protagonista, mas sim as discussões sobre os assuntos que estavam em pauta: o filme a que eles assistiram, o texto, as músicas, suas vivências, memórias e opiniões. No decorrer do processo, julguei ser mais interessante incorporar a proposta da pesquisa sobre as manifestações culturais à proposta artística da linha do tempo. As primeiras falas sobre essa proposta foram “por que a minha vida seria importante para virar um trabalho de arte?” Rebatida a pergunta com outra “Por que não seria importante?”. Ao abordar a palavra “identidade” procurei demonstrar que ela está associada a algo que, em outras palavras, é a definição da essência e que, a partir da consciência de quem somos, podemos ser agentes de transformação

de nós e do que nos cerca. Para incentivá-los/as a falar de suas trajetórias, trouxe a minha para discutir com eles/as:

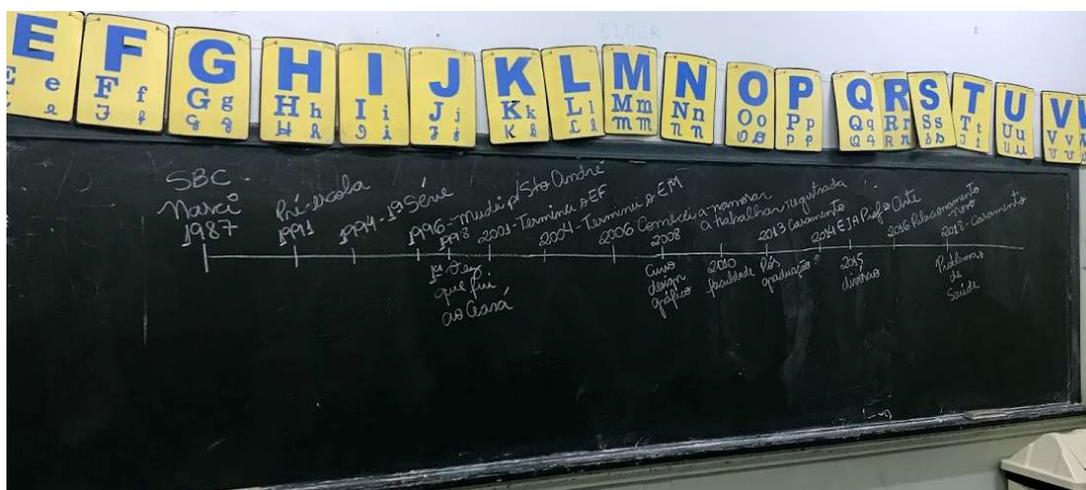


Figura 28: Linha do tempo da minha vida.
Fonte: A autora, (2019).

Foi uma conversa muito divertida sobre as origens da minha família, relacionamentos, conciliar trabalho com estudos, enfim, quando expus sem reservas a minha trajetória, além de estreitar laços afetivos com a turma, pude perceber como eles passaram a olhar para as próprias histórias de uma forma crítica, reconhecendo a riqueza delas, e com a dignidade que lhes foi negada. Na construção das linhas do tempo, entreguei a eles o que chamei de **Árvore da vida** (Apêndice 8), para que reconstruíssem suas raízes familiares. Em seguida, por meio de desenhos, recortes e fotografias (pessoais ou não) foram surgindo as linhas da vida de cada um deles/as. Para a exposição dos trabalhos, havia pensado em colocar no pátio da escola as várias linhas se cruzando, mas pela época das festas juninas já havia decoração de bandeirinhas, e os trabalhos acabariam sendo ocultados por elas. Então veio dos educandos e educandas a ideia de montar em sua sala, assim elas ficariam expostas por mais tempo, e seria um convite a entrar na sala. Montamos as linhas da vida, e os educandos e educandas escolheram músicas para o momento da apresentação de seus trabalhos, que aconteceu uma semana antes da data marcada para o fechamento do tema integrador.



Figura 29: Apresentação das "Linhas das vidas" dos educandos e educandas do 3º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 30: Educanda Geralda com sua linha da vida.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 31: Educando e educanda dançando as músicas que escolheram para a apresentação de seus trabalhos.
Fonte: A autora, (2019).

O roteiro elaborado para o 4º Termo recebeu o título de **Arte – Expressão, resistência e cidadania** (Apêndice 9), manteve a frase escolhida para a mesma turma da outra escola: “A arte é uma forma de crescimento para a liberdade, um caminho para a vida”, de Fayga Ostrower. Os objetivos para essa turma foram:

- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social;
- Analisar e contextualizar a multiplicidade de suportes, meios e temas presentes na Arte Contemporânea, sua intencionalidade e o diálogo estético-cultural;
- Identificar, analisar e valorizar as manifestações e produções culturais que se caracterizam como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da igualdade social, da consciência democrática e da diversidade cultural.

Como conceitos relacionados ao tema gerador da turma, na seção “Para ler e conversar” e em “Para ver e pensar” trabalhei com o mesmo material elaborado para o 4º Termo da outra escola: o texto, “Mas isso é arte?” e os vídeos sobre Neoconcretismo, Lygia Clark e Regina Silveira. Para manter a discussão do tema integrador o texto “A arte e a sua influência na sociedade e na cultura”. As imagens também seguiram vinculadas ao tema integrador, apresentei as mesmas imagens a essa turma, acrescentando obras de Hélio Oiticica, Lygia Clark e Regina Silveira. Da mesma forma, a música para discussão foi “Como nossos pais”.

Nesse roteiro, também havia propostas de produções textuais breves e uma pesquisa sobre as vanguardas europeias e o modernismo brasileiro, para a qual deveriam ser selecionadas duas imagens e apresentadas à turma, assim como para a turma da outra unidade escolar, sem texto para ser entregue. Os debates nessa turma se direcionaram principalmente para a negação dos direitos fundamentais à população mais vulnerável economicamente, para as questões de gênero, de violência doméstica e para situações de discriminação por escolaridade, aparência, oportunidades de emprego, localização e condições de moradia. Com relação à pesquisa, praticamente a turma toda me enviou as imagens, montei a apresentação de slides e eles/as falaram sobre as obras que escolheram. Para a apresentação, sugeri que fizessemos uma roda, mas eles preferiram manter as carteiras em fileiras. A proposta de produção artística foi a criação de trabalhos inspirados pela arte contemporânea, partindo dos temas que discutimos nas aulas. O envolvimento com as propostas do roteiro foi intenso, as discussões foram muito produtivas e gratificantes, a turma se dedicou muito aos trabalhos artísticos, que foram produzidos coletivamente.

Diante de todas as dificuldades no percurso de criar, aplicar e avaliar os Roteiros de estudo, nessa turma ambas as propostas fluíram naturalmente, e tive excelentes devolutivas nas avaliações dos Roteiros, todavia deve ser considerado que essa turma em particular se relacionava muito bem, e a criticidade e autonomia deles/as no âmbito coletivo era latente. O que reforça a necessidade de as propostas de Roteiros de estudo serem pensadas a partir da escuta dos educandos e educandas e respeitando as particularidades de cada turma.

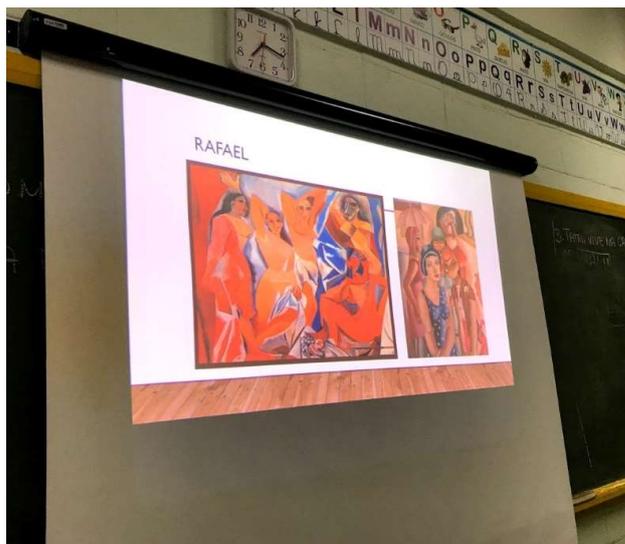


Figura 32: Apresentação das obras selecionadas pelo educando Rafael.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 33: Apresentação das pesquisas sobre as Vanguardas europeias e o Modernismo brasileiro.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 34: Processo de produção do trabalho coletivo “Respeita as mina!”
Fonte: A autora, (2019).



Figura 35: Exposição do trabalho “Respeita as mina!”
Fonte: A autora, (2019).



Figura 36: Trabalho coletivo dos educandos e educandas do 4º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 37: Trabalho coletivo dos educandos e educandas do 4º Termo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 38: Trabalho de uma educanda do 4º Termo.
Fonte: A autora, (2019).

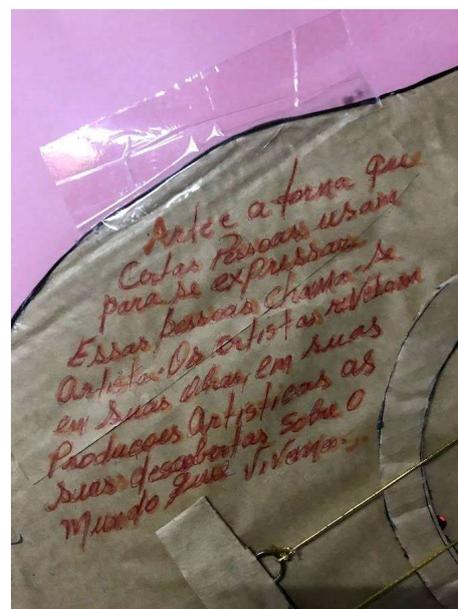


Figura 39: Detalhe do trabalho ao lado.
Fonte: A autora, (2019).

O fechamento/síntese do currículo integrado foi uma apresentação aberta para a comunidade, para a qual os educandos e educandas convidaram amigos e familiares, e as turmas em conjunto apresentaram cenas de discriminação e negação de direitos. Ao final de cada cena, foi aberto um debate e alguns educandos e educandas deram depoimentos de situações ocorridas com eles. Aconteceram também duas apresentações musicais, uma educanda que participava

de um projeto de iniciação musical trouxe um violino e outra educanda escreveu uma letra de funk sobre o tema e cantou. Assim como na outra unidade escolar, cada professor trabalhou o tema integrador nas suas aulas, relacionando-o com os conceitos fundamentais de sua disciplina, entretanto nessa proposta houve um envolvimento coletivo no fechamento/síntese, em que foi possível ver a materialização das discussões ocorridas durante o semestre, e isso se deve ao trabalho coletivo, que possibilitou a integração entre o tema e o que resultou dele, com a disciplina de arte como articuladora dos demais campos do conhecimento nessa etapa.



Figura 40: Fechamento/síntese do currículo integrado.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 41: Fechamento/síntese do currículo integrado - Cenas criadas pelos educandos e educandas.
Fonte: A autora, (2019).

5.3 O processo de análise e avaliação da experiência dos Roteiros

Na construção das propostas pedagógicas aqui apresentadas, ficou evidente que seria necessário repensar o processo de avaliação. Minha prática avaliativa já se opunha à tradicional – na qual a partir da aplicação de testes e provas, supostamente se verifica a aprendizagem de um/a educando/a passivo/a, sem autoria e sem participação efetiva – em uma perspectiva de avaliação processual, de função formativa, em que, por meio do acompanhamento do processo de aprendizagem, permite-se considerar a construção do conhecimento de cada educando/a e possibilita reorientar o percurso do processo de ensino-aprendizagem.

Fez-se necessário olhar para o meu fazer pedagógico, de forma reflexiva, pois, além de avaliar os educandos e educandas no cotidiano da sala de aula, também precisava avaliar a minha prática e buscar formas de ressignificar o fazer pedagógico. Freire (1982, p. 47) nos fala que não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se fez, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar. Essa avaliação da prática revela os acertos, os erros e as imprecisões e nos permite corrigir e melhorar a prática, aumentando assim a nossa eficácia. Para ele, o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. Ainda em sua obra, há reflexões sobre o fazer pedagógico em respeito aos educandos e educandas:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. (FREIRE, 1996, p. 26).

A atribuição e distribuição de notas nas salas de aula tradicionais, de acordo com Giroux (1997), revelam-se, na maioria das vezes, como instrumentos disciplinares, por meio dos quais os/as professores/as impõem seus valores, suas crenças e seus padrões de comportamento aos educandos e educandas. Para ele, a *Avaliação Dialógica* é uma alternativa para eliminar essa prática, por permitir que os educandos e educandas tenham algum controle sobre suas notas, enfraquecendo assim a correspondência tradicional entre notas e autoridade. Sua justificativa de nomear a avaliação proposta para romper com a lógica tradicional de dialógica também ratifica a importância do desenvolvimento do trabalho escolar em grupo:

Nos referimos a tal espécie de avaliação como dialógica porque ela envolve um diálogo entre estudantes e professores sobre os critérios, função e consequências do sistema de avaliação. O uso do termo é de fato uma extensão da ênfase de Freire no papel do diálogo no esclarecimento e democratização das relações sociais. Embora as oportunidades de diálogo com professores e colegas devam ser estimuladas, elas não são conducentes a ambientes de grande grupo. Em pequenos grupos, os estudantes devem avaliar e testar a lógica do trabalho uns dos outros (GIROUX, 1997. p 71).

José Eustáquio Romão (1998, p. 59-70) trata da avaliação dialógica numa perspectiva de educação libertadora, em que a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida para o/a educando/a para que ele/a, junto com o/a professor/a, retome o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a sala de aula se transforma num verdadeiro “círculo de investigação” do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento para educandos/as e para que o/a professor/a – atento/a aos processos de construção de conhecimento do educando/a – mesmo no caso de “erros”, seja capaz de rever e refazer seus procedimentos de educador/a. O autor propõe os seguintes passos necessários à avaliação:

- I. Identificação do que vai ser avaliado;
- II. Negociação e estabelecimento dos padrões;
- III. Construção dos instrumentos de medida e avaliação;
- IV. Procedimento da medida e da avaliação;
- V. Análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem.

Com o intuito de desenvolver uma pedagogia dialógica e dialética, as propostas desenvolvidas visaram a possibilitar aos educandos e educandas vivências estéticas, críticas e democráticas, e, partindo da visão dialética, os estímulos/experiências estão presentes para que tanto os erros quanto os acertos sejam importantes no processo de aprendizagem. Trabalhar dessa forma é perceber o conhecimento como uma construção gradual, processual e que não parte apenas do/a educador/a para o educando/a. Quem está à frente da sala de aula deve considerar os procedimentos, os instrumentos e as estratégias que os educandos e educandas utilizaram para aceitar ou rejeitar os conhecimentos em discussão e, partir daí, pensar em conjunto com a turmas em formas de aprimorar o processo em andamento. Romão destaca acertadamente que:

Como escreveu Paulo Freire, a superação da situação de dominação não será possível apenas com o sucesso no domínio dos códigos linguísticos, mas a partir de uma leitura crítica do mundo, constituído de necessidades e contingências. Para os dialéticos, a necessidade histórica não opõe à possibilidade de sermos sujeitos de nossos próprios destinos e é com a consciência sobre ela que iniciamos nossa marcha em direção à libertação (ROMÃO, 1998, p. 92-93).

No final de cada um dos Roteiros, havia uma seção chamada “Avaliação do Roteiro”, com perguntas referentes aos objetivos do roteiro e sobre o que mais chamou a atenção dos educandos e educandas. No geral, as respostas foram evasivas, muitos responderam apenas “gostei muito”, ou “sim, não e não sei”. Poucos escreveram com mais detalhes sobre suas dificuldades e/ou teceram críticas, as principais dificuldades mencionadas relacionaram-se à leitura e à escrita e as principais críticas foram relacionadas à dificuldade com o formato da proposta; mesmo com as intervenções nas aulas pude perceber que o formato de entregar a proposta por completo, deu a entender que eles deveriam realizá-la o mais breve possível. Mesmo assim, a grande maioria elogiou as escolhas de músicas e imagens, reforçaram que entendem a arte como muito importante, como ferramenta para a independência, para enxergar a vida com outros olhos, e conseguiram relacionar a arte com a sociedade e a história da humanidade.

Além de colocar no final de cada Roteiro uma avaliação dele, criei um diário de registros (escritos e fotográficos) sobre a produção e sobre a reação dos educandos e educandas, que me proporcionaram uma visão de todo o trajeto percorrido por eles, além de possibilitar um atendimento com estratégias pensadas em conjunto para que cada um possa avançar na construção de seus conhecimentos. Na perspectiva de uma avaliação dialógica, é imprescindível que esse quadro de acompanhamento seja socializado com a turma, pois dessa forma os educandos e educandas também têm a oportunidade de rever o que ainda lhes falta para avançar.

Foi a partir de suas falas, reações e das avaliações contidas em cada roteiro que pude verificar como eles receberam as propostas e, conforme cada um deles as finalizava, conversávamos sobre todo o processo e, depois, socializava com cada turma o conteúdo das avaliações. A fim de realizar uma avaliação final, os educandos e educandas receberam a **Avaliação e Autoavaliação** (Apêndice 10), para que respondessem considerando tudo o que fora abordado no semestre, questionando-os sobre a importância da arte no cotidiano, propondo que refletissem se houve alguma mudança no que eles pensavam sobre arte, além de uma autoavaliação de desempenho nas aulas e de questões sobre o que gostariam de aprender, acompanhado de um pedido de sugestões de conteúdo.

A maioria das respostas sobre a importância da arte no cotidiano enfatizaram que podemos nos expressar de outras formas, além da fala e da escrita, e também destacaram que depois de discutir sobre isso, ficaram mais atentos para o que está ao seu redor, as pequenas coisas, e sublinharam que a arte é importante para mudar nossa forma de ver o mundo. Sobre como pensavam a arte, muitos disseram que a relacionavam apenas a desenhos, pinturas e que ficavam em museus, distantes das pessoas; comentaram, além disso, sobre peças de teatro, ressaltando mesmo em outra linguagem esse distanciamento de suas vidas, porém, depois das aulas, começaram a ver que a arte está em tudo o que a humanidade faz, relacionado a arte diretamente à cultura.

Na autoavaliação de desempenho, disseram que acreditavam ter atingido os objetivos propostos e que deram o melhor de si, entretanto poucos se deram notas “10”, a média de notas por eles/as atribuídas ficou entre 7 e 8. A minha intenção em fazer essa pergunta foi verificar como eles/as percebiam o processo de avaliar e ser avaliados, o que ficou latente foi a tendência punitiva, mesmo ao dizer que se esforçaram ao máximo, não se atribuíram notas máximas. Quanto ao que faltou nas aulas e as sugestões de conteúdos notei que eles/as tiveram dificuldade em criticar o processo, talvez por receio de alguma reação negativa da minha parte, e os que teceram críticas ao mesmo tempo elogiaram muito meu trabalho. Sugeriram mais aulas práticas, principalmente de desenho e pintura, alguns estabeleceram um paralelo entre as aulas e a função terapêutica da arte, principalmente os educandos e educandas da EMEIEF Professor João de Barros Pinto – atribuo esses comentários à relação que eles/as estabeleceram entre o tema integrador e a arte.

Na socialização das avaliações finais, e em conversas mais descontraídas durante a montagem da exposição dos trabalhos e nos ensaios das cenas para o fechamento na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, eles/as se sentiram mais à vontade para falar acerca de como foi o semestre para eles/as e do que gostariam que fosse diferente. Nesse momento, dei-me conta de como eles/as se sentiram pressionados pelos Roteiros, mesmo com as mudanças entre o roteiro inicial e o seguinte, e que esperavam algo diferente das aulas de arte – o que me fez replanejar a proposta para o segundo semestre.

Por isso, o diálogo é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, a relação construída deve ser alicerçada na confiança e na responsabilidade, respeitando os saberes e a experiência dos educandos e educandas. E, embora o/a educando/a diferencie-se do/a educador/a pela sua formação, sua experiência e seu papel nesse processo, a importância do/a educando/a nesse processo deve ser levada em consideração em uma relação democrática,

horizontal, para, assim, desencadear um verdadeiro diálogo na perspectiva de uma educação crítico-emancipatória. Ao trabalhar nesse sentido:

A única dimensão que se supõe devam ter os investigadores, neste marco no qual se movem, que se espera se faça comum aos homens cuja temática se busca investigar, é a da percepção crítica de sua realidade, que implica num método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isto não se impõe (FREIRE, 1987, p. 59-60).

A escuta favorece uma atitude mútua de respeito entre educadores e educandos e educandas, é o exercício da prática dialógica. Pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44). Ao escutar os educandos e educandas em suas dúvidas, dificuldades e receios o/a educador/a aprende a falar com ele. Freire pontua que “é ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando” (1997, p. 59). A escola que se propõe como democrática deve ser acolhedora, ouvir, ser tolerante e acatar as decisões tomadas pela maioria e, principalmente, não deve faltar o direito dos que divergem de expressar sua contrariedade.

6 A DISCIPLINA DE ARTE E O DIÁLOGO EM PRÁTICA: PROPOSTAS DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2019

Neste capítulo, trato das propostas desenvolvidas no segundo semestre de 2019, que foram reformuladas e não mais as chamei de “Roteiros”. Voltei-me à prática que já desenvolvia, porém mantive para o meu planejamento docente a estrutura dos roteiros, com temas e objetivos específicos, textos, leitura de imagens, vídeos e músicas, escrita crítica, fazer artístico e avaliações a cada proposta. Direcionei as aulas ao que chamei de “experiências” com momentos de sensibilização e ação, não necessariamente nessa ordem, pois o desenrolar das experiências está relacionado à receptividade e à reação dos educandos e educandas. Dessa forma, ao invés de entregar um roteiro impresso como um todo, com textos longos e em sequência, resolvi utilizar mais a lousa, elaborando em conjunto com eles mapas conceituais, com propósito de atender uma demanda deles e explorar outras formas de registro e síntese de ideias/conceitos.

Resolvi utilizar o caderno de desenho que acompanha o kit de materiais, como um caderno de registros/caderno de artista⁸⁶. Citei como exemplos de registros o conteúdo das aulas; informações; referências (visuais, sites etc); pesquisas, imagens e tudo o que julgassem ser importante para compor o caderno. Apresentei o meu caderno de artista, que estava compondo como exemplo, e utilizei como referência visual o clipe “Noites de um verão qualquer⁸⁷”, da banda Skank. Depois de apresentar a eles as músicas, imagens e/ou vídeos elaborei materiais para serem impressos (que constam como apêndices deste texto) e integrarem seus cadernos, junto com os registros das experiências e mapas conceituais. Busquei equilibrar a proposta dos Roteiros de estudo com as demandas e necessidades que eles apontaram, colocando em prática o diálogo, também deixando espaço para relacionar para as decisões coletivas nas RPS sobre o tema integrador com as propostas das aulas de arte.

Para replanejar a sequência didática, voltei-me aos temas geradores de cada turma e a relação entre a arte e os eixos do currículo integrado. Realizei novas sondagens, os educandos e educandas promovidos responderam a uma “sondagem continuada” (Apêndice 11), específica para cada termo, e os ingressantes à sondagem inicial já tratada no capítulo anterior. Nas sondagens continuadas, os educandos e educandas responderam a perguntas sobre o tema gerador de cada termo; ponderando se algo que foi aprendido na escola mudou o dia a dia deles/as; e se havia alguma novidade que gostariam de compartilhar e sugestões de conteúdos para as aulas de arte.

⁸⁶ Os chamados cadernos, escritos ou diários de artistas são uma forma de diálogo entre o artista e seu trabalho, bem como seu processo criativo (ROCHA, 2010).

⁸⁷ SKANK - NOITES DE UM VERÃO QUALQUER. Publicado pelo canal Skank. Disponível em: <https://youtu.be/V2Y9KrxQSMc>. Acesso em: 14 jul. 2019.

A maioria dos educandos e educandas disseram estar gostando dos conteúdos e, também, que a cada dia aprendem mais sobre como a arte faz parte da vida; a respeito dos temas geradores, não foram muito claros, alguns escreveram que estavam ansiosos para entender mais sobre eles. As sugestões de conteúdos novamente se direcionaram ao desenho e a pintura. Em uma das sondagens, chamou a minha atenção o relato de um educando que, apesar de manter um bom relacionamento comigo, opunha-se à presença da arte na grade curricular e, várias vezes, declarou que, por mais que eu me esforçasse, ele não tinha *tempo para perder com arte*. Ele escreveu: *estou gostando muito de superar meus 'conceitos' e enfrentar minhas dificuldades, admiro muito a arte, mas eu não dava valor para ela na escola. Não tenho criatividade para desenvolver arte. Me deixou motivada não só a fala dele, mas também a liberdade que ele teve em escrever sobre sua opinião, o que para mim é reflexo de uma relação dialógica em sua essência.*

Com as turmas ingressantes de ambas as escolas, em relação às palavras-chave, fomos conversando a respeito delas e fui fazendo registros na lousa. Com os educandos e educandas ingressantes, nas turmas em que já havia aplicado a sondagem inicial, fiz um breve exercício em roda de conversa sobre as palavras-chave, no qual aqueles que haviam respondido e passado pela experiência dos roteiros expuseram o que pensavam e o que mudou durante o semestre passado.



Figura 42: Primeiro dia de discussão sobre as palavras-chave no 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.

Fonte: A autora, (2019).

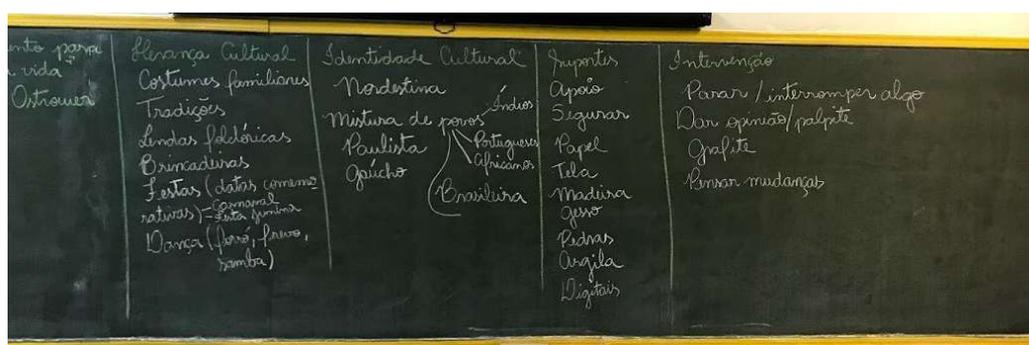


Figura 43: Finalização Registro da conversa sobre as palavras-chave na turma do 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.

Fonte: A autora, (2019).

Para tratar da relação entre a arte e os eixos do currículo integrado, fiz perguntas sobre o que eles/as entendiam por: Arte e ciência; Arte e cultura; Arte e tecnologia e Arte e trabalho. Como houve certa dificuldade para desenvolvermos a discussão, acrescentei “Você acha que a arte tem a ver com...” e fui colocando os eixos do currículo integrado.

Arte e Ciência foi a temática em que mais precisei instigá-los, alguns falaram sobre desenvolver tintas em laboratórios, outros acrescentaram que a arte auxiliava a ciência por meio das imagens, entretanto disseram não enxergar uma relação “de verdade” entre os temas. Acerca de arte e cultura começaram falando sobre pessoas com diferentes vestimentas, coloridas e assessórios que definem o que mais agrada nas pessoas. Estudando sobre o assunto, acabamos conhecendo várias culturas e costumes de diversos lugares do mundo; no Brasil, temos muitas culturas, danças, pinturas, esculturas de grandes artistas da nossa história.

Sobre arte e tecnologia, quase todos trouxeram pesquisas sobre o que era a tecnologia, provavelmente da mesma fonte “mudanças nas técnicas e uso de materiais, sendo que até hoje vive em constante transformação”. Relacionaram os temas com diversas formas e estilos de animações, efeitos especiais, passeios virtuais em diversos locais, como cidades, museus, aquários zoológicos, entre outros locais do mundo todo, sem sair de casa. Como forma de trabalho, citaram artesãos, pintores, músicos e escultores. No local de trabalho, relacionaram à quadros de avisos com diversas informações e conteúdos variáveis, como aniversários, ou mesmo uma agenda cultural (teatro, cinema, shows, museus etc).

Quanto à escuta para os temas integradores, no segundo semestre os disparadores foram: o videoclipe “AmarElo⁸⁸”, do rapper Emicida; a música “Rock’n’Roll⁸⁹”, de Nando Reis e a imagem de uma pessoa subindo uma escada. O professor de geografia, Wendel, que conduziu a escuta na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, optou por apresentar e discutir algumas obras do artista italiano Giuseppe Arcimboldo.

⁸⁸ Videoclipe "Emicida - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablio Vittar". Disponível em: <https://youtu.be/PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 21 jul. 2019.

⁸⁹ Videoclipe "Nando Reis - Rock 'n' Roll (lyric vídeo)". Disponível em: <https://youtu.be/CY9TdHFOTuA>. Acesso em: 21 jul. 2019.



Figura 44 - Imagem retirada da internet sem identificação.
Fonte: Desconhecida.



Figura 45: Giuseppe Arcimboldo, "O Advogado", 1566. Óleo sobre tela, 64 x 51 cm. Castelo Gripsholm, Museu Nacional de Belas-Artes da Suécia.
Fonte: Google Arts & Culture.



Figura 46: Giuseppe Arcimboldo, "Retrato de Eva", 1578. Óleo sobre tela.
Fonte: Google Arts & Culture.



Figura 47: Giuseppe Arcimboldo, "O Bibliotecário", 1566. Óleo sobre tela, 97 x 71 cm, Castelo Skokloster - Suécia.
Fonte: Google Arts & Culture.



Figura 48: Giuseppe Arcimboldo, "Vertumnus (Imperador Rodolfo II)", 1591. Óleo sobre madeira, 68 x 56 cm, Castelo Skokloster - Suécia.
Fonte: Google Arts & Culture.

No segundo semestre, na EMEIEF Professor João de Barros Pinto, organizamos as discussões primeiro nas salas com cada turma, e eu fiquei responsável pela sistematização das falas deles no 2º, 3º e 4º Termos. Muitos assuntos surgiram nas discussões:

- Uma cicatriz pode endurecer ou engrandecer uma pessoa;
- Relação entre a ética e a moral;
- Por que existe tanta desigualdade no Brasil?
- A lei não é igual para todos, por quê?
- Sobrevivência e superação;
- Preconceito e intolerância com as diferenças (racial, de gênero);
- Por que temos um sentimento tão grande de impunidade?
- Ações comunitárias (cursos de capacitação, doações, projetos de esporte e cultura);
- A hipocrisia de quem está no poder (falam uma coisa e fazem outra);
- Como a música pode ser uma crítica à nossa sociedade (política, corrupção, discriminação, intolerância);
- Como podemos superar a discriminação e a intolerância?
- Empatia (amor ao próximo)

Depois reunimos os educandos e educandas no anfiteatro da escola para discutir o que cada grupo pensou sobre os disparadores. O tema definido foi “Casos de discriminação e histórias de superação”.



Figura 49: Assembleia para definição do tema integrador na EMEIEF Professor João de Barros Pinto - 2º semestre de 2019
Fonte: A autora, (2019).

Na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, os conflitos geracionais, e as discussões ainda latentes sobre tradição e mudança nos costumes deram origem ao tema “Interações Geracionais”. Mantive o mesmo objetivo geral do primeiro semestre da disciplina para os temas integradores, no intuito de caracterizar a dimensão social da arte:

- Compreender que a arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social.

O objetivo específico para a EMEIEF Professor João de Barros Pinto foi:

- Analisar, contextualizar e reconhecer em obras de arte exemplos de discriminação e histórias de superação.

E o objetivo específico para a EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira foi:

- Analisar, contextualizar e reconhecer em obras de arte exemplos de interações geracionais e as mudanças sociais que elas provocam.

Para a EMEIEF Professor João de Barros Pinto e seu tema integrador “Casos de discriminação e histórias de superação” escolhi trabalhar no primeiro bimestre a poesia “Ainda assim eu me levanto”, de Maya Angelou (Apêndice 12), e, no segundo bimestre, a poesia e o vídeo “*Me gritaron negra!*”, de Victoria Santa Cruz (Apêndice 13). Na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, havia planejado abordar, no primeiro bimestre, a música que foi utilizada na escuta “AmarElo” do rapper Emicida, entretanto, foi decidido no coletivo a exibição do filme “Histórias Cruzadas”, e resolvi trabalhar em cima da história do filme no primeiro bimestre (Apêndice 14) e, no segundo bimestre, trabalhei a relação entre as música “Sujeito de Sorte” de Belchior e a música e o videoclipe do rapper Emicida (Apêndice 15). Em ambas as propostas solicitei uma escrita crítica e retomei as discussões durante as produções dos trabalhos artísticos.

6.1 Arte por toda parte: O fazer artístico através dos tempos e dos lugares

Nesse semestre, duas turmas de 1º Termo foram formadas, uma em cada escola. Depois dos exercícios de sondagem, elaborei uma sequência didática que se articulasse com os temas integradores, preservando as particularidades de cada uma das escolas. A primeira proposta trabalhada foi “Arte pela cidade” (Apêndice 16), que contava com imagens de esculturas e monumentos em diferentes lugares do município; fotos de artistas de rua, que costumam se

apresentar no centro comercial da rua Coronel Oliveira Lima em Santo André/SP, pela circulação de pessoas e por ser parcialmente coberta; uma foto da feira de artesanato que ocorre na região central aos sábados; fotos do mural de grafites localizado no corredor expresso conhecido como “perimetral” e grafites na cidade de São Paulo.

As discussões foram direcionadas para a arte presente no cotidiano. Os educandos e educandas se posicionaram sobre como passam *com pressa* várias vezes por alguns desses lugares e, por isso, não haviam prestado atenção em como a arte estava presente; por sua vez, as mulheres, maioria em ambas as turmas, mencionaram com afeto o papel do artesanato em suas vidas, principalmente os bordados, que aprenderam com suas mães, avós e/ou tias e, algumas relataram utilizar essa habilidade como fonte de renda secundária. Sobre os grafites, fizeram muitos comentários positivos, que deixavam *a cidade mais bonita* e que expressam *verdades que nem todo mundo tem coragem de dizer*.

Nas aulas seguintes, introduzi dois materiais: “Espaços e equipamentos culturais de Santo André” (Apêndice 17), como uma devolutiva das primeiras discussões, em que eles/as alegaram não conhecer esses locais, e trouxe para análise e discussão os grafites “Saci urbano” de Thiago Vaz (Apêndice 18). Em ambas as escolas, eles/as receberam muito bem as propostas. Muitos se impressionaram com o fato de as *casas antigas e bonitas* do centro serem espaços públicos e gratuitos para visitação, pois para eles esses espaç os eram privados ou *muito caros* para entrar. Os grafites do Saci urbano, que tiveram início na região do ABC paulista, fomentaram debates sobre o papel da expressão na arte, o papel político que a arte pode ter, a necessidade da arte e como ela se apresenta na humanidade e, por fim, alguns educandos e educandas disseram que provavelmente viram alguns desses grafites pelo município.

Na EMEIEF Professor João de Barros, os educandos e educandas mencionaram a Arte Rupestre como a forma mais antiga de arte, e relataram que eles/as aprenderam isso nas aulas de história. Então, falei brevemente sobre as pinturas rupestres da Serra da Capivara no Piauí, muitos não sabiam que havia pinturas rupestres no Brasil, achavam que era *coisa de fora*, uma educanda, que   do interior do Piauí, ficou impressionada e muito orgulhosa de ter em seu estado de origem algo tão importante. Na aula seguinte, eu trouxe algumas fotos das pinturas para conversar com eles/as e, falei, têm, de outros sítios arqueológicos que eu já tinha visitado no Ceará. Percebi como eles se envolveram mais na discussão, justamente por se aproximar de lugares que eles/as conhecem ou são de origem, esse já era um fator que utilizava nas seleções e que se confirmou na prática.

As propostas de fazer artístico que propus no primeiro bimestre tiveram como objetivo aproximá-los das linguagens da arte. Para isso, pedi que selecionassem imagens que tivessem

algum significado para eles/as e que se relacionassem com as quatro linguagens da arte que compõem a disciplina de arte, para montarmos um painel/mapa conceitual sobre como eles percebem a arte. A outra proposta foi para que produzissem de forma individual ou coletiva, algo que se relacionasse com tudo que discutimos nas aulas: as imagens que eu trouxe, as músicas da escuta, a poesia de Maya Angelou (na EMEIEF Professor João de Barros Pinto) e o filme “Histórias cruzadas” (na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira).

No segundo bimestre, trouxe para ver/discutir a reportagem “Ônibus tem assentos com capinhas de crochê na Finlândia” (Apêndice 19) e, assim, fomentar discussões sobre arte e artesanato e, com o intuito de demonstrar que o processo criativo não é um dom ou algo que eles/as não são capazes de alcançar, por não dominarem técnicas, apresentei a proposta “Victor Nunes - Transformando objetos do cotidiano em arte” (Apêndice 20). Selecionei como propostas advindas do tema gerador “Pirâmides pelo mundo” (Apêndice 21) e “Manifestações culturais – Máscaras africanas” (Apêndice 22), que, em cada escola, busquei aproximar do tema integrador por meio de provocações que chamei de “O que você pensa?”.

Depois de selecionar e apresentar a eles/as os textos e as imagens, julguei ter sido demasiado o volume de informações, entretanto ambas as turmas gostaram muito das aulas e das discussões. Foi muito gratificante ver a participação deles/as e a como se envolveram com os temas, pois conseguiram tecer comentários críticos em relação a como alguns conhecimentos chegaram até eles/as de forma diferente, questionaram o porquê das abordagens diferentes, e afirmaram que na aula de arte eles conseguiam ver o *mundo todo, e nas outras aulas era só uma parte*. Como proposta de fazer artístico, solicitei que fizessem uma assembleia e escolhem em conjunto o tema, baseados no que discutimos. A turma da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira escolheu trabalhar com base nas máscaras africanas e a turma da EMEIEF João de Barros preferiu trabalhar formas geométricas e grafismos baseados nas pirâmides, talvez por algum bloqueio em realizar um trabalho figurativo, procurei não questionar e fornecer referências visuais. Expliquei brevemente sobre composição visual e apresentei alguns trabalhos meus, por um pedido deles/as, de entender melhor como *colocar as coisas no papel*. Para trabalhar as máscaras, fiz um breve exercício na lousa sobre o significava a palavra máscara para eles/as e deixei uma pergunta como tema para a produção: “Quem sou eu?”



Figura 50: Sondagem sobre o tema gerador no 1º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).

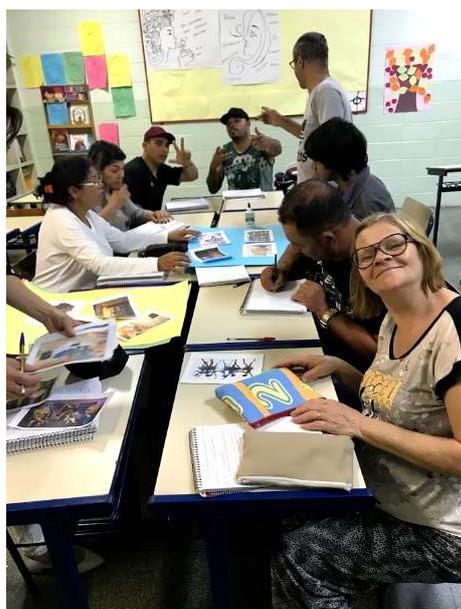


Figura 51: Processo de produção do painel sobre as linguagens artísticas na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 52: Processo de produção da proposição "Quem sou eu" na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 53: Máscara produzida na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 54: Processo de produção de máscaras na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 55: Educando usando a máscara que produziu.
Fonte: A autora, (2019).

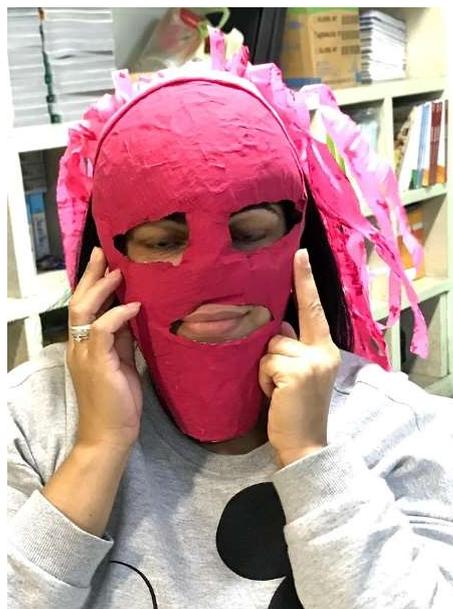


Figura 56: Educanda usando a máscara que produziu.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 57: Trabalhos produzidos pelos educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).

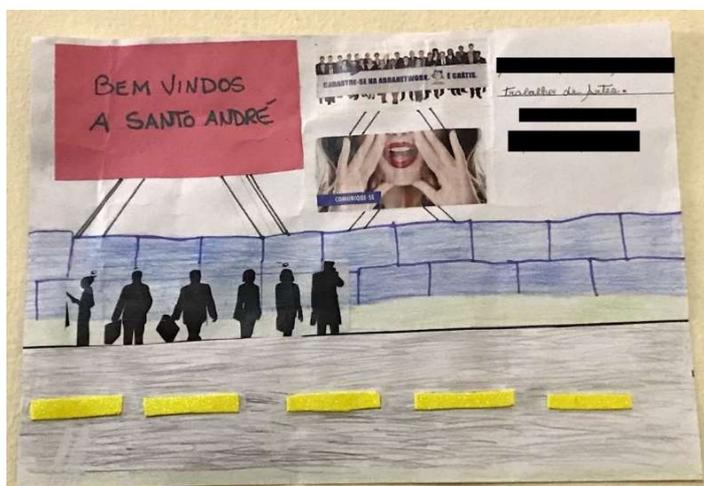


Figura 58: Trabalho produzido por educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 59: Trabalhos produzidos pelos educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 60: Trabalhos produzidos pelos educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).

6.2 O lugar da Arte na existência humana: A relação entre a Arte e a verdade

Nessa turma da EMEIEF Professor João de Barros Pinto, também iniciei com a sondagem sobre o tema gerador e a partir dele e do mapa conceitual “O que é beleza” elaborado em conjunto com os educandos e educandas selecionei os temas para abordamos. As atividades do primeiro bimestre tiveram como tema “A traição das imagens: beleza real x beleza ideal”, e nas primeiras aulas discutimos sobre o que seria o “padrão” de beleza dos homens e das mulheres. A mulher ideal foi definida como *branca, loira, magra, olhos claros, cabelo liso e longo* e o homem ideal foi definido como *alto, magro e forte, ser ou parecer rico, ter um carro bom*. Sobre a cor da pele e cabelos disseram que *tem negros assim, mas ser branco é mais aceito*.

Para fomentar a discussão, elaborei um material sobre a diferença entre a publicidade e a propaganda com análise de peças publicitárias e de propaganda. Em seguida abordei o conceito de estereótipo, seguido do texto “Levantamento mapeia estereótipos na publicidade brasileira” com imagens ilustrando cada um dos tópicos (Apêndice 23). Os educandos e educandas teceram comentários sobre como a publicidade divulga e impõe modelos de beleza e comportamento e disseram que *as pessoas que chegam perto ou conseguem se encaixar nos padrões são preconceituosas com quem não consegue chegar lá*.

Perguntei a eles/as se estavam felizes com seus corpos e com a aparência, das 08 mulheres presentes nessas discussões, 07 disseram não estar satisfeitas com seus corpos e que gostariam de emagrecer ou mudar algo por meio de cirurgias. Os 06 homens presentes se esquivaram da pergunta ou disseram entre risos que não estavam totalmente satisfeitos, mas que não tinham o que fazer. Apenas um disse que gostaria de *engordar um pouco*, o que causou estranhamento, aí ele reformulou e disse que queria ser mais forte, e estava fazendo academia.

Como primeira atividade de fazer artístico, consegui algumas revistas de cosméticos e, por meio de recorte e colagem, os educandos e educandas tentaram ressignificar essas imagens.

Dando continuidade à proposta, elaborei um material sobre as representações do corpo feminino composta por um texto "A Origem de Vênus" e obras de Sandro Botticelli, Henri Pierre Picou, Natee Utarit, Jeff Koons, Eustáquio Neves, Di Cavalcanti, José Resende e Tunga (Apêndice 24). Depois de apresentar esses artistas, perguntei a eles se tinham reparado que todos eram homens e mostrei a imagem da exposição "GUERRILLA GIRLS: GRÁFICA, 1985-2017", com a seguinte provocação: "As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo? Apenas 6% das artistas do acervo são mulheres, mas 60% dos nus são femininos."

Também mostrei o vídeo comercial de um sabonete que estava sorteando uma viagem para Florença, para apontar a diferença entre a modelo do comercial e a obra de Botticelli e, assim, falarmos do conceito ocidental de beleza. Os educandos e educandas pediram para que eu trouxesse mais *obras de arte clássicas* para eles/as analisarem. Coloquei em discussão algumas obras de Leonardo da Vinci para falarmos do Renascimento e a influência desse movimento artístico até os dias de hoje. A partir da discussão desse material, elaboramos outro mapa conceitual "Como o conceito de beleza mudou ao longo do tempo".

A junção das discussões com as propostas do tema integrador direcionou as aulas para os assuntos beleza e saúde, cirurgias plásticas, preconceito, dentre outros. Trouxe para as aulas o texto "O que é ditadura da beleza?" (Apêndice 25) e, propositalmente, uma reportagem bem tendenciosa "Plásticas que deram errado: confira famosos que exageraram nos retoques" (Apêndice 26), a fim de colocar em pauta os procedimentos estéticos em busca da perfeição e da juventude eterna. Devido ao envolvimento deles nas discussões preferi não introduzir outros temas que havia planejado.

A turma foi muito participativa, debateram as diversas questões com muita criticidade, principalmente quando abordamos a questão da saúde – acredito que devido ao tema integrador do primeiro semestre – e falaram sobre os impactos desses padrões inalcançáveis para a saúde física e mental. Na segunda proposta de fazer artístico, sugeri que eles elaborassem uma propaganda sobre representatividade e valorização da beleza real, mas deixei aberto para que cada um escolhesse o que iria usar de tema/referência em suas produções.

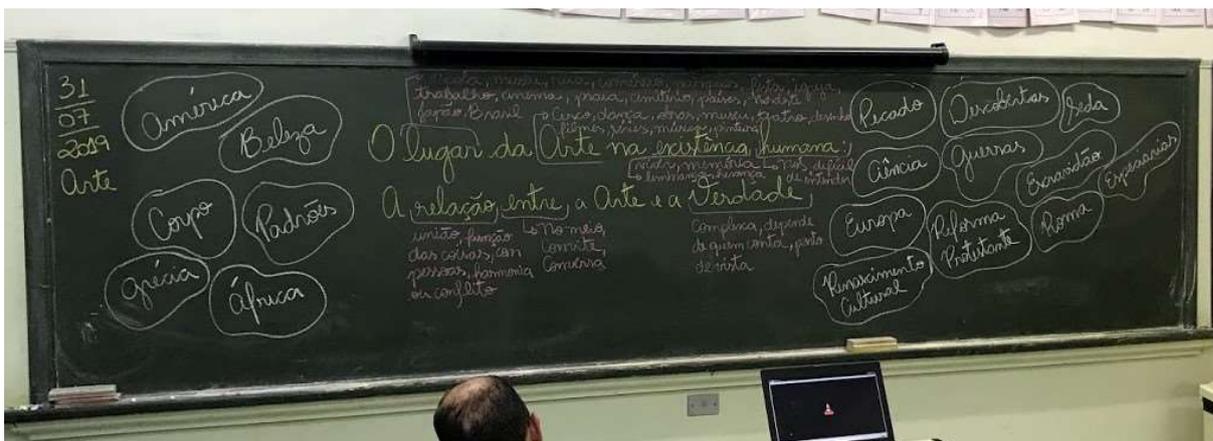


Figura 61: Sondagem sobre o tema gerador no 2º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 62: - Processo de criação artística com recortes de revistas de cosméticos.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 63: Trabalho de uma educanda em processo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 64: Trabalho de uma educanda em processo. Fonte: A autora, (2019).



Figura 65: Processo de criação artística com recortes de revistas de cosméticos. Fonte: A autora, (2019).

6.3 Arte, identidade e diversidade: Cultura, tradição e inovação

O foco das propostas dessa turma foi “O Brasil no olhar do artista”. A seleção de imagens foi pensada dentro das seguintes temáticas: imagem e consciência do mundo; tríade racial; painéis da sociedade brasileira; heróis e anti-heróis. A primeira proposta foi “Quando história e arte se encontram”, na qual trouxe três obras com a mesma temática: A primeira missa no Brasil (Apêndice 27). A intenção foi de provocá-los a refletir sobre esse acontecimento e sobre como foi retratado artisticamente em diferentes momentos, com obras de Victor Meirelles, Candido Portinari e Glauco Rodrigues.

A primeira reação de um educando à obra de Victor Meirelles foi a seguinte: *Nossa professora, muito bonito o quadro, mas os índios nem sabiam o que estava acontecendo né?* Uma educanda comentou que parecia *cena de novela, que deixam a realidade mais bonita*. Sobre a obra de Portinari, disseram que passa uma impressão de tristeza, de sofrimento; quando questionei o porquê, disseram que as cores passavam essa sensação, e que não dava *pra ter certeza se as pessoas estavam orando ou chorando*. A obra de Glauco Rodrigues, para eles, é uma crítica à sociedade brasileira que, como disse uma educanda: *só se preocupa com carnaval em vez das coisas sérias*. Pedi que olhassem uma segunda vez para as obras, pensando no tema da aula. Então, disseram que existe várias formas de se contar uma história, e que o último quadro (Glauco Rodrigues), conta várias histórias ao mesmo tempo, de como as coisas aconteceram e de como as coisas são hoje.

Dando continuidade à proposta, trouxe dois materiais: um sobre os artistas viajantes (Apêndice 28) e outro sobre a missão artística francesa no Brasil (Apêndice 29). Para estas aulas, comecei com a pergunta: Como vocês acham que os estrangeiros enxergam o Brasil? As respostas deles se voltaram principalmente para a corrupção, e também para o carnaval. Fui apresentando as imagens e fazendo mais perguntas: Qual seria o motivo que trouxe esses artistas para o Brasil? O que eles viram? O que sentiram? O que ficou registrados em suas obras? Existe algum padrão nas representações? Se sim, que padrão era esse?

Um educando disse que *eles tiveram muita coragem de vir pra um lugar completamente desconhecido*. Questionei se não era assim com todas as pessoas que decidem sair de seus lugares de origem, ele me respondeu: *mais ou menos né? Hoje a gente tem internet pra pesquisar, naquela época nem tinha avião!* As conversas sobre as obras seguiram com comentários sobre como eles devem ter ficado impressionados com tanta beleza que existe aqui. Retomei as respostas deles do início da proposta que, em sua maioria eram comentários negativos, e eles as complementaram com falas sobre as belezas naturais. Uma educanda disse que eles ainda devem pensar que vivemos no meio do mato! Achei muito interessante como eles foram aos poucos expondo sua visão de mundo, pois essa turma tinha uma característica de ser mais passiva, de esperar que eu falasse.

O tema da proposta de criação artística foi “O Brasil no meu olhar”. Pedi a eles/as que pesquisassem sobre alguma manifestação cultural tradicional da região em que haviam nascido e que de alguma forma era importante para eles/as, só que, em vez de apresentar para a turma, eles/as deveriam utilizar essa pesquisa no trabalho artístico deles. Alguns, espontaneamente, foram buscar referências nas obras que eu havia apresentado, outros procuraram representar paisagens de seus locais de origem buscando fotos na internet.

A segunda proposição tratou das “Canções que falam do Brasil” já que foi uma proposta bem aceita no semestre anterior e se relacionava bem com o tema integrador do semestre em curso naquele momento, em conjunto com obras de arte de diversos artistas seguindo as temáticas citadas (Apêndice 30) e acrescentando à discussão questões sociais, de gênero e de discriminação. Além das músicas de: Os Paralamas do Sucesso; Legião Urbana; Raul Seixas; Titãs; Adoniran Barbosa; Gonzaguinha; Gabriel O Pensador e Cidinho & Doca, incluí apenas nessa turma a música AmarElo – Emicida e, quando analisamos algumas obras que tratavam de temas relacionados a cultura popular e ao interior, eles sugeriram que ouvíssemos “Luar do sertão”. Trouxe também a música “Feira de Mangaio”, interpretada por Clara Nunes.

Obras de arte como a de Adriana Varejão foram vistas como polêmicas durante as discussões, alguns educandos e educandas questionaram se a arte deveria ser assim tão

agressiva e explícita. Devolvi o questionamento perguntando sobre qual seria o motivo de a artista criar essa obra? Em que ela estaria querendo nos fazer pensar? Ao final do semestre, a turma, que antes era mais quieta, aparentemente insegura, começou a se colocar e a se posicionar nos debates com criticidade. A segunda proposta de fazer artístico foi que eles/as produzissem algo que se relacionasse às imagens, às músicas e ao tema integrador. Em ambas as propostas artísticas, mesmo dando total liberdade para que eles criassem, sugeri poesias, músicas, colagens... a maioria optou por trabalhos com desenho, e pediram para usar tintas.



Figura 66: Educando em processo de criação da primeira proposta de fazer artístico.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 67: Educando em processo de criação da primeira proposta de fazer artístico.
Fonte: A autora, (2019).

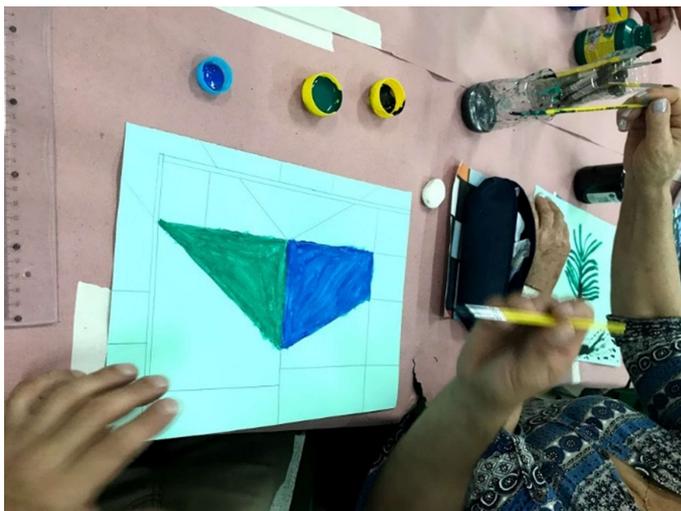


Figura 68: Educando em processo de criação da segunda proposta de fazer artístico.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 69: Educando em processo de criação da segunda proposta de fazer artístico.
Fonte: A autora, (2019).

6.4 Arte, pensamento e expressão: A sociedade representada

A partir do mapa conceitual “O que é arte hoje?” e do pedido em ambas as turmas de aprenderem técnicas de desenho, desenvolvi a proposta “Corpo coletivo”. Para discussão trouxe o texto “Mas isso é arte?” junto com um breve quadro explicativo sobre arte contemporânea (Apêndice 31). Nas duas escolas, os educandos e educandas definiram que a arte que *todo mundo considera bonita é a que imita melhor as coisas*, e que *a arte de hoje é esquisita e não faz sentido*. Questionei o que seria esse “imitar melhor as coisas” e as respostas foram *sabe*

aqueles desenhos perfeitos, super realistas? Então, é isso! Direcionei a conversa para o que significa realidade, e como ela pode ser diferente, dependendo do contexto.

Pedi para que se dividissem em 05 grupos: 01 – Cabeça; 02 – Tronco; 03 - Membros superiores; 04 - Membros inferiores e 05 - Personalidade e vestimentas. Orientei que um desses grupos deveria coordenar o trabalho, mas deixei que eles se organizassem para isso. No decorrer da proposta ouvimos e conversamos sobre a música “Tropicália - Caetano Veloso” (Apêndice 32) e fui apresentando, sempre antes de eles começarem o fazer artístico, as obras de Hélio Oiticica e Lygia Clark (Apêndice 33), fomos conversando sobre as obras durante a produção de seus trabalhos, e procurei relacionar com o que eles/as estavam produzindo, principalmente na relação artista x espectador.

Acompanhei e registrei todo o processo, que em cada escola tomou uma direção. Na EMEIEF Professor João de Barros Pinto o corpo coletivo tomou a forma de “Sabrina” - uma jovem de 23 anos, viúva, que trabalha como dançarina de boate e que sonha em estudar dança e ter um emprego melhor: *O marido dela faleceu em um acidente de moto e ela não tinha como sustentar seu filho de dois anos, como sempre dançou bem, encontrou essa alternativa para se sustentar e sustentar seu filho. Mas não quer viver assim pra sempre, pois sente vergonha.* E na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, o corpo se tornou “Adam” – um jovem de 30 anos, que trabalha como barbeiro (colocaram que ele ganha cerca de R\$ 2.000,00) e sonha em ter uma família, um carro, uma casa, uma vida digna. *Ele faz faculdade de arquitetura, gosta de sair, vai à igreja, gosta de jogar futebol e RPG, é muito popular e tem muitos amigos.* Acredito que o resultado final foi diferente em cada turma não apenas por suas particularidades, mas principalmente pelo envolvimento dos educandos e educandas da EMEIEF Professor João de Barros Pinto com o tema integrador, que resultou numa mulher que sofre com discriminação e que busca uma vida melhor.

No segundo bimestre, cada turma caminhou em uma direção. Na EMEIEF Professor João de Barros Pinto abordei a trajetória da artista imigrante Anna Maria Maiolino (Apêndice 34), para mostrar como seu trabalho foi mudando ao longo de sua vida. Primeiro exibi os vídeos sobre a artista Ana Maria Maiolino⁹³ falamos a respeito sua vida e suas obras, aproximando-a das propostas do tema integrador. Como proposta de produção artística propus que os educandos e educandas realizassem trabalhos que relacionassem o que estudamos nas aulas de arte com o tema integrador, dei ênfase aos cadernos de artista, explicando que eles poderiam se tornar esse trabalho.

⁹³ MUSEU VIVO: ANA MARIA MAIOLINO. Publicado pelo canal SescTV.

(Parte 1) Disponível em: <https://youtu.be/4ZJ1bF1p8Yk>. Acesso em: 19 out. 2019.

(Parte 2) Disponível em: <https://youtu.be/UwByGpubSwI>. Acesso em: 19 out. 2019.

Já na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, como eles/as se mostraram distantes e um pouco resistentes à arte contemporânea, decidi trabalhar o processo de abstração de Piet Mondrian, desde seus primeiros trabalhos com observação de árvores até a presença de seus trabalhos na moda. Para isso, em vez de apresentar apenas no projetor as obras, fiz impressões e as coloquei na lousa com as seguintes perguntas: As árvores são todas iguais? A arte apenas “imita” a natureza? A terceira parte da lousa foi ocupada com obras de Piet Mondrian. Entreguei também o texto “Como Mondrian se tornou abstrato” (Apêndice 35). O fazer artístico foi proposto com base nas discussões sobre o tema integrador, nas obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica, e no processo de abstração de Piet Mondrian. Os educandos e educandas trabalharam em seus cadernos, alguns produziram trabalhos com árvores e duas educandas produziram uma rede de fitas inspiradas pela obra “Caminhando” de Lygia Clark.

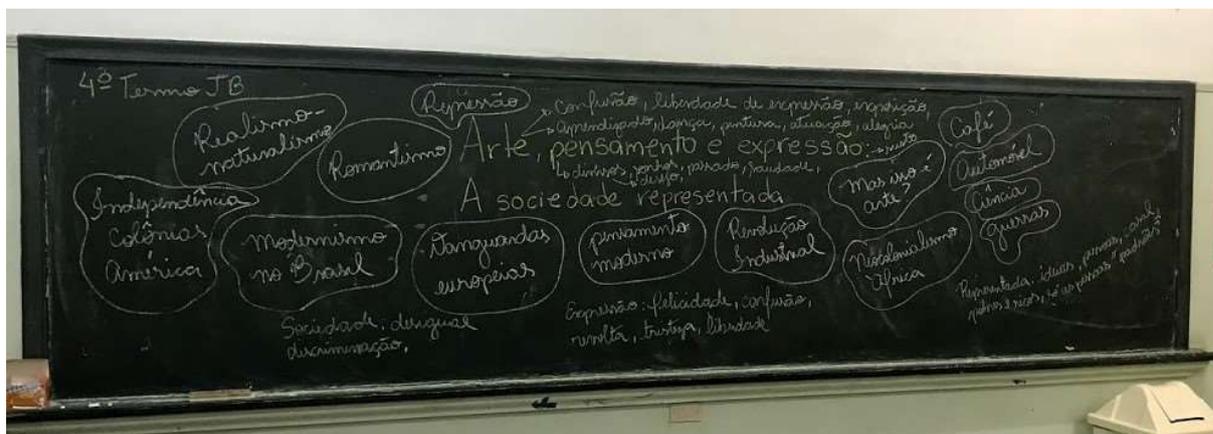


Figura 70: Sondagem sobre o tema gerador no 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 71: Montagem elaborada para as aulas do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 72: Processo de criação dos educandos e educandas do 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 73: Educandas finalizando o trabalho do 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 74: Processo de criação dos educandos e educandas do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 75: Educanda com os pés que ela desenhou para o trabalho coletivo do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 76: Educando do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira produzindo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 77: Educanda do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira produzindo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 78: Trabalho das educandas do 4º Termo da EMEIF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 79: Educanda do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira produzindo.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 80: Caderno de artista da educanda do 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).

6.5 Propostas coletivas, saídas pedagógicas e a exposição “Autoria & Expressão: Arte na Educação de Jovens e Adultos

Nesse semestre, tivemos algumas propostas coletivas que merecem destaque por se caracterizarem como experiências significativas de integração de conhecimentos entre as disciplinas e por ampliarem a discussão da relação deles com os temas integradores. Uma delas foi a aula aberta na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, proposta pelo professor de história, André, de tema “Breve história do Brasil através da música”, na qual foram apresentadas músicas de diversos estilos, MPB, Rap, Funk, Rock, Samba, abordando a história do país na segunda metade do século XX. Os educandos e educandas participaram ativamente, com comentários e memórias afetivas, alguns até se levantaram para dançar durante a reprodução das músicas. Aulas assim, fora da sala de aula e com mistura das turmas, costumam não ser bem aceitas pelos educandos e educandas, entretanto, creio que, por contar com a participação dos/as professores/as de três disciplinas: história, geografia e arte, foi possível perceber a articulação entre os conhecimentos específicos de cada disciplina e sua integração na proposta.



Figura 81: Aula aberta do professor de história André.
Fonte: A autora, (2019).

As saídas pedagógicas na EJA dependem de fatores externos e organizacionais da prefeitura, relacionadas ao transporte - ônibus e motoristas - o que implica horas extras e adicional noturno para eles, pois o período não está coberto em seus expedientes. Por isso, são poucas as vezes em que conseguimos realizar saídas com os educandos e educandas. Nesse semestre, com os educandos e educandas da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira, fizemos

uma visita ao SESC Santo André e assistimos a um espetáculo musical em homenagem a Vinicius de Moraes "Viva Vinicius", protagonizado por sua neta Mariana de Moraes. Em um determinado momento de interação com a plateia, pediram para que alguém fizesse a leitura de uma poesia e uma educanda do 1º Termo apresentou-se como voluntária, e fez a leitura. Essa educanda chegou à escola há cerca de 3 anos, não era alfabetizada, passou pela EJA I e logo foi promovida para a EJA II por seu desempenho. Ela é um exemplo de como a exclusão social retira das pessoas a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades.



Figura 82: Apresentação musical "Viva Vinicius" no SESC Santo André.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 83: Educanda realizando a leitura perante a plateia na apresentação musical "Viva Vinicius".
Fonte: A autora, (2019).

Outra atividade que reuniu ambas as escolas foi a apresentação da Banda Lira no anfiteatro da EMEIEF Professor João de Barros Pinto. Seu nome oficial é Corporação Musical Lira, foi fundada em 1918 e tornou-se um dos patrimônios musicais da cidade. Costumam se apresentar em eventos de Santo André e em outras cidades do estado. O repertório escolhido para a apresentação foi de MPB e sambas de grande sucesso. De início os educandos e educandas estavam sentados e tímidos, mas, por incentivo dos/as professores/as, incluindo eu, que começaram a dançar, alguns se levantaram e participaram mais calorosamente da apresentação.



Figura 84: Início da apresentação da Banda Lira na EMEIEF Professor João de Barros Pinto.

Fonte: A autora, (2019).

Em novembro de 2019, aconteceu a primeira exposição de trabalhos realizados pelos educandos e educandas fora das escolas, intitulada “Autoria & Expressão: Arte na Educação de Jovens e Adultos. Fruto de uma iniciativa dos professores e professoras de arte da rede municipal e do DEJA, de um desejo antigo de realizar um evento com os trabalhos dos educandos e educandas da EJA. O local de montagem da exposição foi o saguão do teatro municipal, com painéis móveis e trabalhos suspensos. Como não foi possível expor todos os trabalhos, optei por colocar na exposição os corpos coletivos de ambas as escolas, lado a lado; os trabalhos do 2º e 3º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto, que foram montados ao redor de uma cartolina branca com a pergunta “O que é beleza para você?” e uma caneta para que os visitantes escrevessem suas opiniões; as máscaras produzidas pelos educandos e educandas do 1º Termo, além de alguns trabalhos produzidos pelos educandos e educandas do

4º termo e, também, o trabalho das educandas realizado no primeiro semestre intitulado “Respeita as minas” da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.

A exposição teve início em uma sexta-feira, e contou com a visita de educandos e educandas, à noite, organizadas como saídas pedagógicas. Por um conflito na agenda do espaço, na terça-feira, depois de 04 dias, a exposição foi movida para o Centro de formação de professores Clarice Lispector, afastado do centro e com pouco acesso do público em geral. Os educandos e educandas de ambas as escolas visitaram a exposição ainda no saguão do teatro municipal, e ficaram muito orgulhosos/as de ver seus trabalhos expostos em um espaço público. Alguns tiraram fotos do lado de suas criações e das criações de outros educandos e educandas, que nem conheciam. Foi um momento muito gratificante, tanto para mim, quanto para eles, pois, além de se configurar na síntese dos temas estudados, traduziu-se na valorização de todo o processo.

Importante destacar que os trabalhos realizados não foram pensados nem produzidos para essa exposição, daí o título abrangente, pensado no coletivo pelos professores e professoras da rede, para abraçar os diferentes temas das diferentes comunidades escolares espalhadas pelo município. A iniciativa de dar voz a eles/as, de expor ao público quem são esses educandos e educandas e o que pensam, mostrando como transformam os conhecimentos escolares em produções artísticas, é uma ferramenta de reconhecimento da importância da modalidade de ensino, de seus sujeitos e de suas narrativas. Estas, muitas vezes silenciadas, embrutecidas pelas dificuldades da vida, ganharam protagonismo.



Figura 85: Convite virtual da exposição.
Fonte: DEJA, (2019).



Figura 86: Corpos coletivos - Sabrina e Adam.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 87: Trabalhos do 2º e 3º Termos da EMEIEF Professor João de Barros Pinto.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 88: Trabalhos dos educandos e educandas do 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 89: "Respeita as mina!" realizado no 1º semestre de 2019 pelas educandas da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.
Fonte: A autora, (2019).



Figura 90: Máscaras feitas pelos educandos e educandas do 1º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.

Fonte: A autora, (2019).



Figura 91: Na parte inferior do painel, trabalhos espontâneos de um educando da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira.

Fonte: A autora, (2019).

As atividades mencionadas fortaleceram os vínculos entre professores/as e educandos/as como um todo, em particular entre eles/elas e eu, além de reafirmar a proposta de integração curricular e, também, demonstraram o papel da arte no movimento do currículo integrado. Motivou-se um pensar/fazer que permitiu o trânsito entre os temas escolares e o conhecimento artístico sem negligenciar ou um se sobrepôr ao outro. Parsons (2005, p. 300) diz que ao trabalhar a arte nesse aspecto: “(...) foi oferecida aos alunos uma maneira de digerir e de expressar seus pensamentos sobre um tema complexo que estudaram durante o ano todo”. Ele segue dizendo que “outra vantagem é a mistura dos meios, visual e verbal, a qual constitui, intelectualmente, um estímulo em si: os estudantes tiveram de discutir o que estavam fazendo, de explicar isso ao público e escrever declarações artísticas”. O autor deixa claro, ainda, que o trabalho com o currículo integrado é mais exigente:

“(...) trabalhar com esse tipo de currículo não é fácil. Significa que o professor, assim como os artistas e os estudantes, precisam pensar em duas coisas quase sempre ao mesmo tempo. Uma delas é o problema ou o tema, que pode envolver Estudos Sociais, Ciências, Matemática etc., e outra é o conteúdo tradicional de uma aula de Arte, as ideias ou as técnicas de expressão. Quando esses dois elementos integram-se numa jornada, bem como em um trabalho de arte bem-sucedido, currículo é integrado” (PARSONS, 2005, p. 309-310)

Não ousou dizer que as propostas realizadas, sejam as que planejei e coloquei em prática, ou as coletivas, atingiram plenamente as características de um currículo integrado, mas consigo vislumbrar o caminhar na direção de uma maior integração entre as especificidades de cada disciplina, demonstrando que o conhecimento transita pelas áreas do saber e se relaciona com cada uma delas. Defender essa forma de abordagem curricular é considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

Educar é um processo íntimo e profundo que envolve educadores/as e educandos/as, um relacionamento que vai além da simples transferência de conhecimentos e informações, e que também não é um saber absoluto das coisas. Entretanto, nem sempre ela ocorre dessa forma. A educação é verdadeira e efetiva quando um educador olha para dentro de si e vislumbra, além de uma profissão, possibilidades de mediar a emancipação na vida de alguém. O ato de educar se efetiva quando duas sensibilidades dispostas se tangenciam, uma vez que não existe educação sem afetividade. Falar sobre afetividade e vínculos educacionais em um momento tão atípico, para dizer o mínimo, só demonstra o quanto a experiência que visa a uma aprendizagem significativa depende da presença, do contato físico, de estar junto. O que infelizmente não é possível em um ensino remoto, ocasionado pela pandemia do COVID-19 (SARS-CoV-2)⁹⁴, por mais que ambos os lados se esforcem para que isso ocorra.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), trata da necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a inevitável luta para fazê-la melhor. Segundo suas palavras, a esperança é uma necessidade ontológica, ativa, já que sem ela não há como sequer começar o embate. Dessa forma, explica a inevitabilidade de uma educação para a esperança, pois “como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (FREIRE, 1992, p. 10). Nos fala do papel da educação para compreensão da história como possibilidade, oposta à visão pragmática neoliberal de futuro como inexorável. E é assim, a partir de uma esperança ativa, viva e atuante diante de todas as dificuldades que se apresentaram tanto no processo da pesquisa quanto em sua fase de redação final em um contexto pandêmico que inicio minhas considerações.

A grande questão levantada por este trabalho é como estabelecer um diálogo verdadeiramente significativo entre a Arte e a Educação de Jovens e Adultos. Não sei se posso afirmar que obtive êxito em responder claramente a ela, até porque não existem fórmulas

⁹⁴ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (BRASIL, [2020]).

prontas e fáceis na educação. Todavia, a trajetória aqui exposta e analisada aponta caminhos pelos quais pretendo continuar a seguir, e também pode auxiliar outros a traçarem seus próprios caminhos, pois acredito que é necessário buscar, dentro do sistema educacional, lugares de transformação, de outras possibilidades de ensino e aprendizagem, e a partilha das experiências entre educadores se configura em um dos pontos de partida para que isso aconteça.

Não há como dissociar o trabalho pedagógico da essência do/a educador/a. O fazer docente é, de forma consciente ou não, um conjunto de posturas, ideias e posicionamentos aos quais professores e professoras estiveram expostos. Por conseguinte, considero fundamental a experiência cotidiana da sala de aula, bem como as vivências e experiências formativas, estéticas e artísticas que vivenciei durante essa trajetória. Nesse sentido, ao abraçar a tarefa de contribuir com o processo de ressignificar as práticas, tempos e espaços do ensino de arte, busco a reflexão sobre o processo educacional como prática vinculada à vida do/a educador/a bem como à do/a educando/a. Essa tarefa exigiu um olhar atento às concepções de arte/educação e currículo, e, a partir desses pontos promover experiências em sintonia com desafios do cotidiano.

O aporte teórico apresentado trata do conhecimento acerca da arte considerando seus aspectos de ordem prática, de leitura e do contexto de sua produção, que possibilita desenvolver habilidades e promover a possibilidade de encontrar outras formas de ser e estar no mundo. Constitui-se como experiência estética e humana, favorece a iminência das qualidades afetivas, sensoriais e expressivas que há nos sujeitos e também como área do conhecimento com conteúdos específicos. Pensar o ensino de arte na EJA envolve pensar em primeiro lugar no contexto dos educandos e educandas, para que eles e elas consigam conceber a arte como um instrumento para identificação cultural e assim desenvolver a consciência de quem são, de onde estão e de como sentem e, então, propiciar o pensar, o expressar-se e o transformar-se.

Na perspectiva do currículo integrado e suas etapas – caracterização/escuta dos educandos e educandas; definição do tema integrador; elaboração do mapa conceitual coletivamente pelos/as professores/as, considerando os eixos ciência, cultura, tecnologia e trabalho – cabe a cada professor encontrar uma relação entre sua disciplina e o tema integrador, selecionando quais conhecimentos serão abordados/desenvolvidos. Esses, conforme tratei ao longo deste trabalho, não são neutros, daí a importância de se pensar a quem interessam esses saberes. Uma questão importante que levanto, é sobre conseguir realmente ensinar arte, sem submeter-se à força do tema, e isso envolve refletir, planejar e se necessário replanejar constantemente as abordagens e propostas para se equilibrar na linha tênue entre os conhecimentos fundamentais da arte aos quais os educandos e educandas têm direito e os temas advindos de seus cotidianos.

Por meio das artes, dá-se a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam um grupo social: o modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como todo o seu potencial de conceber, criar, perceber, ler e interpretar, envolvendo todos os processos que perpassam a atividade artística, seus produtos, ações e reflexões, configura-se em uma ampla esfera para tratar questões sociais, raciais, de gênero, dentre outras, pois trabalha com concepções artísticas, culturais e estéticas de modo sensível, mas principalmente de maneira cognitiva. O pensamento/linguagem presentacional inerente às linguagens artísticas, é o que transmite significados de uma maneira que nenhuma outra forma de linguagem é capaz de fazer.

Os temas geradores, eixos temáticos definidos para cada etapa/ciclo com o propósito de manter a flexibilidade necessária para o encontro entre a arte, o tema integrador e os saberes vivenciados no cotidiano dos educandos e educandas, serviram como critérios para a seleção de obras de arte, imagens, vídeos, músicas e demais materiais que foram utilizados nas aulas e também como norte, a questão fundamental para que cada turma pudesse abrir seus caminhos rumo à experimentação da arte, ressignificando suas experiências estéticas. O principal objetivo de todo o material selecionado foi fazer com que os educandos e educandas se compreendessem como produtores de história e cultura, valorizando suas experiências sem se limitar a elas, o que lhes negaria acesso a outras formas de obras culturais e artísticas. E, na conexão desses saberes, proporcionar o entendimento sobre seu papel nesse processo, ao compreender seu modo de construção. Uma das principais vertentes implícitas nas seleções de conteúdos e na montagem das propostas foram os conceitos de popular e de erudito, bem com suas posições em nossa sociedade.

Outra característica que marcou a abordagem foi a relação entre a arte e a política. Conforme nos diz Jacques Rancière, em sua obra *O espectador emancipado* (2012), “a arte é considerada política porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai de seus lugares próprios para transformar-se em prática social” (2012, p. 52). Assim, arte e política têm uma relação paradoxal que “têm a ver uma com a outra como formas de dissenso, operações de reconfiguração da experiência comum do sensível” (2012, p. 63). Nesse sentido, a experiência dos Roteiros de estudo aplicada no primeiro semestre de 2019 foi tanto para mim quanto para os educandos e educandas, repleta de momentos únicos e se constituiu em um caminhar entre as ideias, visto que o propósito de estabelecer relações da arte com filmes, imagens da mídia, ‘memes’ que circulam nas redes sociais, é de tornar a experiência estética das aulas de arte não só significativa, mas também intensa, crítica e dialética.

Todavia, pontuo que a característica integradora destes depende da contribuição das demais áreas do conhecimento, para se efetivar como uma verdadeira relação intrínseca de todos os componentes curriculares. O que não quer dizer que os resultados obtidos tenham sido negativos: pelo contrário, considero que os educandos e educandas foram capazes de ler, interpretar, construir e efetivar o conhecimento artístico – pautado no pensar e fazer – nesta proposta, apesar de um começo tempestuoso, afinal, tudo aquilo que se diferencia do já estabelecido, do tradicional, causa estranhamento, incômodo.

No decorrer das propostas, a partir do diálogo estabelecido com eles e elas e de suas devolutivas nas avaliações e autoavaliações, procedimentos essenciais na concepção de educação dentro das perspectivas expostas, houve a necessidade de mudanças. Assumir a perspectiva crítica-reflexiva sobre a prática docente foi uma postura adotada na condução deste trabalho bem como em meu cotidiano. As principais mudanças que caracterizaram a abordagem utilizada no segundo semestre de 2019 deram-se na condução das propostas, que se voltaram principalmente às experiências estéticas e aos debates nas aulas, com mapas conceituais e descentralizando o foco da linguagem escrita, para que esta não fosse mais um entrave na construção de suas expressões críticas individuais. Houve, também, a introdução do caderno de registros/caderno de artista como uma forma de valorizar o conhecimento artístico, ao traçar alguns esboços, colar imagens de referência, escrever algo que se sente ou que incomoda, foi possível narrar os processos de criação e reflexão trabalhados nas aulas a partir da perspectiva pessoal daqueles que se propuseram a adotar a ideia.

A necessidade de estímulo da capacidade crítica dos educandos e educandas fez parte de todas as experiências e propostas, permeando a abordagem curricular. Contextualizar objetos artísticos no tempo e no espaço, viabiliza conexões entre a arte e a leitura da realidade, conduzindo-os ao debate, à argumentação, à reflexão sobre vários aspectos de sua vida cotidiana e social. Outro aspecto salientado foi o papel fundamental da arte na constituição da memória e da identidade, tanto a nível individual, de se reconhecer como portador de uma história, capaz de criar, se expressar e se colocar diante da realidade, quanto a nível coletivo na busca por nossa identidade cultural. Ao abrir espaços para representação das mais variadas culturas, a arte fomenta o respeito à diversidade.

O mundo do trabalho, com toda a sua complexidade, também pôde se articular ao currículo de arte, já que suas diferentes linguagens dão vida a várias profissões. Conhecer ofícios artísticos, seus meios de profissionalização e suas relações de trabalho auxilia na compreensão da arte e sua inserção social. O artesanato, tão citado pelas educandas como meio de renda, pode e deve ser discutido na sua relação com o conceito de arte. Da mesma forma, a

utilização de multimeios gera novos campos artísticos e, conseqüentemente, novas áreas profissionais passam a veicular conceitos artísticos que podem ser campos de estudo e de interesse dos educandos e educandas.

A EJA como espaço de fomento da arte e de sua ação criativa tem múltiplas potencialidades de viabilizar o desenvolvimento integral dos sujeitos, pois os concebe como seres criadores, dinâmicos e transformadores, uma vez que toda a riqueza individual que os educandos e educandas carregam consigo pode permitir uma troca única, uma aproximação entre teoria e prática, na qual os saberes dos educandos e educandas, culturalmente construídos, integrados aos conceitos estudados na escola sejam ferramentas para que eles relacionem e percebam a Arte integrada às suas vidas, já que, em suas diversas manifestações, a Arte representa formas de expressão criadas pelo homem que se tornam possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo.

Ao ressignificar as relações do currículo de arte com a cultura, vinculadas as atividades de produção de sentido e significado, é possível reconhecer as práticas pedagógicas expostas como uma forma de romper com modelos tradicionais do ensino de arte, sublinhando as vozes e as histórias de vida, colocando-as em seu devido lugar de reconhecimento, e, assim, pensar o ensino de arte considerando os sujeitos, os lugares, as identidades e, por conseguinte, criar laços de pertencimentos estabelecidos por uma prática crítica, reflexiva e dialógica.

Os registros fotográficos das aulas demonstram como, dentro desta perspectiva epistemológica proposicional da criação, cada um é provocado a refletir sobre as demandas e tensões que permeiam seu contexto existencial, e mesmo sobre as contradições, a partir de sua subjetividade, experiências e ponto de vista – simultaneamente crítico, ético, estético, poético e político – seja capaz de dar vida a possibilidades de criação de obras intensas. Afinal, uma atribuição urgente para a EJA é proporcionar a todos que participam dessa modalidade de ensino – educandos/as, gestores/as, professores/as e comunidade – o prazer no ensinar, no aprender, na descoberta, pela composição do conhecimento. Apesar de seus contextos de lutas, trabalhos exaustivos, e que estejam imersos em vulnerabilidade social, podem ser sujeitos transformadores e subversivos, e por isso é essencial evidenciar fluxos para que um deles atue criticamente, seja a fim de melhorar o seu contexto vivencial, ou mesmo para satisfazer-se, enquanto sujeito. O objetivo fundamental de toda a educação reside exatamente nesses aspectos.

REFERÊNCIAS

- 30 SALAS de aula pelo mundo. *In: Educação Estadão*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/galerias/geral,30-salas-de-aula-pelo-mundo,21885>. Acesso em: 01 set. 2019.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, Antonio Flavio; E TADEU, Tomaz (Org). Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2008.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio; GIONAVETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ASSOCIAÇÃO de ex-alunos e amigos do vocacional. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://www.vocacional.org.br/>. Acesso em: 08 jul 2019.
- BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Julia Maria; DAL BELO, Marcia Pessoa (Org). **Arte e Educação: o diálogo essencial**. São Paulo: BT Acadêmica, 2017.
- BAPTISTA, Ana Maria Haddad; NAVAS, Diana; HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa. (Orgs.). **Educação & o belo e o sublime**. São Paulo: BT Acadêmica, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288/6778>. Acesso em: 13 out. 2019.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

BRASIL. **Constituição da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 de jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio)**. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb001_00.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2020]. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos**. MOBRAL: sua origem e evolução. Rio de Janeiro: [s.n.], 1973. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2007.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **EMEF Campos Salles transforma currículo e valoriza a autonomia do estudante**. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-transforma-curriculo-e-valoriza-a-autonomia-do-estudante/>>. Acesso em: 21 maio 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Escola da ponte radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes**. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>>. Acesso em: 21 maio 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é Educação Integral?** Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 30 out. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa. *In*: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (Coord.). **Artes [recurso eletrônico]**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ELIAS, Maria Auxiliadora; PACHECO, Francisco Campos; MENDONÇA, Carolina de. **Marise Ramos: currículo integrado**. [S.l.: s.n.], 2015

EU, Daniel Blake. **Adoro cinema**. 2017. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-241697/>>. Acesso em: 23 maio. 2020

FERREIRA, Ilsa Kawall Leal. As escolas experimentais de São Paulo na Década de 1960: sua contribuição para formação do cidadão. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. Interface (Botucatu) [online]. 2008, vol.12, n.26, pp.635-646. ISSN 1807-5762. <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>>.

FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP**. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 43. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1982. *E-book*.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 259-268, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. *E-book*.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In: CADERNO de textos da 1ª Conferência Municipal de educação de Contagem. Contagem, MG: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem, 2005. Disponível em: <www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2019.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUERRILLA GIRLS: **gráfica, 1985-2017**. São Paulo: MASP, [s.d.]. Disponível em: <<https://masp.org.br/exposicoes/guerrilla-girls-grafica-1985-2017>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

HISTÓRICO da linha. **Estações ferroviárias**. [S.l.]: Estações ferroviárias, 2000.

KEITH Thompson. **Art**. Disponível em: <<https://www.keiththompsonart.com>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

LOTTERMAN, Osmar. **O Currículo integrado**. In: MARXISMO 21. [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/O-curriculo-integrado-Osmar-Lotterman-2.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional. São Paulo: IIEP, 2010.

NEVES, Joana. **O ensino público vocacional em São Paulo**: renovação educacional como desafio político – 1961-1970. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NEVES, Sandra Garcia. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Paraná. [Anais]. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018

NISE – O Coração da Loucura. **Adoro cinema**. 2016. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-240724/>. Acesso em: 23 maio. 2020.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Planejando as totalidades de conhecimento na perspectiva do tema gerador**. 2. ed. Porto Alegre: SMED, 2003. Caderno Pedagógico, n. 13)

PORTO ALEGRE. **Totalidades de conhecimento: em busca da unidade perdida**. Porto Alegre: SMED, 1997. (Caderno pedagógico, n. 08)

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Banda Lira**. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/departamentos-scelt/33-secretarias/cultura-esporte-lazer-e-turismo/191-banda-lira>. Acesso em: 28 jul. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo integrado: para começo de conversa – gotas de leitura necessárias**. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/projeto-de-atualizacao-dos-ppcs/2017/encontros-pedagogicos-2017/ii-encontro-pedagogico-de-2017/texto-curriculo-integrado-e-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan/abr 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/11029/7197>. Acesso em: 18 fev. 2018.

RAMOS, Marise. **Currículo integrado**. Santo André, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ROCHA, Maria Clara Martins. Caderno de artista: um meio de reflexão. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”, 19., 2010, Cachoeira, Bahia. [Anais]. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/chtca/maria_clara_martins_rocha.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

RODRIGUES, José. **Educação Politécnica**. *In*: DICIONÁRIO da educação profissional em saúde. São Paulo: Fiocruz, 2009. Disponível em:

<<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria Municipal de Educação. **A rede em roda 2014**: experiências e práticas na educação de Santo André. Santo André, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

SANTO ANDRÉ (SP). **Documento curricular da rede municipal de Santo André**. Santo André, SP: Prefeitura de Santo André, 2019. Disponível em: <<http://santoandre.educaon.com.br/documento-curricular-andreense/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de orientação e reorientação curricular da EJA**. Santo André, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de orientação e reorientação curricular da EJA**. Santo André, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Tecendo vivências**: a educação de jovens e adultos Santo André, 1989-2016. Santo André, SP: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 196-215, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/12393/pdf>>. Acesso em: 21 maio 2020.

O SORRISO de Mona Lisa. **Adoro cinema**. 2004. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-40141/>>. Acesso em: 23 maio 2020.

SOUTO, Cristina. **A arte do inconsciente**. *In*: CIÊNCIA hoje das crianças. Rio de Janeiro: Revista ciência hoje, 2018. A arte do inconsciente. Disponível em: <<http://chc.org.br/a-arte-do-inconsciente>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SOUZA, Gilcênio Vieira. Teoria histórico-cultural e aprendizagem contextualizada. **PSI Estudando Vygotsky**, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/gilvieira/2011/02/02/teoria-historico-cultural-e-aprendizagem-contextualizada>>. Acesso em 02 ago. 2020.

SYLVIA, Carmen Sylvia; MORAES, Vidigal. **O trabalho como princípio educativo**. Santo André, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

TAMBERLINI, Angela R. M. B. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDR On-line**, Campinas, n. 70, p.119-137, dez. 2016.

TAMBERLINI, Angela R. M. B. **Os ginásios vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

TRIGO, Maria Ilda. Mas isso é arte? **Unicamp Contemporânea**: seu blog de artes visuais, Campinas, v. 3, n. 5, 2007. Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/contemporanea/2017/04/30/mas-isso-e-arte>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12 jan. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018

VOCACIONAL: uma aventura humana. Direção: Toni Venturi. São Paulo: 2011 (78 min).

ZAMBERLAN, Fabio. **Arcos ocupacionais e formação técnica geral**. Santo André, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" – UNESP
INSTITUTO DE ARTES

FLÁVIA GONZALES CORREIA

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO**

Volume 2

São Paulo
2020

FLÁVIA GONZALES CORREIA

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO**

Volume 2

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes como requisito parcial exigido pelo programa de Pós-Graduação para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração Ensino de Artes.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo

2020

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

C824e	Correia, Flávia Gonzales, 1987-
	O ensino de arte e a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do currículo integrado / Flávia Gonzales Correia. - São Paulo, 2020.
	2 v. : il. color.
	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Rejane Galvão Coutinho
	Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes
	1. Arte - Estudo e ensino. 2. Educação de adultos. 3. Currículos - Planejamento. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.
	CDD 707

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

FLÁVIA GONZALES CORREIA

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes no Curso de Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com área de concentração em Processo de ensino, aprendizagem e criação em artes, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho
Unesp (Instituto de Artes) – Orientadora

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Universidade Federal de Alagoas – Ufal

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Unesp (Instituto de Artes)

São Paulo, 27 de novembro de 2020.

RESUMO

CORREIA, Flávia Gonzales. **O ensino da arte e a educação de jovens e adultos na perspectiva do currículo integrado**. 2020. Dissertação (Mestrado em ensino de Artes) – Programa ProfArtes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa foi realizada com objetivo de estabelecer um diálogo entre a Arte e a Educação de Jovens e Adultos. Para isso houve a necessidade de refletir sobre o planejamento pedagógico do ensino de arte nesta modalidade de ensino e em como relacionar os conhecimentos artísticos aos temas interdisciplinares. O referencial teórico se dá principalmente pelo trabalho de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa bem como no movimento de reorganização curricular ocorrido na rede na municipal de Santo André, que aborda os conceitos de *Currículo Integrado*, *Ominilateralidade do Ser* e do *Trabalho como princípio educativo* e se baseia na experiência dos Ginásios Vocacionais paulistas da década de 1960. Propõe, a partir da *Abordagem triangular do ensino de arte* propostas pedagógicas dialéticas que visam integração curricular por meio da arte, por conseguinte criar laços de pertencimentos estabelecidos por uma prática crítica, criativa e reflexiva. Seus critérios metodológicos e de avaliação se dão sob a pesquisa-ação e a avaliação dialógica.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Currículo integrado. Educação de jovens e adultos. Interdisciplinaridade.

RESUMEN

CORREIA, Flávia Gonzales. **O ensino da arte e a educação de jovens e adultos na perspectiva do currículo integrado.** 2020. Dissertação (Mestrado em ensino de Artes) – Programa ProfArtes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

Esta investigación tiene el propósito de establecer un diálogo entre el arte y la educación para jóvenes y adultos tal cual la necesidad de reflexionar sobre la planificación pedagógica de la enseñanza del arte en la modalidad y cómo relacionar el conocimiento artístico con temas interdisciplinarios. Su marco teórico se debe principalmente al trabajo de Paulo Freire y Ana Mae Barbosa, así como al movimiento de reorganización curricular que tuvo lugar en la red municipal de Santo André, que aborda los conceptos de Currículo Integrado, Ominilateralidad del Ser y Trabajo como principio educativo y a partir de la experiencia de los Gimnasios Vocacionales de São Paulo de la década de 1960. Propone, a partir del enfoque triangular de la enseñanza del arte propuestas pedagógicas dialécticas que apuntan a la integración curricular a través del arte, creando así lazos de pertenencia establecidos por una práctica crítica, creativa y reflexiva. Sus criterios metodológicos y de evaluación se basan en la investigación acción y la evaluación dialógica.

Palabras clave: Enseñanza de arte. Currículo integrado. Educación de jóvenes y adultos. Interdisciplinarietà.

LISTA DE SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares de Santo André
CPFP	Centro Público de Formação Profissional
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DEJA	Departamento da Educação de Jovens e Adultos de Santo André
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
FIC	Formação Inicial Continuada
FTG	Formação Técnica Geral
H.A.	Hora-Atividade
H.L.	Hora Livre
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
RPS	Reunião Pedagógica Semanal

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	16
2	INTRODUÇÃO	19
3	ENTRELAÇANDO A ARTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
4	POR UM OUTRO ENTENDIMENTO DE CURRÍCULO: EXPERIÊNCIAS E REFERÊNCIAS	36
4.1	O movimento de reorganização curricular: análise e pressupostos teóricos	39
4.2	Reverberações da experiência de reorganização curricular	47
4.3	Ginásios Vocacionais: A inspiração para a proposta de reorganização curricular	53
4.4	Em busca de um caminho: Tensões do sistema escolar e conexões necessárias a se pensar no ensino de arte para jovens e adultos	63
5	A DISCIPLINA DE ARTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO: ENTRE A TEORIA, A LEGISLAÇÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA	74
5.1	Escuta e caracterização dos/as educandos/as e da comunidade	77
5.1.1	EMEIEF Professor João de Barros Pinto	79
5.1.2	EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira	84
5.2	A disciplina de Arte e os temas integradores: A experiência dos Roteiros de estudo	90
5.2.1	O Roteiro inicial	95
5.2.2	A Arte e o tema integrador Saúde – EMEIEF Professor João de Barros Pinto	101
5.2.3	A Arte e o tema integrador “Respeito e Cidadania” – EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira	113
5.3	O processo de análise e avaliação da experiência dos Roteiros	121

6	A DISCIPLINA DE ARTE E O DIÁLOGO EM PRÁTICA: PROPOSTAS DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2019	126
6.1	Arte por toda parte: O fazer artístico através dos tempos e dos lugares	131
6.2	O lugar da Arte na existência humana: A relação entre a Arte e a verdade	137
6.3	Arte, identidade e diversidade: Cultura, tradição e inovação	140
6.4	Arte, pensamento e expressão: A sociedade representada	143
6.5	Propostas coletivas, saídas pedagógicas e a exposição “Autoria & Expressão: Arte na Educação de Jovens e Adultos	149
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E UM LONGO CAMINHO A PERCORRER	156
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE 1 – Sondagem inicial	178
	APÊNDICE 2 – Roteiro Inicial	180
	APÊNDICE 3 – Roteiro desenvolvido para o 1º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto “Arte e o inconsciente: memória e história”	190
	APÊNDICE 4 – Roteiro desenvolvido para o 2º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto “Arte e o inconsciente: memória e história”	195
	APÊNDICE 5 – Roteiro desenvolvido para o 3º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto “Identidade e Pluralidade”	201
	APÊNDICE 6 – Roteiro desenvolvido para o 4º Termo da EMEIEF Professor João de Barros Pinto “Arte – Expressão e Resistência”	208
	APÊNDICE 7 – Roteiro desenvolvido para o 3º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira “Identidade, Pluralidade e Cidadania”	218

APÊNDICE 8 – Árvore da Vida – 3º Termo da da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira	226
APÊNDICE 9 – Roteiro desenvolvido para o 4º Termo da EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira “Arte – Expressão, Resistência e Cidadania”	227
APÊNDICE 10 – Avaliação e autoavaliação	236
APÊNDICE 11 – Sondagens continuadas	237
APÊNDICE 12 – Proposta de Arte para o Currículo Integrado na EMEIEF Professor João de Barros Pinto – 1º Bimestre (2º Semestre de 2019)	240
APÊNDICE 13 – Proposta de Arte para o Currículo Integrado na EMEIEF Professor João de Barros Pinto – 2º Bimestre (2º Semestre de 2019)	241
APÊNDICE 14 – Proposta de Arte para o Currículo Integrado na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira – 1º Bimestre (2º Semestre de 2019)	245
APÊNDICE 15 – Proposta de Arte para o Currículo Integrado na EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira – 2º Bimestre (2º Semestre de 2019)	247
APÊNDICE 16 – Material elaborado para os 1º Termos: Arte pela cidade	251
APÊNDICE 17 – Material elaborado para os 1º Termos: Espaços e equipamentos culturais de Santo André	254
APÊNDICE 18 – Material elaborado para os 1º Termos: O Saci urbano	259
APÊNDICE 19 – Material elaborado para os 1º Termos: Ônibus tem assentos com capinhas de crochê na Finlândia	261
APÊNDICE 20 – Material elaborado para os 1º Termos: Victor Nunes – Transformando os objetos do cotidiano em Arte	262
APÊNDICE 21 – Material elaborado para os 1º Termos: Pirâmides pelo	

mundo	260
APÊNDICE 22 – Material elaborado para os 1º Termos: Manifestações culturais – Máscaras africanas	276
APÊNDICE 23 – Material elaborado para o 2º Termo: Publicidade, propaganda e estereótipos	281
APÊNDICE 24 – Material elaborado para o 2º Termo: Vênus – Representações do corpo feminino	286
APÊNDICE 25 – Material elaborado para o 2º Termo: Texto – O que é ditadura da beleza	289
APÊNDICE 26 – Material elaborado para o 2º Termo: Plásticas que deram errado: Confira famosos que exageraram nos retoques	291
APÊNDICE 27 – Material elaborado para o 3º Termo: Quando história e Arte se encontram	295
APÊNDICE 28 – Material elaborado para o 3º Termo: Artistas Viajantes	296
APÊNDICE 29 – Material elaborado para o 3º Termo: Missão Francesa	300
APÊNDICE 30 – Material elaborado para o 3º Termo: Canções que falam do Brasil / O Brasil no olhar do artista	303
APÊNDICE 31 – Material elaborado para o 4º Termo: Mas isso é Arte?	308
APÊNDICE 32 – Material elaborado para o 4º Termo: Tropicália – Caetano Veloso	310
APÊNDICE 33 – Material elaborado para o 4º Termo: Hélio Oiticica e Lygia Clark	312
APÊNDICE 34 – Material elaborado para o 4º Termo: Anna Maria Maiolino	315
APÊNDICE 35 – Material elaborado para o 4º Termo: Como Mondrian se tornou abstrato	316

APÊNDICE 1 – SONDAGEM INICIAL

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Estudante: _____ Termo: _____

| Sondagem |

1) Fale sobre sua trajetória: Quantos anos você tem? Em que cidade/estado você nasceu? Qual sua principal atividade fora da escola? O que te trouxe para a EJA?

2) Para você, o que é Arte? Conte como foram suas experiências com a Arte ao longo de sua vida.

3) O que você faz para se divertir? Costuma frequentar quais espaços de lazer? (Ex. Shopping, parques, teatro, cinema, museu, clube etc)

4) O que você costuma assistir TV? Quais programas lhe interessam mais?

5) Você se interessa por música? Qual seu estilo musical favorito? Toca algum instrumento?

6) Você se interessa por dança? Já praticou em algum momento de sua vida? Já assistiu alguma apresentação de dança?

7) Você já assistiu alguma peça teatral? Conte como foi.

8) Qual sua relação com a Arte? Ela faz parte de seu cotidiano?

9) O que você entende por:

Forma: _____

Registro: _____

História: _____

Cidadania: _____

Ressignificar: _____

Ideologia: _____

Consciência Corporal : _____

Estética: _____

Sonoridade: _____

Herança cultural: _____

Identidade cultural : _____

Suportes: _____

Intervenção: _____

APÊNDICE 2 – ROTEIRO INICIAL

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Estudante: _____ Termo: _____

Início: ____ / ____ / ____ Meta do grupo: ____ / ____ / ____ Término: ____ / ____ / ____

| Roteiro inicial |

*"Arte e vida se misturam. Fantasia e realidade se acrescentam."
(Affonso Romano de Santana)*

Objetivos:

- Compreender o que é um roteiro de estudos;
- Reconhecer a importância da Arte como conhecimento;
- Analisar diversas linguagens artísticas.

O que é um Roteiro de estudos?

Se consultarmos um dicionário, poderemos verificar que a palavra **roteiro** têm vários significados, porém no contexto escolar podemos dizer que **roteiro é uma espécie de guia, uma indicação de caminhos a serem seguidos para alcançar metas e objetivos**. Um roteiro de estudos é, portanto, um guia elaborado por um ou mais professores para que todos conquistem diversos conhecimentos. Considerando os princípios da nossa escola, é fundamental que os estudantes participem dessa construção de roteiros indicando assuntos e temas do seu interesse.

É fundamental planejamento para a realização de um roteiro e de outras atividades propostas. O planejamento é importante porque:

- Possibilita que você se organize para alcançar metas e objetivos de estudos;
- Ajuda a refletir sobre o que você já sabia, o que aprendeu e o que ainda precisa se aprofundar;
- Permite avaliar seu aprendizado e identificar suas dificuldades;
- Auxilia a traçar novas metas e etapas para alcançar os objetivos de acordo com seu ritmo;

Para que você consiga se organizar ainda mais e atinja todos os objetivos de estudos deste semestre, você terá um professor tutor para lhe ajudar e acompanhar. Como será isso?

- O tutor irá lhe ajudar a fazer seu planejamento de estudos por semana;
- Vai avaliar se você cumpriu seu planejamento semanal e quais as suas dificuldades;
- Você poderá sanar todas as suas dúvidas e dar sugestões de como gostaria que fosse a tutoria;
- Haverá momentos em grupo ou sozinho que você poderá refletir e falar sobre suas experiências e sensações, dentre outras coisas.

Pensando sobre o roteiro, o planejamento e a tutoria, converse com seu grupo e responda:

1) Quais as suas expectativas para a disciplina de arte? Tem sugestões de temas para os roteiros?

2) Você costuma fazer planejamentos no seu cotidiano? Comente sobre.

3) Você conseguiu compreender o que é a tutoria? O que achou da ideia?

O que é Arte?

A palavra arte tem origem no latim *ars* e significa técnica ou habilidade. É uma manifestação humana muito antiga, que possui um caráter estético e está intimamente relacionada com as sensações e emoções dos indivíduos. É importante frisar que a arte tem uma importante função social na medida que carrega consigo características históricas e culturais de uma determinada sociedade, se tornando um reflexo da essência humana. A arte existe e está presente em todas as culturas e sua definição e função são constantemente discutidas. Para o filósofo grego **Aristóteles** a arte era uma imitação da realidade. Mais tarde, esse conceito foi discutido e refutado por diversas correntes artísticas que entendiam a arte não somente como imitação da realidade, mas como criação.

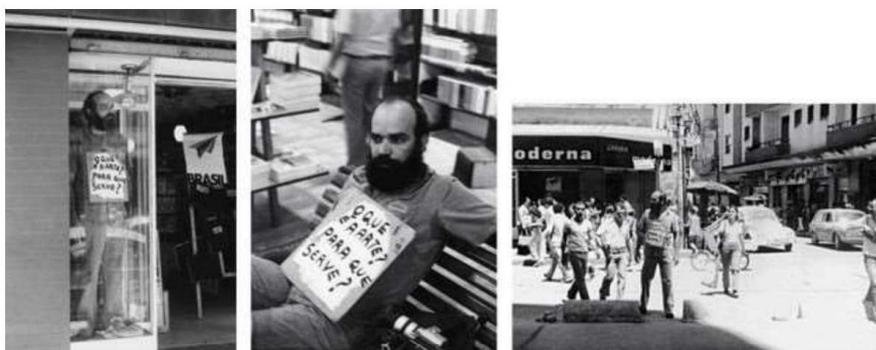
Durante a Idade Média havia duas vertentes sobre ela: as artes manuais (ou mecânicas) e as artes liberais (ou intelectuais). A primeira era considerada inferior à segunda, pois era consenso que a arte era criada a partir do intelecto. Analisando essa questão atualmente, podemos ver que evoluímos bastante, entretanto, o trabalho manual ainda é visto como menos importante que o trabalho intelectual. Pode-se citar como exemplo o artesão e o artista, que compartilham um trabalho mental e também participam da criação artística, todavia, a arte produzida pelo artesão é tida como “menor” em relação

ao trabalho do artista. Essa divisão entre arte erudita e arte popular é um tema estudado e discutido amplamente.

Para conversar:

Vamos assistir ao vídeo "O que é Arte?"

<https://youtu.be/pZnuwvpzHhg>



O artista brasileiro Paulo Bruscky em performance de 1963, em Recife, caminhou com uma placa que indagava ao público "O que é arte? Pra que serve?"

Por que devemos estudar Arte?

Ernst Fischer, em seu livro "A necessidade da arte" (1976: 12), diz:

Milhões de pessoas leem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que vão procurar distração, divertimento, a relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com tipos de romance, de uma peça ou filme? Por que reagimos em face dessas "irrealidades" como se elas fossem a realidade intensificada? Que estranho, misterioso divertimento é esse? E se alguém nos responde que almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e de outras formas? Por que, da penumbra do auditório, fixamos nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve nossa atenção?

É claro que o homem quer se mais do que ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma "plenitude" que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela

individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha *significação*.

A arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

A arte é uma área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade, porém ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento de fazer a decoração da escola, as festas, comemorar uma data cívica, colorir desenhos prontos, fazer presentes para os pais, pintar o coelho da páscoa e a árvore de natal. Decoram “musiquinhas” e faz-se “teatrinho” para apresentações.

Tratar a arte como **conhecimento** é fundamental e condição indispensável para que esse aprendizado seja significativo para quem a estuda. Ensinar e aprender arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais se denominam leitura, contextualização e produção.

Para conversar:

Porque devemos estudar Arte?

<https://www.youtube.com/watch?v=xRq3VRinI98>

Quais são as Linguagens Artísticas?

Na incessante aventura simbólica humana, a arte se faz experiência poética. As linguagens se expandem e estremecem o que condicionamos sentir e pensar como arte. As linguagens artísticas são múltiplas, e costumam ser agrupadas da seguinte forma: **Artes visuais (linguagens convergentes, meios novos e meios tradicionais); Cinema; Dança; Literatura; Música e teatro**. Dentro do contexto escolar, nos currículos e documentos oficiais, costumam ser divididas em quatro grupos: **Artes Visuais, Teatro, Música e Dança**.

- **Artes Visuais:** As artes que normalmente lidam com a visão como o seu meio principal de apreciação costumam ser chamadas de artes visuais. São criações expressivas realizadas pelo homem utilizando-se de técnicas de produção que manipulam materiais para construir formas e imagens que revelem uma concepção estética e poética em um dado momento histórico. O surgimento das artes plásticas está diretamente relacionado com a evolução da espécie humana. Consideram-se artes visuais as seguintes: pintura, desenho, gravura, fotografia e cinema. Além

dessas, são consideradas ainda como artes visuais: a escultura, a instalação, a arquitetura, a novela, o web design, a moda, a decoração e o paisagismo.

- **Artes Cênicas (Teatro):** É uma forma de arte em que um ator ou conjunto de atores, interpreta uma história ou atividades para o público em um determinado lugar. Com o auxílio de dramaturgos ou de situações improvisadas, de diretores e técnicos, o espetáculo tem como objetivo apresentar uma situação e despertar sentimentos no público.
- **Música:** A música é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo. De uma maneira mais didática e abrangente, a música é composta por melodia, harmonia e ritmo. Não se conhece nenhuma civilização que não possua manifestações musicais próprias. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de arte, considerada por muitos como sua principal função. A música pode ser dividida em vários gêneros e subgêneros, e tem presença central em diversas atividades coletivas, como os rituais religiosos, festas e funerais.
- **Dança:** A dança se caracteriza pelo uso do corpo seguindo movimentos previamente estabelecidos (coreografia) ou improvisados (dança livre). Na maior parte dos casos, a dança, com passos cadenciados é acompanhada ao som e compasso de música e envolve a expressão de sentimentos potenciados por ela. A dança pode existir como manifestação artística ou como forma de divertimento ou cerimônia. Como arte, a dança se expressa por meio dos signos de movimento, com ou sem ligação musical, para um determinado público, que ao longo do tempo foi se desvinculando das particularidades do teatro.

Para conversar:

Como observar Luz e Cores?

<https://www.youtube.com/watch?v=IgRQ6m9sSLk>

O que é Composição?

https://www.youtube.com/watch?v=f82Uzaf0E_4

Chico Buarque - "Geni e o Zepelim" (Ao Vivo) - Na Carreira

<https://www.youtube.com/watch?v=jWHH4MlyXQQ>

Geni e o Zepelim - Leticia Sabatella (Chico Buarque)

<https://www.youtube.com/watch?v=0JrWg98pXq4>

Svetlana Zakharova em A morte do Cisne - Lago dos Cisnes

<https://www.youtube.com/watch?v=qgZVDTheSyQ>

Se ela dança eu danço - A morte do Cisne - 09/02/11

<https://www.youtube.com/watch?v=-2McIgeRuEA>

Como analisar uma obra de arte??

Você já parou para analisar uma obra de arte? Quando vai a um museu e vê um quadro, sabe como interpretá-lo? Pois saiba que esse é um grande exercício não só para quem trabalha na área, mas para todo mundo. Levando isso em conta, veja aqui 9 passos para analisar uma obra de arte. Um grande número de pessoas tem acesso hoje a pinturas de grandes artistas e a oportunidade de estudá-las. Ver não envolve muito esforço, mas olhar uma obra de arte significa abrir a mente e ver mesmo uma obra de arte. Olhar uma pintura é como fazer uma viagem com muitas possibilidades, incluindo a emoção de partilhar as ideias de outra época. Muitas vezes, as pessoas visitam museus sem saber como analisar uma obra de arte. Quando veem uma pintura, ficam sem palavras ou dizem “Hummm, interessante,” e passam para a próxima. Claro que você não precisa ser um entendedor de arte ou mesmo fazer um curso de História da Arte para fazer uma análise e ter uma ideia sobre uma obra ou um artista.

9 passos para analisar uma obra de arte

- 1) Evite ler a etiqueta em uma obra de arte quando você a vê pela primeira vez. Tente entendê-la antes de deixar que algo influencie sua opinião.
- 2) Obtenha uma primeira impressão avaliando se a obra de arte desperta algumas emoções, como tristeza, felicidade, medo ou confusão (isso é normal).
- 3) Observe as linhas. Avalie se são suaves e leves, ou escuras e fortes. Olhe como o artista as usou
- 4) Observe as cores e os tons, e como criam o temperamento da obra de arte.
- 5) Procure símbolos possíveis, especialmente em pinturas religiosas. Uma pomba geralmente representa o Espírito Santo, enquanto uma serpente simboliza o mal. Quanto mais você analisar a arte, reconhecerá e compreenderá ainda mais esses símbolos.
- 6) Observe a composição e a perspectiva da obra de arte, inclusive se é cheia de detalhes, simétrica, e o ângulo.
- 7) Observe a luz e a sombra. Muitas vezes, os artistas usam a luz para dar um efeito dramático. A luz pode dizer também a hora do dia na pintura e se vêm de fonte natural (como um relâmpago) ou artificial (lanterna).
- 8) Use todas as informações que você recolheu até agora para compreender o tema, que é a mensagem da pintura.
- 9) Agora olhe a etiqueta. Ela deve informar pelo menos o nome da obra de arte, o artista e a data. Às vezes, ela também indica sobre o que é a obra.

Outras análises de uma obra de arte

Você ainda pode perceber ao olhar para uma pintura:

- O tema que o artista escolheu para identificar sua obra – uma mensagem dotada de significado;
- Técnica é o material que o artista usa para produzir o seu trabalho – pode ser óleo sobre tela, acrílica sobre tela, aquarela, entre outras;

- O simbolismo através de objetos ou cenas reconhecíveis que representam uma época em que o artista viveu ou a mensagem que ele quer passar;
- Estilo do artista que pode ser reconhecido pelas suas cores, sua forma de pintar, sua época e seus significados dentro de um contexto histórico.

Isso tudo sem esquecer que a interpretação pessoal pode fazer perceber muitos significados de uma obra de arte e isso é pessoal mesmo. Mas a sua experiência pode se ampliar com o conhecimento de história da arte e técnicas de pintura que faz notar detalhes, significados e o seu olhar se torna mais aguçado. Veja as obras de arte com outros olhos e tente fazer essa análise. Você vai ver como é um exercício prazeroso e educativo para sua vida.

Para você fazer

- 1) Entreviste pessoas próximas a você (família, amigos) perguntando: O que é arte para você? Depois, reflita sobre a influência que essas ideias podem ter exercido sobre sua própria concepção de arte. Escreva sobre isso.

- 2) Vamos analisar uma obra de arte em grupo. Em uma folha separada, coloque as seguintes informações:

NOME: _____ TERMO _____
ANÁLISE DE OBRA DE ARTE
Nome do artista, nome da obra, ano em que foi feita, técnica de produção, dimensão e localização.

Em seguida, inicie a análise, descrevendo toda a obra: Personagens, cenários, objetos. Utilizar perguntas como: Quem? (está na obra); Como? (está na obra) e O quê? (está acontecendo). Em seguida inicie a contextualização da obra, por meio das seguintes questões: Porque as coisas estão dispostas dessa forma na obra, em qual época foi produzida, por quem foi produzida e se possível determinar qual foi a motivação do artista para produzir a obra. E então, dê a sua opinião pessoal sobre a obra.

3) Vamos analisar a letra “Geni e o Zepelim” composta por Chico Buarque. Em uma folha separada, coloque as seguintes informações:

NOME: _____ TERMO _____ <p style="text-align: center;">ANÁLISE DA MÚSICA “GENI E O ZEPELIM” DE CHICO BUARQUE</p>

Em seguida, na folha, procure responder essas questões, para construir um texto:

- Quem é Geni? Ela sofre algum tipo de violência? Aponte com versos da canção suas respostas.
- Chico Buarque critica três instituições na canção. Cite essas três instituições e como são representadas na canção.
- Na 1ª parte da canção, o autor mostra a personalidade de Geni, mas não de forma pejorativa. Cite os versos que comprovam isto.
- Explique que cidade era essa retratada pelos versos: “E é por isso que a cidade / Vive a sempre a repetir”.
- A situação se repetia, até surgir “uma força superior”. Que força era essa e o porquê de superior?
- O comandante ameaçou explodir a cidade. Será que o horror e a iniquidade provinham da “Formosa dama Geni” ou da cidade? Justifique com os versos do texto.
- A “cidade” se expressa de novo, se mostrando incrédula quanto à escolha do comandante. Cite os versos que comprovam esta afirmação.
- Geni passa de MALdita para BENDita. Explique como funcionam esses contrários.
- O autor mostra poder como “algo sujo”, pela forma como o comandante trata Geni durante a noite. Mesmo depois do sacrifício dela, além de pedra, Geni recebe “bosta” também. Retire os versos que retratam as duas situações citadas.
- Há características realistas presentes na canção. Cite-as e mostre os versos que comprovem suas citações.

4) Vamos analisar os vídeos sobre a coreografia “A Morte do Cisne” que faz parte da obra “O lago dos cisnes Em uma folha separada, coloque as seguintes informações:

NOME: _____ TERMO _____ <p style="text-align: center;">ANÁLISE DA COREOGRAFIA “A MORTE DO CISNE” Interpretada pela bailarina Svetlana Zakharova e pelo dançarino John Lennon da Silva</p>
--

Em seguida, na folha, procure responder essas questões, para construir um texto

- Qual a diferença entre as duas coreografias?
 - O que você achou da atuação dos dançarinos? Eles conseguiram transmitir pela linguagem da dança o momento vivido pela personagem?
 - Que sensações a atuação dos dançarinos causaram em você?
- 5) Por meio da linguagem visual, musical ou dramática, realize uma produção, individual ou coletiva, que expresse a presença da arte no dia a dia das pessoas

Avaliação do Roteiro

1) Fale sobre o que mais chamou sua atenção nesse roteiro

2) Considerando tudo que estudamos, o que você compreendeu sobre:

Roteiro de estudos:

Planejamento:

Tutoria:

A importância da Arte como conhecimento:

Análise de linguagens artísticas:

3) Você conseguiu atingir os objetivos propostos no roteiro? Justifique sua resposta.

Referências

Para construir esse roteiro, utilizei os seguintes sites/livros:

<https://canaldoensino.com.br/blog/9-passos-para-analisar-uma-obra-de-arte>

<http://blog.mundodanca.com.br/2016/06/23/ballet-classico-conheca-o-fascinante-o-lago-dos-cisnes>

Martins, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*/ Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. São Paulo, FTD, 1998.

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DESENVOLVIDO PARA O 1º TERMO DA EMEIEF PROFESSOR JOÃO DE BARROS PINTO “ARTE E O INCONSCIENTE: MEMÓRIA E HISTÓRIA”

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Estudante: _____ Termo: _____

Início: ____ / ____ / ____ Meta de término: ____ / ____ / ____ Término: ____ / ____ / ____

| Roteiro - Arte e o Inconsciente: Memória e história |

*“Dentro de cada um de nós há um outro que não conhecemos.
Ele fala conosco por meio dos sonhos”.*

Carl Jung

Objetivos:

- Identificar os significados expressivos, comunicativos, simbólicos e multiculturais das produções artísticas;
- Reconhecer a importância da Arte para a qualidade de vida;
- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social.

Para ler e conversar

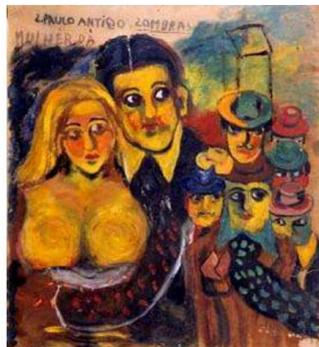
A arte do inconsciente

Quando se pensa nos hospitais psiquiátricos, as pessoas logo imaginam lugares feios, tristes e com pacientes andando sem rumo pelos pátios. Nas primeiras décadas do século XX, não havia regras bem definidas para internar as pessoas em hospitais psiquiátricos. Muitas vezes, dependentes de bebidas alcóolicas ou aqueles que tinham hábitos estranhos (como caminhar pelas ruas durante a madrugada) eram considerados pessoas com problemas mentais e levados para os hospitais. O tratamento psiquiátrico era assustador: os médicos usavam aparelhos de eletrochoque e algemas, entre outros. No Brasil, inspirados pelas ideias de Sigmund Freud e Carl Jung, dois psiquiatras merecem destaque por se oporem aos tratamentos agressivos dos pacientes psiquiátricos, e utilizarem a arte no tratamento de seus pacientes: Nise da Silveira, no Rio de Janeiro e Osório Cesar, em São Paulo.

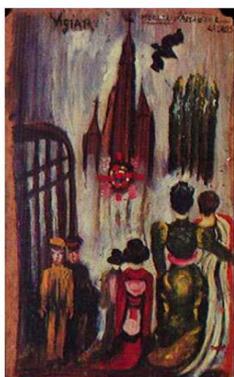


Sem título, s.d. de Aurora Cursino dos Santos.

Em 1923 Osório Cesar ingressou como estudante no Hospital Psiquiátrico do Juquery, ora denominado Asilo de Alienados do Juquery, e começou a trabalhar nessa instituição como médico anamotopatologista em 1925. Nesse mesmo ano inaugurou a Escola Livre de Artes Plásticas do Juquery. Ele foi casado com a artista Tarsila do Amaral, e por acreditar tanto na potência artística dos internos quanto nas qualidades estéticas de seus trabalhos, promoveu diversas exposições de desenhos e pinturas criados no Juquery. Em 1929 ele publicou suas reflexões no livro *A Expressão Artística nos Alienados*.



São Paulo antigo - sombras, pintura de Aurora Cursino dos Santos.



Sem título, s.d. de Aurora Cursino dos Santos.



Fachada do Museu Osório Cesar – Complexo Hospitalar do Juquery, antes a casa era residência de médicos.

É fácil perceber, a partir das histórias de vida dos pacientes, que alguns deles foram vítimas de um traumático tratamento psiquiátrico. Se fosse nos dias atuais, talvez eles tivessem outro tipo de terapia. É difícil imaginar pessoas capazes de fazer trabalhos tão bonitos e expressivos internadas em hospitais. Aurora Cursino dos Santos, ex-prostituta e internada na velhice por comportamento "amoral", diagnosticado como esquizofrenia parafrênica, foi parar no Juquery em 1944 e lá ficou até a morte, em 1959. Apesar da condição de vulnerabilidade, a mulher deixou como legado 186 pinturas que retratam memórias da infância, abusos sexuais e recordações dos lugares por onde passou - como os albergues paulistas em que dormia durante os anos 1930.

O Museu de arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP sediou duas exposições com trabalhos artísticos de internos do Juquery: em 1948, um ano após a inauguração do museu, e em 1954. Por consequência da pressão militar, o médico se aposentou em 1964, e dez anos depois em 1974, doou sua coleção particular ao MASP, fato que atestava seu desejo de salvaguardá-la como um acervo de arte, ao invés de arquivá-la como parte de seus estudos. Seu trabalho resultou no **Museu Osório Cesar**, localizado no Complexo Hospitalar do Juquery, que após anos fechado encontra-se em reforma e a previsão de reinauguração é para o ano de 2020. O museu abrigará pinturas, modelagens e desenhos feitos sob a supervisão de Osório Cesar por pacientes do hospital psiquiátrico.

Sobre o Complexo Hospitalar do Juquery

Inaugurado em 1898, com projeto arquitetônico concebido por Ramos de Azevedo. Na época, o mais novo e famoso hospital psiquiátrico do Brasil, possuía fama de excelência, atendendo não apenas aos cidadãos mais humildes como até mesmo pessoas da alta sociedade como o sobrinho do ex-embaixador alemão na França Georg Herbert Münster, que cometeu suicídio por enforcamento no Juquery após uma crise mental em 1908.

O município de Franco da Rocha recebeu seu nome em homenagem ao psiquiatra que administrou o hospital nas primeiras décadas de funcionamento, Francisco Franco da Rocha. Entre 1907 e 1928 foram feitas devidas ampliações pois o número de internos era absurdamente grande – 1.900, fora os pensionistas. A área era distribuída em quatro pavilhões masculinos, cinco femininos e a um para as crianças. Apesar da superlotação, milhares de pessoas aguardavam para serem internados vindas de todo o Estado. Enfrentou sucessivas crises e denúncias relativas aos direitos humanos: condições de higiene dos internos, violência, práticas abusivas, alimentação, condições de moradia, falta de funcionários e precariedade das instalações. O complexo hospitalar abriga também o Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico Professor André Teixeira Lima, conhecido também como Franco da

Rocha I, antes denominado Manicômio Judiciário de Franco da Rocha, fundado em 1933. Atualmente, o Complexo Hospitalar Juquery desenvolve uma política antimanicomial, com atividades ligadas à saúde e ao bem estar da população.

Então por que eram eles os doentes? Afinal, quem determina o padrão de ser normal das pessoas? O que é considerado normal hoje é diferente do que era no passado, e será diferente no futuro. Tudo depende da sociedade, dos pensamentos e da época em que vivemos.

A arteterapia é um processo terapêutico que faz uso da arte e a entende como uma representação simbólica da vida intrapsíquica do indivíduo e também como um recurso mediador da interação com as pessoas. Este processo terapêutico trabalha com a intersecção de vários conhecimentos: educação, saúde, arte e ciências. É um dispositivo terapêutico que possui uma prática transdisciplinar, visando resgatar o homem em sua integridade por meio de processos de autoconhecimento e transformação. As artes visuais são as utilizadas na terapia. Falamos de pintura, barro, colagem, artes cênicas como a atuação, contos, teatro da lembrança, jogos de função, marionetes. Com a música se utiliza o ritmo, sons, voz, instrumentos, e na escrita podem ser utilizados diferentes gêneros.

Para saber mais:

<https://amenteemaravilhosa.com.br/arteterapia-definicao-beneficios/>

Para ouvir e pensar

Os Mutantes é uma banda brasileira de rock psicodélico formada durante o Movimento Tropicalista no ano de 1966, em São Paulo, por Arnaldo Baptista, Rita Lee e Sérgio Dias. Também participaram do grupo Liminha e Dinho Leme. A banda é considerada um dos principais grupos do rock brasileiro. A música "Balada do louco" foi lançada em 1972 no álbum "Mutantes e Seus Cometas no País do Baurets". Foi regravaada por vários artistas, dentre eles Ney Matogrosso.

Os Mutantes

Balada Do Louco

Dizem que sou louco por pensar assim
Se eu sou muito louco por eu ser feliz
Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Se eles são bonitos, sou Alain Delon
Se eles são famosos, sou Napoleão
Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Eu juro que é melhor
Não ser o normal
Se eu posso pensar que Deus sou eu

Se eles têm três carros, eu posso voar
Se eles rezam muito, eu já estou no céu
Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Eu juro que é melhor
Não ser o normal
Se eu posso pensar que Deus sou eu

Sim sou muito louco, não vou me curar
Já não sou o único que encontrou a paz
Mais louco é quem me diz
E não é feliz
Eu sou feliz

Compositores: Arnaldo Baptista / Rita Lee Jones De Carvalho / Roger Ranson

Avaliação do Roteiro

Fale sobre o que mais chamou sua atenção nesse roteiro

Considerando tudo que estudamos, o que você compreendeu sobre:

Arte é ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social

A relação entre a arte, o inconsciente, a memória a história

A importância da Arte para a qualidade de vida:

Referências

Para construir esse roteiro, utilizei os seguintes sites/livros:

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Fontes do texto (Textos adaptados):

<http://chc.org.br/a-arte-do-inconsciente/>

<http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/>

<http://www.ccms.saude.gov.br/cincoartistas/amora.php>

<http://www.ccms.saude.gov.br/cincoartistas/carlos.php>

<http://www.ccms.saude.gov.br/cincoartistas/emygdio.php>

http://obviousmag.org/notas_sobre_o_nada/2015/a-historia-da-mentalidade-juquery---hospital-psiquiatrico.html

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22587/aurora>

<https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,museu-osorio-cesar-no-juquery-esta-em-fase-final-de-restauracao,70003132295>

<https://masp.org.br/exposicoes/historias-da-loucura-desenhos-do-juquery>

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DESENVOLVIDO PARA O 2º TERMO DA EMEIEF PROFESSOR JOÃO DE BARROS PINTO “ARTE E O INCONSCIENTE: MEMÓRIA E HISTÓRIA”

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Estudante: _____ Termo: _____

Início: ____ / ____ / ____ Meta de término: ____ / ____ / ____ Término: ____ / ____ / ____

| Roteiro - Arte e o Inconsciente: Memória e história |

“Dentro de cada um de nós há um outro que não conhecemos.

Ele fala conosco por meio dos sonhos”.

Carl Jung

Objetivos:

- Identificar os significados expressivos, comunicativos, simbólicos e multiculturais das produções artísticas;
- Reconhecer a importância da Arte para a qualidade de vida;
- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social.

Para ler e conversar

A arte do inconsciente

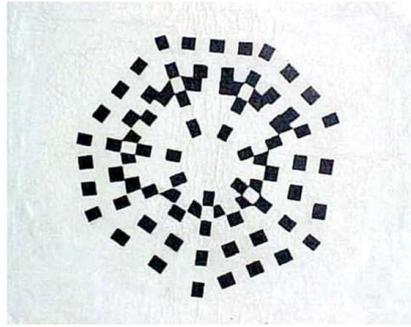
Quando se pensa nos hospitais psiquiátricos, as pessoas logo imaginam lugares feios, tristes e com pacientes andando sem rumo pelos pátios. Nas primeiras décadas do século XX, não havia regras bem definidas para internar as pessoas em hospitais psiquiátricos. Muitas vezes, dependentes de bebidas alcólicas ou aqueles que tinham hábitos estranhos (como caminhar pelas ruas durante a madrugada) eram considerados pessoas com problemas mentais e levados para os hospitais. O tratamento psiquiátrico era assustador: os médicos usavam aparelhos de eletrochoque e algemas, entre outros. No Brasil, inspirados pelas ideias de Sigmund Freud e Carl Jung, dois psiquiatras merecem destaque por se oporem aos tratamentos agressivos dos pacientes psiquiátricos, e utilizarem a arte no tratamento de seus pacientes: Osório Cesar, em São Paulo e Nise da Silveira, no Rio de Janeiro.



Adelina Gomes, Sem título (1953). Óleo sobre tela, 47 x 31 cm.
Museu de Imagens do Inconsciente, Rio de Janeiro/RJ.

A pintura ao lado é de Adelina Gomes (1916-1984), que, em 1937, quando tinha 21 anos de idade, ao apresentar momentos de agressividade e outros sintomas psiquiátricos, foi internada pela família no Centro Psiquiátrico Dom Pedro II, no bairro carioca de Engenho de Dentro. Em 1946, Adelina começou a frequentar o ateliê de pintura da Seção de Terapêutica Ocupacional do Centro Psiquiátrico Pedro II (STOR), e passou a produzir esculturas e pinturas.

Antes considerada agressiva e perigosa, ao dedicar-se à produção artística, Adelina passou a interagir com outras pessoas. Ao longo de sua trajetória produziu mais de 17 mil obras. O ateliê foi organizado pela médica psiquiátrica Nise da Silveira (1905-1999), que coordenou a STOR por quase 30 anos. As obras produzidas pelos internos foram fundamentais nos estudos desenvolvidos pela médica.



Trabalho de Arthur Amora. Observa-se uma mandala feita de pequenos quadrados pretos sobre fundo branco. Os quadriláteros foram posicionados lado a lado, de tal maneira que originaram formas circulares, umas dentro das outras, além de raios.



Emydio de Barros



Emydio de Barros, Sem título (1969). Óleo sobre tela, 45,5 x 60 cm. Museu de Imagens do Inconsciente, Rio de Janeiro/RJ.

Nise nasceu em Maceió (AL) e formou-se na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1926. Ela inovou ao opor-se aos tratamentos agressivos dos pacientes psiquiátricos e a passar a adotar as ideias defendidas pelo psicólogo suíço Carl Gustav Jung (1875-1961), que em 1920 havia proposto a aplicação da arte no tratamento de seus pacientes. No lugar de injeções, remédios e isolamento dos pacientes, a médica dava pincéis, tintas e telas para aqueles com talento para pintura. O resto ficava por conta da criatividade de cada um, já que eles eram na maioria pobres e nunca tiveram a oportunidade de estudar arte. Do ateliê, saíram nomes famosos como Arthur Bispo do Rosário, Emygdio de Barros e Carlos Pertuis, entre outros. Em 1952, as obras desses artistas foram expostas, inaugurando-se o Museu de Imagens do Inconsciente. Com um acervo de mais de 350 mil obras, o Museu tem a maior e mais diferenciada coleção do gênero no mundo. As principais obras são tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Guarda também a biblioteca e o arquivo pessoal de sua fundadora, Nise da Silveira, detentor do Registro Mundial no Programa Memória do Mundo da UNESCO.

É fácil perceber, a partir das histórias de vida dos pacientes, que alguns deles foram vítimas de um traumático tratamento psiquiátrico. Se fosse nos dias atuais, talvez eles tivessem outro tipo de terapia. É difícil imaginar pessoas capazes de fazer trabalhos tão bonitos e expressivos internadas em hospitais. Um exemplo é Arthur Amora. Ele nunca teve a oportunidade de estudar arte, mas em suas obras, é visível o parentesco com o concretismo, movimento artístico surgido anos seguintes. Suas composições em branco e preto foram realizadas aproximadamente entre 1949 e 1951.

Na mesma época, grupos de pintores autointitulados "concretos", influenciados pela pintura "concreta" suíça - de caráter geométrico -, discutiam no eixo Rio-São Paulo sobre quem seriam os pioneiros do movimento no Brasil. Os trabalhos de Amora revelam um geometrismo consequente e livre de influências estrangeiras.

Emygdio de Barros nasceu em 1895 no estado do Rio de Janeiro. Desde a infância revelou habilidade manual fora do comum, construindo com velhas caixas e pedaços de madeira brinquedos que surpreendiam a todos. Na escola primária e no curso secundário foi sempre o primeiro da classe. Fez o curso técnico de torneiro mecânico e ingressou no Arsenal de Marinha. Destacando-se pela qualidade do seu trabalho, foi designado para fazer um curso de aperfeiçoamento na França, onde permaneceu durante dois anos. Logo após a sua volta ao Brasil (1924) deixou de frequentar o emprego, passando a andar pelas ruas, sem destino. Foi então internado em um hospital psiquiátrico, e no início de 1944 foi transferido para o hospital de Engenho de Dentro, lá começou a frequentar um dos ateliês que Nise havia acabara de inaugurar. Pintou sobretudo paisagens, cenas urbanas e naturezas-mortas.



Carlos Pertuis, Sem título (1947). Guache sobre papel, 55 x 36,5 cm. Museu de Imagens do Inconsciente, Rio de Janeiro/RJ.

Aos 29 anos, ele começou a frequentar o ateliê do Inconsciente, onde passava todo o tempo. Resultado: realizou cerca de 21.500 trabalhos, entre desenhos, pinturas, modelagens, xilogravuras e escritos. Carlos Pertuis morreu em 1977, aos 67 anos.



Arthur Bispo do Rosário, Manto de apresentação (s.d.). Escultura com tecido, fio e corda, 219 x 130 cm. Museu Bispo do Rosário, Rio de Janeiro/RJ



Arthur Bispo do Rosário, Vinte e um veleiros (s.d.). Escultura em madeira, plástico, tecido e corda, 90 x 60 x 36 cm. Museu Bispo do Rosário, Rio de Janeiro/RJ

O reflexo divino

Quando criança, Carlos Pertuis gostava muito de estudar. Com a morte do pai, abandonou a escola e, para se sustentar, começou a trabalhar. Na manhã de um certo dia, raios de sol começaram a incidir sobre o espelho do seu quarto, deixando-o deslumbrado com o reflexo da luz. Carlos achou que estava tendo uma visão cósmica, que ele chamou de "O planetário de Deus". Entusiasmado, levou sua família para ver a maravilhosa imagem no quarto. Todos começaram a achar que ele estava louco, e o internaram no mesmo dia.

O artista do lixo

Arthur Bispo do Rosário é considerado um dos maiores artistas brasileiros do século 20. Com raro talento, ele se considerava um enviado de Deus na Terra, com a missão de salvar as pessoas. Trabalhava sozinho e catava lixo para conseguir material de trabalho, como bonecas velhas, óculos, cordões, embalagens plásticas e chinelos, entre outros. Ora ele gostava de fazer bordados, ora fazia acúmulos de objetos do dia-a-dia e, às vezes, pegava vassouras para fazer obras de arte. Ao lado, você vê uma das suas principais criações: O Manto de Apresentação.

Arthur desfiava seu próprio uniforme e usava os fios para costurar e bordar os seus trabalhos. Na exposição, há um grande painel com objetos feitos desses fios, como instrumentos musicais, brinquedos e utensílios domésticos, entre outros. Na Mostra do Redescobrimento, também estão expostas outras obras do artista como o Manto de Apresentação. Arthur Bispo do Rosário ficou internado por mais de 50 anos na Colônia Juliano Moreira, tendo morrido aos 78 anos.

Então por que eram eles os doentes? Afinal, quem determina o padrão de ser normal das pessoas? O que é considerado normal hoje é diferente do que era no passado, e será diferente no futuro. Tudo depende da sociedade, dos pensamentos e da época em que vivemos.

A arteterapia é um processo terapêutico que faz uso da arte e a entende como uma representação simbólica da vida intrapsíquica do indivíduo e também como um recurso mediador da interação com as pessoas. Este processo terapêutico trabalha com a intersecção de vários conhecimentos: educação, saúde, arte e ciências. É um dispositivo terapêutico que possui uma prática transdisciplinar, visando resgatar o homem em sua integridade por meio de processos de autoconhecimento e transformação. As artes visuais são as utilizadas na terapia. Falamos de pintura, barro, colagem, artes cênicas como a atuação, contos, teatro da lembrança, jogos de função, marionetes. Com a música se utiliza o ritmo, sons, voz, instrumentos, e na escrita podem ser utilizados diferentes gêneros.

Para saber mais:

<https://amenteemaravilhosa.com.br/arteterapia-definicao-beneficios/>

Para ouvir e pensar

Os Mutantes é uma banda brasileira de rock psicodélico formada durante o Movimento Tropicalista no ano de 1966, em São Paulo, por Arnaldo Baptista, Rita Lee e Sérgio Dias. Também participaram do grupo Liminha e Dinho Leme. A banda é considerada um dos principais grupos do rock brasileiro. A música "Balada do louco" foi lançada em 1972 no álbum "Mutantes e Seus Cometas no País do Baurets". Foi regravaada por vários artistas, dentre eles Ney Matogrosso.

Os Mutantes Balada Do Louco

Dizem que sou louco por pensar assim
Se eu sou muito louco por eu ser feliz
Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Se eles são bonitos, sou Alain Delon
Se eles são famosos, sou Napoleão
Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Eu juro que é melhor
Não ser o normal
Se eu posso pensar que Deus sou eu

Se eles têm três carros, eu posso voar
Se eles rezam muito, eu já estou no céu
Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Eu juro que é melhor
Não ser o normal
Se eu posso pensar que Deus sou eu

Sim sou muito louco, não vou me curar
Já não sou o único que encontrou a paz
Mais louco é quem me diz
E não é feliz
Eu sou feliz

Compositores: Arnaldo Baptista / Rita Lee Jones De Carvalho / Roger Ranson

Avaliação do Roteiro

Fale sobre o que mais chamou sua atenção nesse roteiro

Considerando tudo que estudamos, o que você compreendeu sobre:

Arte é ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social

A relação entre a arte, o inconsciente, a memória a história

A importância da Arte para a qualidade de vida:

Referências

Para construir esse roteiro, utilizei os seguintes sites/livros:

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Fontes do texto (Textos adaptados):

<http://chc.org.br/a-arte-do-inconsciente/>

<http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/>

<http://www.ccms.saude.gov.br/cincoartistas/amora.php>

<http://www.ccms.saude.gov.br/cincoartistas/carlos.php>

<http://www.ccms.saude.gov.br/cincoartistas/emygdio.php>

http://obviousmag.org/notas_sobre_o_nada/2015/a-historia-da-mentalidade-juquery---hospital-psiquiatrico.html

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22587/aurora>

<https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,museu-osorio-cesar-no-juquery-esta-em-fase-final-de-restauracao,70003132295>

<https://masp.org.br/exposicoes/historias-da-loucura-desenhos-do-juquery>

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DESENVOLVIDO PARA O 3º TERMO DA EMEIEF PROFESSOR JOÃO DE BARROS PINTO “IDENTIDADE E PLURALIDADE”

Professora Flávia Gonzales Correia | **Arte**

Estudante: _____ Termo: _____

Início: ____ / ____ / ____ Meta do grupo: ____ / ____ / ____ Término: ____ / ____ / ____

| Roteiro: Identidade e pluralidade |

"Não troco o meu "oxente" pelo "ok" de ninguém!"

Ariano Suassuna

Objetivos:

- Analisar as conexões entre o ser humano, o cotidiano e o meio ambiente expressas por meio das artes;
- Interpretar e contextualizar os aspectos sociais, políticos, econômicos e os valores culturais dos diferentes elementos formadores da cultura brasileira;
- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social.

Cultura ou culturas?

A identidade cultural de um povo é constituída do encontro das diferentes heranças culturais que o compõem, como a língua, os costumes, as tradições, os valores, as festas, a música, entre outros elementos. No Brasil, os povos nativos, chamados de indígenas, os europeus e os africanos foram os primeiros grupos que atuaram na formação cultural nacional, conferindo à sociedade brasileira muitos de seus valores, tradições e manifestações artísticas. Esses encontros tornaram o Brasil um país multicultural.

Para você fazer 01

Faça uma breve pesquisa e traga para dividir com a turma sobre alguma manifestação cultural tradicional da região em que você nasceu e que lhe marcou de alguma forma. Pode ser uma festa, uma dança, alguma receita de comida, algum tipo de artesanato... o importe é que seja algo importante para você! Selecione vídeos e/ou imagens para apresentar a turma

A apresentação será no dia ____ / ____ / ____

Para ler e conversar

A arte e sua influência na sociedade e na cultura

Pela arte, pensamentos tomam forma e ideais de culturas e etnias têm a oportunidade de serem apreciados pela sociedade no seu todo. Assim, o conceito de arte está ligado à história do homem e do mundo, porém não está preso necessariamente a determinado contexto, é essencialmente mutável.

Para exemplificar, voltemos algumas décadas no tempo e analisemos como a arte era entendida antigamente. Como será que nossos bisavôs definiriam a arte? Possivelmente, na época, fosse difícil pensar em uma arte digital, ou no desenvolvimento de uma ciberarte (manipulação das novas tecnologias e mídias atuais para a construção de objetos artísticos), mas hoje esse fator é determinante para compreendermos a arte num sentido mais amplo e completo.

Tudo passa pelas tecnologias e a humanidade está marcada pelos desafios políticos, econômicos e sociais decorrentes de uma nova configuração da realidade, em que campos da atividade humana, estão utilizando intensamente as redes de comunicação e a informação computadorizada (SANTOS, 2006).

O conceito de obra de arte é uma construção social, não pode ser um trabalho isolado. A arte possibilita um diálogo com quem a observa, cria situações que podem se tornar desafiantes para o apreciador e, algumas vezes, os materiais utilizados na própria composição propõem uma reflexão sobre o significado da arte.

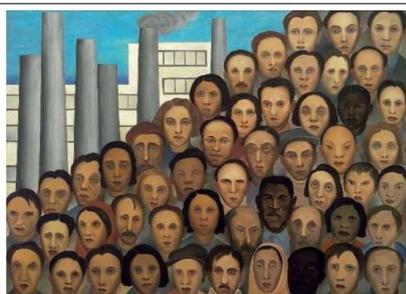
Um novo tipo de sociedade condiciona um novo tipo de arte. Porque a função da arte varia de acordo com as exigências colocadas pela nova sociedade; porque uma nova sociedade é governada por um novo esquema de condições econômicas; e porque mudanças na organização social e, portanto, mudanças nas necessidades objetivas dessa sociedade, resultam em uma função diferente de arte (KOELLREUTTER, 1997).

Contudo, a arte está ligada aos fatores históricos e sociais, mas dialoga ativamente com nossa sociedade, criando os estilos de época, e acompanhando a evolução do homem e da tecnologia.

Quando se lida com as formas em artes visuais convive-se habitualmente com as relações entre superfície, espaço, volume, linhas, cores e a luz. Cada um desses elementos tem suas próprias possibilidades expressivas e são ricos em significados, tanto em si mesmo como em relação aos demais. E todos eles são intermediados pelos autores e observadores ao se utilizarem de métodos e técnicas específicas para produzi-las e percebê-las (SANTOS, 2007).

Ressalta-se ainda o valor de uma educação da práxis artística, preocupada com o aprofundamento de conceitos, critérios e processos, considerando o universo de visualidade do mundo contemporâneo e a complexidade do discurso visual, e nesse contexto, promovendo a ampliação e enriquecimento dos repertórios sensível-cognitivos, aprofundando os modos de ver, observar, expressar e comunicar por meio de imagens, sons ou movimentos corporais.

Para ver e pensar



Tarsila do Amaral, Operários, 1933. Óleo sobre tela, 150x205 cm, Acervo Artístico - Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo



Lasar Segall, Guerra (1942). Óleo sobre tela, 185 x 270 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - MASP, São Paulo.



Franz Krajcberg



Franz Krajcberg



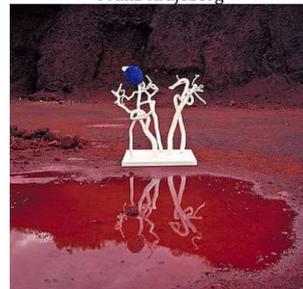
Franz Krajcberg



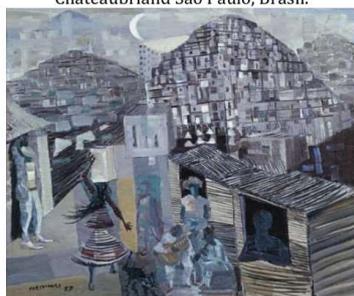
Franz Krajcberg



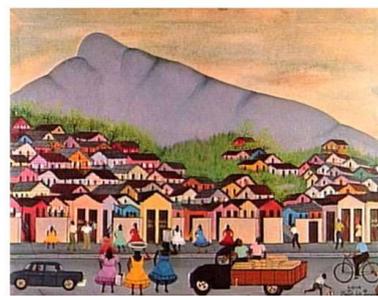
CÂNDIDO PORTINARI, *Retirantes*, 1944. Óleo sobre tela 190 x 180 cm. Coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil.



Franz Krajcberg



Cândido Portinari, *Favelas* (1957). Óleo sobre madeira, 45.7 x 37.5 cm.



Heitor dos Prazeres, *Favela* (1965). Óleo sobre tela, 130 x 96 cm

Para ouvir e pensar

Clara Francisca Gonçalves Pinheiro, mais conhecida como Clara Nunes (Paraopeba, 12 de agosto de 1942- Rio de Janeiro, 2 de abril de 1983), foi uma cantora e compositora brasileira, considerada uma das maiores e melhores intérpretes do país. Foi considerada pela revista Rolling Stone como a nona maior voz brasileira e, pela mesma revista, quinquagésima primeira maior artista brasileira de todos os tempos. Pesquisadora da música popular brasileira, de seus ritmos e de seu folclore, Clara também viajou para muitos países representando a cultura do Brasil. Conhecedora das músicas, danças e das tradições africanas, ela se converteu a umbanda e levou a cultura afro-brasileira para suas canções e vestimentas. Clara Nunes foi uma das cantoras que mais gravou canções dos compositores da Portela, sua escola de samba do coração. Também foi a primeira cantora brasileira a vender mais de 100 mil cópias, derrubando um tabu segundo o qual mulheres não vendiam discos. A cantora vendeu ao todo quatro milhões e quatrocentos mil discos durante toda a sua carreira.

Canto Das Três Raças

Composição: Paulo Cesar Pinheiro e Mauro Duarte

Interpretação: Clara Nunes

Ninguém ouviu	De paz em guerra
Um soluçar de dor	Todo o povo dessa terra
No canto do Brasil	Quando pode cantar
	Canta de dor
Um lamento triste	
Sempre ecoou	ô, ô, ô, ô, ô, ô
Desde que o índio guerreiro	ô, ô, ô, ô, ô, ô
Foi pro cativeiro	
E de lá cantou	ô, ô, ô, ô, ô, ô
	ô, ô, ô, ô, ô, ô
Negro entoou	
Um canto de revolta pelos ares	E ecoa noite e dia
No Quilombo dos Palmares	É ensurdecedor
Onde se refugiou	Ai, mas que agonia
	O canto do trabalhador
Fora a luta dos Inconfidentes	
Pela quebra das correntes	Esse canto que devia
Nada adiantou	Ser um canto de alegria
	Soa apenas
E de guerra em paz	Como um soluçar de dor

Para você fazer 03

Escreva sobre sua interpretação da música, em formato de texto. Para ajudar a construir seu texto, pense um pouco sobre essas questões abaixo:

- Do que se trata a música? Quais são os temas que o compositor/a traz?
- Há um personagem principal?
- Há algum conflito?
- Qual parte da música chamou mais sua atenção? Por quê?
- Qual seria a intenção do compositor/a ao escrever essa letra?

Para você fazer 04

Vamos produzir trabalhos artísticos, individuais ou em grupos, inspirados pela Arte Contemporânea.

Arte contemporânea

A **Arte Contemporânea** surge como uma **revolução na maneira como se faz arte**, desde meados do século XX. Entretanto, sua grande característica é a mutação, uma vez que, com o surgimento frequente de novas tecnologias e novas mídias, é praticamente impossível conter sua evolução. Dessa forma, os últimos 70 anos trazem uma infinidade de obras e artistas diferentes, que fazem da arte atual uma das mais complexas dos últimos séculos. Prioriza principalmente, a ideia, o conceito, a atitude, acima do objeto artístico final. O objetivo é produzir arte, ao mesmo tempo que reflete sobre ela. Suas características são: mescla de estilos artísticos; utilização de diferentes materiais; fusão entre a arte e a vida; aproximação com a cultura popular; questionamento sobre a definição de arte; interação do espectador com a obra.

Alguns exemplos de Arte Contemporânea: Pintura em diferentes suportes; Esculturas com os mais variados materiais; Instalações; Performances; Livro de Artista; Fotografia; Arte Digital e mais uma infinidade de formas de produzir Arte. Em sua diversidade caracteriza a inquietude do homem atual em sua busca pelo novo, pelo original e único.

Para saber mais, leia:

Arte Contemporânea

<https://www.todamateria.com.br/arte-contemporanea/>

Avaliação do Roteiro

Fale sobre o que mais chamou sua atenção nesse roteiro

Considerando tudo que estudamos, o que você compreendeu sobre:

Arte é ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social

Os aspectos sociais, políticos, econômicos e os valores culturais dos diferentes elementos formadores da cultura brasileira

A arte e sua influência na sociedade e na cultura:

Referências

Para construir esse roteiro, utilizei os seguintes sites/livros:

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Portal Educação

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/a-arte-e-sua-influencia-na-sociedade-e-na-cultura/10635>

Arte Contemporânea

<https://www.todamateria.com.br/arte-contemporanea/>

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DESENVOLVIDO PARA O 4º TERMO DA EMEIEF PROFESSOR JOÃO DE BARROS PINTO “ARTE – EXPRESSÃO E RESISTÊNCIA”

Professora Flávia Gonzales Correia | **Arte**

Estudante: _____ Termo: _____

Início: ____ / ____ / ____ Meta: ____ / ____ / ____ Término: ____ / ____ / ____

| Roteiro: Arte – expressão e resistência |

A arte é uma forma de crescimento para a liberdade, um caminho para a vida.

Fayga Ostrower

Objetivos:

- Analisar as conexões entre o ser humano, o cotidiano e o meio ambiente expressas por meio das artes;
- Apreender e contextualizar a multiplicidade de suportes, meios e temas presentes na Arte Contemporânea, sua intencionalidade e o diálogo estético-cultural;
- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social.

Para ler e conversar

Mas isso é arte?



Imagine o seguinte: você vai a uma exposição e se depara com centenas de bancos de madeira espalhados pelo espaço expositivo. O que você acharia disso? Legal? Ou muito, muito estranho? Algumas pessoas consideram trabalhos como esses não só estranhos, mas incompreensíveis. E, por isso, não têm vontade de visitar museus ou galerias. Mas... Vamos tentar entender por que a arte de hoje é assim?

Primeiro de tudo...

Saiba que esse estranhamento é comum até mesmo entre pessoas acostumadas com a arte que se faz atualmente. Isso ocorre porque, muitas vezes, esse é justamente o sentimento que o artista quer despertar em nós. Além disso, chegamos às exposições esperando ver aquilo que julgamos ser arte:

pinturas, como as de Leonardo da Vinci, por exemplo. Esse é o tipo de obra que queremos ver, porque aprendemos que arte é isso. Está nos livros, e todos nós sabemos que a boa arte, a arte de verdade, é assim.



Leonardo da Vinci, Anunciação, óleo sobre madeira, 1472.
A pintura dos grandes mestres: a arte que queremos ver?

Claro que Leonardo da Vinci é um grande artista. E suas pinturas, simplesmente fantásticas. Mas não podemos esperar que os artistas de hoje pintem como ele, ou façam o que ele fez, simplesmente porque eles não vivem na mesma época, nem na mesma sociedade de Da Vinci. A arte do presente não é igual à do passado. Como toda atividade humana, ela muda com o tempo, adquire significados novos e até mesmo inesperados. Por motivos que discutiremos em outras postagens, a arte contemporânea é assim: muitas vezes difícil de entender. E é aí que chegamos a outro ponto importante.

Não entendi nada!...

Acontece que arte não é só para entender. É também para sentir, para perceber. É sentindo, percebendo (e também compreendendo) que passamos a olhar para as obras de outra maneira. Vamos dar um exemplo. Para Ai Weiwei, artista chinês que fez o trabalho Bang (imagem destacada), bancos não são só bancos. Na China, havia a tradição de pais deixarem para seus filhos um banco de madeira, que ficava numa mesma família por várias gerações. Com a industrialização do país, essa tradição praticamente acabou. Bancos passaram a ser objetos descartáveis, feitos de plástico e metal. Com seu trabalho, o artista nos convida a perceber – e sentir! – aqueles bancos de outra maneira: não mais como objetos do cotidiano, mas como testemunhas de uma cultura em transformação.

Em outras palavras, esses bancos são os restos de uma tradição em desaparecimento. E porque o artista quis chamar nossa atenção – e nossos sentidos – para isso, transformou-os em material artístico, espalhando-os pelo espaço e simulando uma explosão.

Então, como lidar melhor com a arte?

Uma boa dica para perder o medo de ir a exposições é encarar a arte como diálogo e os locais de exposição como espaços em que esse diálogo pode acontecer. Ir a uma exposição é se dispor a uma conversa – com o artista, e também com sua cultura. E ver um trabalho artístico é permitir-se ser tocado por ele. E querer, depois disso, ver outros e outros mais. E falar deles com seus amigos, com sua família, com seus professores. E ampliar ainda mais os muitos significados que uma obra de arte pode assumir.

Arte: a expressão do artista

A arte e a expressão estão diretamente relacionadas. Afinal, a produção artística é um dos meios encontrados pelos seres humanos para expressar seus sentimentos e sua visão do mundo. Assim, ao analisar uma obra de arte, devemos considerar que vemos uma representação criada pelo artista para retratar determinado aspecto observado. Dessa forma, por tratar-se de uma representação, na obra de arte manifestam-se as vivências, a experiências e as intuições do artista que a produziu. Muitos artistas utilizam suas obras para expressar um ponto de vista ou para denunciar situações observadas.

O artista plástico Frans Krajcberg, de origem polonesa, naturalizado brasileiro, destacou-se no cenário artístico internacional pelo seu trabalho escultórico, suas pinturas, gravuras, fotografias, vídeos e publicações que atestam e denunciam os atentados contra o meio ambiente e o equilíbrio ecológico. Autodeclarado mais ambientalista que artista, Krajcberg tem uma vida dedicada à arte e à natureza. Suas obras e sua ação criadora são motivadas para a formação de uma consciência universal em favor da sustentabilidade e a preservação da vida no planeta. Atualmente, tem seu trabalho ligado às organizações internacionais engajados na defesa da ecologia e do meio ambiente.

"Não escrevo, encontro imagens: essa é minha maneira de trabalhar. Meu alfabeto são as imagens vistas nas obras expostas, que devem, principalmente, ser ponto de partida para uma reflexão mais abrangente sobre o homem e sua relação com o meio ambiente."
Frans Krajcberg - Entrevista em Curitiba, em 11 de outubro de 2003.

A liberdade de expressão é um direito constitucional. Ou seja, o conjunto de leis fundamentais que regem a vida dos brasileiros garante a todos o direito de expressar suas ideias sem sofrer nenhum tipo de censura ou controle. No entanto, embora seja garantido por lei, por vezes esse direito é violado. É comum, por exemplo, ocorrerem manifestações que visam censurar a exibição de criações artísticas. Tais manifestações podem ocorrer por motivos religiosos, políticos, morais, entre outros.



A censura à proibição artística ocorreu de maneira mais evidente em alguns momentos da história do Brasil. Durante o Estado Novo (governo ditatorial de Getúlio Vargas que se estendeu de 1937 a 1945), diversas produções artísticas passaram a ser controladas e censuradas. Na época, o órgão oficial responsável pela fiscalização era o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Outro período da história marcado pelo autoritarismo se caracterizou especialmente pela censura política: o Regime militar, que se estendeu de 1964 a 1985.

Para você fazer 01

Vanguardas europeias e o Modernismo brasileiro

- Faça uma breve pesquisa sobre as Vanguardas europeias, o Modernismo brasileiro e a Semana de Arte Moderna de 1922
- Relacione uma obra de arte das Vanguardas com uma obra do Modernismo Brasileiro
- **A apresentação em sala será no dia ____ / ____ / ____**

Site indicado para a pesquisa:

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Para ver e pensar

Vamos assistir aos vídeos:

Neoconcretismo, Ontem e Hoje (2015) - Videoguia Português/Inglês

<https://youtu.be/yTHyv6dt9As>

Felipe Scovino - A Arte Participativa de Lygia - Lygia Clark: uma retrospectiva (2012)

<https://youtu.be/67KZUV1xzfM>

Regina Silveira - Enciclopédia Itaú Cultural

https://youtu.be/_Ofmpa-McZI

E vamos analisar as imagens abaixo:



Hélio Oiticica, Bandeira-poema [Seja Marginal, Seja Herói] (1968)



A obra-instalação "Invenção da cor, Penetrável Magic Square # 5, De Luxe", de 1977, de Hélio Oiticica, foi feita a partir das maquetes chamadas de proposições ambientais.



Lygia Clark, Bicho (Década de 1960)



Franz Krajcberg



Franz Krajcberg



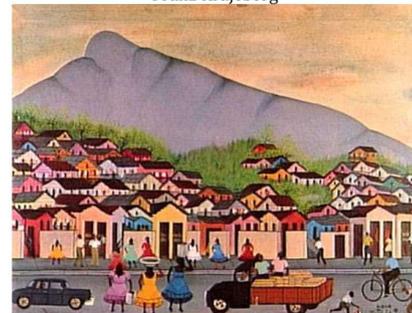
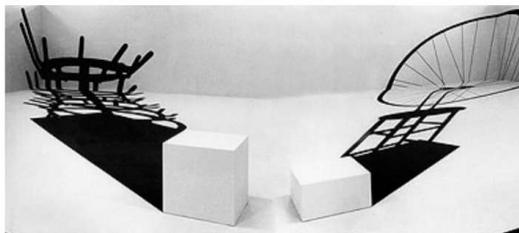
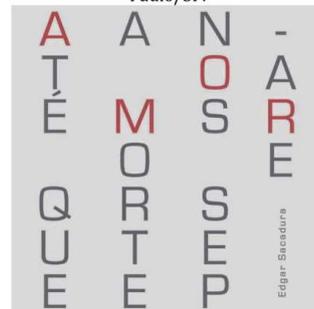
Franz Krajcberg



Franz Krajcberg



Franz Krajcberg

Cândido Portinari, *Favelas* (1957). Óleo sobre madeira, 45.7 x 37.5 cm.Heitor dos Prazeres, *Favela* (1965). Óleo sobre tela, 130 x 96 cmManabu Mabe, *A Fome* (1961). Óleo sobre tela, 190 x 145. Coleção Particular.Miguel dos Santos, *A fome* (1987). Óleo sobre tela, 250 x 200 cm. Acervo artístico-cultural do Palácio dos Bandeirantes, São Paulo/SP.Regina Silveira, *In Absentia M.D.* (1983). Técnica: látex sobre piso de cimento e painéis de madeira, Dimensões 1000 cm x 2000 cm

Para ouvir e pensar

Mosca na Sopa é um célebre tema de Raul Seixas, parte de seu primeiro álbum *Krig-Ha, Bandolo!*, de 1973. Aparentemente sem sentido, a música guarda uma **forte mensagem de resistência**. Nela, o sujeito lírico se identifica com uma mosca, um pequeno inseto que parece existir para incomodar os outros. Eduardo Lyra Krieger é um compositor, instrumentista e cantor brasileiro, reconhecido como um dos mais talentosos da atual geração da música popular brasileira.

Mosca Na Sopa Raul Seixas

Eu sou a mosca	Eu sou a mosca	Vir me dedetizar
Que pousou em sua sopa	Que pousou em sua sopa	Pois nem o DDT
Eu sou a mosca	Eu sou a mosca	Pode assim me exterminar
Que pintou pra lhe abusar	Que pintou pra lhe abusar	Porque você mata uma
		E vem outra em meu lugar
Eu sou a mosca	- "Atenção, eu sou a mosca	Eu sou a mosca
Que pousou em sua sopa	A grande mosca	Que pousou em sua sopa
Eu sou a mosca	A mosca que perturba o seu	Eu sou a mosca
Que pintou pra lhe abusar	sono	Que pintou pra lhe abusar
Eu sou a mosca	Eu sou a mosca no seu quarto	
Que perturba o seu sono	A zum-zum-zumbizar	Eu sou a mosca
Eu sou a mosca	Observando e abusando	Que posou em sua sopa
No seu quarto a zumbizar	Olha do outro lado agora	Eu sou a mosca
	Eu tô sempre junto de você	Que pintou pra lhe abusar
Eu sou a mosca	Água mole em pedra dura	
Que perturba o seu sono	Tanto bate até que fura	Eu sou a mosca
Eu sou a mosca	Quem, quem é?	Que perturba o seu sono
No seu quarto a zumbizar	A mosca, meu irmão!"	Eu sou a mosca
		No seu quarto a zumbizar
E não adianta	Eu sou a mosca	
Vir me dedetizar	Que posou em sua sopa	Eu sou a mosca
Pois nem o DDT	Eu sou a mosca	Que perturba o seu sono
Pode assim me exterminar	Que pintou pra lhe abusar	Eu sou a mosca
Porque você mata uma		No seu quarto a zumbizar
E vem outra em meu lugar	Eu sou a mosca	
	Que posou em sua sopa	Mas eu sou a mosca
Eu sou a mosca	Eu sou a mosca	Que pousou em sua sopa
Que pousou em sua sopa	Que pintou pra lhe abusar	Eu sou a mosca
Eu sou a mosca		Que pintou pra lhe abusar
Que pintou pra lhe abusar	E não adianta	

Xeque-Mate
Edu Krieger

Diz aí o que é pior
Legalizar o aborto
Ou saber que aquele menor
Pela mão do sistema também vai
ser morto

Eis aí o xeque-mate
Legalizar o entorpecente
Ou saber que o tráfico abate
A cada minuto mais um inocente

Quando ela engravidou
Não tinha a menor condição
Pois aquele pequeno embrião
Jamais poderia ganhar seu amor

Ela então procurou o doutor
Mas a clínica é clandestina
A polícia invadiu dando show
"Você não é mãe, você é
assassina"

E o apresentador
Do programa da televisão
Aplaudiu a polícia e gritou
"Quem faz um aborto é filho do
cão"

O recém-deputado-pastor
Que foi recorde na votação
Disse ao povo que Deus dá a vida
E mãe homicida não ganha
perdão

E nasceu mais um coitado
Apanhando da mãe todo dia
E a mulher toda hora dizia
"Se fosse por mim eu teria
abortado"

O moleque cresceu sem afeto
Do seu pai nunca teve notícia
Desprezado desde que era feto
Com medo da mãe e também da
polícia

Quando fez quatorze anos
Já sabia o que é ser vida louca
E fazia um monte de planos
Queria um dia ser dono da boca

Quando a guerra sangrenta
estourou
Contra a forte facção rival
Uma bala perdida encontrou
Um pacato senhor que olhava o
jornal

Nunca usou droga nenhuma
Era exemplo de pai de família
Mas a bala de quem engatilha
Atinge também quem não cheira
nem fuma

A polícia cercou a favela
Foi porrada pra tudo que é lado
Gente de bem que também mora
nela
Acaba pagando por ser favelado

Quatro mortos, três feridos
Novo saldo da guerra do pó
A polícia caçando bandidos
Às vezes atira sem mira e sem dó

Mas a bala não é de borracha
Nem é bomba de efeito moral

E ainda tem muita gente que
acha
Que nesse país todo mundo é
igual

E aquele adolescente
Que a mãe não queria gerar
Exibia o fuzil HK
E atirava em tudo que via na
frente

De repente foi surpreendido
Por um tiro calibre 40
Seu esquelético corpo caído
Entrou num processo de
síncope lenta

E o apresentador
Do programa da televisão
Aplaudiu a polícia e gritou
"Quem é traficante é filho do
cão"

Quando a mãe chegou perto pra
ver
O desfecho do filho bandido
Ouvir dele antes de morrer
"Eu preferia jamais ter nascido"

Diz aí o que é pior
Legalizar o aborto
Ou saber que aquele menor
Pela mão do sistema também vai
ser morto

Eis aí o xeque-mate
Legalizar o entorpecente
Ou saber que o tráfico abate
A cada minuto mais um inocente

Arte contemporânea

A **Arte Contemporânea** surge como uma **revolução na maneira como se faz arte**, desde meados do século XX. Entretanto, sua grande característica é a mutação, uma vez que, com o surgimento frequente de novas tecnologias e novas mídias, é praticamente impossível conter sua evolução. Dessa forma, os últimos 70 anos trazem uma infinidade de obras e artistas diferentes, que fazem da arte atual uma das mais complexas dos últimos séculos. Prioriza principalmente, a ideia, o conceito, a atitude, acima do objeto artístico final. O objetivo é produzir arte, ao mesmo tempo que reflete sobre ela. Suas características são: mescla de estilos artísticos; utilização de diferentes materiais; fusão entre a arte e a vida; aproximação com a cultura popular; questionamento sobre a definição de arte; interação do espectador com a obra.

Alguns exemplos de Arte Contemporânea: Pintura em diferentes suportes; Esculturas com os mais variados materiais; Instalações; Performances; Livro de Artista; Fotografia; Arte Digital e mais uma infinidade de formas de produzir Arte. Em sua diversidade caracteriza a inquietude do homem atual em sua busca pelo novo, pelo original e único.

Avaliação do Roteiro

Fale sobre o que mais chamou sua atenção nesse roteiro

Considerando tudo que estudamos, o que você compreendeu sobre:

Arte é ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social

As conexões entre o ser humano, o cotidiano e o meio ambiente expressas por meio das artes

A multiplicidade de suportes, meios e temas presentes na Arte Contemporânea, sua intencionalidade e o diálogo estético-cultural

Referências

Para construir esse roteiro, utilizei os seguintes sites/livros:

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Mas isso é arte? (V. 3, N. 5, 2017). Publicado em 30 de abril de 2017 por Maria Ilda Trigo. Disponível em:

<https://www.blogs.unicamp.br/contemporanea/2017/04/30/mas-isso-e-arte/>

APÊNDICE 7 – ROTEIRO DESENVOLVIDO PARA O 3º TERMO DA EMEIEF VEREADOR MANOEL DE OLIVEIRA “IDENTIDADE, PLURALIDADE E CIDADANIA”

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Estudante: _____ Termo: _____

Início: ____ / ____ / ____ Meta do grupo: ____ / ____ / ____ Término: ____ / ____ / ____

| Roteiro: Identidade, pluralidade e cidadania |

"Não troco o meu "oxente" pelo "ok" de ninguém!"
Ariano Suassuna

Objetivos:

- Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social;
- Interpretar e contextualizar os aspectos sociais, políticos, econômicos e os valores culturais dos diferentes elementos formadores da cultura brasileira;
- Identificar, analisar e valorizar as manifestações e produções culturais que se caracterizam como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da igualdade social, da consciência democrática e da diversidade cultural.

Cultura ou culturas?

A identidade cultural de um povo é constituída do encontro das diferentes heranças culturais que o compõem, como a língua, os costumes, as tradições, os valores, as festas, a música, entre outros elementos. No Brasil, os povos nativos, chamados de indígenas, os europeus e os africanos foram os primeiros grupos que atuaram na formação cultural nacional, conferindo à sociedade brasileira muitos de seus valores, tradições e manifestações artísticas. Esses encontros tornaram o Brasil um país multicultural.

Para você fazer 01

- Faça uma breve pesquisa e traga para dividir com a turma sobre alguma manifestação cultural tradicional da região em que você nasceu e que lhe marcou de alguma forma.
- Pode ser uma festa, uma dança, alguma receita de comida, algum tipo de artesanato... o importe é que seja algo importante para você! Selecione vídeos e/ou imagens para apresentar a turma
- A apresentação será no dia ____ / ____ / ____

Para ler e conversar

A arte e sua influência na sociedade e na cultura

Pela arte, pensamentos tomam forma e ideais de culturas e etnias têm a oportunidade de serem apreciados pela sociedade no seu todo. Assim, o conceito de arte está ligado à história do homem e do mundo, porém não está preso necessariamente a determinado contexto, é essencialmente mutável.

Para exemplificar, voltemos algumas décadas no tempo e analisemos como a arte era entendida antigamente. Como será que nossos bisavôs definiriam a arte? Possivelmente, na época, fosse difícil pensar em uma arte digital, ou no desenvolvimento de uma ciberarte (manipulação das novas

tecnologias e mídias atuais para a construção de objetos artísticos), mas hoje esse fator é determinante para compreendermos a arte num sentido mais amplo e completo.

Tudo passa pelas tecnologias e a humanidade está marcada pelos desafios políticos, econômicos e sociais decorrentes de uma nova configuração da realidade, em que campos da atividade humana, estão utilizando intensamente as redes de comunicação e a informação computadorizada (SANTOS, 2006).

O conceito de obra de arte é uma construção social, não pode ser um trabalho isolado. A arte possibilita um diálogo com quem a observa, cria situações que podem se tornar desafiantes para o apreciador e, algumas vezes, os materiais utilizados na própria composição propõem uma reflexão sobre o significado da arte.

Um novo tipo de sociedade condiciona um novo tipo de arte. Porque a função da arte varia de acordo com as exigências colocadas pela nova sociedade; porque uma nova sociedade é governada por um novo esquema de condições econômicas; e porque mudanças na organização social e, portanto, mudanças nas necessidades objetivas dessa sociedade, resultam em uma função diferente de arte (KOELLREUTTER, 1997).

Contudo, a arte está ligada aos fatores históricos e sociais, mas dialoga ativamente com nossa sociedade, criando os estilos de época, e acompanhando a evolução do homem e da tecnologia.

Quando se lida com as formas em artes visuais convive-se habitualmente com as relações entre superfície, espaço, volume, linhas, cores e a luz. Cada um desses elementos tem suas próprias possibilidades expressivas e são ricos em significados, tanto em si mesmo como em relação aos demais. E todos eles são intermediados pelos autores e observadores ao se utilizarem de métodos e técnicas específicas para produzi-las e percebê-las (SANTOS, 2007).

Ressalta-se ainda o valor de uma educação da práxis artística, preocupada com o aprofundamento de conceitos, critérios e processos, considerando o universo de visualidade do mundo contemporâneo e a complexidade do discurso visual, e nesse contexto, promovendo a ampliação e enriquecimento dos repertórios sensível-cognitivos, aprofundando os modos de ver, observar, expressar e comunicar por meio de imagens, sons ou movimentos corporais.

Para ver e pensar

Vamos analisar as imagens abaixo:



Tarsila do Amaral, Operários, 1933. Óleo sobre tela, 150x205 cm, Acervo Artístico - Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo



Mulheres trabalhando na fábrica Hoffmann's ball bearings em Chelmsford, 1914 (Coleção Frederick Roberts)

Professora Flávia Gonzales Correia | **Arte**



Estudantes em aula prática na Escola Profissional Feminina, atual Etec Carlos de Campos, São Paulo/SP



A Negra, Tarsila do Amaral (1923). Óleo sobre tela, 100 x 80 cm. Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo



We Can Do It! de J. Howard Miller, 1943.



Maternidade (detalhe), de Gustav Klimt.



Cândido Portinari, Favelas (1957). Óleo sobre madeira, 45,7 x 37,5 cm.



Comprometido com as lutas operárias, o pintor mexicano Diego Rivera pintou no saguão do Instituto de Artes de Detroit, nos EUA, o mural que tematiza o trabalho na indústria automobilística local.



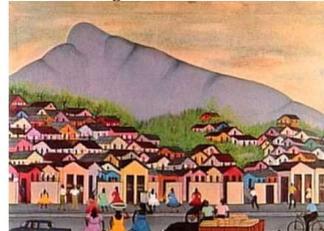
Tropical, Anita Malfatti (1917). Óleo sobre tela, 77 x 102 cm. Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo/Brasil



Mulheres peneirando trigo, de Gustave Courbet. Óleo sobre tela, 167 cm x 131 cm, Musée des Beaux Arts, Nantes, França



Anúncio das gravatas Van Heusen, 1964.



Heitor dos Prazeres, Favela (1965). Óleo sobre tela, 130 x 96 cm



Manabu Mabe, A Fome (1961). Óleo sobre tela, 190 x 145. Coleção Particular.



Miguel dos Santos, A fome (1987). Óleo sobre tela, 250 x 200 cm. Acervo artístico-cultural do Palácio dos Bandeirantes, São Paulo/SP.



CANDIDO PORTINARI, *Retirantes*, 1944. Óleo sobre tela 190 x 180 cm. Coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil.



Lasar Segall, Guerra (1942). Óleo sobre tela, 185 x 270 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP, São Paulo.

Para você fazer 02

Agora que você já leu o texto e observou as imagens, escreva sobre como eles se relacionam ao que discutimos em sala. Para isso, vamos nos lembrar das dicas para análise de imagens:

- **Inicie a análise, descrevendo toda a obra:** Personagens, cenários, objetos. Utilizar perguntas como: Quem? (está na obra); Como? (está na obra) e O quê? (está acontecendo).
- **Em seguida inicie a contextualização da obra, por meio das seguintes questões:** Porque as coisas estão dispostas dessa forma na obra, em qual época foi produzida, por quem foi produzida e se possível determinar qual foi a motivação do artista para produzir a obra.
- E então, dê a **sua opinião pessoal** sobre a obra.

Para ouvir e pensar

Vamos ouvir e analisar a música: **Como Nossos pais**

Composição do ano de 1976 escrita pelo cearense Antonio Carlos Belchior, ou simplesmente Belchior. Foi lançada no álbum **Alucinação**, do mesmo ano de sua composição. Ficou muito conhecida pela interpretação da cantora gaúcha de voz marcante Elis Regina Carvalho costa, a Elis Regina. Que no mesmo ano de 1976 regravou a música em seu álbum **Falso Brilhante**.

Como nossos pais

Artista: Elis Regina

Compositores: Antonio Belchior

Não quero lhe falar meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos

Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo
Viver é melhor que sonhar
Eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto
É menor do que a vida
De qualquer pessoa

Por isso cuidado meu bem
Há perigo na esquina
Eles venceram
E o sinal está fechado prá nós
Que somos jovens

Para abraçar seu irmão
E beijar sua menina na rua
É que se fez o seu braço
O seu lábio e a sua voz

Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantada
Como uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade
Não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento
Cheiro de nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva
Do meu coração

Já faz tempo eu vi você na rua
Cabelo ao vento
Gente jovem reunida
Na parede da memória
Essa lembrança
É o quadro que dói mais

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais

Nossos ídolos ainda são os mesmos
E as aparências
Não enganam não
Você diz que depois deles
Não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer
Que eu 'tô por fora
Ou então que eu 'tô inventando

Mas é você que ama o passado
E que não vê
É você que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem

Hoje eu sei que quem me deu a ideia
De uma nova consciência e juventude
'Tá em casa
Guardado por deus
Contando vil metal

Minha dor é perceber
Que apesar de termos feito tudo, tudo
Tudo o que fizemos
Nós ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos como os nossos pais

Para você fazer 03

Escreva sobre sua interpretação da música, em formato de texto. Para ajudar a construir seu texto, pense um pouco sobre essas questões abaixo:

- Do que se trata a música? Quais são os temas que o compositor/a traz?
- Há um personagem principal?
- Há algum conflito?
- Qual parte da música chamou mais sua atenção? Por quê?
- Qual seria a intenção do compositor/a ao escrever essa letra?

Para você fazer 04

Vamos construir, por meio da linguagem visual, uma linha do tempo da vida, relacionando os acontecimentos pessoais com os acontecimentos históricos e artísticos. Para isso, você precisa:

- Sua data e local de nascimento;
- Levantar os acontecimentos mais importantes da sua vida;
- O que estava acontecendo no momento em que você nasceu e durante os acontecimentos que marcaram sua vida (no contexto social e artístico);

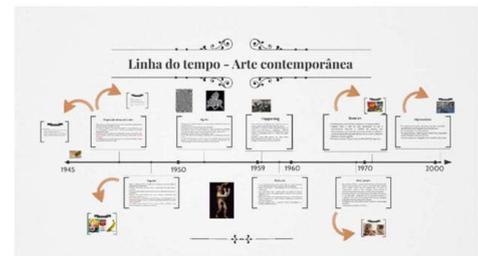
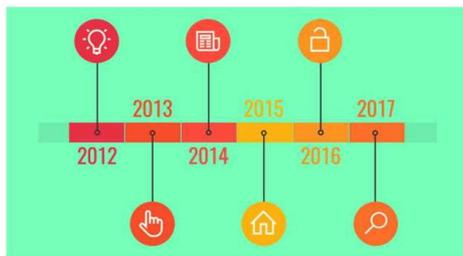
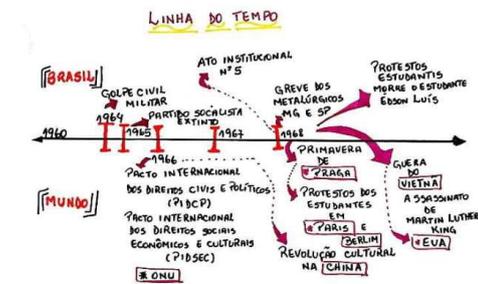
O que é uma linha do Tempo?

Uma linha do tempo oferece uma representação visual dos eventos que o ajudam a entender melhor a história ou um processo específico. Você pode criar linhas do tempo para trabalhar vários assuntos. Felizmente, é bem fácil fazê-la. Pesquise o assunto que deseja trabalhar, crie o projeto e organize os eventos para que você possa criar a sua linha do tempo.

Para saber mais sobre como fazer uma linha do tempo, visite:

<https://pt.wikihow.com/Fazer-uma-Linha-do-Tempo>

Exemplos de linha do tempo:



Arte contemporânea

A **Arte Contemporânea** surge como uma **revolução na maneira como se faz arte**, desde meados do século XX. Entretanto, sua grande característica é a mutação, uma vez que, com o surgimento frequente de novas tecnologias e novas mídias, é praticamente impossível conter sua evolução. Dessa forma, os últimos 70 anos trazem uma infinidade de obras e artistas diferentes, que fazem da arte atual uma das mais complexas dos últimos séculos. Prioriza principalmente, a ideia, o conceito, a atitude, acima do objeto artístico final. O objetivo é produzir arte, ao mesmo tempo que reflete sobre ela. Suas características são: mescla de estilos artísticos; utilização de diferentes materiais; fusão entre a arte e a vida; aproximação com a cultura popular; questionamento sobre a definição de arte; interação do espectador com a obra.

Alguns exemplos de Arte Contemporânea: Pintura em diferentes suportes; Esculturas com os mais variados materiais; Instalações; Performances; Livro de Artista; Fotografia; Arte Digital e mais uma infinidade de formas de produzir Arte. Em sua diversidade caracteriza a inquietude do homem atual em sua busca pelo novo, pelo original e único.

Para saber mais, leia:

Arte Contemporânea

<https://www.todamateria.com.br/arte-contemporanea/>

Avaliação do Roteiro

Fale sobre o que mais chamou sua atenção nesse roteiro

Considerando tudo que estudamos, o que você compreendeu sobre:

A arte e sua influência na sociedade e na cultura:

A Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social

Os aspectos sociais, políticos, econômicos e os valores culturais dos diferentes elementos formadores da cultura brasileira:

A importância do exercício da Arte como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da igualdade social, da consciência democrática e da diversidade cultural:

Referências

Para construir esse roteiro, utilizei os seguintes sites/livros:

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Portal Educação

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/a-arte-e-sua-influencia-na-sociedade-e-na-cultura/10635>

Como fazer uma linha do tempo

<https://pt.wikihow.com/Fazer-uma-Linha-do-Tempo>

APÊNDICE 8 – ÁRVORE DA VIDA - 3º TERMO DA EMEIEF VEREADOR MANOEL DE OLIVEIRA

Árvore da Vida

Filho(a): _____

Nascimento: _____

Dia/Mês/Ano: ____ / ____ / ____

Filho(a): _____

Nascimento: _____

Dia/Mês/Ano: ____ / ____ / ____

Eu: _____

Nascimento: _____

Dia/Mês/Ano: ____ / ____ / ____

Pai: _____

Nascimento: _____

Dia/Mês/Ano: ____ / ____ / ____

Mãe: _____

Nascimento: _____

Dia/Mês/Ano: ____ / ____ / ____

Avô: _____

Nascimento: _____

Dia/Mês/Ano: ____ / ____ / ____

Avô: _____

Nascimento: _____

Dia/Mês/Ano: ____ / ____ / ____

Avó: _____

Nascimento: _____

Dia/Mês/Ano: ____ / ____ / ____

Avó: _____

Nascimento: _____

Dia/Mês/Ano: ____ / ____ / ____

O que aconteceu no dia em que você nasceu? (Histórias de família, notícias, músicas de sucesso etc)

Fale sobre um costume, um artesanato, uma comida, ou uma ação que cada dos familiares presentes na sua árvore da vida gostava ou gosta de fazer.

APÊNDICE 9 – ROTEIRO DESENVOLVIDO PARA O 4º TERMO DA EMEIEF VEREADOR MANOEL DE OLIVEIRA “ARTE – EXPRESSÃO, RESISTÊNCIA E CIDADANIA”

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Estudante: _____ Termo: _____

Início: ____ / ____ / ____ Meta de término: ____ / ____ / ____ Término: ____ / ____ / ____

| Roteiro: Arte – expressão, resistência e cidadania |

“A arte existe para que a realidade não nos destrua.”

Friedrich Nietzsche

Objetivos:

- **Compreender que a Arte pode ser ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social;**
- **Analisar e contextualizar a multiplicidade de suportes, meios e temas presentes na Arte Contemporânea, sua intencionalidade e o diálogo estético-cultural;**
- **Identificar, analisar e valorizar as manifestações e produções culturais que se caracterizam como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da igualdade social, da consciência democrática e da diversidade cultural.**

Para ler e conversar

Mas isso é arte?



Imagine o seguinte: você vai a uma exposição e se depara com centenas de bancos de madeira espalhados pelo espaço expositivo. O que você acharia disso? Legal? Ou muito, muito estranho? Algumas pessoas consideram trabalhos como esses não só estranhos, mas incompreensíveis. E, por isso, não têm vontade de visitar museus ou galerias. Mas... vamos tentar entender por que a arte de hoje é assim?

Primeiro de tudo...

Saiba que esse estranhamento é comum até mesmo entre pessoas acostumadas com a arte que se faz atualmente. Isso ocorre porque, muitas vezes, esse é justamente o sentimento que o artista quer despertar em nós. Além disso, chegamos às exposições esperando ver aquilo que julgamos ser arte:

pinturas, como as de Leonardo da Vinci, por exemplo. Esse é o tipo de obra que queremos ver, porque aprendemos que arte é isso. Está nos livros, e todos nós sabemos que a boa arte, a arte de verdade, é assim.



Leonardo da Vinci, Anunciação, óleo sobre madeira, 1472.
A pintura dos grandes mestres: a arte que queremos ver?

Claro que Leonardo da Vinci é um grande artista. E suas pinturas, simplesmente fantásticas. Mas não podemos esperar que os artistas de hoje pintem como ele, ou façam o que ele fez, simplesmente porque eles não vivem na mesma época, nem na mesma sociedade de Da Vinci. A arte do presente não é igual à do passado. Como toda atividade humana, ela muda com o tempo, adquire significados novos e até mesmo inesperados. Por motivos que discutiremos em outras postagens, a arte contemporânea é assim: muitas vezes difícil de entender. E é aí que chegamos a outro ponto importante.

Não entendi nada!...

Acontece que arte não é só para entender. É também para sentir, para perceber. É sentindo, percebendo (e também compreendendo) que passamos a olhar para as obras de outra maneira. Vamos dar um exemplo. Para Ai Weiwei, artista chinês que fez o trabalho Bang (imagem destacada), bancos não são só bancos. Na China, havia a tradição de pais deixarem para seus filhos um banco de madeira, que ficava numa mesma família por várias gerações. Com a industrialização do país, essa tradição praticamente acabou. Bancos passaram a ser objetos descartáveis, feitos de plástico e metal. Com seu trabalho, o artista nos convida a perceber – e sentir! – aqueles bancos de outra maneira: não mais como objetos do cotidiano, mas como testemunhas de uma cultura em transformação.

Em outras palavras, esses bancos são os restos de uma tradição em desaparecimento. E porque o artista quis chamar nossa atenção – e nossos sentidos – para isso, transformou-os em material artístico, espalhando-os pelo espaço e simulando uma explosão.

Então, como lidar melhor com a arte?

Uma boa dica para perder o medo de ir a exposições é encarar a arte como diálogo e os locais de exposição como espaços em que esse diálogo pode acontecer. Ir a uma exposição é se dispor a uma conversa – com o artista, e também com sua cultura. E ver um trabalho artístico é permitir-se ser tocado por ele. E querer, depois disso, ver outros e outros mais. E falar deles com seus amigos, com sua família, com seus professores. E ampliar ainda mais os muitos significados que uma obra de arte pode assumir.

FONTE: Mas isso é arte? (V. 3, N. 5, 2017). Publicado em 30 de abril de 2017 por Maria Ilda Trigo. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/contemporanea/2017/04/30/mas-isso-e-arte/>

A arte e sua influência na sociedade e na cultura

Pela arte, pensamentos tomam forma e ideais de culturas e etnias têm a oportunidade de serem apreciados pela sociedade no seu todo. Assim, o conceito de arte está ligado à história do homem e do mundo, porém não está preso necessariamente a determinado contexto, é essencialmente mutável. Para exemplificar, voltemos algumas décadas no tempo e analisemos como a arte era entendida antigamente. Como será que nossos bisavôs definiriam a arte?

Possivelmente, na época, fosse difícil pensar em uma arte digital, ou no desenvolvimento de uma ciberarte (manipulação das novas tecnologias e mídias atuais para a construção de objetos artísticos), mas hoje esse fator é determinante para compreendermos a arte num sentido mais amplo e completo. Tudo passa pelas tecnologias e a humanidade está marcada pelos desafios políticos, econômicos e sociais decorrentes de uma nova configuração da realidade, em que campos da atividade humana, estão utilizando intensamente as redes de comunicação e a informação computadorizada (SANTOS, 2006).

O conceito de obra de arte é uma construção social, não pode ser um trabalho isolado. A arte possibilita um diálogo com quem a observa, cria situações que podem se tornar desafiantes para o apreciador e, algumas vezes, os materiais utilizados na própria composição propõem uma reflexão sobre o significado da arte. Um novo tipo de sociedade condiciona um novo tipo de arte. Porque a função da arte varia de acordo com as exigências colocadas pela nova sociedade; porque uma nova sociedade é governada por um novo esquema de condições econômicas; e porque mudanças na organização social e, portanto, mudanças nas necessidades objetivas dessa sociedade, resultam em uma função diferente de arte (KOELLREUTTER, 1997).

Contudo, a arte está ligada aos fatores históricos e sociais, mas dialoga ativamente com nossa sociedade, criando os estilos de época, e acompanhando a evolução do homem e da tecnologia. Quando se lida com as formas em artes visuais convive-se habitualmente com as relações entre superfície, espaço, volume, linhas, cores e a luz. Cada um desses elementos tem suas próprias possibilidades expressivas e são ricos em significados, tanto em si mesmo como em relação aos demais. E todos eles são intermediados pelos autores e observadores ao se utilizarem de métodos e técnicas específicas para produzi-las e percebê-las (SANTOS, 2007).

Ressalta-se ainda o valor de uma educação da práxis artística, preocupada com o aprofundamento de conceitos, critérios e processos, considerando o universo de visualidade do mundo contemporâneo e a complexidade do discurso visual, e nesse contexto, promovendo a ampliação e enriquecimento dos repertórios sensível-cognitivos, aprofundando os modos de ver, observar, expressar e comunicar por meio de imagens, sons ou movimentos corporais.

Fonte do texto: Portal Educação

Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/a-arte-e-sua-influencia-na-sociedade-e-na-cultura/10635>

Para você fazer 01

Vanguardas europeias e o Modernismo brasileiro

- Faça uma breve pesquisa sobre as Vanguardas europeias, o Modernismo brasileiro e a Semana de Arte Moderna de 1922
- Relacione uma obra de arte das Vanguardas com uma obra do Modernismo Brasileiro
- **A apresentação em sala será no dia ____ / ____ / _____**

Site indicado para a pesquisa:

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Para ver e pensar

Vamos assistir aos vídeos:

Neoconcretismo, Ontem e Hoje (2015) - Videoguia Português/Inglês<https://youtu.be/yTHyv6dt9As>**Felipe Scovino - A Arte Participativa de Lygia - Lygia Clark: uma retrospectiva (2012)**<https://youtu.be/67KZUV1xzfM>**Regina Silveira - Enciclopédia Itaú Cultural**https://youtu.be/_Ofmpa-McZI

E vamos analisar as imagens abaixo:



Tarsila do Amaral, Operários, 1933. Óleo sobre tela, 150x205 cm, Acervo Artístico - Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo



Mulheres trabalhando na fábrica Hoffmann's ball bearings em Chelmsford, 1914 (Coleção Frederick Roberts)



Estudantes em aula prática na Escola Profissional Feminina, atual Etec Carlos de Campos, São Paulo/SP



Comprometido com as lutas operárias, o pintor mexicano Diego Rivera pintou no saguão do Instituto de Artes de Detroit, nos EUA, o mural que tematiza o trabalho na indústria automobilística local.



A Negra, Tarsila do Amaral (1923). Óleo sobre tela, 100 x 80 cm. Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo



Tropical, Anita Malfatti (1917). Óleo sobre tela, 77 x 102 cm. Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo/Brasil



We Can Do It! de J. Howard Miller, 1943.



Maternidade (detalhe), de Gustav Klimt.



Cândido Portinari, *Favelas* (1957). Óleo sobre madeira, 45,7 x 37,5 cm.



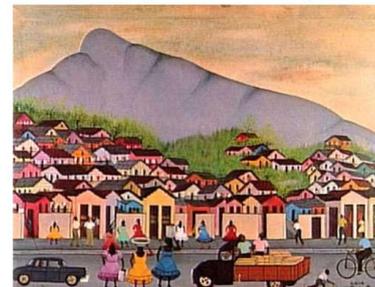
Manabu Mabe, *A Fome* (1961). Óleo sobre tela, 190 x 145. Coleção Particular.



Mulheres peneirando trigo, de Gustave Courbet. Óleo sobre tela, 167 cm x 131 cm, Musée des Beaux Arts, Nantes, França



Anúncio das gravatas Van Heusen, 1964.



Heitor dos Prazeres, *Favela* (1965). Óleo sobre tela, 130 x 96 cm



Miguel dos Santos, *A fome* (1987). Óleo sobre tela, 250 x 200 cm. Acervo artístico-cultural do Palácio dos Bandeirantes, São Paulo/SP.

 Para ouvir e pensar

Vamos ouvir e analisar a música: **Como Nossos pais**

Composição do ano de 1976 escrita pelo cearense Antonio Carlos Belchior, ou simplesmente Belchior. Foi lançada no álbum **Alucinação**, do mesmo ano de sua composição. Ficou muito conhecida pela interpretação da cantora gaúcha de voz marcante Elis Regina Carvalho costa, a Elis Regina. Que no mesmo ano de 1976 regravou a música em seu álbum **Falso Brillante**.

Como nossos pais

Artista: Elis Regina

Compositores: Antonio Belchior

Não quero lhe falar meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos

Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo
Viver é melhor que sonhar
Eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto
É menor do que a vida
De qualquer pessoa

Por isso cuidado meu bem
Há perigo na esquina
Eles venceram
E o sinal está fechado prá nós
Que somos jovens

Para abraçar seu irmão
E beijar sua menina na rua
É que se fez o seu braço
O seu lábio e a sua voz

Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantada
Como uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade
Não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento
Cheiro de nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva
Do meu coração

Já faz tempo eu vi você na rua
Cabelo ao vento
Gente jovem reunida
Na parede da memória
Essa lembrança
É o quadro que dói mais

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais

Nossos ídolos ainda são os mesmos
E as aparências
Não enganam não
Você diz que depois deles
Não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer
Que eu 'tô por fora
Ou então que eu 'tô inventando

Mas é você que ama o passado
E que não vê
É você que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem

Hoje eu sei que quem me deu a ideia
De uma nova consciência e juventude
'Tá em casa
Guardado por deus
Contando vil metal

Minha dor é perceber
Que apesar de termos feito tudo, tudo
Tudo o que fizemos
Nós ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos como os nossos pais

Para você fazer 03

Escreva sobre sua interpretação da música, em formato de texto. Para ajudar a construir seu texto, pense um pouco sobre essas questões abaixo:

- Do que se trata a música? Quais são os temas que o compositor/a traz?
- Há um personagem principal?
- Há algum conflito?
- O que a música tem a ver com identidade?
- Qual parte da música chamou mais sua atenção? Por quê?
- Qual seria a intenção do compositor ao escrever essa letra?
- Qual a relação dessa música com os assuntos que estamos discutindo?

Para você fazer 04

Vamos produzir trabalhos artísticos, individuais ou em grupos, inspirados pela Arte Contemporânea.

Arte contemporânea

A **Arte Contemporânea** surge como uma **revolução na maneira como se faz arte**, desde meados do século XX. Entretanto, sua grande característica é a mutação, uma vez que, com o surgimento frequente de novas tecnologias e novas mídias, é praticamente impossível conter sua evolução. Dessa forma, os últimos 70 anos trazem uma infinidade de obras e artistas diferentes, que fazem da arte atual uma das mais complexas dos últimos séculos. Prioriza principalmente, a ideia, o conceito, a atitude, acima do objeto artístico final. O objetivo é produzir arte, ao mesmo tempo que reflete sobre ela. Suas características são: mescla de estilos artísticos; utilização de diferentes materiais; fusão entre a arte e a vida; aproximação com a cultura popular; questionamento sobre a definição de arte; interação do espectador com a obra.

Alguns exemplos de Arte Contemporânea: Pintura em diferentes suportes; Esculturas com os mais variados materiais; Instalações; Performances; Livro de Artista; Fotografia; Arte Digital e mais uma infinidade de formas de produzir Arte. Em sua diversidade caracteriza a inquietude do homem atual em sua busca pelo novo, pelo original e único.

Para saber mais, leia:

Arte Contemporânea: <https://www.todamateria.com.br/arte-contemporanea/>

Avaliação do Roteiro

Fale sobre o que mais chamou sua atenção nesse roteiro

Considerando tudo que estudamos, o que você compreendeu sobre:

Arte é ferramenta de integração, emancipação e/ou dominação social

A relação entre a Arte e a cidadania:

A multiplicidade de suportes, meios e temas presentes na Arte Contemporânea, sua intencionalidade e o diálogo estético-cultural:

Referências

Para construir esse roteiro, utilizei os seguintes sites/livros:

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Isto é... Contemporânea! (V. 3, N. 5, 2017).

Mas isso é arte? Publicado em 30 de abril de 2017 por Maria Ilda Trigo.

<https://www.blogs.unicamp.br/contemporanea/2017/04/30/mas-isso-e-arte/>

Portal Educação

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/a-arte-e-sua-influencia-na-sociedade-e-na-cultura/10635>

APÊNDICE 10 – AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Estudante: _____ Termo: _____

| Avaliação e Autoavaliação |

Considerando tudo que estudamos neste semestre, o que você compreendeu sobre:

1) A importância da Arte no cotidiano:

2) Sua opinião sobre a arte mudou? Justifique.

3) O que faltou nas aulas? O que você gostaria de aprender mais sobre arte?

4) Fale sobre seu desempenho nas aulas: Você acredita ter atingido os objetivos propostos pela professora? Qual nota você se daria? Justifique.

5) Você tem sugestões de conteúdos para as aulas de arte? Pode coloca-los aqui:

APÊNDICE 11 – SONDAGENS CONTINUADAS

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Estudante: _____

| Sondagem Continuada - 2º Termo|

1) Sobre você: Algo que você aprendeu na escola mudou o seu dia-a-dia? Há alguma novidade que você gostaria de compartilhar?

2) Nosso tema para este semestre é "O lugar da arte na existência humana: a relação entre a arte e a verdade". O que você acha que isso quer dizer? Que palavras ou sentimentos vem à tona?

3) Você tem sugestões de conteúdos para as aulas de arte? Pode colocá-los aqui:

tEstudante: _____

| Sondagem Continuada - 3º Termo|

- 1) Sobre você: Algo que você aprendeu na escola mudou o seu dia-a-dia? Há alguma novidade que você gostaria de compartilhar?

- 2) Nosso tema para este semestre é "Arte, Identidade e Diversidade: Cultura, tradição e inovação". O que você acha que isso quer dizer? Que palavras ou sentimentos vem à tona?

- 3) Você tem sugestões de conteúdos para as aulas de arte? Pode colocá-los aqui:

Estudante: _____

| Sondagem Continuada - 4º Termo |

1) Sobre você: Algo que você aprendeu na escola mudou o seu dia-a-dia? Há alguma novidade que você gostaria de compartilhar?

2) Nosso tema para este semestre é “Arte, pensamento e expressão: a sociedade representada”. O que você acha que isso quer dizer? Que palavras ou sentimentos vem à tona?

3) Você tem sugestões de conteúdos para as aulas de arte? Pode colocá-los aqui:

APÊNDICE 12 – PROPOSTA DE ARTE PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EMEIEF PROFESSOR JOÃO DE BARROS PINTO –1º BIMESTRE (2º SEMESTRE DE 2019)

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

| Casos de discriminação e histórias de superação |

Ainda assim eu me levanto

Maya Angelou

Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.

Minha presença o incomoda?
Por que meu brilho o intimida?
Porque eu caminho como quem possui
Riquezas dignas do grego Midas.

Como a lua e como o sol no céu,
Com a certeza da onda no mar,
Como a esperança emergindo na desgraça,
Assim eu vou me levantar.

Você não queria me ver quebrada?
Cabeça curvada e olhos para o chão?
Ombros caídos como as lágrimas,
Minh'alma enfraquecida pela solidão?

Meu orgulho o ofende?
Tenho certeza que sim
Porque eu rio como quem possui
Ouros escondidos em mim.

Pode me atirar palavras afiadas,

Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.

Minha sensualidade incomoda?
Será que você se pergunta
Porquê eu danço como se tivesse
Um diamante onde as coxas se juntam?

Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.

Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem
escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.



Maya Angelou, figura extraordinária das letras norte-americanas, foi porta-voz dos anseios e da revolta dos negros. Amiga de Martin Luther King e de Malcolm X, a vida inteira dedicou-se à militância pelos direitos civis de seu povo. Nascendo em Saint Louis – Missouri, partindo de uma infância miserável e cheia de tropeços no Sul profundo, educou-se, para consagrar-se a duas causas: a seu povo e à poesia. Viajou pelo país fazendo campanhas onde fosse necessário; posteriormente percorreria também a África, sempre denunciando a injustiça.

Artista polivalente fez teatro, cinema, televisão, dança. Autora de livros de memórias e assessora de presidentes soube empunhar a poesia como arma de luta pela emancipação.

FONTE: <https://www.geledes.org.br/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto>

APÊNDICE 13 – PROPOSTA DE ARTE PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EMEIEF PROFESSOR JOÃO DE BARROS PINTO – 2º BIMESTRE (2º SEMESTRE DE 2019)

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

| Casos de discriminação e histórias de superação |

“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”

Boaventura de Sousa Santos

Me gritaron negra! A poeta Victoria Santa Cruz



A poeta Victoria Santa Cruz é uma expoente da arte peruana; é compositora, coreógrafa e desenhista, com destaque na arte afroperuana e no combate ao racismo. Ela participou, em 1958 (com seu irmão, o famoso poeta Nicomedes Santa Cruz), no grupo Cumanana.

Por Victoria Santa Cruz

Estudou em Paris, na Universidade do Teatro das Nações (1961) e na Escola Superior de Estudos Coreográficos. Ao voltar a Lima fundou a companhia Teatro e Danças Negras do Peru, que se apresentou em inúmeros teatros e na televisão. Este grupo representou o Peru nas comemorações dos Jogos Olímpicos do México (1968), sendo premiada por seu trabalho.

Em 1969 realizou turnês pelos EUA; quando voltou a Lima, foi nomeada diretora do Centro de Arte Folclórica, hoje Escola de Folclore. No primeiro Festival e Seminário Latino-americano de Televisão, organizado pela Universidade Católica do Chile em 1970, venceu como a melhor folclorista. Foi diretora do Instituto Nacional de Cultura (1973 a 1982).

Seu poema Me Gritaron Negra é uma bandeira na luta contra o racismo. Ele relata aquilo que todo negro já viveu, e o faz interiorizar uma autoimagem que nega sua autoestima. Mas, num crescente, a palavra “negra”, que começa como insulto, se transforma em afirmação valorosa da identidade e da humanidade negra.

Me Gritaron Negra, Victoria Santa Cruz (Legendado)

<https://youtu.be/RljSb7AyPc0>

FONTE: <https://www.geledes.org.br/gritaron-negra-poeta-victoria-santa-cruz/>

Me gritaram negra**Victoria Santa Cruz**

Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!

De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!

“Por acaso sou negra?” – me disse, SIM!
“Que coisa é ser negra?” Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra, Negra!
Como eles diziam, Negra!
E retrocedi, Negra!
Como eles queriam, Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenada minha carne tostada
E retrocedi, Negra!
E retrocedi . . .
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!

E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma
palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?

E daí? Negra!
Sim, Negra!
Sou Negra!
Negra, Negra!
Negra sou

Negra! Sim
Negra! Sou
Negra! Negra
Negra! Negra sou
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum disabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor! NEGRA
E como soa lindo! NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!

Me Gritaron Negra**Victoria Santa Cruz**

Tenía siete años apenas, apenas siete años, ¡Que siete años! ¡No llegaba a cinco siquiera!	¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¿Y qué? ¿Y qué? ¡Negra! Sí ¡Negra! Soy ¡Negra! Negra ¡Negra! Negra soy
De pronto unas voces en la calle me gritaron ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!	¡Negra! Sí ¡Negra! Soy ¡Negra! Negra ¡Negra! Negra soy De hoy en adelante no quiero laciarse mi cabello No quiero Y voy a reírme de aquellos, que por evitar – según ellos – que por evitarnos algún sinsabor Llaman a los negros gente de color ¡Y de qué color! NEGRO ¡Y qué lindo suena! NEGRO ¡Y qué ritmo tiene! NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO Al fin Al fin comprendí AL FIN Ya no retrocedo AL FIN Y avanzo segura AL FIN Avanzo y espero AL FIN Y bendigo al cielo porque quiso Dios que negro azabache fuese mi color Y ya comprendí AL FIN Ya tengo la llave NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO ¡Negra soy!
“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ! “¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra! Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra! Y me sentí negra, ¡Negra! Como ellos decían ¡Negra! Y retrocedí ¡Negra! Como ellos querían ¡Negra! Y odié mis cabellos y mis labios gruesos y miré apenada mi carne tostada Y retrocedí ¡Negra! Y retrocedí... ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!	
Y pasaba el tiempo, y siempre amargada Seguía llevando a mi espalda mi pesada carga ¡Y cómo pesaba! ... Me alacé el cabello, me polvéé la cara, y entre mis cabellos siempre resonaba la misma palabra ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra! Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y que iba a caer ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!	

APÊNDICE 14 – PROPOSTA DE ARTE PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EMEIEF VEREADOR MANOEL DE OLIVEIRA – 1º BIMESTRE (2º SEMESTRE DE 2019)

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

| Interações Geracionais |



Histórias Cruzadas

(The Help)

2011 | Drama/Romance | 2h 27m

Direção: Tate Taylor

Histórias Cruzadas se passa em Jackson, pequena cidade no estado do Mississippi, nos anos 1960. Skeeter (Emma Stone) é uma garota da sociedade que retorna determinada a se tornar escritora. Ela começa a entrevistar as mulheres negras da cidade, que deixaram suas vidas para trabalhar na criação dos filhos da elite branca, da qual a própria Skeeter faz parte. Aibileen Clark (Viola Davis), a empregada da melhor amiga de Skeeter, é a primeira a conceder uma entrevista, o que desagradou a sociedade como um todo. Apesar das críticas, Skeeter e Aibileen continuam trabalhando juntas e, aos poucos, conseguem novas adesões.

FONTE: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-176673/>

APÊNDICE 15 – PROPOSTA DE ARTE PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EMEIEF VEREADOR MANOEL DE OLIVEIRA – 2º BIMESTRE (2º SEMESTRE DE 2019)

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

| Interações Geracionais |

Sujeito de Sorte

Belchior

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Álbum: Alucinação
Data de lançamento: 1976

| Interações Geracionais |

**AmarElo
Emicida**

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Eu sonho mais alto que drones
 Combustível do meu tipo? A fome
 Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
 Pra que amanhã não seja só um ontem
 Com um novo nome
 O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)
 Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (bem mais)
 Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
 Estilo água, eu corro no meio das pedras
 Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
 Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo
 Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
 É um mundo cão pra nóiz, perder não é opção, certo?
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
 Num deixo quieto, num tem como deixar quieto
 A meta é deixar sem chão, quem riu de nóiz sem teto

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro (demais)
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro (Belchior tinha razão)
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Figurinha premiada, brilho no escuro, desde a quebrada avulso
 De gorro, alto do morro e os camarada tudo
 De peça no forro e os piores impulsos
 Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
 Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
 Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
 Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro
 Mano, rancor é igual tumor envenena raiz
 Onde a platéia só deseja ser feliz (ser feliz)

Com uma presença aérea
 Onde a última tendência é depressão com aparência de férias
 Vovó diz, Odiar o diabo é mó boi, difícil é viver no inferno
 E vem a tona
 Que o mesmo império canalha, que não te leva a sério
 Interfere pra te levar a lona
 Revide

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
 Levanta essa cabeça
 Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
 Respira fundo e volta pro ringue (vai)
 'Cê vai sair dessa prisão
 'Cê vai atrás desse diploma
 Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
 Faz isso por nós, faz essa por nós (vai)
 Te vejo no pódio
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Compositores: Antonio Carlos Belchior / Eduardo Dos Santos Balbino / Felipe Adorno Vassao / Leandro Roque De Oliveira

| Interações Geracionais |

Antônio Carlos Belchior

Antônio Carlos Belchior, mais conhecido como Belchior (Sobral, 26 de outubro de 1946 — Santa Cruz do Sul, 30 de abril de 2017), foi um cantor, compositor, músico, produtor, artista plástico e professor brasileiro. Um dos membros do chamado Pessoal do Ceará, que inclui Fagner, Ednardo, Amelinha e outros, Belchior foi um dos primeiros cantores de MPB do nordeste brasileiro a fazer sucesso internacional, em meados da década de 1970.

Emicida

Leandro Roque de Oliveira (São Paulo, 17 de agosto de 1985), mais conhecido pelo nome artístico Emicida, é um rapper, cantor e compositor brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil da década de 2000. O nome "Emicida" é uma fusão das palavras "MC" e "homicida". Por causa de suas constantes vitórias nas batalhas de improvisação, seus amigos começaram a falar que Leandro era um "assassino", e que "matava" os adversários através das rimas. Mais tarde, o rapper criou também um acrônimo para o nome: E.M.I.C.I.D.A. (Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte). As suas apresentações ao vivo são acompanhadas do DJ Nyack nos instrumentais.

Emicida - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablio Vittar

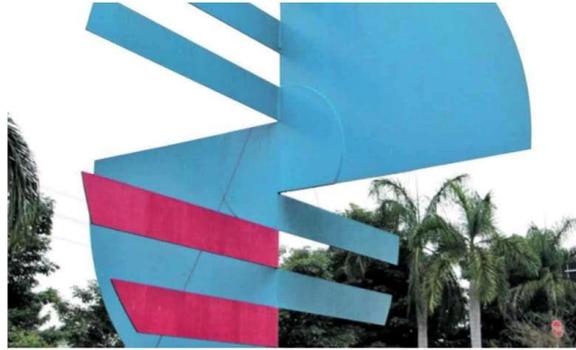
<https://youtu.be/PTDgP3BDPIU>

APÊNDICE 16 – MATERIAL ELABORADO PARA OS 1º TERMOS: ARTE PELA CIDADE

Arte pela cidade | Santo André



Monumento ao Imigrante Italiano, de Caetano Fraccaroli. 1973. Av. Santos Dumont, 146 - Vila Alzira



Construção 011, Luiz Sacilotto. escultura de oito metros numa praça no Parque Central, espaço onde também fica a Sabina.



Concreção005, de Luiz Sacilotto. Localizada na Rua Coronel Oliveira Lima, Centro.



Monumento ao Trabalhador, de Tomie Ohtake. Localizada na Praça IV Centenário, Paço Municipal.



Artistas de rua no calçadão Rua Cel. Oliveira Lima

Arte pela cidade | Santo André



Feira de Artesanato na Praça do Carmo, Centro.



Mural feito em maio de 2015: "Santo André Cidade Graffiti - Mostra de Graffiti no Viaduto Santos Dumont"



Mural feito em maio de 2015: "Santo André Cidade Graffiti - Mostra de Graffiti no Viaduto Santos Dumont"

Arte pela cidade



Grafites na região do "minhocão" – Elevado Presidente João Goulart, São Paulo/SP



Grafites na região do "minhocão" – Elevado Presidente João Goulart, São Paulo/SP



Saci Urbano - por Thiago Vaz, São Paulo/SP



Grafito de Eduardo Kobra, São Paulo/SP



Trabalho de "Os Gêmeos" - Dupla de irmãos grafiteiros de São Paulo - Otávio Pandolfo e Gustavo Pandolfo.

APÊNDICE 17 - MATERIAL ELABORADO PARA OS 1º TERMOS: ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS CULTURAIS DE SANTO ANDRÉ

Espaços e equipamentos culturais de Santo André | Arte

Casa do Olhar | Luiz Sacilotto



A Casa do Olhar Luiz Sacilotto promove reflexões e ações no campo das artes visuais para cidade de Santo André. Estão sob sua gestão o próprio imóvel onde está sediada a Casa, o Salão de Exposições do Paço Municipal, o Espaço de Fotografia João Colovati e a Pinacoteca de Santo André. Organiza e promove o Salão de Arte Contemporânea Luiz Sacilotto e a Bienal de Gravura de Santo André.

Endereço: Rua Campos Sales, 414 - Centro

Horário de funcionamento: Terça-feira a sábado, das 10h às 17h.

E-mail: casadoolhar@santoandre.sp.gov.br

Telefone: (11) 4427-5008

Saguão do Teatro Municipal de Santo André



Localizado no Paço Municipal de Santo André (ou Centro Cívico), que é composto pelos prédios da Prefeitura, Câmara Municipal, Fórum e Biblioteca. Neste local se encontra instalado o conjunto geométrico em concreto do artista plástico, arquiteto e paisagista de renome internacional Roberto Burle Marx -SP 04/08/1909 - RJ 04/06/1994.

Endereço: Praça IV Centenário, s/n, Centro

Horário de funcionamento:

2ª a 6ª das 8h às 17h

E-mail: teatro@santoandre.sp.gov.br

Telefone: (11) 4433-0789

Espaços e equipamentos culturais de Santo André | Arte

Sesc Santo André



Endereço: Rua Tamarutaca, 302, Vila Guiomar, Santo André, SP. CEP: 09071-130

Horário de funcionamento:

Terça a sexta, das 10h às 22h.

Sábado, domingo e feriado, das 10h às 19h.

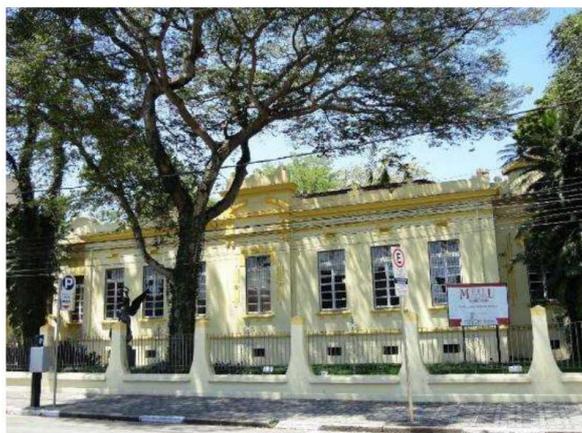
Site: http://www.sescsp.org.br/unidades/37_SANTO+ANDRE/#/uaba=programacao

Email: email@santoandre.sescsp.org.br

Telefone: (11) 4469-1200

O Sesc desenvolve uma ação de educação não-formal e permanente com intuito de valorizar as pessoas ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir.

Museu de Santo André Dr. Octaviano Armando Gaiarsa - Antigo I Grupo Escolar de São Bernardo



Primeiro grupo escolar da Região do ABC, a escola foi construída em terreno doado por Clara Thon Fláquer e seu marido Secundino Domingues. Inaugurado em 1914, recebeu mais tarde a denominação de E.E. Professor José Augusto de Azevedo Antunes. Funcionou como escola até 1978, quando a Prefeitura fez uma permuta com o Governo do Estado e o local passou a ser ocupado pelo serviço de promoção social da Prefeitura até que em 1990 foi instalado o Museu.

O Museu de Santo André apresenta aos seus visitantes a memória e a história da cidade e região por meio de um acervo composto por aproximadamente 70 mil itens.

As exposições e demais ações de difusão tratam das transformações que foram se delineando na cidade, seja no aspecto urbano, social, econômico, político ou cultural.

Endereço: Rua Senador Fláquer, 470 – Centro – Santo André

Telefones: (11) 4427-7297 e (11) 4436-3631

E-mail: museu@santoandre.sp.gov.br

Estacionamento para visitantes: Rua Dona Gertrudes de Lima, 499 - Centro

Entrada gratuita

Casa da Palavra



A Casa da Palavra, inaugurada em 1992 pela Prefeitura da cidade de Santo André (SP), é um local de cultura e arte. O espaço pertence à Secretaria de Cultura do município do ABC Paulista e está instalado em um antigo casarão dos anos de 1920, que foi reformado para receber o projeto. A

Casa da Palavra tem como principal objetivo a divulgação e o desenvolvimento da cultura entre todos, tanto aqueles que produzem quanto os que apenas apreciam a arte e, mais especificamente, a literatura, escrita ou falada. Com cerca de dez anos de fundação, a Casa da Palavra já é reconhecida como um lugar de pura cultura da região e como ponto de encontro e trabalho para artistas, autores e filósofos, sem discriminação de idade.

Porém, antes disso, o imóvel pertenceu à Paulina Isabel de Queiroz, de 1922 até 1938. Nesse ano, foi alugado pela Prefeitura de Santo André, que decidiu que ali seria a Escola Profissional Mixta Secundária e a Seção de Puericultura. Dez anos depois, foi o local do Serviço de Assistência Médico-Hospitalar e pronto-socorro. Também foi gabinete do prefeito e, em 1964, foi considerado de utilidade pública (mas isso só foi ocorrer em 1971). Depois disso, vários serviços públicos se instalaram no local, até que, em 1992, tornou-se a Casa da Palavra.

Durante todo o ano, de segunda a sexta-feira, são realizados inúmeros eventos na Casa da Palavra, visando oferecer uma programação que consiga utilizar artisticamente e/ou cientificamente a palavra. Por isso, os visitantes e frequentadores do local têm a opção de escolher e participar de enriquecedoras discussões e debates, rodas de leitura, palestras, exposições, tardes filosóficas, saraus e ainda aprender mais com cursos e oficinas. A Casa da Palavra abriga também a Escola Livre de Literatura, o Centro de Referência da Língua Portuguesa e um acervo completo de livros, revistas e jornais especializados em literatura.

Endereço: Praça do Carmo, 171 - Centro

Telefone: (11) 4992-7218

Espaços e equipamentos culturais de Santo André | Arte

Espaço Permanente do Acervo de Arte Contemporânea de Santo André – Pinacoteca



Inaugurado na Sabina em agosto de 2017, o Espaço Permanente do Acervo de Arte Contemporânea – Pinacoteca de Santo André é dedicado a exposição das obras que compõe o acervo artístico municipal de Santo André, com destaque para artistas de Santo André e do ABC, como Luiz Sacilotto (1924-2003), Edson Lourenço (1955), Sandra Cinto (1968) e Giovanni Caramello (1990). Teve seu início com a realização do Salão de Arte de Contemporânea em 1968.



A maior parte do acervo é composta por obras premiadas neste Salão, que acontece todos os anos nos meses de abril e junho, como parte do calendário de aniversário da cidade. O segundo núcleo que integra o acervo é formado pelas obras premiadas na Bienal de Gravura de Santo André, que teve cinco edições entre os anos de 2001 e 2010. O terceiro e último núcleo é composto por doações feitas pelos próprios artistas.

SABINA - Escola Parque do Conhecimento



Com a proposta de ser um espaço para o intercâmbio entre várias áreas do conhecimento, proporciona aos visitantes a interação em experimentos lúdicos científicos, além de integrar laboratórios, bibliotecas multimídia e o Planetário Johannes Kepler.

SABINA - Escola Parque do Conhecimento

Rua Juquiá, sem número, Vila Eldízia

Site: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/hotsites/sabina>

E-mail: sabina@santoandre.sp.gov.br

Telefone (11) 4422 2000

Espaços e equipamentos culturais de Santo André | Arte

CEU das Artes e dos Esportes no Jardim Marek



CEU (Centro Educacional Unificado) de Artes e Esportes no Jardim Marek, espaço estruturado para integrar atividades culturais, esportivas e de lazer gratuitas, além de série de serviços de inclusão social. A edificação multiuso construída em uma praça, localizada na praça Jaboticabeiras, no Jardim Marek, contará com cineteatro com 125 lugares, biblioteca com telecentro, duas salas multiuso para a realização de oficinas e palestras. Na área esportiva e de lazer os usuários terão à disposição pista de skate, playground, quadra poliesportiva coberta, quadra de areia para vôlei e futebol, jogos de mesa, pista de caminhada e equipamentos de

alongamento e ginástica. O local contará ainda com um Cras (Centro de Referência e Assistência Social). O espaço funcionará todos os dias das 8h às 22h. Além das práticas culturais, esportivas e de lazer, o CEU Jardim Marek oferecerá com outros serviços como formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, polícias de prevenção à violência e inclusão digital. O projeto é uma iniciativa da Prefeitura de Santo André em parceria com o governo federal a partir do projeto desenvolvido em conjunto com os Ministérios da Cultura, Esportes, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Justiça e Trabalho e Emprego.

Endereço: Rua Engenheiro Alfred Heitzman Júnior, s/n - Jardim Marek

Horário: 8h às 22:00

Telefone: (11) 4458-1227

EMIA ARON FELDMAN



A Escola Municipal de Iniciação Artística Aron Feldman é um equipamento do Departamento de Cultura que desenvolve atividades culturais e pedagógicas ligadas ao ensino arte. A proposta é que os alunos tenham acesso à práticas artísticas que estimulem a criatividade, o convívio, a expressividade e a linguagem poética.

Endereço: Parque Regional da Criança Palhaço Estremilique - Avenida Itamarati, 536 - Vila Curuçá

Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h

E-mail: emiafeldman@yahoo.com.br

Telefone: (11) 4476-7437

APÊNDICE 18 - MATERIAL ELABORADO PARA OS 1º TERMOS: O SACI URBANO

A Arte dos Sacis Urbanos

Chega de mitos despolitizados! O folclore toma conta das grandes cidades em forma de crítica social

Em tempos de politicamente incorreto, não há adversário maior aos eufemismos da sociedade do que o Saci. O diabrete subversivo é negro e pernetado com orgulho – ai de quem chamá-lo de deficiente! Mais do que isso, fumante inverterado, carrega todavida seu pito aceso e está sempre fumando em local proibido.

É com essa visão mais crítica, contemporânea e – por que não – urbana desta criatura tão presente no imaginário coletivo do povo brasileiro que artistas de rua têm se apropriado de sua figura em suas intervenções. Com a metrópole como parque de diversões, o Saci tatua em pele de concreto críticas ao consumismo, a opressão e ao descaso do poder público.

O mais conhecido representante da lenda, se espalhou pelas sete cidades da região do ABC, e é reconhecido em toda grande São Paulo como “O” Saci Urbano é aquele criado pelo grafiteiro Thiago Vaz. Em seu traço, o negrinho abandonou o gorro por uma boina, a tanga por um short jeans e saltita pelos pelas ruas com o único pé calçado num tênis caprichado.

Nas próprias palavras do artista, o diabrete é fruto de uma inspiração política. “O Saci vem representar, no meio urbano, o pobre sofredor brasileiro. Não apenas o negro”, ressalta. As aparições da criatura pela capital paulista são registradas num blog (<http://eosaciurbano.org/>), e é especialmente na rede que elas proliferam, antes do negrinho ser encoberto por uma demão de tinta pela prefeitura.

O artista não se incomoda, afinal a própria arte do grafite é efêmera. Na verdade, até procura por isso. Em sua maioria, os sacis tomam forma em telas compostas por tapumes de madeira, muros de contenção, obras paralizadas. “São lugares que eu sei que em uma semana ele já não vai mais estar”, assume Thiago. Sete dias, no entanto, é tempo mais do que suficiente para o duende brasileiro dar seu recado.

Ao lado de terrenos baldios, cheios de animais peçonhentos, o Saci Urbano dispara pedradas contra cobras e ratas; se desespera ao atravessar uma avenida movimentada; leva flores ao túmulo da dignidade e é até mesmo abordado pela polícia embaixo de um viaduto. Noutras, mais inocentemente, solta pipa entre os fios de alta tensão, joga bola e pula corda numa perna só e – para não perder o costume – dispara mais tiros de estilingue, dessa vez contra outra ratazana, o Mickey Mouse.

A iniciativa inspirou, a pedido de muitos o Saci Urbano ganhou o Brasil e o mundo. Avistamentos da criatura juram que ele deu as caras em Minas Gêrias, Rio de Janeiro e até Paris!

Texto de Andriolli Costa (Adaptado)

FONTE: <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-arte-dos-sacis-urbanos>

A Arte dos Sacis Urbanos



APÊNDICE 19 - MATERIAL ELABORADO PARA OS 1º TERMOS: ÔNIBUS TEM ASSENTOS COM CAPINHAS DE CROCHÊ NA FINLÂNDIA

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Ônibus tem assentos com capinhas de crochê na Finlândia

Veículos de transporte coletivo têm bancos decorados com peças de crochê em Vantaa. A reação das pessoas foi registrada em um vídeo, exibido no museu da cidade

Os veículos foram customizados pela artista Virpi Vesanen-Laukkanen, como parte da mostra OTTO, sediada pelo Museu de Arte de Vantaa. O objetivo do projeto, batizado de Lace Bus, é inserir cor, alegria e humor na rotina das pessoas que utilizam o transporte público diariamente.

Selecionadas por Virpi, as peças usadas para realizar as intervenções são reaproveitadas. Elas foram garimpadas nos chamados mercados de pulga e em centros de reciclagem. Com o trabalho, a artista pretende discutir a relação da arte com o cotidiano dos cidadãos. A reação das pessoas que pegavam os ônibus foi documentada em um vídeo, exposto no museu. Já pensou se o transporte público das cidades brasileiras ganhasse um projeto assim?

(Texto adaptado)



FONTE: <http://revistacasaedjardim.globo.com/Revista/Common/0,,EMI305730-16802,00-ONIBUS+TEM+ASSENTOS+COM+CAPINHAS+DE+CROCHE+NA+FINLANDIA+VEJA+FOTOS.html>

APÊNDICE 20 - MATERIAL ELABORADO PARA OS 1º TERMOS: VICTOR NUNES - TRANSFORMANDO OBJETOS DO COTIDIANO EM ARTE

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Victor Nunes - Transformando objetos do cotidiano em arte



Artista brasileiro brinca com desenhos e objetos cotidianos

Apontadores, biscoitos, folhas secas, compassos, macarrão e outros objetos de uso cotidiano ganham vida na obra do artista plástico e publicitário Victor Nunes.

O artista paulista Victor Nunes, de 68 anos, não para: toca piano, violino, compõe, trabalha há quatro décadas com criação em publicidade e ainda arranja tempo para dedicar-se à arte.

O que começou como brincadeira para dar corda a uma mente criativa foi parar na internet e começou a ganhar espaço fora do mundo virtual quando chegou ao metrô de São Paulo em 2014 com uma exposição que incluía totens da obra do artista nas estações do metrô paulista.



“Sempre brinquei com imagens usando alimentos, objetos do dia-a-dia e outros objetos inusitados. Mas foi através da internet que comecei a ter uma atividade muito mais dinâmica, pois criava, fotografava e postava no Facebook...coisa rápida. E aí vinham os comentários que me animavam a continuar. Para mim, isso virou e ainda é uma brincadeira, uma diversão e uma grande terapia”, conta o artista.

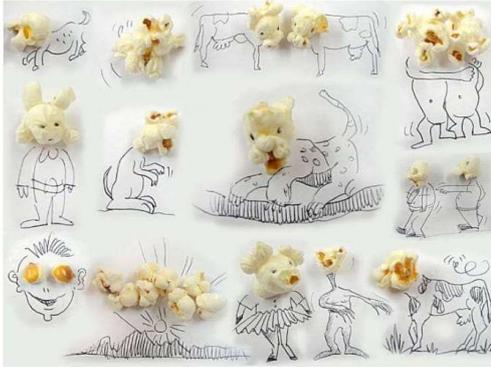


“Depois de um ano com minha página pessoal, Victor Nunes, criei a “fanpage” Victor Nunes Faces, com milhares de imagens feitas com alimentos, espuminhas de café, tecidos e outras formas inusitadas de escultura e desenho. Posteriormente, comecei a divulgar as obras também pelo Instagram e Youtube. Não tenho nenhuma pretensão comercial, me sinto bem fazendo isso, me divertindo e assim, divertindo as pessoas”.

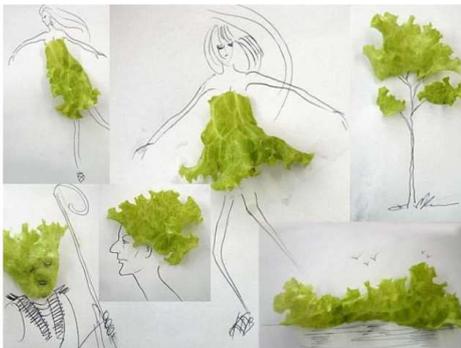
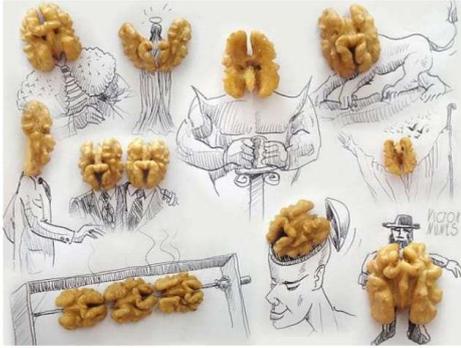
Gabriela Grosskopf Antunes
(Texto adaptado)

FONTE: https://www.clarin.com/clarin-em-portugues/destaque/artista-brasileiro-brinca-com-desenhos-objetos-cotidianos-em-mostra-em-buenos-aires_0_SkSgXWOjl.html

Victor Nunes - Transformando objetos do cotidiano em arte



Victor Nunes - Transformando objetos do cotidiano em arte



APÊNDICE 21 - MATERIAL ELABORADO PARA OS 1º TERMOS: PIRÂMIDES PELO MUNDO

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

| Pirâmides pelo mundo |

A forma piramidal fascina o homem desde tempos remotos a tal ponto que se criou termo piramidologia para referir-se ao conjunto de crenças pseudocientíficas que dotam as pirâmides e, por extensão, a forma piramidal, de poderes místicos ou sobrenaturais.

Talvez por ser a forma de construção mais antiga e geométrica, as pirâmides egípcias têm gozado de maior popularidade simbólica, especialmente a pirâmide de Queóps que sem dúvida devia causar forte sensação com seus 146 metros de altura revestida com pedra polida e coroada com placas de ouro brilhando na planície desértica. O Egito Antigo não foi, contudo, a única civilização a construir pirâmides. Há centenas delas espalhadas pelo planeta. Em diferentes estilos, tamanhos e funções, encontram-se pirâmides no Oriente Médio, África, Ásia, América, Europa e no Pacífico Sul.

Há pirâmides de alturas que variam de 9 metros a mais de 100 metros, e comprimentos de 30 metros a 975 metros. Algumas tem câmaras internas, outras são sólidas. A parte exterior pode ter paredes lisas ou ser construída em forma escalonada. Podem terminar em um vértice ou serem encimadas por um pequeno templo. Há pirâmides muito decoradas com pinturas e relevos. As bases têm formatos variados: quadradas, elípticas ou circulares. O material de construção também é variado: pedra, tijolos de barro ou adobe.

PIRÂMIDES DO ORIENTE MÉDIO



É na antiga Mesopotâmia (atual Iraque), no Oriente Médio, que se conhecem os mais antigos edifícios em forma piramidal. Os templos mesopotâmicos, chamados zigurates, eram pirâmides truncadas. Os zigurates eram construções maciças feitas de tijolos, com a base quadrada, retangular ou oval sobre a qual erguiam-se plataformas, cada uma delas com área menor do que a plataforma inferior. Isso dava, ao zigurate, a aparência de uma pirâmide com degraus. Monumentais escadas davam acesso ao topo onde ficava o santuário da divindade.

A bíblica Torre de Babel teria sido um zigurate construído na Babilônia no terceiro milênio a.C. O zigurate mesopotâmico influenciou a arquitetura religiosa de povos vizinhos.



Zigurate de Ur, Iraque, 2100 a.C.

Zigurate de Ur, Iraque, 2100 a.C. Dedicado à deusa da Lua, Nanna, suas ruínas abrangem uma imensa área e se elevam a 20 metros acima do nível atual da planície local. No local foram encontrados grande quantidade de objetos sumerianos.



Zigurate de Choga Zanbil, em Khuzestan, Irã, 1250 a.C.

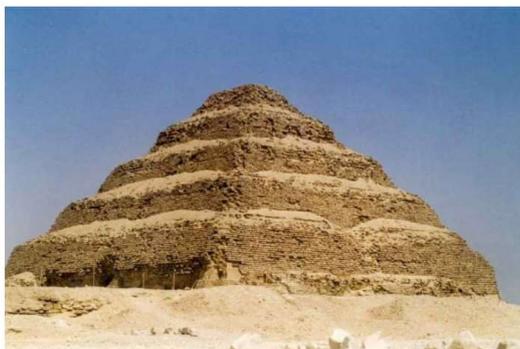
Zigurate de Choga Zanbil, em Khuzestan, Irã, 1250 a.C. É um dos mais preservados zigurates do mundo. Erguido na capital religiosa do reino elamita, o zigurate era o principal templo da cidade.

PIRÂMIDES DA ÁFRICA



As pirâmides africanas, erguidas pelos antigos egípcios e pelos núbios (ou cuxitas), são consideradas pirâmides “verdadeiras” por terem base quadrada e vértice. Elas, contudo, não foram obra do acaso. Ao contrário, os construtores enfrentaram dificuldades para chegar à forma que vemos hoje. Foram necessários muitos cálculos, experimentos com erros e acertos para chegar a um resultado satisfatório que não provocasse desmoronamentos.

Além disso, extrair o bloco da pedra, fazer o corte certo e seu polimento para uma obra daquelas dimensões não foi uma tarefa fácil. Inicialmente, os blocos tinham apenas 20 cm de altura, mas, conforme os construtores melhoravam suas técnicas, eles conseguiam fazer blocos maiores que chegaram a 50 cm de altura e um peso máximo de 500 kg. As ferramentas utilizadas eram feitas de madeira, pedra e cobre. A metalurgia do ferro demorou a chegar no Egito. O arquiteto responsável pela pirâmide mais antiga do Egito, deixou seu nome gravado na obra: Imnhotep.



Pirâmide de Djoser, em Mênfis, Egito, 2650 a.C.

Pirâmide de Djoser, também conhecida como pirâmide de degraus ou pirâmide de Sacara. Obra do arquiteto Imnhotep para o faraó Djoser (III Dinastia), essa pirâmide de 60 metros altura, foi a primeira feita com blocos de pedra.



Pirâmide Curvada, Dahshur, Egito, 2600 a.C.

Pirâmide Curvada ou romboidal, construída pelo faraó Snefru (IV Dinastia), teria sido erguida às pressas, o que justifica seu formato torto. Tem 102 metros de altura e base com 190 metros em cada lado).



Pirâmide Vermelha, Dahshur, Egito, 2600 a.C.

Construída pelo faraó Snefru (IV Dinastia), é considerada a primeira pirâmide "verdadeira". Tem 105 metros de altura e base com 220 metros de cada lado.



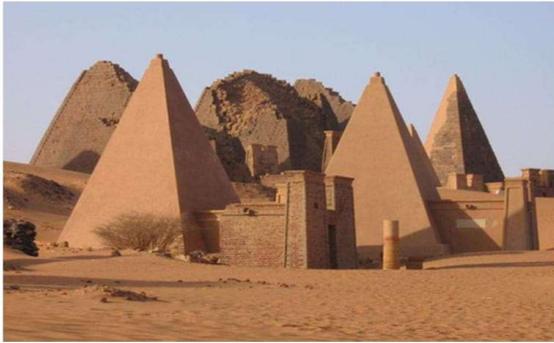
Pirâmide de Queóps (ou Khufu), em Gizé, Egito, 2560 a.C.

Com base de 230 metros de cada lado, ela tinha originalmente 146,5 metros, e possuía 2,3 milhões de blocos de pedra. É a mais antiga das Sete Maravilhas do Mundo Antigo e a única a permanecer em grande parte intacta.



Esfinge com as pirâmides de Quéfren (esquerda) e Quéops na Necrópole de Gizé (ou Guiza), o complexo de monumentos mais emblemático do Antigo Egito.

No vale de Gizé, há ainda as pirâmides dos faraós Quéfren e Miquerinos, de dimensões pouco menores. Após eles, a construção de pirâmides foi sendo abandonada. A partir de 2.400 a.C., os faraós optaram por outro tipo de túmulo, escavado na rocha do Vale dos Reis, ao sul do delta do Nilo.



Tumba do rei Kashta, em Shendi, Sudão, 500 a.C.

O sul do Egito, no território do atual Sudão, era ocupado pelos núbios ou cuxitas. Eles desenvolveram uma brilhante civilização que manteve um ativo comércio com o Egito, para onde os núbios enviavam ouro, marfim, ébano e escravos. Por volta de 1150 a.C., a Núbia caiu sob domínio egípcio. Em 750 a.C., a relação se inverteu: faraós núbios governaram o Egito, período conhecido como “dinastia dos faraós negros” (25ª dinastia, de 750 a 660 a.C.).



Pirâmides de Jebel Barkal, em Karima, Sudão, 300 a.C.

Jebel Barkal é um dos maiores sítios arqueológicos do Sudão. Os templos maiores, como o de Amun, são ainda hoje considerado sagrado para a população local. O conjunto de pirâmides é um dos mais bem preservados do Sudão e testemunha a riqueza do reino cuxita.

PIRÂMIDES DO EXTREMO ORIENTE



Há quem diga que a China tem mais pirâmides do que o Egito e tão ou mais antigas. Só nas montanhas Qin Ling Shan, cerca de 100 km a sudoeste da cidade de Xian, na província de Shaanxi, calcula-se cerca de 100 pirâmides. Como estão localizadas em uma área reservada ao programa espacial, o acesso é proibido pelo governo chinês. Daí que as evidências arqueológicas da existência da pirâmide não estão disponíveis. As pirâmides chinesas são antigos mausoléus em forma piramidal construídos para abrigar os restos dos primeiros imperadores da China e seus parentes imperiais. Cerca de 38 deles estão localizados ao noroeste de Xian.



(reconstituição artística. O mausoléu ainda não foi escavado)

Mausoléu de Shi-Huangdi, em Xian, China, 210 a.C.

Construído para servir de sepultura a Shi-Huangdi (221-206 a.C.), da dinastia Qin, o primeiro imperador da China unificada. Shi-Huangdi mandou construir a Grande Muralha, aproveitando fortificações anteriores que foram unidas para formar uma gigantesca defesa contra as invasões de tribos nômades do norte e noroeste.



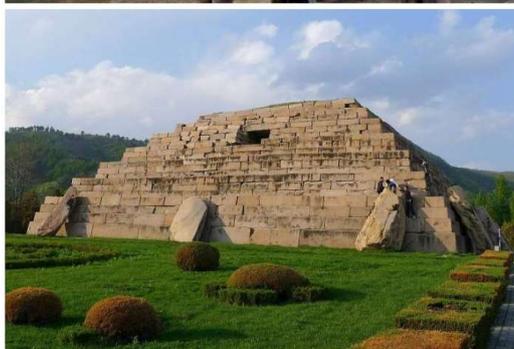
Grande Pirâmide Branca, Qin Ling Shan, China

Pouco se sabe sobre a Grande Pirâmide Branca, da China. Estima-se que tenha 300 metros de altura e base com 400 a 450 metros de cada lado. Acredita-se que seja o túmulo do imperador Wu (156-87 a.C.), da dinastia Han, que sucedeu Shi Huangdi.



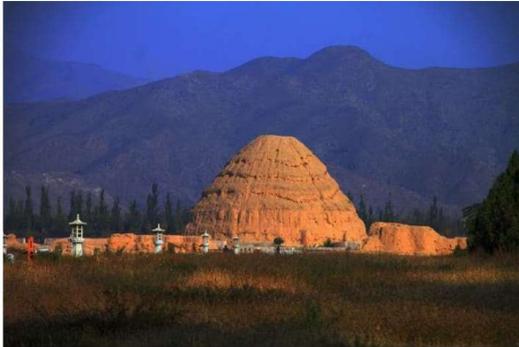
Exército de terracota, Guerreiros de Xian ou Exército do imperador Qin

Coleção de esculturas de terracota representando os exércitos de Qin Shi Huang, o primeiro imperador da China. É uma forma de arte funerária enterrada com o imperador em 210-209 a.C. e cuja finalidade era proteger o governante chinês em sua vida após a morte. Cada guerreiro tem uma fisionomia única e está vestido de forma distinta.



Tumba do General, em Ji'an, China, 300 d.C.

Localizada em território chinês, a tumba diz respeito à antiga civilização coreana, durante o reino de Goguryeo, entre 37 a.C. e 668 d.C. Foram encontrados dois sarcófagos de pedra na câmara funerária. Acredita-se ter pertencido ao rei coreano Gwanggaeto ou seu filho Jangsu, época áurea do reino Goguryeo, um dos antigos Três Reinos da Coreia.



Tumbas Xia Ocidental, em Ningxia Hui, China, 1048 d.C.

Conjunto de nove mausoléus imperiais e 250 tumbas de parentes e funcionários reais. O mausoléu do primeiro imperador funde a estrutura piramidal com a arquitetura tradicional do templo budista. Na foto, tumba número 3 da dinastia Xia Ocidental, em Ningxia Hui, China, 1048 d.C., pertencente ao imperador Jingzong, o primeiro dessa dinastia.

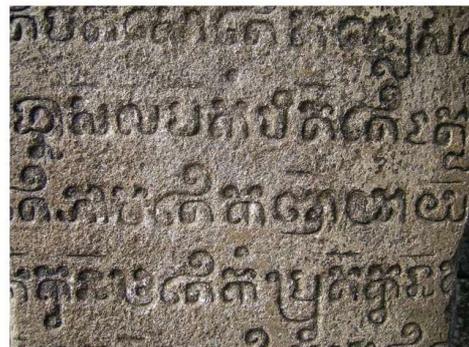


Templo de Borobudur, em Java, Indonésia, 800 d.C.

Construído originalmente como um templo hindu, Borobudur tornou-se um grandioso monumento budista, o maior do mundo. Seu formato piramidal é dado pelas seis plataformas quadradas sobre as quais estão outras três circulares. Possui 504 estátuas de Buda, 72 delas cercando a cúpula principal, no centro da parte superior. A construção foi expandida ao longo do tempo chegando a ocupar 260 mil metros quadrados.

Templo Prang, em Koh Ker, Cambodja, 940 d.C.

O templo Prang, um dos muitos existentes em Koh Ker, é uma pirâmide escalonada de 36 metros de altura, formada por sete plataformas. Foi construída pelo império Khmer para servir de templo a Shiva, deus hinduísta. Uma escada íngreme leva até o topo onde ficava o santuário. Inscrições em sânscrito dizem que este foi o mais alto e o mais bonito templo de Shiva.



Inscrição em sânscrito no templo Prang

PIRÂMIDES DA OCEANIA

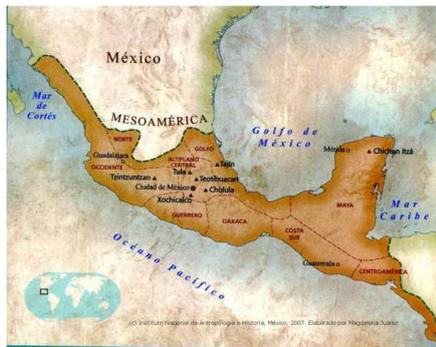
As ilhas do Pacífico começaram a ser povoadas há 60 mil anos. A população nativa desenvolveu embarcações e conhecimento náutico observando ondas, constelações e direções de ventos que permitiu atingir Nova Guiné, Nova Zelândia, ilha da Pascoa e outras ilhas.



Pirâmide Morongo Uta, em Rapa Iti, Polinésia, 1450 d.C.

Rapa Iti é uma das ilhas da Polinésia Francesa. No século XIII, a ilha estava ocupada por polinésios falantes da língua Rapa. O esgotamento dos recursos naturais resultou em guerra entre os clãs que construíram fortalezas nos cumes íngremes da ilha. Morongo Uta é considerado a mais antiga das 14 fortalezas da ilha, construída nos anos 1450-1500 d. C. Tal concentração de fortalezas é única nas ilhas do Pacífico.

PIRÂMIDES DA MESOAMÉRICA



Chama-se Mesoamérica à região do continente americano que inclui o sul do México, os territórios da Guatemala, El Salvador, Belize e porções ocidentais da Nicarágua, Honduras e Costa Rica. Várias civilizações pré-colombianas (anteriores a Cristóvão Colombo) desenvolveram-se nessa região incluindo os olmecas, teotihuacanos, maias, toltecas e astecas.



Grande Pirâmide de La Venta (olmeca), México, 1000 a.C.

Os olmecas são considerados a primeira civilização da Mesoamérica, surgida por volta de 1200 a.C. na região do Golfo do México. Eles construíram centros cerimoniais com templos em formato piramidal. A Grande Pirâmide, com 33 metros de altura, tem a forma cônica resultado de quase três mil anos de erosão. Pesquisas recentes indicam que ela era, de fato, retangular e escalonada. No topo ficaria o santuário e altar para oferendas. A Grande Pirâmide olmeca nunca foi escavada.



Pirâmide de Cuicuilco (Olmeca), México, 500 a.C.

O templo em formato circular, com 17 metros de altura e 125 metros de diâmetro, testemunha o apogeu de Cuicuilco, uma das cidades mais antigas do Vale do México. No alto ficavam os altares onde eram feitas as oferendas aos deuses. O centro cerimonial e urbano de Cuicuilco foi contemporâneo dos olmecas. Após um longo declínio iniciado no século I a.C., a cidade foi destruída e sepultada pela erupção do vulcão Xitle por volta de 300 d.C



Pirâmide circular de Guachimontones, em Jalisco, México, 300 a.C.

Centro cerimonial erguido pela tradição Teuchitlán, uma complexa sociedade que existiu entre 300 a.C. e 900 d.C. A estrutura principal é uma pirâmide cônica em plataformas circulares construída de terra e pedra fixada com seiva de nopal. A pirâmide era uma oferenda a Ehecatl, deus dos ventos.



Grande Pirâmide de Cholula, em Puebla, México, 200 a.C.

A Grande Pirâmide de Cholula ou Tlachihualtepetl ("montanha feita a mão", em nahuatl) é considerada a maior estrutura piramidal do mundo com 400 metros de lado e 4,5 milhões de m³ de volume e 65 metros de altura. Quando os espanhóis chegaram, estava recoberta de pedras e plantas, parecendo uma colina. No seu topo foi erguida uma igreja católica. A pirâmide só foi descoberta em 1930, mas não pode ser escavada em sua totalidade para não destruir a igreja declarada patrimônio histórico do México.



Pirâmide do Sol, em Teotihuacán, México, 100 d.C.

Teotihuacán, a "cidade dos deuses", é um enorme centro cerimonial e urbano com uma avenida central onde se erguem três grandes pirâmides. A pirâmide do Sol, com 65 metros de altura (teria mais 10 metros com o templo no topo, hoje desaparecido) e base quadrada de 225 metros, é a maior da América.



Pirâmide do Jaguar (Maia), em Tikal, Guatemala, 250 d.C.

A civilização Maia desenvolveu-se por volta do século IV a.C. na atual fronteira entre o México e a Guatemala. A partir de 250 d.C., os maias se espalharam até a península mexicana de Yucatã. Tikal foi um grande centro cerimonial Maia com dezenas de templos em forma de pirâmides. A maior delas é a Pirâmide do Jaguar, com 9 plataformas que totalizam 45 metros de altura. Foi construída a mando do governante maia e serviu também de sepultura. O nome se deve à figura de um jaguar entalhado na porta principal.



Templo das Inscrições (Maia), em Palenque, México, 675 d.C.

O Templo das Inscrições ou Templo I foi construído para glorificar o governante maia K'inich Janaab Pakal ou Pakal, o Grande. Construído de pedra, tem 22,8 metros de altura e 8 plataformas. Em seu interior foi descoberta, em 1949, o acesso à tumba secreta de Pakal cujos restos estão cobertos por uma máscara de mosaico de jade, diademas, brincos, anéis, colares e pulseiras, todos de jade.



Pirâmides de Tula (Tolteca), em Hidalgo, México.

Tula ou Tollan-Xicocotitlan foi a capital do estado tolteca que se desenvolveu no centro do México. A pirâmide B, o mais conhecido dos edifícios de Tula, foi erguida no apogeu dessa civilização, entre os séculos X e XII. Na parte superior da plataforma estão quatro esculturas de guerreiros toltecas, chamados os Atlantes de Tula.



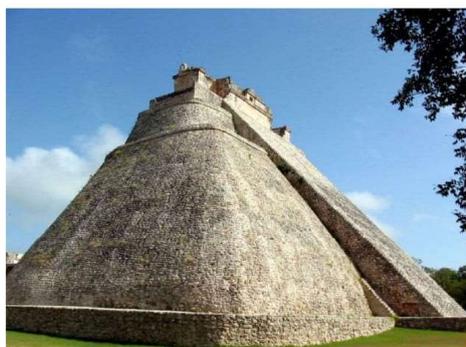
Pirâmide de Canaa (Maia), El Caracol, Belize

Caracol ou El Caracol foi possivelmente o mais importante centro político Maia no território do atual Belize, entre 300 a 900 d.C. Em seu apogeu, chegou a ter uma população estimada de 150 mil pessoas. Descoberto apenas em 1936, o complexo de El Caracol teve, escavado, até o momento, uma área central de 1,5 km de superfície. Ali se ergue a pirâmide de Canaa com 42 metros de altura.



Pirâmide El Castillo (Maia-Tolteca), em Chichén Itzá, México, 1000 d.C.

Erguida para o deus Maia Kukulcán, tem 9 plataformas que atingem 30 metros de altura. Cada escadaria possui 91 degraus que, incluindo-se a plataforma do templo, totalizam 365 passos, igual ao número de dias do haab, o calendário maia. Na parte inferior da escadaria Norte há duas cabeças de Kukulcán, a serpente emplumada. Nos equinócios de primavera e outono, observa-se nesta escadaria um fenômeno de luz e sombra que parece dar vida à serpente divina.



Pirâmide do Adivinho ou Pirâmide do Mago (Maia-Tolteca), em Uxmal, México, 1000 d.C.

Uxmal, fundada por volta de 500 d.C., foi uma das maiores cidades da península de Iucatã, no México. Única pirâmide com planta ovalada na cultura Maia, tem 35 metros de altura com uma base elíptica de 53,5 metros no lado maior. Inteiramente construída de pedra, foi dedicada ao deus Chac, divindade da água e da chuva. Seu nome é derivado de lendas populares contadas pelos descendentes Maias. Uma delas fala sobre um deus chamado Itzamna que, sozinho, construiu a pirâmide em uma noite, usando seu poder e magia.

PIRÂMIDES DA AMÉRICA DO SUL



Várias civilizações se formaram na América do Sul, como os caral-supe ou Norte Chico (2500 a.C. - 1500 a.C., no centro do Peru), a cultura de Valdivia (no Equador), os moches (100 a.C. - 700 d.C., no litoral norte do Peru), a cultura tihuanaco ou tiwanaku (100 a.C. - 1200 a.C., na Bolívia), a cultura Paracas-Nazca (400 a.C. - 800 d.C., no Peru), o Império Huari (600 - 1200 d.C., no centro e norte do Peru), o Império Chimú (1300 - 1470, litoral norte peruano), os chachapoyas (1000 - 1450, na Bolívia e sul do Peru).

Entretanto a que mais se destacou foram os Incas, um clã específico entre o povo quíchua, que habitava os Andes. Baseados em Cuzco, eles ascenderam ao poder e formaram um exército poderoso o suficiente para subjugar outras tribos e povos vizinhos, como os aimarás, os chibchas, os moches e os chavíns, entre outros. Enquanto a Europa vivia o período da Idade Média, os incas formaram um império que se estendia pela maior parte do litoral ocidental (Oceano Pacífico) do continente.



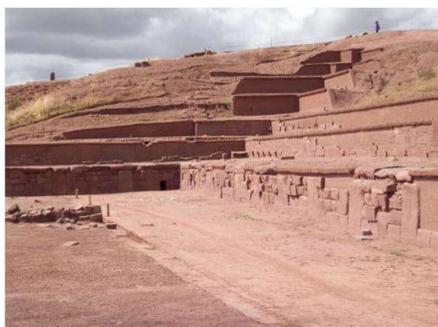
Pirâmides de Caral, Peru

Caral encontra-se no Vale do Supe, 200 km ao norte de Lima, no Peru. Ali desenvolveu-se uma cultura complexa, chamada de Caral, entre 3000 a.C. e 1850 a.C., o que a torna a mais antiga do continente americano e um dos berços da civilização mundial. O centro urbano de Caral é formado por 32 estruturas piramidais, a maior delas com 18 metros de altura e datada da mesma época em que os egípcios construíram as suas pirâmides.



Huaca do Sol e Huaca da Lua (mochica), Peru, 300 d.C.

Os moches ou mochicas formaram o primeiro império da América. Construíram para seus deuses pirâmides escalonadas. Entre elas, destacam-se as do Sol e da Lua. Chamadas de huacas (ou waqa, que significa sagrado na língua quéchua, falada na região andina do Peru), elas foram construídas com tijolos de adobe e decoradas com pinturas murais nas cores vermelho, preto, azul, amarelo e branco. A ação do tempo e os saques dos aventureiros destruíram a maioria das huacas e seus painéis coloridos.



Pirâmide de Akapana, em Tiahuanaco, Bolívia, 500 d.C.

Tiahuanaco, na Bolívia, foi capital de um vasto império cujo apogeu deu-se entre 500 e 900 d.C. A estrutura piramidal escalonada composta por sete plataforma contidas por paredes de arenito esculpido. Tem 194 metros de largura, 182 metros de comprimento e 18 metros de altura. No topo possuía um pequeno templo em forma de cruz assinalando os pontos cardeais. A pirâmide sofreu constante desmonte feito pelos caçadores de tesouro desde o início da colonização espanhola.

(Textos adaptados)

Fonte: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/falando-em-piramides/>

APÊNDICE 22 - MATERIAL ELABORADO PARA OS 1º TERMOS: MANIFESTAÇÕES CULTURAIS – MÁSCARAS AFRICANAS

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

| Manifestações culturais |

As Máscaras Africanas

Conheça a história e saiba os significados das máscaras africanas

Máscara tem origem no latim *masculus* ou *masca* = “fantasma”, ou no árabe *maskharah* = “palhaço”, “homem disfarçado”. As principais funções de uma máscara são: disfarce, símbolo de identificação, esconder revelando, transfiguração, representação de espíritos da natureza, deuses, antepassados, seres sobrenaturais ou rosto de animais, participação em rituais (muitas vezes presente, porém sem utilização prática), interação com dança ou movimento, fundamental nas religiões animistas e mero adereço.

Uma das sociedades que mais se expressam simbolicamente através de suas expressões artísticas e tornou-se conhecida através de suas máscaras são as etnias africanas. Dentro da África encontram-se várias sociedades, onde cada uma possui traços específicos e particulares respeitando seu contexto cultural.

Dentro da arte africana, as esculturas são as expressões de maior destaque e mais conhecidas universalmente. Diferente da concepção artística ocidental, a arte africana possui um teor e um sentido mágico religioso. Para os africanos, as esculturas são objetos rituais, comunicação com os deuses e uma maneira de se mostrar e distinguir-se das demais comunidades.

O continente africano é enorme e habitado por várias etnias, por isso apresenta diferenças Culturais, estéticas e religiosas de uma região para outra. Consequentemente, a máscara africana não tem traços homogêneos, cada comunidade possui seu próprio estilo artístico.

A maioria das máscaras é feita em madeira, afinal para os africanos a árvore é guardiã de poderes mágicos. O artista parte de um tronco cilíndrico e vai afinando com o auxílio de suas ferramentas. A madeira escolhida deve ser verde e para que não rache, ele a carboniza jogando óleos de palmeira. Além da madeira, outros materiais podem ser usados nas esculturas, como pedra, marfim, ouro, cobre e bronze.

Não é qualquer um que pode esculpir máscaras em uma sociedade africana. O artista não é um ser individual, pois através de suas mãos a coletividade fala. Cabe a ele o papel de interpretar os valores de todos e concretizar em sua obra. Na maioria dos casos, o escultor pertence a uma família ou casta de artistas. Inclusive será ali que ele irá aprender o uso e os instrumentos para a atividade artística. No entanto, pode acontecer de algum jovem da aldeia se interessar pela arte, mesmo sem ser da família de artistas. Neste caso, ele começará como aprendiz, copiando os modelos do mestre para depois criar os seus próprios, sempre obedecendo ao estilo vigente. Totalmente oposto a nossa a visão ocidental do artista, o escultor africano embora tenha uma posição de respeito e poder, deve ficar incógnito e passar por um processo de abstinência e purificação antes de iniciar a escultura. Pois confeccionar uma máscara é um ato sagrado, e quem o faz deve estar livre de todas as impurezas. Não importa quem é o artista, mas a mensagem social de que é portador.

A posição do escultor dentro de cada comunidade poderá variar, em algumas ele é visto antes do agricultor, em outras é inferior. Em alguns reinados, o artista torna-se um instrumento de ostentação do rei. Neste caso ele irá fazer obras onerosas para mostrar como aquele rei é rico.

As várias estéticas da arte africana

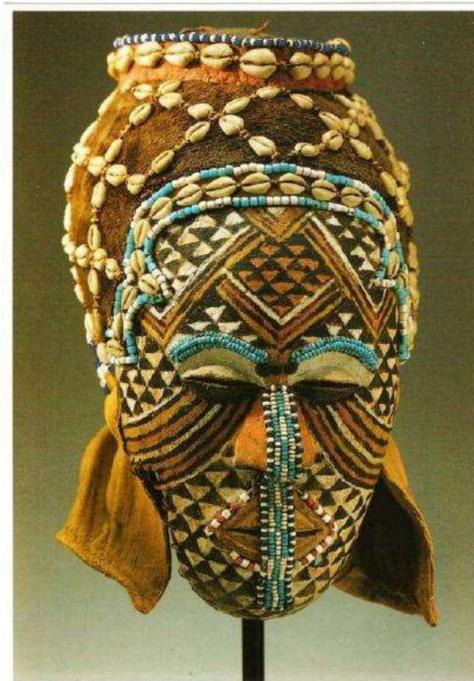
Cada região da África tem seu estilo artístico e materiais diferenciados. Isso varia pelas diversas influências e Culturas que o continente sofreu durante a sua história. As mais antigas esculturas africanas foram encontradas no Norte da Nigéria, em uma mina nos arredores de Jos, a Cultura Nok (cabeças humanas de dois metros de altura em formato cilíndrico, com enfeites nas orelhas, lábios e pupilas feitas em terracota).

Apreciar uma escultura africana de qualquer uma destas sociedades é ler a história, ouvir a voz de uma coletividade ou antepassado da população. A própria peça fala por si, é um objeto de testemunho.

TEXTO: Priscila Gorzoni | **Adaptação web:** David Pereira
FONTE: <https://www.geledes.org.br/mascaras-africanas>



Máscara Kuba

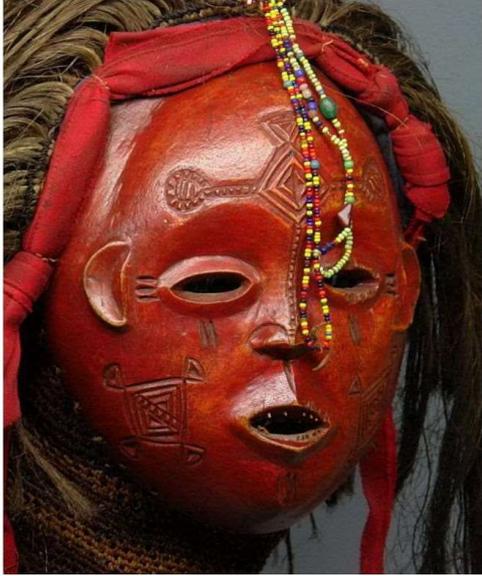


Máscara Kuba

A máscara de Pwom Itok, é usada pelo povo de Kuba é utilizada para ensinar a comunidade, especificamente as crianças, a obedecer às leis.



Ritual Kanaga



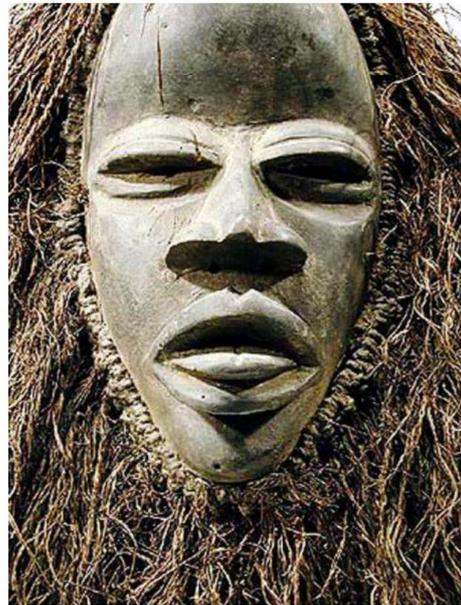
Máscara Luvale



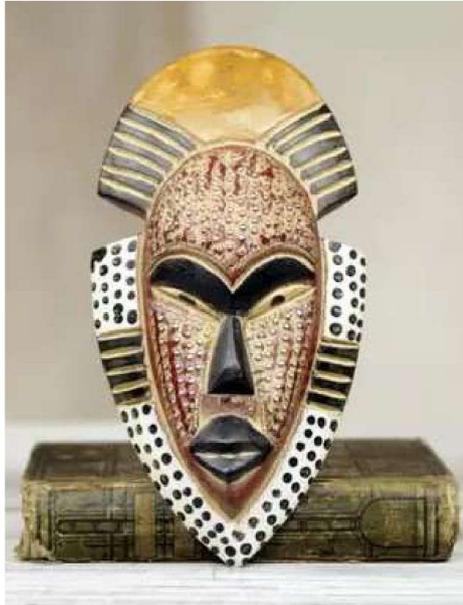
Máscara Dan



Máscara de dança Chokwe



Máscara Dan



Máscara da Região de Ghana



Máscara Kanaga

Representa os dois mundos do povo Dogon: o mundo espírita e o mundo humano na Terra.



Máscara do povo Nalu

O povo Nalu usa máscaras para pedir aos espíritos da colheita outra boa temporada para as plantações de arroz. Essa máscara mistura um rosto humano com partes diferentes de animais africanos. O artista de Nalu combinou esses animais por conta de suas habilidades.



Máscara do Povo We

Máscaras Africanas | Arte



APÊNDICE 23 - MATERIAL ELABORADO PARA O 2º TERMO: PUBLICIDADE, PROPAGANDA E ESTEREÓTIPOS

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Você sabe a diferença entre publicidade e propaganda?¹

A publicidade e a propaganda são ferramentas promocionais, mas possuem propósitos diferentes. A publicidade é a comunicação utilizada para anunciar um produto ou serviço de uma empresa, para fins comerciais. Já a propaganda é utilizada para divulgar ideias, pensamentos e causas.

	PUBLICIDADE	PROPAGANDA
Conceito	É a comunicação realizada por uma empresa ou organização para promover produtos, serviços e ideias, de modo a persuadir um público a desejar e comprar seus produtos.	É a comunicação utilizada por organizações ou pessoas para disseminar pensamentos e doutrinas, geralmente religiosas, ideológicas ou políticas.
Etimologia	Do latim publicus, de tornar algo público.	Do latim propagare, que significa propagar.
Objetivo	Atrair o consumidor com a esperança de venda ou contrato de bens e serviços.	Busca adesão a uma ideologia ou mudança de atitude.
Esfera	Comercial.	Política, ideológica e religiosa.
Exemplos	Anúncios de venda de casas, roupas e carros.	Campanhas eleitorais ou de alistamento militar.
Técnicas utilizadas	<p>A publicidade usa técnicas multimídia para promover produtos, serviços e ideias, sendo formatado para persuadir um público a desejar seus produtos. Para isso, inclui uma série de atividades e técnicas que visam aumentar o conhecimento sobre o produto ou serviço e promover sua venda, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spots ou anúncios de TV; • Publicidade em rádio; • Anúncios impressos em jornais; • Publicidade online; • Publicidade externa (outdoors, cartazes em transporte público); • Colocação dos produtos em programas, filmes e novelas; • Publicidade no ponto de venda; • Amostragem ou amostras de produtos; • Atividades de marketing de guerrilha, como distribuição de panfletos. 	<p>A propaganda não está ligada ao comércio, mas principalmente a questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política: em campanhas para voto, recrutamento de membros e apoio, etc.; • Ideológica: ONGs e associações; • Religiosa: atraindo seguidores para religiões e seitas. <p>A propaganda é semelhante à publicidade, na medida em que emprega os mesmos formatos multimídia para espalhar sua mensagem.</p> <p>No entanto, ao contrário da publicidade, a propaganda não tenta incentivar a venda de um produto ou serviço. Ela é usada para mudar as atitudes do público em relação a uma determinada pessoa ou assunto.</p>

¹ FONTE: <https://www.diferenca.com/publicidade-e-propaganda>

Agora, observe:

PUBLICIDADE	PROPAGANDA
 <p>TODO MUNDO TEM UM LADO DEVASSA</p> <p>FELICIDADE É DIVIDIR UMA COCA-COLA GELADINHA COM VOCÊ!</p>	 <p>Quer continuar a respirar? Comece a preservar.</p> <p>Estão tirando o verde da nossa terra</p> <p>O COMBATE NÃO PODE PARAR. Junte sua família e seus vizinhos na luta contra a dengue.</p> <p>BRASIL UNIDO CONTRA A DENGUE</p> <p>DENGUE MATA</p> <p>Se você viver livre alta com dor de cabeça, dor atrás dos olhos, no corpo e nas juntas, vá imediatamente a uma unidade de saúde.</p> <p>www.combatadengue.com.br</p>

Estereótipos²

O Estereótipo é um conceito, ideia ou modelo de imagem atribuída às pessoas ou grupos sociais, muitas vezes de maneira preconceituosa e sem fundamentação teórica. Em resumo, os estereótipos são impressões, pré-conceitos e “rótulos” criados de maneira generalizada e simplificada pelo senso comum. Foi com o desenvolvimento das sociedades que os estereótipos surgiram e padronizaram diversos aspectos relacionados ao ser humano e suas ações. De tal modo, esses modelos ou clichês foram se repetindo com o passar do tempo, resultando em padrões impessoais e ideias preconcebidas.

Como ele surge?

Os estereótipos são reproduzidos pelas culturas e veiculados em diversos meios, tal qual a televisão, internet, e muitas vezes são representados em programas humorísticos.

Geralmente, utilizamos os estereótipos de maneira inconsciente, já que são conceitos relacionados com a história, geografia, culturas e crenças de diversas sociedades. Note que esses modelos de estereótipos estão relacionados, sobretudo, aos aspectos físicos, por exemplo, quando vemos uma menina vestida de maneira mais masculina, logo intuimos que ela é homossexual. No entanto, essas apreciações podem ser errôneas e muitas vezes de teor depreciativo e preconceituoso. Embora os estereótipos podem apresentar apreciações positivas ou negativas, quase sempre ele carrega aspectos negativos.

Levantamento mapeia estereótipos na publicidade brasileira³

A pedido do Facebook, a consultoria 65|10 reuniu padrões considerados ofensivos e que ainda aparecem em campanhas. O projeto foi desenvolvido para dar base à plataforma “Ads 4 Equality”, ferramenta do Facebook que ajuda anunciantes e agências a mapear se as suas campanhas estão levando em consideração a representatividade brasileira. Os estereótipos identificados e suas definições feitas pela 65|10:



Super Mulher e Mulher Perfeita

Ela aparece quando a publicidade mostra uma mulher livre para fazer suas escolhas, mas acaba esbarrando na acumulação de papéis. E mais: ela é linda. O corpo é “perfeito” dentro dos padrões, ela é uma mãe e esposa exemplar, sempre pronta a fazer seu marido feliz. Este padrão inalcançável de mulher que dá conta de tudo pode gerar grande ansiedade.

² FONTE: <https://www.todamateria.com.br/estereotipo/>

³ FONTE: <https://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2019/02/15/levantamento-mapeia-os-estereotipos-na-publicidade-brasileira.html>



A Mulher Objeto

É apenas um corpo perfeito para tornar um anúncio, uma cena e um produto mais bonitos. Ela parece perfeita, com roupas curtas e cabelos esvoaçantes, em câmera lenta, close nos olhos e pernas. Assim, ela é limitada a um acessório da história e do homem, o verdadeiro protagonista. Quando ocorre com a mulher negra, esse estereótipo costuma ser ainda mais marcado.



Lésbicas Hipersexualizadas ou Masculinizadas

A lésbica tem apenas dois principais papéis na publicidade: ser objeto de desejo para outros (um casal de mulheres juntas serve apenas para satisfazer o desejo de um homem, por exemplo) ou sendo estereotipada enquanto “mulher-macho”, como se a masculinização fosse compulsória – e não apenas uma possibilidade – para uma mulher que gosta de mulheres.



O Provedor

Esse estereótipo acontece quando o homem é apresentado como o único capaz de controlar o orçamento, ganhar dinheiro e investir. E, por isso, precisa se encarregar de todos os compromissos financeiros. Assim, ele é visto como o “chefe da família”, uma figura poderosa para ser admirada e servida, relegando a sua mulher o papel da dona de casa, cuidadora e mãe.



O Macho Perfeito

Esse estereótipo revela um homem que ama a velocidade dos carros, se expressa de forma violenta e forte, pensa sobre dinheiro e poder o tempo todo. Uma representação sempre oposta ao que é feminino, negando qualquer característica que desvia dessa norma. Esse papel muitas vezes é negado ao homem negro ou, quando acontece, é uma representação ainda mais violenta do estereótipo.



O Gay Afeminado

Já que tudo o que representa o macho perfeito é contrário ao feminino, o homem gay é tido como “menor” que os outros. Ele é o melhor amigo das mulheres, conectado a consideradas “de mulheres”, é sempre engraçado e caricaturado, e lhe é negado tudo que é do universo do homem “macho perfeito”, como se essa fosse a única dimensão possível para um homem gay.



A Gorda Engraçada

Os personagens com pessoas gordas tendem sempre a ser o recurso de humor da trama – seja com a auto depreciação (faz piada de si mesmo ou passa por situações constrangedoras por conta do seu corpo) ou apenas sendo irônico e engraçado sobre situações da vida da protagonista (mostra um outro lado da narrativa principal, mas não tem uma própria).



A Gorda do Antes e Depois

Esse estereótipo acontece quando vemos o sobrepeso como fracasso ou piada, ou quando o fato de ser gorda é tratado como um obstáculo para a pessoa ser amada. Afinal, ser magra é a imagem de sucesso. Muitas vezes isso é mascarado como discurso sobre saúde, mas geralmente é apenas mais uma forma de julgar o corpo gordo como impróprio.

APÊNDICE 24 - MATERIAL ELABORADO PARA O 2º TERMO: VÊNUS – REPRESENTAÇÕES DO CORPO FEMININO

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

A Origem de Vênus

Vênus é a deusa do amor e da beleza na Mitologia Romana. Equivale a deusa Afrodite da Mitologia Grega. Segundo o mito, Vênus era o ideal de beleza feminina. A deusa possuía um carro puxado por cisnes. São duas as versões para a origem da deusa. Segundo uma delas, Vênus é filha de Júpiter (deus do dia, dos céus) e Dione (deusa das ninfas). Na outra versão, Vênus teria nascido da espuma do mar.

A beleza de Vênus era tanta, que Minerva (deusa da razão), Diana (deusa da lua e da pesca) e Vesta (a deusa do Lar) sentiram-se prejudicadas, já que os homens perdiam a razão por sua beleza. Procuraram Júpiter, pedindo que Vênus fosse desfavorecida de alguma forma, e lhe sugeriram o casamento como uma possibilidade.

Júpiter então, ordenou que a deusa Vênus se casasse com o deus mais feio dos deuses do Olimpo, o deus Vulcano (deus do fogo), que tinha marcas de cicatrizes no rosto e era coxo. Vulcano era filho de Juno, que por achá-lo feio demais, o atirou do alto do Olimpo. Segundo o mito, Vulcano demorou um dia e uma noite rolando até um povoado próximo ao vulcão Vesúvio, onde foi resgatado, cuidado e onde se tornou um grande artesão. Ao casar-se, Vênus estava apaixonada por Marte (deus da guerra), com quem traía seu marido Vulcano. Apolo (deus da luz) revelou a traição de Vênus a Vulcano, que preparou uma armadilha para os amantes e os flagrou. Ao contrário do que esperava Vênus, Marte a abandonou. Enfurecida, Vênus transformou seu amor em ódio, e contra Marte lançou uma maldição. A partir de então, Marte se apaixonaria por toda e qualquer mulher que avistasse.

Vênus teve vários amantes, e com eles, vários filhos: Com Marte (deus da guerra) - Harmonia, Cupido, Deimos e Fobos, com Mercúrio (mensageiro dos deuses) - Hermafrodito, com Baco (deus do vinho) - Hymenaios e Priapo, com Anquises (mortal) - Enéias. Ao nascer Cupido (deus sedutor), Júpiter ordenou que Vênus desaparecesse com o filho, pois temia os danos que um ser tão sedutor poderia causar. Vênus o escondeu em um bosque, onde Cupido foi amamentado por leoas. Já crescido, Cupido fez algumas setas com cipreste, e treinou sua mira atirando nas leoas que o haviam alimentado. Mais tarde, passou a fazer dos homens as vítimas de suas setas, que despertava neles grande paixão.

FONTE: <http://www.infoescola.com/mitologia-romana/venus/>

VINÓLIA FLORENCE



Cenas do anúncio publicitário "Vinólia - Florence"

VINÓLIA FLORENCE

<https://youtu.be/RK41fVlnP-Q>

Representações do corpo feminino



Vênus de Willendorf. Descoberta no sítio arqueológico do paleolítico situado perto de Willendorf, na Áustria, c. de 2500 a 2000 a.C.



Vênus de Milo (atribuída a Alexandre de Antioquia, escultura em mármore, possivelmente século II a.C, altura 202 cm, Museu do Louvre, Paris, França



Sandro Botticelli, O Nascimento de Vênus, têmpera sobre tela, 1484-1486, 172 cm x 278 cm, Galleria degli Uffizi, Florença, Itália.



Venus, Henri Pierre Picou, óleo sobre tela, 81.9 x 61 cm, Coleção particular



Natee Utarit, Venus, the peel of emptiness, s/d, bronze, 68 x 90 x 66 cm



Jeff Koons, Balloon Venus, aço inoxidável polido espelhado com revestimento de cor transparente, 2008-2012, 259.1 x 121.9 x 127 cm



Eustáquio Neves, *Vênus II* (1993). Fotografia Construída. Coleção do artista.



Di Cavalcanti, *Nascimento de Vênus* (1940). Óleo sobre tela, 54 x 65 cm. Coleção particular



José Resende, *Vênus* (1991). Aço corten e chumbo. Coleção particular.



Tunga, *Vênus* (1974). Escultura - borracha, ventosas, lâmpadas incandescentes, soquetes, fio elétrico e correntes metálicas. 210 x 180. Coleção do artista



As Guerrilla Girls se definem como um grupo de ativistas feministas que “usam fatos, humor e imagens ultrajantes para expor os preconceitos étnicos e de gênero, bem como a corrupção na política, na arte, no cinema e na cultura pop”.

<https://masp.org.br/exposicoes/guerrilla-girls-grafica-1985-2017>

APÊNDICE 25 - MATERIAL ELABORADO PARA O 2º TERMO: TEXTO - O QUE É DITADURA DA BELEZA?

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

O que é ditadura da beleza?

Estamos inseridos em uma sociedade pautada pela mídia que, por sua vez, estabelece padrões de beleza praticamente inalcançáveis. Espera-se um corpo magro, cabelos maravilhosos, pele impecável, entre outros, tudo vale na busca da perfeição. Desse modo surgiu o conceito de **ditadura da beleza**. Na busca pelo corpo perfeito, muitas vezes, acredita-se valer qualquer artifício. Pensando nisso, existem pílulas emagrecedoras, dietas mirabolantes, procedimentos cirúrgicos, cosméticos e outros inúmeros “caminhos” para chegar ao padrão desejado.

O maior foco da indústria da beleza

O mercado de beleza, atualmente, é voltado para todos os sexos. Mas, até mesmo por um contexto histórico, seu foco principal ocorre com o público feminino. São diversos procedimentos estéticos, maquiagem, regimes, cirurgias, entre outros, tudo para alcançar o corpo desejado. A mídia por sua vez, reforça a ditadura da beleza, vendendo a imagem de “corpo perfeito”. Modelos, atrizes, apresentadoras, figuras da mídia em geral, possuem sempre o padrão de corpo que é esperado e aceitado pela sociedade.

O cenário da beleza no Brasil

O mercado de beleza brasileiro é um dos que mais cresce ao redor do mundo. Uma matéria realizada pela EXAME, relata que, segundo uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (ABIHPEC) em parceria com o Instituto FSB de Pesquisa, o mercado brasileiro é o 3º na lista de maiores mercados de beleza do mundo. Ocupando, então, uma posição de destaque, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China. As proporções gigantescas de vendas do mercado de cosméticos no país é um prato cheio para o crescimento e estabelecimento da ditadura da beleza. Sendo que, é a mesma que reforça a vontade de compra nos consumidores, o que leva o Brasil a ocupar um lugar tão alto na lista. Portanto, essa relação funciona como um ciclo, em que uma alimenta e ao mesmo tempo é alimentada pela outra.

A falta de representatividade

As pessoas comuns, principalmente as mulheres, ao olhar para a mídia, não encontram nenhuma representatividade. A falta de uma representação do seu corpo aumenta, por sua vez, a crença de que o corpo que se possui não é o ideal. Desse modo, a autoestima de várias pessoas acaba sendo abalada. Essa falta de representatividade, porém, não ocorre apenas durante a vida adulta. Ela começa ainda na infância, quando a criança, principalmente as crianças gordas, negras e portadoras de deficiência, buscam e não encontram representatividade alguma. Tendendo então a se considerarem feias e inadequadas. Outras crianças, porém, podem ser afetadas por esse fator, apenas por não se encaixarem em algum padrão estabelecido pela sociedade. É importante entender que isso pode continuar as afetando durante todo o seu crescimento e até mesmo na vida adulta.

A era tecnologia reforça os padrões de beleza

Vivemos atualmente em um cenário prioritariamente tecnológico. As vidas pessoais são o tempo todo compartilhadas nas redes sociais. Muitos youtubers e blogueiros de estilo de vida, moda e comportamento, vendem a imagem de um corpo perfeito. Nesse contexto, tudo é fotografado ou filmado e postado nas redes sociais. Então, existe uma vontade da maioria, de mostrar uma imagem que seja aceita perante a sociedade. Tendo um corpo que seja considerado bonito, o que, nas redes sociais, é capaz de agregar status social.

O papel da saúde na ditadura da beleza

Apesar da existência de muitos profissionais qualificados, como médicos, nutricionistas, endocrinologistas e outros, quem busca se encaixar no padrão de beleza tem pressa. Portanto, muitas vezes, esses profissionais são deixados de lado para se alcançar um emagrecimento mais rápido, ou um rosto mais “bonito” da maneira mais fácil possível. Sendo assim, muitos recorrem a dietas absurdas que prometem perda de muitos quilos em poucos dias. Alguns a procedimentos cirúrgicos desnecessários e que, apesar de seguros em sua maioria, continuam sendo cirurgias e envolvendo riscos. Algumas mulheres se tornam escravas da maquiagem por não conseguirem aceitar bem seu próprio rosto. Enfim, a saúde fica em segundo plano, pois o resultado mais rápido é priorizado.

A luta contra a idade

Além da luta contra o peso e contra traços físicos indesejáveis, luta-se também contra o tempo. A beleza é associada geralmente a juventude, o que reforça que o avanço da idade deve ser evitado. Começa, então, uma luta por uma causa perdida. Visto que o envelhecimento é algo inerente ao ser humano, não existe nada que possa ser feito para que o mesmo seja interrompido. Então, nessa luta, assim como nas demais, é inevitável que ocorra certa frustração, o que pode levar os indivíduos a problemas sérios.

Consequências das tentativas de se encaixar na ditadura da beleza

Essa busca desenfreada por um corpo considerado bonito pode causar diversos problemas sérios para a saúde, seja ela física ou psicológica. Alguns deles são:

- Anorexia;
- Bulimia;
- Depressão;
- Estresse;
- Problemas financeiros;
- Problemas de autoestima;
- Sentimento de inadequação;

Seria a beleza o sinônimo de felicidade?

Muitas vezes é assim que a beleza é mostrada pela mídia. Esse conceito, muitas vezes, é até mesmo repassado entre as pessoas. Dizem que é impossível ser feliz sem ser ou estar belo. Portanto, a busca pelo que é considerado belo é justificada como um caminho para ser feliz. Sendo assim, tudo que foge dessa busca é considerado como um fracasso, algo que deve ser evitado. Uma pizza com os amigos, uma falha na dieta, um dia passado sem maquiagem, todas essas coisas passam a ser mal vistas. Tais fatores causam um aprisionamento social daqueles que seguem esses padrões estéticos, tornando então a ditadura da beleza uma verdadeira tirania.

A beleza pode mesmo se encaixar em um padrão?

Uma frase muito famosa no senso comum é: “A beleza está nos olhos de quem vê”. O belo é algo grandioso demais para ser aprisionado na caixa da ditadura da beleza. Entende-se o belo por aquilo que lhe agrada aos olhos, aquilo que é bonito para si. Sendo assim, podemos perceber que é realmente impossível determinar socialmente o que é bonito ou não. Mas já que é impossível por qual motivo essa determinação acontece? A resposta está muitas vezes no desejo de agradar, e fazer parte e ser aceito. Tais desejos levam os indivíduos a voltarem seu eu para o outro e, sendo assim, buscar agradar o outro com a sua aparência. E esse é o cenário ideal para a mídia e o setor de beleza que podem propagar seus pensamentos em busca, muitas vezes, do lucro financeiro.

Conclusão

Podemos concluir que a ditadura da beleza, ou seja, a imposição social para que todos se encaixem em um determinado padrão, tem trazido consequências negativas para as pessoas e para sua saúde. A necessidade de aceitação e de pertencimento influencia esse fenômeno, que acaba por segmentar as pessoas entre aqueles que se encaixam e as que não. Porém, é importante relembrar que mais importante que um padrão de beleza é a autoestima, saúde e o bem estar psicológico e tais coisas devem sempre vir em primeiro lugar.

APÊNDICE 26 - MATERIAL ELABORADO PARA O 2º TERMO: PLÁSTICAS QUE DERAM ERRADO: CONFIRA FAMOSOS QUE EXAGERARAM NOS RETOQUES

Professora Flávia Gonzales Correia | **Arte**

Plásticas que deram errado: confira famosos que exageraram nos retoques

16/03/14 11:38 Atualizado em 30/08/15

Alguns famosos se excedem nos procedimentos estéticos em busca da perfeição e da juventude eterna. Muitas vezes, o exagero de plásticas deforma os rostos e os corpos das celebridades, que ficam irreconhecíveis. O mais famoso caso é o do cantor Michael Jackson, que mudou não apenas as feições como até a cor da pele. Entretanto, o artista não foi o único que abusou das cirurgias e tratamentos.



Foto: Montagem com fotos de arquivo

Confira outras celebridades:

A cantora e atriz Cher, de 67 anos, passou por diversas mudanças e intervenções. Apesar da “deusa do pop” evitar o assunto, especula-se que ela tenha implantado silicone nos seios, além de ter feito operação no nariz e preenchimento labial. A cantora negou usar botox e, em 2010, foi flagrada em um evento usando um método caseiro para esticar a pele: durex no pescoço.



Cher: aparência da cantora mudou muito nas últimas décadas
Foto: Montagem com fotos de arquivo

Amanda Lepore é uma modelo e ícone transexual americana. Após fazer uma cirurgia de mudança de sexo, nunca mais parou de fazer procedimentos cirúrgicos.



Amanda Lepore causa polêmica com o excesso de cirurgias
Foto: Reprodução do Twitter

Meg Ryan, queridinha das comédias românticas dos anos 80, ficou irreconhecível pelo excesso de preenchimento facial e botox, além de preenchimento nos lábios.



Meg Ryan ficou com expressão "congelada" depois de plásticas
Foto: Montagem com fotos de arquivo

O ator e ex-pugilista americano Mickey Rourke, superfamoso por protagonizar o filme "Nove Semanas e Meia de Amor," ficou com o rosto desfigurado após inúmeras cirurgias.



Mickey Rourke errou a mão na hora de "arrumar o rosto"
Foto: Montagem com fotos de arquivo

Pamela Anderson também não economizou na hora de mudar de aparência com uma "ajudinha médica. A atriz e modelo canadense admitiu ter silicone nos seios, mas seu rosto também sofreu alterações ao longo dos anos.



Pamela Anderson é outra famosa fã de plásticas
Foto: Montagem com fotos de arquivo

A diferença nos traços do rosto do ator Sylvester Stallone no filme "Rocky", de 1976, e no lançamento de "Rocky Balboa", de 2006, é impressionante. Apesar dos 67 anos, o astro quase não possui linhas de expressão por causa das aplicações de botox.



Sylvester Stallone admitiu ter feito operação no rosto Foto: Montagem com fotos de arquivo

A cantora e atriz americana Courtney Love mudou de visual após operações no nariz e aplicação de botox nos lábios.



Rosto de Courtney love ficou diferente após procedimentos estéticos Foto: Montagem com fotos de arquivo

A a apresentadora e comedianta Joan Rivers, de 80 anos, admite ser viciada em plásticas e já gastou mais de US\$ 7 milhões nas diversas transformações. Ficou irreconhecível, principalmente, da década de 80 para cá.



Joan Rivers, de 80 anos, é viciada em plásticas Foto: Montagem com fotos de arquivo

A atriz Melanie Griffith, mulher de Antonio Banderas, também costuma ser criticada pelo excesso de plásticas. Os procedimentos a deixaram com a aparência envelhecida, além de terem mudado suas feições.



Melanie Griffith mudou a aparência com cirurgias
Foto: Montagem com fotos de arquivo

A socialite italiana Michaela Romanini ficou desfigurada por causa do grande número de intervenções. Ela é apontada na imprensa internacional como uma das que mais mudaram por causa das plásticas.



Michaela Romanini antes e depois dos procedimentos
Foto: Reprodução do Twitter

FONTE: <https://extra.globo.com/famosos/plasticas-que-deram-errado-confira-famosos-que-exageraram-nos-retoques-11892959.html>
ACESSO: 27/02/2019

APÊNDICE 27 - MATERIAL ELABORADO PARA O 3º TERMO: QUANDO HISTÓRIA E ARTE SE ENCONTRAM

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

O Brasil no olhar do artista

"Um país não se constrói apenas com usinas, estradas, barragens e outros megaempreendimentos industriais e tecnológicos, mas também com imagens. A imagem de um país, seu caráter e identidade estão sendo construídos diuturnamente por seus artistas."

Frederico Moraes (O Brasil na visão do artista - O país e sua gente, 2002, p. 16)

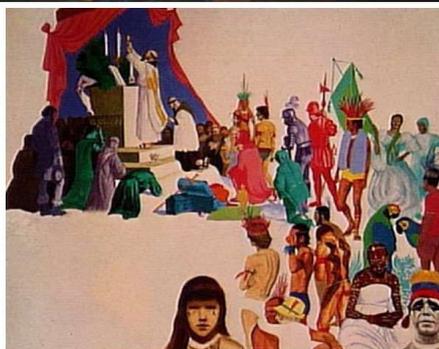
Quando a Arte e a História se encontram



Victor Meirelles, "Primeira Missa no Brasil" - 1860. Óleo sobre tela, 268 cm x 356 cm, Museu Nacional de Belas Artes, RJ/Brasil.



Candido Portinari, A Primeira Missa no Brasil - Painel (1948). Têmpera sobre tela, 271 x 501 cm. Museu Nacional de Belas Artes.



Glauco Rodrigues, Carta de Pero Vaz de Caminha - 26 de Abril de 1500 (1971). Acrílico sobre tela, 81 x 100 cm. Coleção Gilberto Chateaubriand - MAM RJ.

APÊNDICE 28 - MATERIAL ELABORADO PARA O 3º TERMO: ARTISTAS VIAJANTES

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

O Brasil no olhar do artista

Artistas Viajantes¹

Artistas viajantes são aqueles cuja produção encontra-se ligada ao ato de viajar; os desenhos e pinturas que realizam, de vocação documental, acompanham deslocamentos no espaço, descobertas de paisagens e tipos humanos. De modo geral, esses artistas integram expedições artísticas e científicas que, nas Américas, desde sua descoberta, no século XVI, atravessam os territórios recém-conquistados, com a finalidade de registrar a flora, a fauna e seu povos. No caso do Brasil, vastas literatura e iconografia são produzidas desde a chegada dos portugueses no século XVI até o século XIX: os relatos e registros pictóricos descrevem as novas paisagens projetando imagens variadas da terra e do homem. Espécimes naturais desconhecidos, animais estranhos e homens "primitivos" (às vezes "bons selvagens", outras, "selvagens-canibais") compõem o imaginário europeu acerca do Novo Mundo, descrito ora como "inferno", ora como "paraíso terreal". A riqueza da produção dos artistas viajantes - seja pelo seu valor artístico, seja por conta de seus pontos de vista e suas descrições acerca das novas terras e gentes - desperta a atenção de analistas de diversas áreas: geógrafos, antropólogos, historiadores da arte e da cultura.

Albert Eckhout (ca.1610-ca.1666)²

A serviço do conde Maurício de Nassau (1604 - 1679), governador-geral do Brasil holandês, Eckhout viaja para o Brasil, onde permanece por sete anos (1637-1644). No período em que esteve no Nordeste brasileiro desenvolve intensa atividade como documentarista da fauna e da flora e como pintor de tipos humanos.



Albert Eckhout, Dança dos Tarairiu (Tapuias) (s/d). Óleo sobre tela, 172 x 295 cm. Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca)

¹ (Texto adaptado). FONTE: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3778/artistas-viajantes>

² (Texto adaptado). FONTE: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10299/albert-eckhout>



Albert Eckhout, Mulher Africana (1641). Óleo sobre tela, 267 x 178 cm. Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca)



Albert Eckhout, Homem Mestiço (s/d). Óleo sobre tela, 274 x 170 cm. Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca)



Albert Eckhout, Índia Tupi (1641). Óleo sobre tela, 274 x 163 cm. Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca).

Frans Post (1612-1680)³

Indicado pelo irmão ao conde Maurício de Nassau, governador-geral do Brasil Holandês, integra a comitiva que vem ao país em 1637. Paisagista, Frans Post fica encarregado de documentar a topografia, a arquitetura militar e civil, cenas de batalhas navais e terrestres. As telas a óleo pintadas no Brasil não fazem concessão ao exotismo, sua paisagem é serena e subordinada à realidade.



Frans Post, Carro de Bois (1638). Óleo sobre tela, 61 x 88 cm. Musée du Louvre (Paris, França).



Frans Post, Engenho de Açúcar (s/d). 49 x 62 cm. National Gallery of Ireland (Dublin, Irlanda)

³ (Texto adaptado). FONTE: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9982/frans-post>



Frans Post, Vista da Ilha de Itamaracá (1637). Óleo sobre tela, 63.5 x 89.5 cm. Rijksmuseum Amsterdam (Holanda)



Frans Post, Igreja de São Cosme e São Damião em Igarauçu (Meados do Século XVII). Óleo sobre madeira, 33 x 41 cm. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA)

Zacharias Wagener (1614 - 1668⁴)

Desenhista, cartógrafo. Transfere-se para Recife como soldado da Companhia das Índias Ocidentais por volta de 1634 onde permanece até 1641, durante o governo de Maurício de Nassau (1604-1679). Preocupado em conhecer aspectos do Novo Mundo, Zacharias Wagener registra em aquarelas a vida brasileira, bem como a presença dos holandeses no Nordeste do país.



Zacharias Wagener, "Mercados de Escravos na Rua dos Judeus de Recife" - 1641. Desenho.

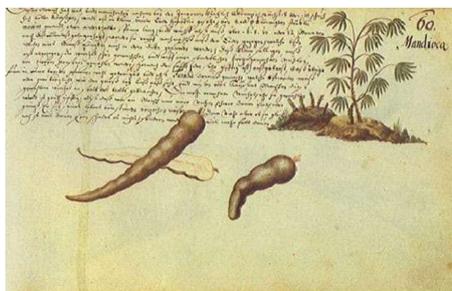


Zacharias Wagener, Cajus (Thier Buch - Livro dos Animais) - 1641. Aquarela sobre papel. Kupferstich-Kabinett (Dresden, Alemanha)



Zacharias Wagener, Tamanduá-açu, Tamanduá-bandeira (Thier Buch - Livro dos Animais) - 1641. Aquarela sobre papel. Kupferstich-Kabinett (Dresden, Alemanha)

⁴ (Texto adaptado). FONTE: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6962/zacharias-wagener>



Zacharias Wagener, Raízes e planta da mandioca (Thier Buch - Livro dos Animais) - 1641. Aquarela sobre papel. Kupferstich-Kabinett (Dresden, Alemanha)



Zacharias Wagener, Mameluca (Thier Buch - Livro dos Animais) - 1641. Aquarela sobre papel. Kupferstich-Kabinett (Dresden, Alemanha)

Johann Moritz Rugendas (1802 - 1858)⁵.

Pintor, desenhista, gravador. Vem para o Brasil em 1821, como desenhista documentarista da Expedição Langsdorff. Abandona a expedição em 1824, mas continua sozinho o registro de tipos, costumes, paisagens, fauna e flora brasileiros. Registra a missão em Viagem Pitoresca pelo Brasil (Voyage Pittoresque dans le Brésil) em 1834.



Johann Moritz Rugendas, Índios Flechando uma Onça (1830-31). Óleo sobre tela, 91 x 66 cm. Coleção particular.



Johann Moritz Rugendas, Negro e Negra numa Fazenda (1835). Litografia, 51 x 35.5 cm. Coleção particular.



Johann Moritz Rugendas, Lavadeiras do Rio de Janeiro (1835). Litografia.



Johann Moritz Rugendas, Encontro de Índios com Viajantes Europeus (1835). Litografia.

⁵ (Texto adaptado). FONTE: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa707/johann-moritz-rugendas>

APÊNDICE 29 - MATERIAL ELABORADO PARA O 3º TERMO: MISSÃO FRANCESA

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

O Brasil no olhar do artista

Missão Artística Francesa¹

O século XIX no Brasil presencia mudanças profundas na história das artes plásticas em relação aos séculos anteriores, cujo sentido não pode ser compreendido sem referência à chamada Missão Artística Francesa. Em 26 de março de 1816 aporta no Rio de Janeiro um grupo de artistas franceses, liderados por Joachim Lebreton (1760-1819), secretário recém-destituído do Institut de France. Acompanham-no o pintor histórico Debret (1768-1848), o paisagista Nicolas Antoine Taunay (1755-1830) e seu irmão, o escultor Auguste-Marie Taunay (1768-1824), o arquiteto Grandjean de Montigny (1776-1850) e o gravador de medalhas Charles-Simon Pradier (1783-1847).² O objetivo é fundar a primeira Academia de Arte no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

Nicolas Antoine Taunay (1755 - 1830)².

Pintor, ilustrador, professor. Com o fim do império napoleônico, vem para o Brasil como integrante da Missão Artística Francesa. Chega ao Rio de Janeiro em 1816 e torna-se pensionista de D. João VI (1767 - 1826) e membro da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, futura Academia Imperial de Belas Artes - Aiba, onde ocupa a cadeira de pintura de paisagem. Em 1821, após desentendimentos surgidos pela nomeação de Henrique José da Silva (1772 - 1834) para a direção da Escola, retorna à França.



Nicolas-Antoine Taunay, Passagem do Cortejo Real na Ponte do Maracanã (1817-20). Óleo sobre tela, 92,5 x 146 cm. Destruída no Incêndio do Museu Nacional (Palácio de São Cristóvão) em 2018



Nicolas-Antoine Taunay, Entrada da baía e da cidade do Rio a partir do terraço do convento de Santo Antônio em 1816. Óleo sobre tela, 45 x 56,5 cm. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA).



Nicolas-Antoine Taunay, Largo da Carioca em 1816. Óleo sobre tela, 45 x 56 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro).



Nicolas-Antoine Taunay, Vista do Outeiro, Praia e Igreja da Glória (1817). Óleo sobre tela, 37 x 48,5 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro).

¹ (Texto adaptado). FONTE: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo340/missao-artistica-francesa>

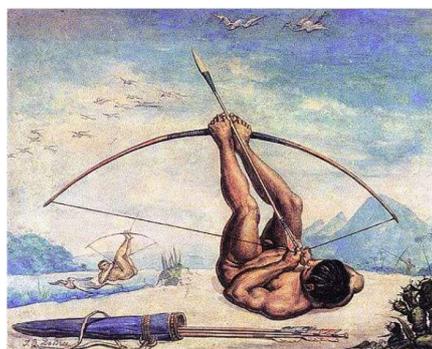
² (Texto adaptado). FONTE: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa24452/nicolas-antoine-taunay>

Jean-Baptiste Debret (1768 - 1848)³

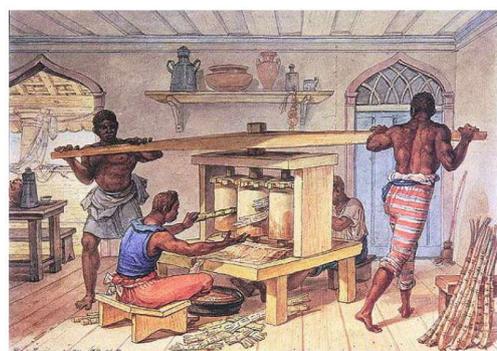
Pintor, desenhista, gravador, professor, decorador, cenógrafo. Após a queda do imperador Bonaparte e com a morte de seu único filho, Debret decide integrar a Missão Artística Francesa, que vem ao Brasil em 1816. Instala-se no Rio de Janeiro e, a partir de 1817, ministra aulas de pintura em seu ateliê. De 1826 a 1831, é professor de pintura histórica na Academia Imperial de Belas Artes - Aiba, atividade que alterna com viagens para várias cidades do país, quando retrata tipos humanos, costumes e paisagens locais. Na Aiba tem como alunos Porto Alegre (1806 - 1879) e August Müller (1815 - ca.1883). Em 1829, organiza a Exposição da Classe de Pintura Histórica da Imperial Academia das Bellas Artes, primeira mostra pública de arte no Brasil. Deixa o país em 1831 e retorna a Paris com o discípulo Porto Alegre. Entre 1834 e 1839, edita, o livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, em três volumes, ilustrado com litogravuras que têm como base as aquarelas realizadas com seus estudos e observações.



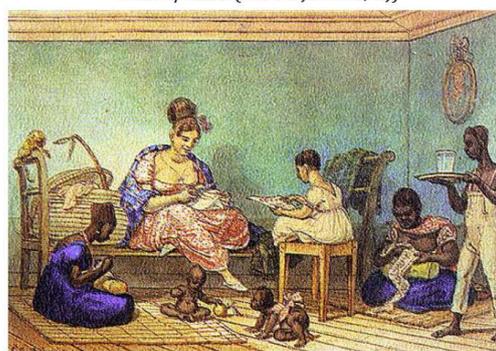
Jean-Baptiste Debret - Ponte de Santa Ifigênia, 1827.
Aquarela sobre papel, 14.50 x 20.60 cm



Jean-Baptiste Debret - Caboclo (1820). Aquarela sobre papel, 22.00 x 27.20 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)



Jean-Baptiste Debret - Engenho Manual que Faz Caldo de Cana, 1822. Aquarela sobre papel, 17.60 x 24.50 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)

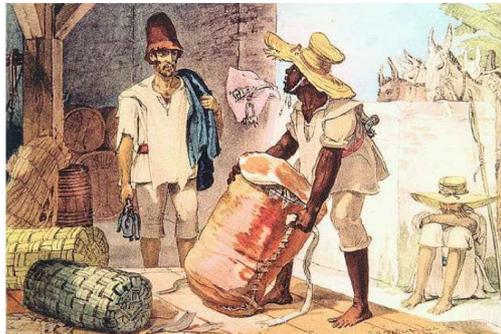


Jean-Baptiste Debret - Uma Senhora de Algumas Posses em sua Casa, 1823. Aquarela sobre papel, 16.20 x 23.00 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)

³ (Texto adaptado). FONTE: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/jean-baptiste-debret>



Jean-Baptiste Debret - Família de um Chefe Camacã, Preparando-se para Festa, 1820. Bico-de-pena e lápis sobre papel, 22.50 x 35.40 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)



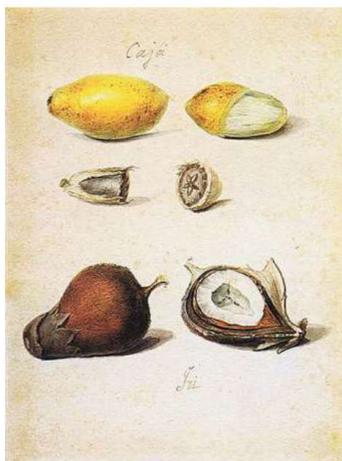
Jean-Baptiste Debret - Tropeiros Pobres de São Paulo, 1823. Aquarela sobre papel, 15.20 x 22.30 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)



Jean-Baptiste Debret - Jovens Negras Indo à Igreja para Serem Batizadas, 1821. Aquarela sobre papel, 18.30 x 23.50 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)



Jean-Baptiste Debret - Tribo Guaicuru em Busca de Novas Pastagens, 1823. Aquarela sobre papel, 15.70 x 21.80 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)



Jean-Baptiste Debret - Cajá (sic)-Iri, 1818. Aquarela sobre papel, 24.00 x 17.80 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)



Jean-Baptiste Debret - Maracujá, 1818. Aquarela sobre papel, 24.00 x 28.00 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)

APÊNDICE 30 - MATERIAL ELABORADO PARA O 3º TERMO: CANÇÕES QUE FALAM DO BRASIL / O BRASIL NO OLHAR DO ARTISTA

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

O Brasil no olhar do artista

Análise comparativa – Canções que falam do Brasil/O Brasil no olhar do artista



Tarsila do Amaral, Abaporu (1928). Óleo sobre tela, 85 x 73 cm. Colección Costantini (Buenos Aires, Argentina).



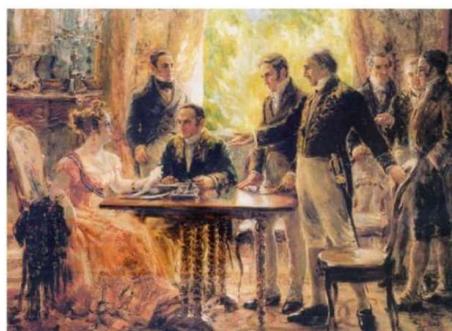
Glauco Rodrigues, Abaporu (1981). Acrílica sobre tela colada em madeiran, 130 x 195 cm. Coleção particular.



Tarsila do Amaral, Operários (1933). Óleo sobre tela, 150.00 cm x 230.00 cm. Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. Palácio Boa Vista (Campos do Jordão, SP).



Rubens Gerchman, Não há vagas (1965). Tinta acrílica sobre madeira, 194 x 142 cm. Coleção Geneviève e Jean Boghici, RJ.



Georgina de Albuquerque, "Sessão do Conselho de Estado que decidiu a Independência" - 1922 - Acervo Museu Histórico Nacional (Rio de Janeiro - RJ).



Belmiro de Almeida, Arrufos (1887). Óleo sobre tela, 89.1 x 116.1 cm. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) - Rio de Janeiro/RJ.



Victor Meirelles, Moema (1866). Óleo sobre tela, 129 x 190 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - MASP, São Paulo/SP.



José Maria de Medeiros, Iracema (1881). Óleo sobre tela, 168.3 x 255 cm. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) Rio de Janeiro/RJ.



Adriana Varejão, Filho Bastardo (1992). Óleo sobre madeira.



Adriana Varejão, Proposta para uma Catequese - Parte I Díptico: Morte e Esquartejamento (1993). Óleo sobre tela, 140 x 240 cm.



José Cláudio da Silva, Mulher Fazendo Telha (1953). Óleo sobre tela, 80 x 61 cm. Coleção do artista.



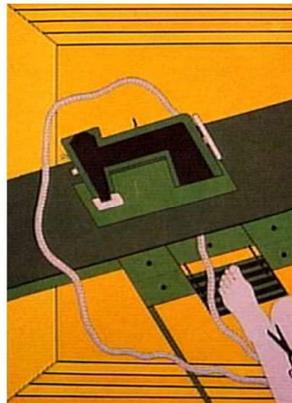
Rubens Gerchman, A Virgem dos Lábios de Mel (1975). Óleo sobre tela, 120 x 90 cm. Coleção particular.



Alfredo Volpi, Mulata [Retrato de Judite] (1943). Óleo sobre tela, 79.5 x 63 cm. Coleção Rubens Schahin.



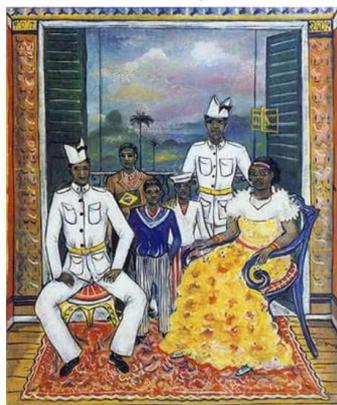
A Negra, Tarsila do Amaral (1923). Óleo sobre tela, 100 x 80 cm. Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo



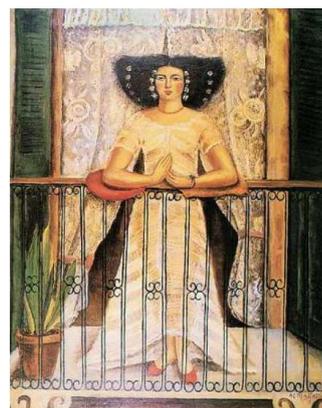
Wanda Pimentel, Série Envolvimento (1968). Tinta acrílica sobre tela, 130 x 97 cm. Coleção Gilberto Chateaubriand - MAM RJ.



Wanda Pimentel, Série Envolvimento (1968). Tinta acrílica sobre tela, 116 x 89 cm. Coleção Gilberto Chateaubriand - MAM RJ.



Alberto da Veiga Guignard, Família do Fuzileiro Naval [Família de Fuzileiros] (1935). Óleo sobre tela, 58 x 48 cm. Coleção de Artes Visuais do Instituto de Estudos Brasileiros - USP.



Anita Malfatti, Mulher do Pará (1927). Óleo sobre tela, 80 x 65 cm. Coleção particular.



Raimundo Cela, Jangada Rolando para o Mar (1950). Óleo sobre tela, 89.5 x 130.2 cm. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA).



Djanira da Motta e Silva, "Caboclinhos" - 1952. Encáustica sobre tela, 118 x 166 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro/Brasil.



Georgina de Albuquerque, "No cafezal", 1930. Óleo sobre tela, 100 x 138 cm. Pinacoteca do Estado de São Paulo/Brasil



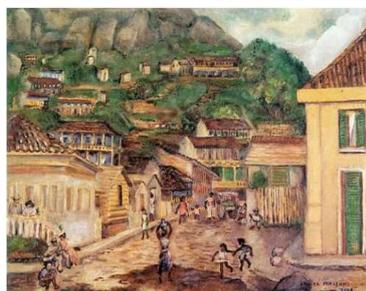
Candido Portinari, "Baile na Roça", 1924. Óleo sobre tela, 97 cm x 134 cm. Coleção particular.



Almeida Júnior, O Violeiro (1899). Óleo sobre tela, 141 x 172 cm. Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo/Brasil.



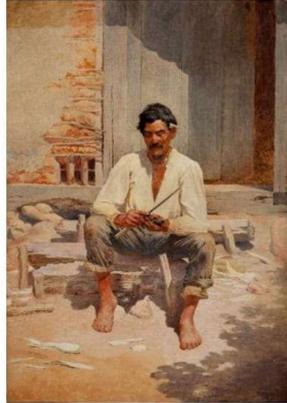
Tropical, Anita Malfatti (1917). Óleo sobre tela, 77 x 102 cm. Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo/Brasil



Anita Malfatti, Paisagem de Ouro Preto (1948). Óleo sobre tela, 64.3 x 79.7 cm. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA).



Candido Portinari, Café (1935). Óleo sobre tela, 130 x 195 cm. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA).



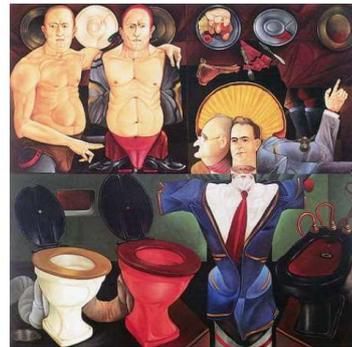
Almeida Júnior, "Caipira picando fumo" - 1893. Óleo sobre tela, 202 x 141 cm. Pinacoteca de São Paulo, São Paulo/Brasil.



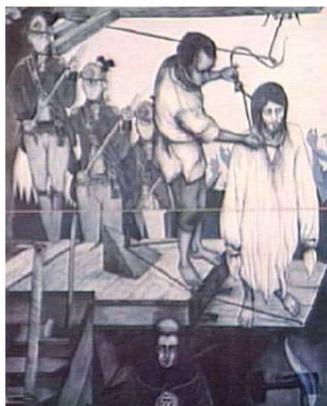
CANDIDO PORTINARI, Retirantes, 1944. Óleo sobre tela 190 x 180 cm. Coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil.



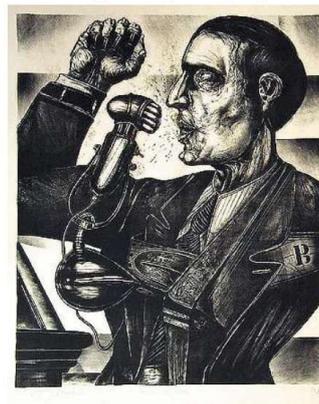
Alberto da Veiga Guignard, Execução de Tiradentes (1961). Óleo sobre tela, 60 x 80 cm. Coleção particular.



João Camara Filho, 1937 - Série Cenas da Vida Brasileira, 1930/1954 (1974). Óleo sobre tela colada em aglomerado, 240 x 240 cm. Acervo Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães (Recife, PE).



João Câmara Filho, A Forca (painel Inconfidência Mineira) (1986). Óleo sobre tela, 400 x 2100 cm. Panteão da Pátria, Brasília.



João Camara Filho, Homem Discursando - Série Cenas da Vida Brasileira, 1930/1954 (1974-76). Litografia - Tiragem 14/25, 75.2 x 60.3 cm. Coleção particular.

APÊNDICE 31 - MATERIAL ELABORADO PARA O 4º TERMO: MAS ISSO É ARTE?

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Mas isso é arte?¹



Imagine o seguinte: você vai a uma exposição e se depara com centenas de bancos de madeira espalhados pelo espaço expositivo. O que você acharia disso? Legal? Ou muito, muito estranho? Algumas pessoas consideram trabalhos como esses não só estranhos, mas incompreensíveis. E, por isso, não têm vontade de visitar museus ou galerias. Mas... vamos tentar entender por que a arte de hoje é assim?

Primeiro de tudo...

Saiba que esse estranhamento é comum até mesmo entre pessoas acostumadas com a arte que se faz atualmente. Isso ocorre porque, muitas vezes, esse é justamente o sentimento que o artista quer despertar em nós. Além disso, chegamos às exposições esperando ver aquilo que julgamos ser arte: pinturas, como as de Leonardo da Vinci, por exemplo. Esse é o tipo de obra que queremos ver, porque aprendemos que arte é isso. Está nos livros, e todos nós sabemos que a boa arte, a arte de verdade, é assim.



Leonardo da Vinci, Anunciação, óleo sobre madeira, 1472.
A pintura dos grandes mestres: a arte que queremos ver?

Claro que Leonardo da Vinci é um grande artista. E suas pinturas, simplesmente fantásticas. Mas não podemos esperar que os artistas de hoje pintem como ele, ou façam o que ele fez, simplesmente porque eles não vivem na mesma época, nem na mesma sociedade de Da Vinci. A arte do presente não é igual à do passado. Como toda atividade humana, ela muda com o tempo, adquire significados novos

¹ Mas isso é arte? (V. 3, N. 5, 2017). Publicado em 30 de abril de 2017 por Maria Ilda Trigo. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/contemporanea/2017/04/30/mas-isso-e-arte/>

e até mesmo inesperados. Por motivos que discutiremos em outras postagens, a arte contemporânea é assim: muitas vezes difícil de entender. E é aí que chegamos a outro ponto importante.

Não entendi nada!...

Acontece que arte não é só para entender. É também para sentir, para perceber. É sentindo, percebendo (e também compreendendo) que passamos a olhar para as obras de outra maneira. Vamos dar um exemplo. Para Ai Weiwei, artista chinês que fez o trabalho Bang (imagem destacada), bancos não são só bancos. Na China, havia a tradição de pais deixarem para seus filhos um banco de madeira, que ficava numa mesma família por várias gerações. Com a industrialização do país, essa tradição praticamente acabou. Bancos passaram a ser objetos descartáveis, feitos de plástico e metal. Com seu trabalho, o artista nos convida a perceber – e sentir! – aqueles bancos de outra maneira: não mais como objetos do cotidiano, mas como testemunhas de uma cultura em transformação.

Em outras palavras, esses bancos são os restos de uma tradição em desaparecimento. E porque o artista quis chamar nossa atenção – e nossos sentidos – para isso, transformou-os em material artístico, espalhando-os pelo espaço e simulando uma explosão.

Então, como lidar melhor com a arte?

Uma boa dica para perder o medo de ir a exposições é encarar a arte como diálogo e os locais de exposição como espaços em que esse diálogo pode acontecer. Ir a uma exposição é se dispor a uma conversa – com o artista, e também com sua cultura. E ver um trabalho artístico é permitir-se ser tocado por ele. E querer, depois disso, ver outros e outros mais. E falar deles com seus amigos, com sua família, com seus professores. E ampliar ainda mais os muitos significados que uma obra de arte pode assumir.

Arte contemporânea

A **Arte Contemporânea** surge como uma **revolução na maneira como se faz arte**, desde meados do século XX. Entretanto, sua grande característica é a mutação, uma vez que, com o surgimento frequente de novas tecnologias e novas mídias, é praticamente impossível conter sua evolução. Dessa forma, os últimos 70 anos trazem uma infinidade de obras e artistas diferentes, que fazem da arte atual uma das mais complexas dos últimos séculos. Prioriza principalmente, a ideia, o conceito, a atitude, acima do objeto artístico final. O objetivo é produzir arte, ao mesmo tempo que reflete sobre ela. Suas características são: mescla de estilos artísticos; utilização de diferentes materiais; fusão entre a arte e a vida; aproximação com a cultura popular; questionamento sobre a definição de arte; interação do espectador com a obra.

Alguns exemplos de Arte Contemporânea: Pintura em diferentes suportes; Esculturas com os mais variados materiais; Instalações; Performances; Livro de Artista; Fotografia; Arte Digital e mais uma infinidade de formas de produzir Arte. Em sua diversidade caracteriza a inquietude do homem atual em sua busca pelo novo, pelo original e único.

APÊNDICE 32 - MATERIAL ELABORADO PARA O 4º TERMO: TROPICÁLIA - CAETANO VELOSO

Professora Flávia Gonzales Correia | Arte

Tropicália Caetano Veloso

Sobre a cabeça, os aviões
Sob os meus pés, os caminhões
Aponta contra os chapadões
Meu nariz

Eu organizo o movimento
Eu oriento o Carnaval
Eu inauguro o monumento
No Planalto Central do país

Viva a Bossa, sa, sa
Viva a Palhoça, ça, ça, ça, ça
Viva a Bossa, sa, sa
Viva a Palhoça, ça, ça, ça, ça

O monumento
É de papel crepom e prata
Os olhos verdes da mulata
A cabeleira esconde
Atrás da verde mata
O luar do sertão

O monumento não tem porta
A entrada é uma rua antiga
Estreita e torta
E no joelho uma criança
Sorridente, feia e morta
Estende a mão

Viva a mata, tá, tá
Viva a mulata, tá, tá, tá, tá
Viva a mata, tá, tá
Viva a mulata, tá, tá, tá, tá

No pátio interno há uma piscina
Com água azul de Amaralina
Coqueiro, brisa e fala nordestina
E faróis

Na mão direita tem uma roseira
Autenticando eterna primavera

E no jardim os urubus passeiam
A tarde inteira entre os girassóis

Viva Maria, ia, ia
Viva a Bahia, ia, ia, ia, ia
Viva Maria, ia, ia
Viva a Bahia, ia, ia, ia, ia

No pulso esquerdo o bang-bang
Em suas veias corre
Muito pouco sangue
Mas seu coração
Balança um samba de tamborim

Emite acordes dissonantes
Pelos cinco mil alto-falantes
Senhoras e senhores
Ele põe os olhos grandes
Sobre mim

Viva Iracema, ma, ma
Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma
Viva Iracema, ma, ma
Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma

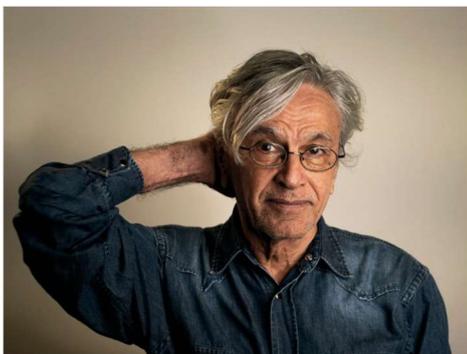
Domingo é o fino-da-bossa
Segunda-feira está na fossa
Terça-feira vai à roça
Porém

O monumento é bem moderno
Não disse nada do modelo
Do meu terno
Que tudo mais vá pro inferno, meu bem

Que tudo mais vá pro inferno, meu bem

Viva a banda, da, da
Carmem Miranda, da, da, da, da
Viva a banda, da, da
Carmem Miranda, da, da, da, da

Composição: Caetano Veloso

**Caetano Emanuel Viana Teles Veloso****7 de agosto de 1942 - Santo Amaro, Bahia**

É um músico, produtor, arranjador e escritor brasileiro. Com uma carreira que ultrapassa cinco décadas, Caetano construiu uma obra musical marcada pela releitura e renovação e considerada amplamente como possuidora de grande valor intelectual e poético.

Tropicália, tropicalismo ou movimento tropicalista

Movimento cultural brasileiro que surgiu sob a influência das correntes artísticas da vanguarda e da cultura pop nacional e estrangeira (como o rock 'n' roll e o concretismo), misturando manifestações tradicionais da cultura brasileira a inovações estéticas radicais. Tinha objetivos comportamentais, que encontraram eco em boa parte da sociedade, sob a ditadura militar, no final da década de 1960. O movimento manifestou-se principalmente na música (cujos maiores representantes foram Torquato Neto, Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Os Mutantes e Tom Zé); manifestações artísticas diversas, como as artes plásticas (destaque para a figura de Hélio Oiticica), o cinema (o movimento sofreu influências e influenciou o Cinema novo de Gláuber Rocha) e o teatro brasileiro (sobretudo nas peças anárquicas de José Celso Martinez Corrêa). Um dos maiores exemplos do movimento tropicalista foi uma das canções de Caetano Veloso, denominada exatamente de "Tropicália". Foi uma forma de se expressar sobre a Ditadura Militar.

APÊNDICE 33 - MATERIAL ELABORADO PARA O 4º TERMO: HÉLIO OITICICA E LYGIA CLARK

Professora Flávia Gonzales Correia | **Arte**

Hélio Oiticica (1937 – 1980)¹

Artista performático, pintor e escultor. Sua obra caracteriza-se por um forte experimentalismo e pela inventividade na busca constante por fundir arte e vida. Seus experimentos, que pressupõem uma ativa participação do público, são, em grande parte, acompanhados de elaborações teóricas, com a presença de textos, comentários e poemas.



Hélio Oiticica, Grande Núcleo (1960). Madeira recortada e pintada. Projeto Helio Oiticica (Rio de Janeiro, RJ)



Hélio Oiticica, Tropicália (1967). Instalação - plantas, areia, pedras, araras, aparelho de televisão, tecido e madeira. Projeto Helio Oiticica (Rio de Janeiro, RJ)



Caetano Veloso vestindo um Parangolé
Junção de tecidos coloridos que as pessoas vestem e dançam, como se trouxessem movimento às cores



Série Parangolés (meados da década de 1960)



Hélio Oiticica, Bandeira-poema [Seja Marginal, Seja Herói] (1968)



A obra-instalação "Invenção da cor, Penetrável Magic Square # 5, De Luxe", de 1977, de Hélio Oiticica, foi feita a partir das maquetes chamadas de proposições ambientais.

¹ FONTE: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/helio-oiticica>



Mitos Vadios (1978)

Performances pelas ruas, convidado pelo artista Ivald Granato. Em uma delas, o artista caminha pelas ruas de São Paulo, mais precisamente na Rua Augusta, vestindo óculos de mergulho, sunga e peruca. A busca de Hélio era a interação com as pessoas que passavam nas ruas, a inovação e o inesperado.

Agenda Curta! - Filme Hélio Oiticica (Parangolé)

<https://youtu.be/32xDWfM5g8o>

Neoconcretismo, Ontem e Hoje (2015)

Videoguia Português/Inglês

<https://youtu.be/yTHyv6dt9As>

Lygia Clark (1920 - 1988)²

Lygia Pimentel Lins. Pintora, escultora. É uma das fundadoras do Grupo Neoconcreto e participa da sua primeira exposição, em 1959. Gradualmente, troca a pintura pela experiência com objetos tridimensionais. Inicia, em 1960, os Bichos, obras constituídas por placas de metal polido unidas por dobradiças, que lhe permitem a articulação. As obras são inovadoras: encorajam a manipulação do espectador, que conjugada à dinâmica da própria peça, resulta em novas configurações. Em 1963, começa a realizar os Trepantes, formados por recortes espiralados em metal ou em borracha, como Obra-Mole (1964), que, pela maleabilidade, podem ser apoiados nos mais diferentes suportes ocasionais como troncos de madeira ou escada. Sua preocupação volta-se para uma participação ainda mais ativa do público. Em 1976 dedica-se ao estudo das possibilidades terapêuticas da arte sensorial e dos objetos relacionais. Sua prática fará que no final da vida a artista considere seu trabalho definitivamente alheio à arte e próximo à psicanálise. A partir dos anos 1980 sua obra ganha reconhecimento internacional com retrospectivas em várias capitais internacionais e em mostras antológicas da arte internacional do pós-guerra.

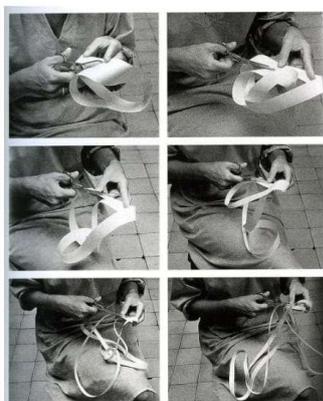
Felipe Scovino - A Arte Participativa de Lygia - Lygia Clark: uma retrospectiva (2012)

<https://youtu.be/67KZUV1xzfM>

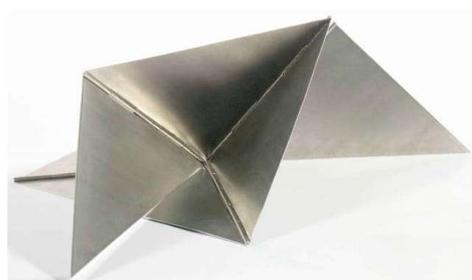
Caminhando, 1964/2012

<https://youtu.be/3sP-uT5DQLM>

² (Texto adaptado) FONTE: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark>



Lygia Clark, Caminhando (1964)



Lygia Clark, Bicho (Década de 1960)



Lygia Clark, Trepantes (1964) – Série Obra Mole



O Eu e o Tu: Série Roupa-Corpo-Roupa (1967)

Para a proposição O Eu e o Tu: Série Roupa-Corpo-Roupa, de 1967, foram criados dois macacões, que devem ser vestidos por um homem e uma mulher. Foi a maneira que a artista encontrou de proporcionar uma experiência investigativa entre as pessoas. Isso porque há cavidades nas vestimentas onde se pode explorar com as mãos o corpo da outra pessoa.

Há também um tubo interligando os indivíduos que se disponibilizam a participar da vivência.

A Casa é o Corpo, 1968/2012

A casa é o corpo: Labirinto (1968) é uma obra do tipo instalação, formada por uma estrutura de oito metros de comprimento. Nela, a pessoa é chamada a adentrar os espaços de forma a viver uma experiência sensorial que simula a concepção, envolvendo todas as fases do surgimento da vida: penetração, ovulação, germinação e expulsão.

<https://youtu.be/kiU26qNYxOI>

APÊNDICE 34 - MATERIAL ELABORADO PARA O 4º TERMO: ANNA MARIA MAIOLINO

Professora Flávia Gonzales Correia | **Arte**

Anna Maria Maiolino (Scalea, Itália, 1942)¹

Gravadora, pintora, escultora, artista multimídia e desenhista. Em 1967 participa da Nova Objetividade Brasileira, exposição que entre outros preceitos, propunha a superação do quadro de cavalete em favor do objeto, sendo organizada por críticos e artistas, entre eles Hélio Oiticica (1937-1980). Na década de 1960, a artista concentra-se na xilogravura, paralelamente à produção de objetos. As paisagens e cenas de interior, as grandes áreas brancas demarcadas por figuras pretas de recorte suave dão lugar à figuração colorida de cunho narrativo com temas urbanos e/ou relacionados ao cotidiano e à condição da mulher. Mas a década de 1970 coloca Anna Maria Maiolino diante do desafio de experimentar outras formas de expressão, e ela realiza filmes e instalações. Sob a ditadura realiza o super-8 In-Out Antropofagia (1974) e as instalações Feijão com Arroz (1979) e Entrevistas (1981).

Na década seguinte a artista volta-se também à pintura. E de certa forma anuncia a preocupação com a gestualidade e a relação com a matéria, presente nos objetos escultóricos de parede e relevos (em argila, gesso e cimento) do início dos anos 1990. Pouco a pouco, Maiolino concentra-se no aspecto manual do fazer artístico e passa a usar quase que exclusivamente a argila. Elabora projetos com grande quantidade desse material, em que a repetição do gesto e seu registro na matéria assinalam enorme concentração de energia. Instalações como Muitos (1995) ou São Estes (1998) colocam o corpo no centro do trabalho de arte, ao mesmo tempo em que transformam o gesto desmemoriado do cotidiano em reservatório de experiência.



Anna Maria Maiolino, Trajetória I (1976-1980). Papel, linha e nanquim. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), Rio de Janeiro/RJ



Anna Maria Maiolino, O que Sobra (1974). Fotografia - Série Fotopoemação, 24 x 29 cm. Coleção da artista.

Museu Vivo: Ana Maria Maiolino (Parte 1)

<https://youtu.be/4Zj1bF1p8Yk>

Museu Vivo: Ana Maria Maiolino (Parte 2)

<https://youtu.be/UwByGpubSwl>

¹ (Texto adaptado) FONTE: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9539/anna-maria-maiolino>

APÊNDICE 35 - MATERIAL ELABORADO PARA O 4º TERMO: COMO MONDRIAN SE TORNOU ABSTRATO

Professora Flávia Gonzales Correia | **Arte**

Como Mondrian se tornou abstrato

Um dos artistas abstratos mais conhecidos do século XX é Piet Mondrian, e seu caminho para a abstração teve influência das obras de Picasso e do cubismo. Suas pinturas abstratas que compõem as paredes dos museus em todo o mundo e tornaram-se ícones da arte moderna de maneira única, ainda não é claro para a maioria das pessoas como ele chegou a este estilo tão característico. Durante o início do século XX, muitos artistas reconheceram a influência de Pablo Picasso e do cubismo – e se não reconheceram, provavelmente estavam mentindo. Estes artistas além das pinturas também relacionavam caracteristicamente de seus trabalhos com a religião e filosofia as quais promoviam a simplificação, que só não dominaram completamente suas obras devido ao domínio das leituras formal da história da arte.

Biografia e percurso artístico de Mondrian

Nascido na Holanda em 1872, os trabalhos iniciais de Mondrian centraram-se em pinturas de natureza, se inspiravam no Fauvismo e no iluminismo. Mondrian logo foi influenciado pelo trabalho de Vincent Van Gogh. Se olharmos as obras de Mondrian entre 1908 e 1909, particularmente a *Árvore Vermelha* (1908), é fácil perceber as características que comumente se atribui à obra de Van Gogh, como pinceladas fortes, a colocação da árvore dentro da composição, o uso de cores brilhantes e a fusão da árvore na paisagem. O ano de 1911 foi um ano crucial para Mondrian, indiscutivelmente o mais importante de sua carreira. Foi quando ele viu a exposição “Moderne Kunstkring” no Museu Stedelijk, que incluía obras de Paul Cézanne, Picasso e Georges Braque que trouxeram o cubismo para a Holanda. Este evento mudou drasticamente a ideia de que tipo de pintor ele queria ser. A exposição fez também fez com que ele mudasse de ideia sobre onde ele queria morar. Terminou saindo da Holanda e indo para Paris no mesmo ano. Em Paris, o trabalho de Mondrian rapidamente assumiu características cubistas. Inicialmente, suas pinturas ecoaram o chamado estilo analítico do cubismo, na sua paleta de beges, cinzas e ocre, bem como o uso de linhas retas e arcos para indicar objetos e espaço. Quanto Picasso e Braque caracteristicamente criavam retratos ou naturezas mortas, o assunto de Mondrian era a natureza, realizado através de uma rede sistemática de ângulos e grades direitas. Além disso, seu uso do espaço era muito mais bidimensional e menos ambíguo do que o usado no cubismo.

A arte abstrata

O que motivou Mondrian para a arte abstrata era algo muito mais místico que o de Picasso e Braque. Em suas palavras, ele queria “articular uma concepção mística de harmonia cósmica que se esconderia na superfície da realidade”. Seu pensamento baseou-se na sua crença na Teosofia, uma filosofia que ganhou um seguimento nos Estados Unidos no final dos anos 1800. Uma maneira como suas crenças se manifestavam em suas obras era através de eixos horizontais e verticais. Tais cruzamentos refletiram a crença de Mondrian de que o universo era o anfitrião de um conflito constante entre as forças opostas, quer fossem dicotomias do bem e do mal, positivas e negativas, masculinas e femininas, ou dinâmicas e estáticas. Em 1914, Mondrian foi visitar seu pai doente na Holanda e então, devido ao início da Primeira Guerra Mundial, não poderia voltar para Paris. Ele não retornaria até 1919. Mas na Holanda, Mondrian se esforçou metodicamente para destilar seu estilo de pintura, e foi durante esse tempo que os eixos horizontais e verticais mencionados emergiram como os principais pontos organizadores de suas imagens cada vez mais.

A partir de 1916, Mondrian começou a focar inteiramente a favor do que ele sentiu cada vez mais ser a estrutura irredutível do mundo: uma grade de linhas perfeitamente paralelas e perpendiculares, composta por seus cruzamentos, agora conectados. No início, essas grades se estendiam de maneira uniforme através da tela e eram combinadas com cores, como rosa, azul e laranja. Eventualmente, as redes de Mondrian incluíam quadrados maiores e retângulos de diferentes tamanhos e sua paleta foi reduzida a cores primárias. O início desta abordagem pode ser rastreado desde 1920, e é nesse ponto que Mondrian começou a fazer as obras que se tornaram sinônimas com o nome dele. Foi também durante esse tempo que Mondrian começou a escrever sobre seu trabalho. Em um de seus ensaios mais importantes, “Neo-Plasticism in Pictorial Art” (1917-18), ele explicou sua abordagem à abstração. Entre outras coisas, ele citou a automação da vida como o ímpeto que levou tantos artistas à abstração – o que ele argumentou estava motivado internamente, pois considerava a arte abstrata como uma representação da mente humana. Mondrian também propôs que a beleza se baseasse em uma relação entre complementaridade: forças equilibradas e equivalentes que ele acreditava serem a mais pura representação da universalidade, da harmonia e unidade que são características inerentes da mente e da vida e de qualquer coisa. Pictoricamente para Mondrian, isso assumiu a forma das duas linhas que criam um ângulo reto, o que ele pensou expressar, em perfeita harmonia, a relação entre dois extremos.

Além disso, Mondrian acreditava que o uso de cores e tamanhos complementares reforçava esse equilíbrio. A história do surgimento de Mondrian como um artista abstrato é apenas uma das muitas narrativas que são tão integrantes da história da arte do século XX. Muitas vezes são narrativas extremamente satisfatórias para compartilhar por conta da lógica de sua progressão artística. Ao mesmo tempo, a arte moderna e contemporânea oferece uma série infinita de histórias do processo ou “maturação” de um artista. Essas narrativas podem ser complexas e não hierárquicas, mas também nos oferecem muitas novas maneiras de pensar sobre o ato da criação.

FONTE: <https://arteref.com/arte/curiosidades/como-mondrian-se-tornou-abstrato/amp/>