

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
UNESP – INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO– PPG/ARTES**

RENATA FANTINATI CORRÊA

**CONTANDO O MUNDO DO MEU JEITO:
O ensino de arte como potência na interdisciplinaridade e a
relação com as demais áreas do conhecimento.**

**São Paulo
2022**

RENATA FANTINATI CORRÊA

**CONTANDO O MUNDO DO MEU JEITO:
O ensino de arte como potência na interdisciplinaridade e a
relação com as demais áreas do conhecimento**

Dissertação apresentada sob exigência do Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração: Artes e Educação, linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, sob a orientação do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

**São Paulo
2022**

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

C824c	Corrêa, Renata Fantinati, 1974- Contando o mundo do meu jeito : o ensino da arte como potência na interdisciplinaridade e a relação com as demais áreas do conhecimento / Renata Fantinati Corrêa. - São Paulo, 2022. 141 f.: il. color. Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Arte - Estudo e ensino. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 3. Professores - Formação. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 707.1
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

RENATA FANTINATI CORRÊA

**CONTANDO O MUNDO DO MEU JEITO:
O ensino de arte como potência na interdisciplinaridade e a relação
com as demais áreas do conhecimento**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP/PPG/ARTES, com Área de Concentração em Arte Educação, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
Instituto de Artes/UNESP/São Paulo – Orientador

Profª. Drª Kathya Maria Ayres de Godoy
Instituto de Artes/UNESP/São Paulo

Prof. Dr. Sérgio Roberto Silveira
Faculdade de Educação Física da Universidade de
São Paulo/USP

São Paulo, 31 de agosto de 2022.

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

Cris Pizzimenti¹

¹ O poema foi publicado na página do Facebook "Uma pitada de encanto - by Cris Pizzimenti", no ano de 2013. Viralizou na internet atribuído erroneamente a poetisa Cora Coralina (1889/1985), mas, sua verdadeira autora é Cris Pizzimenti (1996), pedagoga, pós-graduada em neuropsicopedagogia, professora do ensino fundamental na rede municipal do Guarujá/SP e escritora nas horas de lazer (como se devine). Disponível em: <https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti> e <https://lyricstranslate.com/pt-br/cris-pizzimenti-sou-feita-de-retalhos-lyrics.html>>. Acesso em 10 out. 2022.

Dedico este trabalho a Daniela Rocco, que carinhosamente presenteou-me com o maior significado para essa dissertação: “Nossas pesquisas não são exatas, são encantadas” ao meu querido anjo de uma asa só, mestre: Evandro Campos Soeiro e aos seres humanos.

AGRADECIMENTOS

O primeiro não poderia ser diferente e nem para qualquer outra pessoa; anjo que cruzou o meu caminho em 1998, meu ex-marido, **Alexander dos Santos Pito**.

Você mudou toda minha vida.

Abraço caloroso a todos que cruzaram meu caminho desde o ano 2015, no Grupo de Pesquisa Dança, Estética e Educação junto da

Prof^a. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy.

Você é, e sempre será, especial na minha vida.

A meus colegas de profissão que são parte dessa escrita: eixo propulsor que me levou à necessidade da pesquisa e que partilham e compartilharam comigo a contribuição real e verdadeira no sentido do que acredito ser **Educação**.

A meus colegas virtuais, desde o início dessa caminhada, principalmente nas aulas de Seminário de Pesquisa I, com viagens de escritas inventadas muito produtivas, sob o olhar cuidadoso da **Prof^a. Dra. Carminda Mendes André**, por nos tirar do eixo. Obrigada por fazer parte de mim, professora.

A **Cássio Almeida dos Santos**,

meu parceiro de travessia até a nossa defesa e para além dela.

Não sei o que seria de mim, se você não estivesse ao meu lado. Gratidão.

A **Regina Dinamar do Nascimento Silva**,

e **Adriana Celi Castelo Gomes**

“amigas/irmãs”, sempre de braços abertos para acalantar minhas angústias. Sei que onde eu estiver, estarão sempre comigo.

A meus queridos parceiros professor **Pedro Reategui**,

e professora **Alessandra Henrique de Paula Oliveira**,

por me ensinarem diariamente a compreender as diferenças do ser humano.

A meu “garotinho”, meu “irmãozinho” **Murilo Fantinati Corrêa**,
que de pequeno não tem nada e percorre os mesmos caminhos que os meus
a Arte Educação. Tenho muito orgulho de ti, “moleque”.

A **Luciane Fantinati Corrêa**,
nosso casamento deu certo! Caminhamos juntas por
mais de 20 anos aprendendo a lidar uma com a outra. Obrigada.

A meu irmão **Julio Fantinati Corrêa**,
você está em mim, meu irmão, mesmo querendo não existir.

A meu **pai**, que me deu a vida e tirou a dele tão rápido.

A minha **Mãe**,
luz da minha vida, quanto sofrimento passou para nos poupar.
Não existem palavras para dizer o que você representa em mim.
Esse título é muito seu.

A **Alex Szewierenko**,
(só consigo escrever seu sobrenome colando).
Menino que some, volta e todas as vezes reascende
uma luz que irradia para dentro e fora de mim. Acredite.
Você é inspiração para essa escrita, força que me guia.

A meu querido orientador **Professor Dr. João Cardoso Palma Filho**,
que na minha seguida insistência, abriu as portas para o meu humilde
pensamento diante da sua tamanha sabedoria. Serão
eternos em mim os seus ensinamentos, professor.

Por último, mas, não menos importante quanto todas essas
linhas escritas, a minha Umbanda Bendita, que me guia
e me ensina caminhar na humildade. Salve!
Sua Bênção, **mãe Beth de Oxum**.

RESUMO

Esta dissertação estimula reflexões sobre arte² e suas interrelações no conhecimento humano, para profissionais da educação e a quem tem interesse em ampliar estudos sobre o ensino da arte. Disciplina pouco valorizada nas grades curriculares do país, e o porquê, da recusa ou a ausência de compreensão sobre ela dentro do ambiente escolar, próprios do quê, e o quê, me move a compreender a arte e se a reconhecem como disciplina relevante nas demais áreas do conhecimento. A pesquisa está amparada na história da formação humana e suas contribuições através da arte desde os primórdios. Aqui considero SAVIANI (2019), a evolução do pensamento pedagógico de Grécia e suas vertentes idealista e realista, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e contribuições de SILVA (2020) e PALMA FILHO (2020), dando escopo para todo o percurso, uma vez que partimos de um lugar comum para estarmos aqui hoje – nossa existência e o fazer humano diante do ensino. Com metodologia narrativa, de natureza discursiva reflexiva, este estudo, expressa as possibilidades da arte, por meio da constatação e da intervenção diante da necessidade do outro e da minha própria, e por meio da mediação, educar a mim e ao outro, conhecer o que ainda não sei, e nessa relação mútua, analisar a arte como potente área interdisciplinar vivenciada diariamente por todas as pessoas e pouco praticada na educação. Concebo, então, alguns conceitos, como, corpo, memória, reações, sensações e reflito, onde e que de maneira às possibilidades expressivas contribuem para ação do estudante/docente e vice e versa, identifico a valorização da arte na qual os profissionais da educação e os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos na educação básica. Para esse fim, estarei amparada por READ (2013), JAPIASSU (1976), artigos, teses e dissertações relevantes para o desenvolvimento da proposta.

PALAVRAS-CHAVE: arte; educação; interdisciplinaridade, formação de professor.

² Para Gombrich, não existe a palavra Arte com “A” maiúsculo. Relata que a arte deve ser interpretada com os olhos de quem as vê e que lhe transporta para um recordar e que não há nada de errado na medida em que elas surjam porque as lembranças ajudam a fruir o que não vemos, o que nesse caso não tem a ver nada com a estética do belo e sim com o conhecimento do que seja arte para a educação, de técnicas artísticas, de tipos de traços, de melodias, de compassos, de melodias, de pliês e piruetas, etc.

RESUMEN

Esta disertación estimula reflexiones del arte y sus interrelaciones en el conocimiento humano, para los profesionales de la educación y aquellos interesados en ampliar los estudios sobre la enseñanza del arte. Tema que es poco valorada en los currículos del país, y el razón de la negativa, o la ausencia del comprensión sobre ella dentro del ámbito de la escuela, propio de qué, y qué, me mueve a entender el arte y si se reconoce como una disciplina relevante en las escuelas otras áreas del conocimiento. La investigación se sustenta en la historia de la formación humana y sus aportes mediante del arte desde sus inicios, en la historia de la educación, con SAVIANI (2019), la evolución del pensamiento pedagógico griego y sus vertientes: idealista y realista, la Constitución Federal; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN, la Base Curricular Común Nacional - BNCC, con aportes de SILVA (2020) y PALMA FILHO (2020), dando cabida a todo el recorrido, ya que nos fuímos de un lugar común por estar aquí hoy: nuestra existencia y el hacer humano frente a enseñando. Con una metodología narrativa, de carácter discursivo reflexivo, expresa las posibilidades del arte, mediante de la observación y la intervención frente a las necesidades del otro y las propias, y de la mediación, para educarme a mí mismo y al otro, a saber qué aún no conocemos y en esta relación recíproco analizar el arte como un potente campo interdisciplinario vivido a diario por todas las personas y poco practicado en la educación, concibiendo algunos conceptos, tales como, cuerpo, memoria, reacciones, sensaciones y reflexionado, dónde y qué en cierto modo contribuyen posibilidades expresivas para la acción alumno/docente y viceversa, identifico la apreciación del arte en la que los profesionales de la educación y los alumnos son reconocidos como sujetos de la educación básica. Para ello contaré con el apoyo de READ (2013), JAPIASSU (1976), artículos, tesis y disertaciones relevantes para el desarrollo de la propuesta.

PALABRAS-CLAVE: arte; educación; interdisciplinariedad, formación profesor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro da Afiliações Filosóficas: Revista Nova Escola.....	31
Figura 2 – Quadro Releitura da Aula de Dança de Edgard Degas.....	72
Figura 3 – Classificação de Instrumentos de uma orquestra.....	93
Figura 4 – Classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti – “ilhas: lousa verde”	117
Figura 5 – Classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti – “ilhas: lousa branca”	117
Figura 6 – Classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti – alinhamento vertical.	120
Figuras 7 e 8 – Classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti.....	120
Figura 9 – Classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti – atualmente.....	120
Figura 10 – Desenho das Estruturas Básicas.....	128
Figura 11 – Desenho do Esqueleto Ósseo.....	129
Figura 12 – Desenho das Principais Articulações.....	129
Figura 13 – Desenho das Estruturas Básicas...	130
Figura 14 – Quadro Corpo.....	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Área de Conhecimento.....	122
Gráfico 2 – Conhecimento artístico: a interdisciplinaridade.....	122
Gráfico 3 – Educação básica.....	122
Gráfico 4 – Conhecimento artístico: arte.....	123
Gráfico 5 – Conhecimento artístico: área de conhecimento.....	123
Gráfico 6 – Conhecimento artístico: arte na educação básica.....	123
Gráfico 7 – Conhecimento artístico: contribuição da arte.....	124
Gráfico 8 – Conhecimento artístico: arte e os sentidos.....	124
Gráfico 9 – Conhecimento artístico: artes visuais.....	124
Gráfico 10 – Conhecimento artístico: artes cênicas – dança.....	125
Gráfico 11 – Conhecimento artístico: artes cênicas – teatro.....	125
Gráfico 12 – Conhecimento artístico: música.....	125
Gráfico 13 – Conhecimento artístico: potência da arte.....	126

LISTA DE ABREVIACÕES

AI5	Ato Institucional nº 5
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMSP	Centro de Mídias São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	CoronavirusDisease 2019 (SARS-CoV-2)
EAD	Educação a Distância
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EFAI	Ensino Fundamental Anos Iniciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (1948)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 / 1996)
MEC	Ministério da Educação
PEI	Programa de Ensino Integral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGA	Programa de Pós-graduação em Artes
OAD	Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento
OSPB	Organização Social-política brasileira
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TIC's	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESP/IA	Universidade Estadual Paulista – Instituto de Arte
USP	Universidade São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO

TUDO COMEÇOU ASSIM...	16
Capítulo 1 – QUEM SOMOS?	26
1.1 Breve relato da concepção humana.....	27
1.2 Convicções pedagógicas	35
1.3 As Constituições brasileiras	56
1.4 E agora, com BNCC muda o quê?.....	65
1.4.1 E a Educação Básica.....	71
Capítulo 2 – A INVISIBILIDADE DA ARTE.....	75
2.1 Para que arte?	76
2.1.1 Um entre:	80
2.2 Educação artística, arte	83
2.3 Diálogo entre as linguagens.....	87
2.3.1 Outro entre.....	99
Capítulo 3 – POUSO TRANQUILO?	102
3.1 A pandemia e o mestrado	103
3.2 Como (re) pensar?	111
3.3 A Interdisciplinaridade	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	139
REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS	143
BIBLIOGRAFIA	144

INTRODUÇÃO



Ilustração elaborada por Alex Szewierenko 2022, exclusiva para essa dissertação.

“A arte de viver é simplesmente a
arte de conviver... simplesmente,
disse eu? Mas como é difícil!”
Mário Quintana

Alex Szewierenko

TUDO COMEÇOU ASSIM...

Amor à arte?

A dissertação apresentada tem como objetivo identificar a valorização da arte enquanto ensino, e sua potência interdisciplinar, por meio de diálogos com as demais áreas do conhecimento, considerando que, através de experiências vivenciadas por intermédio das linguagens artísticas, seu posicionamento crítico, exercício de cidadania, valorização da pluralidade cultural do nosso país, tal ensino exhibe recursos valiosos para tecer uma reflexão, com as demais disciplinas, minorando as dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Ao se pensar sobre essas linguagens, precisamente as quatro apresentadas na educação básica (dança, teatro, música e artes visuais) em diálogo com demais áreas do conhecimento, detecta-se vocabulários próprios movendo-me a compreender a arte como interdisciplinaridade. Por intermédio de referenciais teóricos, busco embasar o processo investigativo no qual profissionais da educação e estudantes sejam reconhecidos como sujeitos na produção do conhecimento e no desmistificar da arte (do ensino equivocado, de aulas livres e do desenho descomprometido), com a finalidade de experienciar na prática alguns conceitos, como, corpo, memória, ações/reações e sensações, e construir a partir daí processo de transformação e (re)significação do próprio estudante e vice e versa.

Assim a pesquisa tem caráter teórico, de natureza discursiva reflexiva, e disserta sobre a linguagem da arte e o quanto ela pode constatar sobre a educação básica, o que me levou a essa profissão; ser professora e pesquisadora. Não para ser mais um texto numa prateleira, mas para que eu consiga de fato acertar meu interesse através de palavras, e realmente chegar ao “chão da escola” para quem acredito estar escrevendo: aos profissionais da educação e a quem tem interesse em ampliar conhecimentos sobre arte. Uma disciplina desvalorizada nas grades curriculares do país, e o porquê, da recusa, ou carência de compreensão sobre ela dentro do ambiente escolar, sempre às margens de ser extinta da educação quando há uma “nova/velha” reforma educacional: uma lousa mal apagada numa grade curricular sufocada, cada vez mais fragmentada e mais distante da realidade do estudante.

E por que tanto querer arte?

Por fazer parte da minha história desde os sete anos de idade com minha primeira apresentação “oficial” de balé clássico (dez. 1981 – a foto de fundo revela o ano).

A arte esculpiu em mim e de mim e nunca mais saiu.

A sensação da primeira sapatilha ainda larga no pé é como se calçasse ainda agora, o cheiro, a cor, a textura, limpinha... Desde muito pequena, acredito que por volta dos quatro ou cinco anos de idade, gostava de ler com as mãos postas como se estivesse segurando um livro (imaginário); ainda aprendendo a falar sempre respondia: “tô lendo” – talvez uma reprodução de meu pai que era um grande leitor. Passava horas assim, brincando sozinha.

Criadora de seres mágicos com nomes esquisitos de que até eu mesma ria, cantava e inventava várias histórias, tinha um mundo imaginário perfeito, com gatos, cavalos que corriam e depois morriam, com apresentações de danças e teatro que meus pais (principalmente minha mãe) tinham de sentar-se para assistir, além de ser professora de dança, é claro – ensinava aos meus amigos imaginários e minha irmã, coitada, sofria, porque insistia para que dançasse, acho até que lhe criei trauma por isso. Fascinada por música, ouvia meu primeiro LP³ da Elba Ramalho (álbum “Alegria” de 1982), presente recebido aos oito anos de idade e as fitas “K7”⁴ do meu pai com Caetano Veloso, Chico Buarque, Elis Regina e muita música clássica: Bethoven, Vivaldi, Bach.

Memórias que reverberam em mim, porque papai gravava nossas falas (minha e de meus irmãos), brincadeiras, conversas familiares, tudo em fitas “K7” (essencial para essa narrativa).

Acreditei que o palco seria o mundo inteiro todo para mim; viajaria e seria milhares de coisas e pessoas e oportunidades que não seriam possíveis conquistar em outros lugares. Seria bailarina, figurinista, maquiadora, sonoplasta, bordadeira, cenógrafa, enfim seria artista.

³ Conhecidos como vinil ou long play (LP). Surgido nos anos de 1950, o LP já foi uma grande inovação como forma de mídia musical. O vinil, semelhante a uma grande bolacha era um disco feito de plástico (cloreto de polivinila ou PVC), quase sempre na cor preta e que continha informações de áudio em seus microsulcos ou ranhuras num tipo de forma espiralada que servia para conduzir a agulha no toca-discos. Disponível em: <<http://www.o-que-e.com/o-que-e-disco-de-vinil/>>. Acesso em 17 set. 2021

⁴ A fita cassete era feita de polímero; uma fita magnética, alojada em rolos em uma capa plástica ou de metal desenvolvida para registrar sinais analógicos, inserida em um toca-fitas para reprodução de áudio. Disponível em: <<http://midiasdegravacao.wordpress.com/2015/03/18/fita-cassete/>>. Acesso em 17 set. 2021.

E assim o fiz, tornei-me artista. Minha profissão desde aquela primeira aula de dança na década de 1980 até finalizar minha primeira graduação em artes cênicas no ano de 2003 na Universidade São Judas Tadeu em São Paulo capital.

Devo confessar que já nessa época, um breve interesse surgiu por enveredar-me ao mundo acadêmico, mas contive-me, porque vindo do lugar que havia vindo e onde havia chegado, já era uma enorme conquista aos que diziam que eu não teria futuro como estudante no início da década de 1980. Uma menina, hoje uma mulher de quase meio século, forçada a desenvolver todo o seu aprendizado, considerando-se destra sendo geneticamente canhota e ser professora/artista então, seria uma afronta para aquela cidade do interior paulista.

Penso ser esse o primeiro “nó” do meu aprendizado, e chamarei de “nós”, algumas passagens sobre o meu interesse na educação básica e na interdisciplinaridade da arte, porque desde o pré-primário, o meu entendimento sobre ela já estava muito distante das bolinhas feitas de papel crepom para serem colocadas no desenho mimeografado. No entanto com a ideia de não ser capaz de ministrar aulas, adormeci o ensino em mim.

Percorri alguns anos, entre a rejeição, de contação de histórias e de peças teatrais que me causavam constantes questionamentos e frustrações pelo contato humano rápido demais separado por palco/plateia, sentindo-me incompleta a cada atuação, e a aceitação de tornar-me professora. Foi quase sem querer numa dessas apresentações no interior do estado de São Paulo, o que soou em mim como um “start”, observando uma professora em classe, indo ao encontro da arte que vai muito além do espetáculo e do que desejava na época sobre a minha formação: transformar, conhecer, aproximar, apresentar, aguçar o senso crítico e ser crítico diante da dificuldade de compreensão das classes sociais engolidas pelas classes dominantes:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, que interfere na objetividade com que dialeticamente me relaciono. Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (FREIRE, 2010, p. 74-75).

Com aquele botão adormecido e a necessidade de firmar raiz aos 33 para 34 anos de idade senti que era hora decisiva.

Inscrevi-me no curso de licenciatura em arte no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, no ano de 2008 e fui para sala de aula em 2009 como professora de arte categoria “O”⁵. A sensação foi indescritível, difícil mesmo relatar: *“sabe quando o sol se abre depois de uma tempestade e você sorri?”*.

É o mais próximo que consigo descrever sobre o sentir. Respondi em silêncio: *“É aqui. É aqui que vou aprender e ensinar o que é arte”*. E ainda digo ter tido a sorte de ingressar com aulas atribuídas em três escolas diferentes, com os três ciclos da educação básica, ensino fundamental dos anos iniciais aos finais e do ensino médio, o que me valeu enorme aprendizado para captar a dimensão complexa do que é escola e a realidade da educação pública: desigualdade social, contextos multiétnicos, diversidade cultural, aprendizado fragmentado por questões que deveriam ser o eixo central de poder, de identidade, incorporados no currículo,

...Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação (SILVA, 2020, p. 102).

Como esclarece Silva,

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é a relação de poder. O currículo é a trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2020, p. 150).

Ora, se currículo é espaço de poder, de certo é também espaço para rupturas cristalizadas por uma identidade dominante, e cabe a nós docentes motivar os diálogos.

Constantemente indagava-me pelos corredores das escolas, entre uma aula ou outra, nas salas dos professores, nas escolas privadas em que lecionei, ou

⁵ Termo utilizado para candidatos a contratação sem vínculo empregatício ou estabilidade estatutária, conforme publicação da LC 1.093/2009. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>>. Acesso em 11 jan. 2022.

mesmo quando observava dentro do ônibus os estudantes conversando sobre as aulas de arte e a desconsideração com a disciplina; e quero deixar entendível que gostar das aulas de arte sem seu devido propósito não é gostar, é não entender de fato o que ela é capaz de produzir. Se não, sempre estaremos às margens de escutar que os alunos gostam de arte, porém de qual arte referem-se: a arte da aula livre, de não fazer nada, de não saber para que serve?

Não é dessa aula a que me refiro, é do ensino da arte, do conhecimento das linguagens artísticas e da apropriação do saber aproximando o mundo acadêmico tão distante do “chão da escola” com a fala do Professor Dr. João Cardoso Palma Filho: “... a pesquisa acadêmica existe para ser apropriada onde de fato será aplicada; se não, para que serve além de empoeirar-se nas prateleiras...”⁶. Tocou-me fundo tal explanação e como posicionar a arte num lugar de conhecimento, oposto de ser irrelevante de um ensino desvalorizado. Será, então, que as demais áreas do conhecimento reconhecem a arte como disciplina interdisciplinar?

Remeto-me mais uma vez à memória, enaltecendo Paulo Freire quanto o ato de ensinar e aprender, o indagar e obter respostas, por vezes diversificadas; pesquisar para constatar e intervir diante da necessidade do outro, da minha própria, por meio da mediação, educar a mim e ao outro, conhecer o que ainda não sei e nessa relação de sujeitos trazer entendimentos sobre as minhas convicções de educar por meio da arte, como potente área do conhecimento vivenciada quase que diariamente por todas as pessoas e desvalorizada na educação.

Essa reflexão foi ganhando corpo, desde os primeiros anos de docência. Muito atenta, observava que os estudantes não entendiam o que seria aula de arte e que eu também não os entendia sobre as aulas livres que me solicitavam o tempo todo. Passei a ser uma professora não desejada por algumas turmas e por muitos colegas de profissão, mas minha intenção não era afrontar nem um, nem outro, queria apenas lecionar o que havia me comprometido: apresentar a arte como disciplina com conteúdo de ensino. Nesse sentido, e para não criar maiores dificuldades dentro das unidades escolares por onde passava, procurava parcerias com docentes que aceitavam trabalho conjunto, com temas geradores por meio de projetos interdisciplinares, mas muito tímidos e pouco divulgados pela dificuldade de

⁶ Frase que recebi como presente do meu orientador em 2020 já como aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP/IA, numa das aulas do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Curriculares para o Ensino de Arte na Educação Básica”, do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGA.

entendimento da maioria dos docentes. Outra questão na atividade interdisciplinar, não é colocar a arte em favor de outras disciplinas e tampouco valer-se apenas dela para ensinar matemática, por exemplo.

Carecia de respostas que não encontrava dentro dos ambientes escolares e a angústia surgida lá atrás nos palcos voltou, a frustração se fez presente, e eu desejava contribuir para a educação porque sabia que seria ali que poderia sensibilizar as pessoas, esses conflitos ficaram pesados demais para a minha ignorância.

Aprofundei-me nos estudos. Iniciei no ano de 2013 a graduação em Pedagogia e, no mesmo ano, pós-graduação em Psicopedagogia para dialogar com as dificuldades de aprendizado que observava dos estudantes em sala de aula, bem como a desmobilização da disciplina (não só) de arte – talvez por uma inobservância da Constituição Federal, que no seu art. 206, parágrafo 2º expressa “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”⁷, o que também não facilita sua aplicabilidade nas interpretações equivocadas, uma vez que arte é a liberdade de produzir e reproduzir qualquer manifestação humana. Um exemplo seria confundir a disciplina como organização de festas juninas. Seria preciso nesse caso, ter a participação dos demais docentes num entendimento de que é uma festa tradicional histórico-cultural, e não uma solicitação do professor de arte. O mesmo pensamento se estende à produção de artesanato nas comemorações do dia dos pais, das mães, etc., Isso, nos remete à educação do século XIX, em pleno XXI: o cheiro da escola ainda é o mesmo, mas há mofo para época.

Estava nesse momento com apetite do saber e não compreendia a inércia que encontrava nas reuniões semanais de aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), nas quais me dedicava por acreditar ser hora de estudo na formação continuada docente, mas o que existia na maioria das vezes era um muro de lamentações (porém percebo a necessidade de fala dos colegas e a minha também, porque de fato é o único momento que nos encontramos em maior número, dentro do ambiente escolar, se não o tempo escasso entre uma aula ou outra, entre uma escola ou outra, nos toma por consumir o verdadeiro propósito desses encontros e, claro, confunde-se também com acomodação docente).

⁷ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 30 mar. 2021.

Esses encontros começaram a me afetar e passaram a ser incômodos por um discurso sem qualquer propósito de estudo eficiente, dos quais algumas vezes apresentei textos para serem discutidos, mas, como professora categoria “O” e de arte, acabei nomeada, “café com leite”, e não tinha nenhuma voz naqueles encontros. Também por estar cada ano em uma escola diferente, apenas cumpria horas inúteis, mas, com as fofocas escolares completamente atualizadas.

Determinada em dialogar com os docentes sobre as inquietações do que é arte, desejei tornar-me coordenadora pedagógica, mas não sabia como fazê-lo nem com quem deveria conversar. Logo, descobri que era por meio de abertura de edital através das diretorias de ensino em períodos específicos do ano, ou quando da urgência para cargos vagos, mas sendo categoria “O” não poderia candidatar-me.

No ano de 2014, efetivei-me como professora de arte na rede pública do estado de São Paulo e fui para a coordenação pedagógica da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti, permanecendo até o ano de 2020 nessa função, onde hoje atuo como vice-diretora.

Os anos na coordenação pedagógica trouxeram-me os maiores desafios, tanto com docentes que não aceitavam as propostas sugeridas por resistência ao novo, à disputa de egos e a necessidade de estudo para a formação continuada na ATPC, quanto com alunos que não aceitavam mais fazer cópias de livros didáticos, indagando o aprendizado por reprodução, e que não aceitavam a autoridade desmedida do professor (penso que muitos desses e de outros questionamentos foram motivados através de reflexões das minhas aulas de arte, em que agora os estudantes cobravam minha posição sobre tais diálogos), assim seus corpos reproduziam a insatisfação através da indisciplina e da prostração.

Outra questão observada nessa designação foi a transferência de valores de pais e ou responsáveis sobre a escola dar conta da educação e não do ensino necessário para a formação social e cultural do ser cidadão, ficando dispendioso ao fracasso educacional, ainda mais num país onde as forças políticas não têm zelo para que todos tenham conhecimento igualitário a uma educação integral de fato.

O meu RG, minha impressão digital, meu timbre é o que me trouxe aqui por um longo tempo de maturação, até me inscrever no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP/IA, no 2º semestre do ano de 2015 como aluna especial na disciplina “Abordagens e metodologias aplicadas para pesquisa em dança”, da Prof^a. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy.

A disciplina ativou minhas memórias desde o ano de 1993, quando lesionei minha perna esquerda no Festival de Dança de Joinville/SC, e parei de dançar.

Minha história adormecida brilhou-me o motivo para observar que essa linguagem, a da dança, era pouco explorada pelos docentes de arte dentro da educação básica e por esse motivo, entendi que quando explorava com os estudantes expressões do corpo, eles indagavam quando voltaríamos a ter aulas de arte (desenho e pintura com lápis de cor), ou seja, até aquele momento, não tinham tido a oportunidade de conhecer expressões da dança.

O que sempre foi óbvio em mim, compreendi não ser para a maioria dos estudantes, como também para meus colegas de profissão quando propunha nas classes linguagens artísticas “*diferentes*” (teatro, dança, música) e demorei tempo para entender as repulsas sofridas anteriormente.

Quando passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Dança Estética Educação (GPDEE), em 2016, defini minhas escritas nesse momento como aprendiz, porque não tinha a dimensão do que eu estava me propondo a fazer. Logo percebi, no entanto, que era nesse lugar (a academia) que talvez encontrasse algumas respostas ou ao menos agregaria mais questionamentos para minhas investigações quanto à busca por uma educação básica possível e transformadora inclusive uma reorganização ao meu pensamento quanto a esses profissionais, porque observo apreensiva a dificuldade dos profissionais em lecionar para estudantes além-mundo do sistema atual, mesmo com nova roupagem, múltiplas especificidades, anseios diversos, de diversas culturas e com o universo midiático/tecnológico, repleto de centenas de milhares de linguagens visuais instantâneas, fluídas, cheias de incompreensões. Onde esvaem-se os conteúdos para conhecimento apenas de habilidades. Isso é de fato conhecimento? Penso que não.

Após quatro anos de estudos, ingressei no mestrado acadêmico no ano de 2020, e interpreto como privilégio esse “ingresso pandêmico”, por estar num momento oportuno da educação e por poder revisitar questões relevantes numa desapropriação do conhecimento, num descarte parcial de documentos anteriores, com novas proposituras, onde talvez surjam lacunas irreparáveis para o conhecimento integral do estudante ainda mais agravadas pela pandemia COVID-19, o que também implicará na produção dessa dissertação.

Palpita-me a cada linha que escrevo que a escola pública atual não corresponde com o contexto social, num contínuo jogo de “sim, senhor”, atendendo

às classes dominantes que não condizem com as experiências da maioria da população brasileira. Isso me remete à obra de Rosana Paulino⁸ *“Bastidores”*, de 1997, aproveitando o ensejo ao que fica *“nos bastidores da sociedade”*, como Silva (2020, p. 86) afirma que, “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior à outra”.

Não vislumbro outro caminho que não a pesquisa acadêmica para firmar minhas indagações e abrandar minhas inquietações, percorrendo caminhos pedagógicos⁹ na perspectiva de um novo/velho olhar para esse lugar, o que será minha explanação no primeiro capítulo, partindo da concepção humana e da arte desde os primórdios com NASCIMENTO (2020).

O percurso segue: a história da pedagogia no Brasil com SAVIANI (2019); a evolução do pensamento pedagógico desde Grécia sobre as vertentes idealista e realista; e os aspectos psicológicos apresentados por CHAUÍ (2006) que, ao meu entendimento, interferem na educação e na sociedade, lançando argumentos na construção do sistema educacional brasileiro (um dos meus interesses), além de mediar às teorias, tensões, disputas diante de tamanha responsabilidade. Por lidarmos com vidas, nessa estrutura de privilégios a poucos, acabamos por matar sonhos diante do nosso posicionamento político, econômico e social, indo ao encontro de como são interpretadas e apropriadas por todos os envolvidos da educação.

Não tenho planos geniais para isso, ao mesmo tempo sei que esta minha escrita é mais uma coleção de palavras querendo ter vida para utilidade de uma sociedade esfolada através das diferenças sociais das classes privilegiadas diante do capital econômico, bem como não inventei nada além de tudo que já está posto. Entretanto, atentar-me-ei não apenas aos papéis, mas à prática dos saberes no cotidiano escolar. Um olhar cuidadoso para a educação integral, possibilitando o conhecimento do todo e de todos, num ser mais sensível, autônomo, observador e com foco no seu interesse para o conhecimento do seu aprendizado.

⁸ Rosana Paulino é artista visual, pesquisadora e educadora, nascida em São Paulo, em 1967. Disponível em: <<http://rosanapaulino.com.br/>>. Acesso em 18 set 2021.

⁹ Termo elaborado por Corrêa (2020) que traz a ideia de percurso - por onde e como explorar estratégias e recursos pedagógicos que vão acontecendo (ação e reflexão na ação) para atingir o objetivo final. Um processo indissociável experienciado pelos estudantes e professores dentro do ambiente escolar na construção de *saberes*, tendo em vista o seu ensino e o (re) pensar sobre ele para sua construção social e cultural (CORRÊA, 2020).

Assim, busco criar um espaço para apresentar a arte como ensino para a formação social, cultural e manifestar o seu reconhecimento para a interdisciplinaridade, que será analisado no segundo capítulo desta dissertação e a sua relevância na educação básica e a outras áreas do conhecimento, permeando as linguagens artísticas.

Outro zelo é que a pesquisa viva e ativa foi pensada e escrita para leitura de todos: acessível para pais, estudantes, gestão escolar, a luz do recorte dessa pesquisadora do que é ser professor e qual é esse sentimento. Que educação existe no Brasil e como são subentendidas? Professores e estudantes, quem precisa de quem? E qual o papel da arte na sociedade brasileira quanto a sua ausência no fazer pensante?

Confesso que não haverá respostas e talvez seja mesmo o meu interesse provocativo por não sermos estáveis e que para cada pergunta haja uma reflexão própria de quem o leia, assim outro diálogo será iniciado e útil a você. Mais do que a minha escrita quero dar à arte e ao pensamento dos indivíduos amplitude da qual imagino ela ter. Um posicionamento político de que essa educação não deve ser mais aceita com passividade por parte dos envolvidos sobre as fragilidades apresentadas nos documentos atuais, o que compactua com a ineficácia para o ensino no país, dilatando a urgência para diálogos interdisciplinares.

Para finalizar o terceiro capítulo, trago o seguinte ponto:

A formação docente de professores [...] tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los nos seus princípios, realizações, resultados e contextos. Tem oscilado ao sabor das ondas, direcionando-se ora para o saber, ora para o saber-fazer, como se estes dois não tivessem interligados, e tem valorizado mais a formação inicial ou a continuada como se as duas vertentes não constituíssem momentos numa continuidade de percursos (PALMA FILHO, 2020, p. 123).

A COVID – 19 afetou a minha pesquisa extinguindo a prática na formação continuada na ATPC, encontrando na teoria argumentos sobre a fragmentação disciplinar, prejudicando o engajamento em todo no ambiente escolar, bem como a necessidade de mudanças de paradigmas empregando ao corpo um lugar de destaque para o aprendizado pela arte na interdisciplinaridade.

Capítulo 1 – QUEM SOMOS?

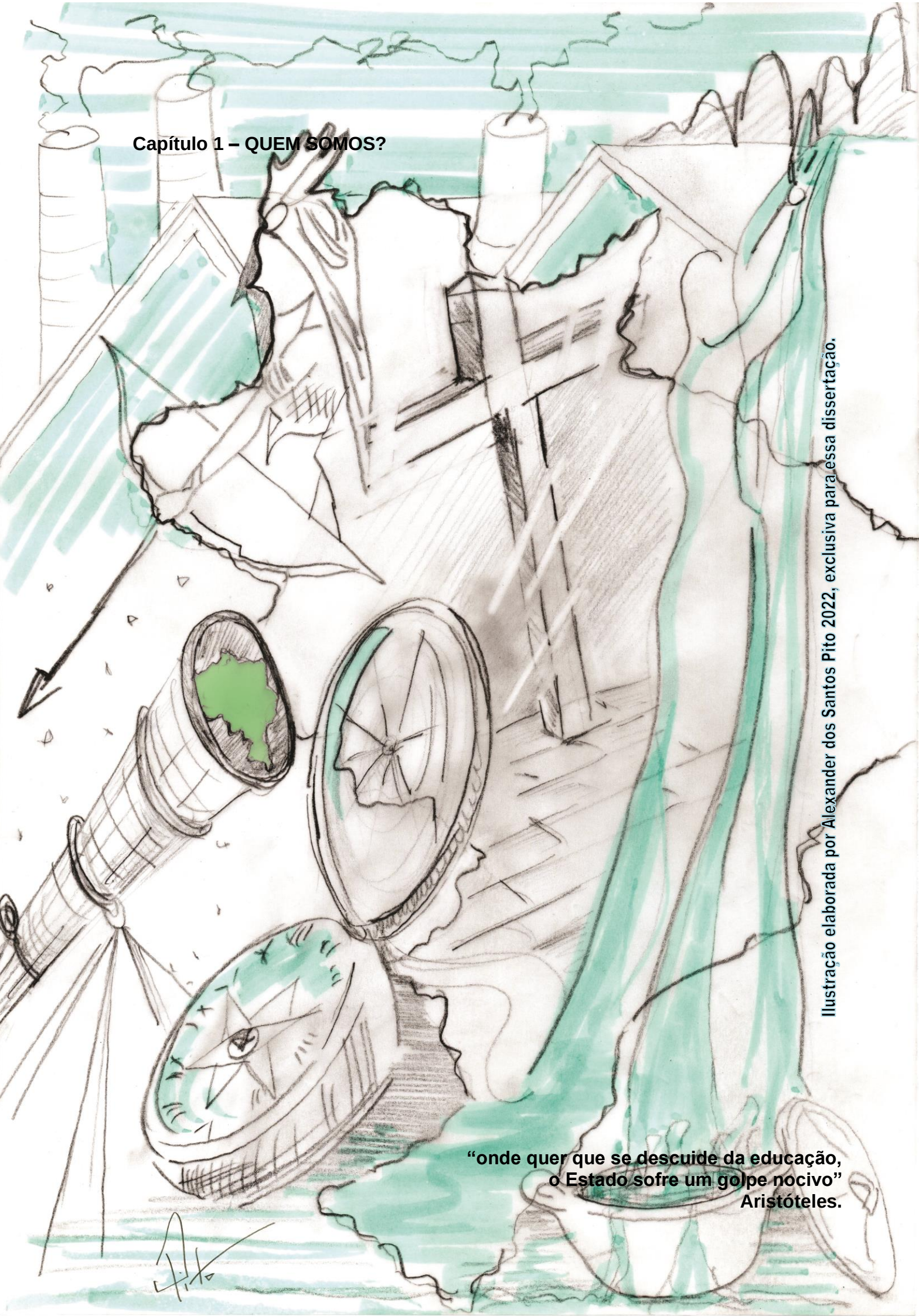


Ilustração elaborada por Alexander dos Santos Pito 2022, exclusiva para essa dissertação.

**“onde quer que se descuide da educação,
o Estado sofre um golpe nocivo”
Aristóteles.**

1.1 Breve relato da concepção humana

Por apresentar um breve momento de superficialidade da pesquisa (com leituras construtivas), menciono, através da sensibilidade e por meio de caminhos pedagógicos, conceder à arte um lugar de pertencimento, e conseqüentemente apresentar sua importância ou não no campo da educação básica.

Para isso, volto à pré-história, faço uma reflexão voltada à Grécia a.C. e atribuo ao pensamento de SAVIANI (2019) como se deu a formação da educação no Brasil até chegarmos aos dias atuais.

Parto da expansão Homo¹⁰, saindo de África em centenas de milhares de anos, ramificando-se para diversas regiões do planeta, atravessando ciclos de glaciações e grandes mudanças climáticas, dizimando ou não centenas de milhares de vezes várias espécies e diminuindo significativamente a cada uma delas, o que hoje conhecemos como raça humana, ultrapassando mais de sete bilhões¹¹ de pessoas no conhecido planeta azul:

O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas:

Sapiens e demens (sábio e louco)

Faber e ludens (trabalhador e lúdico)

Empiricus e imaginarius (empírico e imaginário)

Economicus e consumans (econômico e consumista)

Prosaicus e poeticus (prosaico e poético)

Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta se entrega, se dedica a danças, transe, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício... Possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza... (MORIN, 2007, pp. 58-59).

Entre *Homos*, Morin (2007, p. 59) declara “no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético”.

Seria pretensão colocar-me num tempo/espço inalcançável para classificar todos os lugares do mundo onde a arte surgiu e ou foi desenvolvida. Conforme NASCIMENTO (2020)¹² nos revela o possível indício de pintura rupestre datado de

¹⁰ Homo: ser igual; comum aos primatas antropóides; indivíduo da espécie humana. Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p. 1547.

¹¹ Disponível em: < <https://www.worldometers.info/br/>>. Acesso em: 25 out. 2021.

¹² Nascimento, Paulo Miranda, doutor em Zoologia pela Universidade de São Paulo. Evolução e dispersão dos Hominídeos. YouTube. Canal do Pirulla. Evolução e dispersão dos Hominídeos. (Parte

64 mil anos, no norte da Espanha com origem em população Neandertal, apesar das evidências apontarem para figuras simples e rudimentares.

Anteriormente, pinturas e objetos musicais (flautas) foram encontrados na Grotte de Chauvet (acredito que a caverna mais divulgada sobre registros arqueológicos de arte), na França, há 32 mil anos, e ainda há registros de pintura entre 52 e 40 mil¹³ anos encontrados no leste de Borneu, em Sulawesi (Indonésia), e em El Castillho (Espanha)¹⁴, e não se esgotariam esforços para esse assunto.

Assim, outros indícios amparam testemunhos da arte por meio do teatro a cerca de 15 mil anos em termos zoomórficos, sendo a zoomorfia ramo da zoologia que trata de formas externas de animais¹⁵, o que faz do teatro a representação mais antiga por meio da pantomima, estágios considerados primordiais à humanidade (sensações, ações e reações internas que são externalizadas através dos gestos animais, expressões faciais e movimentos do corpo, igualmente imitados da natureza e ou do que se observa em seus pares). Ao mesmo tempo, há relatos de que a dança e o teatro estão inteiramente interligados, apesar de termos a primeira orquéstica de um dançarino mil anos após o primeiro relato do teatro, catalogada através dos desenhos nas paredes das cavernas.

Observa-se, por meio das manifestações humanas, a cronologia assegurada até os dias atuais pelos cinco sentidos, inerente ao longo das eras na sobrevivência humana, assim como o sistema corporal e a preservação dos aprendizados, a exemplos, a dança em círculos catalogada nos desenhos das cavernas; a representação de tempo binário marcado nos pés, sendo um tempo mais forte com um dos pés em danças rituais; o uso de máscaras nas apresentações de peças teatrais no ocidente (tragédia e comédia, sendo seu uso inicial para travestir-se em personagens “assexuados” além de potencializar a projeção vocal diante dos teatros construídos nas encostas das montanhas rochosas de Grécia antiga – os mais conhecidos são o Epidauro que data de aproximadamente do século 330 a.C., e o de Dionísio em Delfos); as festas culturais/religiosas, muito comumente difundidas como o carnaval – uma prática ritualística que remonta nossa era.

1: origem das espécies e parte 2: basicamente humanos).

¹³ Apud NASCIMENTO. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/s41586-018-0679-9>>. Acesso em 21 abr. 2021.

¹⁴ Apud NASCIMENTO. Disponível em: <<https://science.sciencemag.org/content/359/6378/912>>. Acesso em 21 abr. 2021.

¹⁵ Zoomorfismo: culto religioso, que confere às divindades a forma de animais; crença popular de que os homens podem transformar-se em animais. Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p. 2910.

Dessas explanações, a música/som seria a primeira manifestação artística entre as demais, mediante a imitação dos sons da natureza, e talvez tenha surgido no paleolítico inferior.

Porém, sem comprovação definida, podemos vivenciá-la através das onomatopeias ou das ablações, muito presentes nos aquecimentos vocais para quem faz o uso frequente da voz, incluindo ainda ruídos ensurdecedores considerados transe ritual, além de possíveis instrumentos musicais encontrados – os vestígios de conchas perfuradas que poderiam ter funcionado como chocalhos, ossos de animais com orifícios que provavelmente poderiam ter sido usados como flautas, como de maxilares de animais com arestas dentadas que poderiam ter servido de reco-recos – além dos registros históricos apreciados nas pinturas ao redor do planeta que fazem jus ao registro do bisão desenhado àquela época para aprisionar sua “alma”, facilitando a caça do homem. Uma analogia.

Para refletir sobre a arte e a educação, considere um start sobre o fazer artístico devido à necessidade do que hoje parece ser um fator biológico inato, dos sentidos, da comunicação, do criar, do imitar. Ressalto, no entanto que carregamos esses instintos herdados desde as nossas mais primitivas relações sócio humanas: tanto através do aprimoramento e do manuseio para o uso dos objetos, que tinham funções bem definidas, aprendidas e ou transformadas durante o tempo, quanto as suas representações relacionadas às questões de crenças, de rituais, de magia, de fertilidade, de colheitas, de diálogos com seus deuses, na cura para doenças, ou seja, no domínio, ou a tentativa sobre os elementos.

Algo muito poderoso à evolução como parte da história e relevante para entendermos que a arte tem lugar definitivo na formação da humanidade e sua importância para a educação é definido da seguinte forma:

Não é o padrão de capacidade artística desses artífices que difere dos nossos, mas suas ideias. É importante entender isso desde o princípio, pois, a história da arte, em seu todo, não é uma história de progresso na proficiência técnica, mas uma história de ideias, concepções e necessidades em permanente evolução (GOMBRICH, 1999, p. 44).

Com o legado deixado a nós desde os primórdios da espécie humana por meio de registros vivenciados da vida cotidiana com cunho igualmente diferente das interpretações que temos atualmente, conseguimos comprovar ou pelo menos nos aproximarmos, de onde possa ter surgido o que hoje consideramos arte.

De modo geral, a arte é o estado sensível das experiências vivenciadas, dos sentidos, das emoções, da criticidade e, a meu ver, vital em qualquer ser humano.

Tão logo, a educação é parte da construção social dos contextos cultural e histórico, o que se designa numa perspectiva racional, ordenada e lógica de leis e determinações em relação ao mundo. Nos dois casos, concilio com Paul Bourcier (2001) quanto à evolução das sociedades humanas e compactuo:

O termo educação, na literatura do mundo ocidental, nasce na Grécia antiga com os filósofos Sócrates e Platão. Para eles, a educação está vinculada à noção de bem, permeando a ética e a política e visa capacitar o ser humano a ter virtuosidade. Uma perspectiva tão antiga, e atual. Logo, diversos teóricos e educadores brasileiros, sobretudo, a partir do século XX advogaram e advogam, por uma educação de qualidade, com a qual visavam transformar a nação numa sociedade capaz de compreender e lidar com seus problemas e complexidades (SANTANA, 2019, p. 22).

Fato que transborda esse enunciado e que retomaremos mais adiante do que vem a ser o de uma educação de qualidade, já que partimos de uma sociedade multimiscigenada, num país continental, com uma grade comum curricular a todos o que é na minha interpretação equivocado, pois se compreendermos que educação faz parte da evolução e está fundamentalmente imbricada na história da humanidade se faz necessário viajar no tempo mais próximo a nossa era, avivar nossas memórias e refletir sobre as semelhanças preservadas por nós durante milênios Platão afirma:

... a arte tem papel fundamental na consumação da educação dos homens. Essa relação entre educação e arte ganha relevância na modernidade, por meio do conceito de “Educação pela Arte”. Desenvolvido na segunda metade do século XX, pelo britânico Herbert Read (1893-1968), em sua obra homônima. Ele esclarece: “a tese [...] foi explicitamente formulada por Platão muitos séculos atrás [...] a arte deve ser à base da educação” (SANTANA, 1999, p. 23).

Para validar a arte como base da educação, dialogo com a evolução do pensamento pedagógico através das vertentes realista e idealista e que aqui surge a concepção educacional e de onde vem o “ofício de educar” que até hoje levamos para as classes. É um pensamento tão antigo, e tão distante de nós, que não nos damos conta de como tais ideias estão incorporadas às práticas pedagógicas desde Sócrates (469a.C - 399a.C), quando orienta que “os jovens deveriam ser ensinados a conhecer o mundo e a si mesmos” – já ocasionando uma reviravolta no

pensamento filosófico, que até então buscava explicação para o mundo baseando-se “na observação das forças da natureza” –, ou quando Platão (427a.C – 347a.C) diz que “o conhecimento só poderia ser alcançado num plano ideal e nem todos estariam preparados para esse esforço”, o que diverge de seu discípulo Aristóteles (384a.C – 322a.C) quando este último inverte as prioridades e defende “o estudo das coisas reais como meio de adquirir sabedoria e virtude”, preconizando-se uma acessibilidade e um direito de beneficiar conhecimento a um maior número de pessoas.



Figura 1 – Quadro das afiliações filosóficas.

Fonte: Revista Nova Escola, edição especial. São Paulo: Abril, 2009.

O pensamento pedagógico do quadro acima nos proporciona dialogar e compreender as duas tendências filosóficas do mundo Ocidental tanto a idealista de Platão, quanto a realista de Aristóteles. Ressalto que a educação transita ao longo do tempo entre ambas, através dos “postulados de santo Agostinho” (354-430), a Tomás de Aquino (1224/5-1274), seguido do humanismo do holandês Erasmo de Roterda (1469-1539) valorizando “a capacidade do ser humano de moldar a si

mesmo por meio da leitura e da liberdade de conhecer”; perpassando o protestantismo de Martinho Lutero (1483-1546) criando “as bases da Educação pública e universal. Em nome do direito de todos de ler e interpretar a Bíblia por si mesmos”; o racionalismo do tcheco Comênio (1592-1670) prevendo “um ensino que respeitasse a capacidade e o interesse do aluno sem severidade”; o liberalismo do inglês John Locke (1632-1704), “convicto de que as ideias nascem da experiência e não são inatas no ser humano”; Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que reconstrói “a figura da criança como um ser em processo”; o herdeiro da tendência naturalista, Friedrich Froebel (1782-1852); o pensamento sociológico na educação através do francês Émile Durkheim (1857-1917); a educação tradicional por Johann Friedrich Herbart (1776-1841), com sua didática baseada na “direção do professor e na disciplina interna do aluno”; as ideias da escola Nova, difundidas pelo norte-americano John Dewey (1859-1952); Maria Montessori (1870-1952) e Ovide Decroly (1871-1932) representando um dos marcos do movimento escolanovista: a pedagogia vista como ciência, bem como, uma “adequação educacional ao crescimento urbano e industrial”.

O século XX parece ter sido o mais fecundo entre as diversas correntes de pensamentos em relação à educação escolar de crianças e adolescentes mediante ao desenvolvimento humano, seguido do construtivismo originário do biólogo suíço Jean Piaget (1860-1980) muito difundido no Brasil através da argentina Emília Ferreiro (1936); as ideias socialistas do alemão Karl Marx (1818-1883), que reverberaram e reverberam muito em século XXI e do russo Anton Makarenko (1888-1939). Pensadores de esquerda que desenvolveram ideias pedagógicas defendendo a ligação entre produção e escola; o bielorusso Lev Vygotsky (1896-1934), que levantou a tese da gênese social do psiquismo, estruturada por meio de um sistema de signos; o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), por seu método centrado na necessidade de consciência social e na importância do outro; além dos franceses: Edgar Morin (1921), Pierre Bourdieu (1930-2002), Michel Foucault (1926-1984) e o norte-americano Howard Gardner (1943) que questionaram a partir do início dos anos 1980 a concepção de escola quanto à organização do “conhecimento e as noções de inteligência, ao defender a ideia de inteligências múltiplas”¹⁶.

¹⁶ Revista Nova Escola. Grandes pensadores da atualidade, edição especial. São Paulo. Abril, 2009.

De tantos nomes, pensamentos, defesas e ideias, muitos vão ao encontro do que acredito ser educação, e somos afetados quase que diariamente por essas vertentes, seja ora por uma, ora outra, e é relevante compreender de qual momento estamos falando e onde nos situamos a essas construções pedagógicas e como o nosso entendimento educacional será compartilhado com cada indivíduo, consigo mesmo, com o outro e com suas culturas que se entrecruzam e se transformam em outras, indefinidas e intermináveis de sujeitos com o meio uma mistura de ancestralidades, que são minhas, são suas e de todos nós participantes dessa leitura através de uma percepção que denomino nesse momento de “humano/artístico/educacional”, porque acredito, que historicamente, reagimos às necessidades do corpo (afinal, a evolução do homem está ligada a processos de corpo/conhecimento).

Educamos nossas ações/reações, e a arte é viés para conhecer e comprovarmos na prática as reflexões vivenciadas, isto é todas as nossas sensações passam por nós para serem de fato experienciadas – se não, não somos afetados – como o conceito de Larrosa (2019) diz: internalizamos, experienciamos e dessa forma transformamos em saberes, o que Tardif (2014) diz ser a escola o cerne das interações concretas entre alunos e professores.

Dessa maneira, a arte e a educação atravessam toda a história da humanidade, sinalizando períodos mais expressivos, como o controle do uso do fogo; o aprimoramento do trato de ferramentas feitas em pedras; o domínio na fundição de metais; a construção das Pirâmides; a invenção do Papiru no Egito; a construção de Stonehenge na Inglaterra; o povo Minóico com sua herança cultural extremamente rica e cheia de detalhes; Micênicos, Fenícios; as culturas Maia e Inca, as famosas linhas de Nazca dos povos andinos do Peru; a descoberta da eletricidade; a prisão domiciliar de Galileu Galilei quando “afirmou ser a terra redonda”; os tapetes persas costurados à mão uma tradição milenar; as tinturas e bordados nos tecidos indianos que remontam décadas; os grandes feitos do século XX, como o primeiro homem à lua; a industrialização – automóvel, avião, telefone – como também grandes barbáries – duas guerras mundiais, desastres humanos, naturais – e quiçá ainda os primeiros fósseis encontrados em terras brasileiras, especificamente no sítio arqueológico de Lagoa Santa/MG, entre 12 a 14 mil anos, na década de 1970.

Espanta-se? Pois é, inclusive, um desses fósseis é o de Luzia¹⁷, queimado em 2018 no incêndio do Museu Nacional do Rio de Janeiro/RJ¹⁸, mesmo ano em que completou 200 anos quando criado por D. João VI para “atender aos interesses de promoção do progresso cultural e econômico do país”¹⁹. Hoje está vinculado ao Ministério da Educação por meio da Universidade Federal do Rio de Janeiro e em seu acervo destacavam-se obras como as seguintes:

... A coleção egípcia, considerada a maior da América Latina e que começou a ser adquirida pelo Imperador Dom Pedro I. Da Imperatriz Teresa Cristina, podemos contemplar a coleção de arte e artefatos Greco-romanos, peças recuperadas, principalmente, nas escavações realizadas em Herculano e Pompéia. As coleções de Paleontologia incluem o Maxakalisaurus topai dinossauro proveniente de Minas Gerais. O mais antigo fóssil humano já encontrado no país, batizada de “Luzia”, pode ser apreciado na coleção de Antropologia Biológica. Nas coleções de Etnologia temos expostos objetos que mostram a riqueza da cultura indígena, cultura afro-brasileira e culturas do pacífico. E na Zoologia destaca-se a coleção Conchas, Corais, Borboletas, que compreende mostras dos Departamentos de Invertebrados e Entomologia.²⁰

Importante ressaltar, no nosso caso principalmente, as coleções de etnologia tanto de riqueza indígena quanto da cultura afro-brasileira. Nascimento (2020)²¹ explicita no seu vídeo, a evolução e dispersão dos homínídeos que num período de aproximadamente 100 anos cerca de 80% dos 12 milhões de indígenas foram extintos por meio de doenças, batalhas ou chacinas; e complementa: por quase 300 anos o Brasil foi responsável por receber em torno de quatro milhões de africanos (mais abaixo descreverei suas etnias).

Penso quantos de nós têm a possibilidade de obter tais informações na educação básica exibida como está definida hoje.

Por esse motivo convido você leitor, a traçar uma linha cronológica invisível e acompanhar meu raciocínio desde o início dessa história da educação e arte no Brasil, já com o fio rompido à chegada das Caravelas Portuguesas em terras brasileiras, uma história baralhada aportada em 1500, considerada por quase 50 anos terra extrativista (ou será até hoje?). As riquezas naturais, objetos de uso do

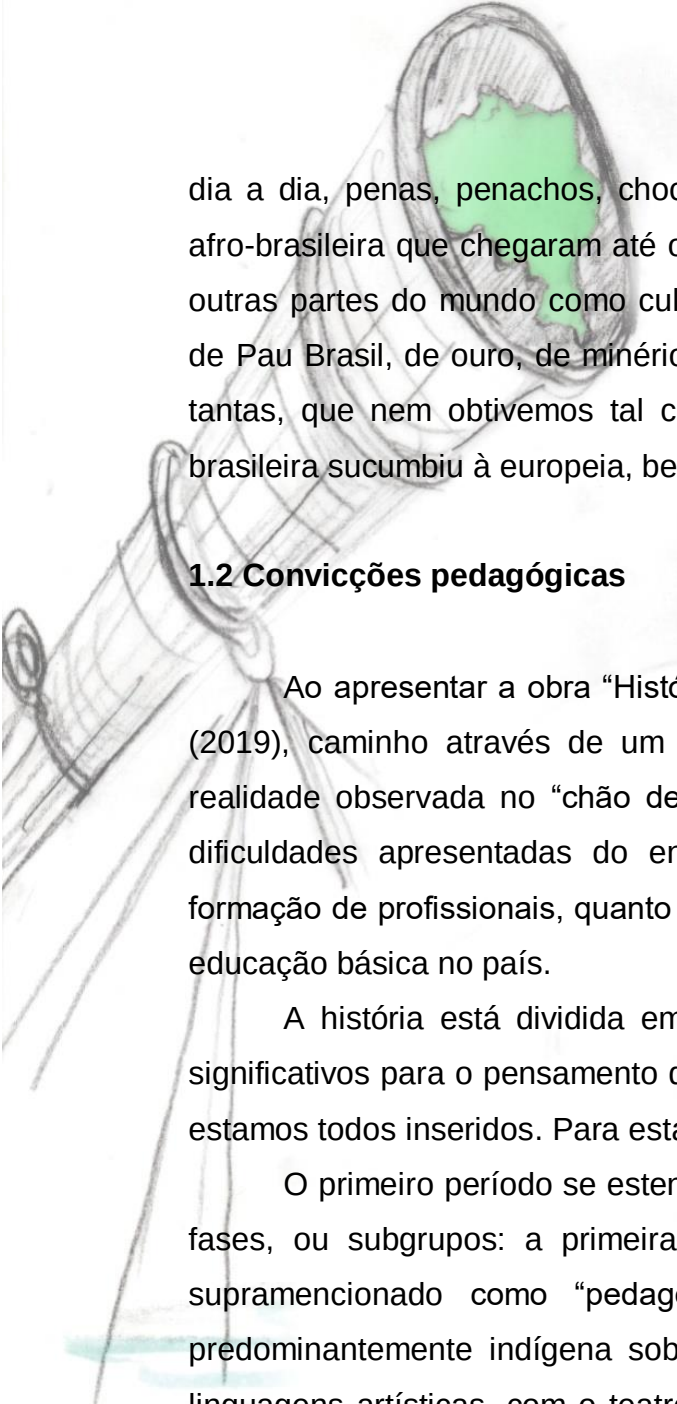
¹⁷ Descoberto em 1974 pela arqueóloga francesa Annette Laming-Emperaire. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45391771>>. Acesso em 21 abr. 2021.

¹⁸ Quinta da Boa Vista, São Cristóvão, Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <<https://museunacional.ufrj.br/>> e googlemaps <<https://www.google.com/maps/@-22.905768,-43.226527,722m/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR>> Acesso em 21 abr. 2021.

¹⁹ Op cit.

²⁰ Op. cit.

²¹ Op cit.



dia a dia, penas, penachos, chocalhos, adereços indígenas e o pouco da cultura afro-brasileira que chegaram até os dias atuais foram usurpados e encaminhados a outras partes do mundo como cultura exótica, haja vista a exploração desenfreada de Pau Brasil, de ouro, de minérios, de diamantes, da cerâmica Marajoara e outras tantas, que nem obtivemos tal conhecimento. Além do mais, a educação básica brasileira sucumbiu à europeia, bem como a religião e os reflexos na arte.

1.2 Convicções pedagógicas

Ao apresentar a obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de Saviani (2019), caminho através de um processo histórico-educacional e diálogo com a realidade observada no “chão de escola” para teorizar, entender, compartilhar as dificuldades apresentadas do ensino e da arte atualmente e sinalizar tanto a formação de profissionais, quanto de qualquer leitor, onde surgiram os “tropeços” da educação básica no país.

A história está dividida em quatro períodos, dos quais consideramos mais significativos para o pensamento da educação no país, assumindo um olhar no qual estamos todos inseridos. Para esta compreensão, vamos à degustação.

O primeiro período se estende de 1549 a 1759, e está representado por duas fases, ou subgrupos: a primeira fase vai de 1549 a 1599, descrito pelo autor supramencionado como “pedagogia Brasília”; verte-se através do monopólio predominantemente indígena sob a ação dos jesuítas à utilização distorcida das linguagens artísticas, com o teatro na tentativa de catequização dos índios, com a presença dos chamados órfãos vindos de Portugal (instrução aos filhos dos colonos que eram colocados junto aos curumins – crianças índios) com a intenção de sobreposição cultural, culminando no plano do Padre Manuel da Nóbrega ao ensinamento da língua portuguesa. Posteriormente foi suprimido porque os índios não compreendiam o ler e escrever dessa maneira.

Para adequar e converter as palavras nativas da língua Tupi às semelhanças da língua portuguesa, Padre José de Anchieta – homem de domínio do latim e de outras línguas, inclusive o aperfeiçoamento da língua nativa – organizou uma gramática que aproximasse as palavras das iconografias e da Bíblia, como anjos, demônios, Deus, santos, além de relativizar a dualidade, como bem e mal, céu e inferno, pecador e íntegro e isso Saviani (2019) já apontava como violência

simbólica, ou seja, a influência do poder político tendencioso na educação, uma vez que já prevalecia o domínio da língua, o trabalho forçado dos indígenas e a subordinação aos interesses dos colonizadores. Havia também a subordinação dos povos de origem Bantu e Niger Congoles que foram retirados de sua pátria contra o seu desejo e escravizados, por mais de 300 anos sobrevivendo à invisibilidade.

A diversidade cultural dessas etnias, tanto indígenas quanto as advindas de África, foi, como já dito, praticamente extinta numa nova concepção de mundo e numa visão cosmo cristã católica, provocando uma lacuna inimaginável na construção histórico-cultural, sobreposta a uma nova nação europeizada.

Após a subjugação dos índios e a um Brasil escravagista, a educação é para a elite, iniciando a segunda fase desse período: ao *Ratio Studiorum*²², de 1599 a 1759 sobre o que se descreve o seguinte:

O novo Plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior (SAVIANI, 2019, p. 81).

Ficou conhecido também como “Plano de Estudos da Companhia de Jesus” e subjacente ao ideário pedagógico:

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão existencial do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2019, p.83).

Apesar de descrever o segundo período (1759 a 1932) marcado pela expulsão dos jesuítas (enxergo proximidade com a educação atual, por estar fortemente presente às vertentes religiosas, além da pedagogia leiga tradicional), entre 1759 e 1827, o então Sebastião de Carvalho e Melo, nomeado em 1756 como Marquês de Pombal, traz à luz as ideias iluministas e fundamenta uma nova

²² Método de ensino fundado por Inácio de Loyola, que entrou em vigor em 1552.

educação idealizada por ele por meio da razão, afastando o pensamento sobre a fé e a religião na concepção humana.

Conhecida como pedagogia Pombalina, articulada às ideias laicas²³, Pombal propõe uma reforma na instituição pública com fins de serviço ao Estado, fechando os colégios jesuítas e instituindo as aulas régias mantidas pela Coroa, por meio de aulas avulsas que eram ofertadas dentro das casas (dos colonos ou dos professores) nomeando professores para instruir alunos condizentes a elite da época.

Vale ressaltar que tais nomeações demoravam muito para acontecer, por dois principais motivos: as resistências encontradas (conflitos entre colonos e jesuítas) e a falta de recursos financeiros.

Por quase 20 anos, sobre a crítica de Portugal (Rei) quanto aos jesuítas terem controlado e levado às ruínas as letras, o Brasil não ficou nem lá, nem cá, porque não tínhamos mais os colégios católicos, como também não houve substituição a um sistema educacional, mesmo com a reforma dos estudos menores referente às primeiras letras sob a instrução das aulas régias que representava apenas 5,1%, dos 88,7% do total previsto pela “Lei de seis de novembro de 1772” (SAVIANI, 2019, p. 118).

Ademais, as ponderações quanto à adoção do Plano de Ensino a todos igualmente já sinalizavam o fracasso desde então, uma vez, que excluía-se os “*povos rústicos*” que ministravam o sustento ao corpo político; em outras palavras, meio às desigualdades e à dificuldade ao direito à educação, mesmo que houvesse pessoas capazes para acompanhar os estudos maiores, não teriam oportunidades igualitárias, o que continua evidente em século XXI no país.

Essa lacuna que se ampliou desde então: “durante todo período colonial (1500-1822), pouca atenção se deu, por parte do poder público, à escolarização dos segmentos populares” (SANTANA, 2019, p. 38) e entende-se por “segmentos populares” toda e qualquer pessoa desde a abolição definitiva em 1888 até as ondas migratórias de diversos lugares do mundo principalmente italianas:

... já fluía regularmente para os cafezais, em especial os paulistas. Desde 1870 o governo imperial assumiu os gastos com o transporte dos imigrantes

²³ Nesse período não há de fato preocupação alguma com o Brasil e sim com as concepções e necessidades de Portugal sobre as consequências dos movimentos político e econômico que lá ocorriam e que recaem sobre nós – as colonizações portuguesas.

destinados à lavoura cafeeira. O número de imigrantes que vieram para o estado de São Paulo se eleva de 13 mil na década de 1870 para 184 mil nos anos de 1880 e 609 mil na década de 1890. “O total para o último quartel do século foi 803 mil, sendo 577 mil provenientes da Itália” (FURTADO, 1982, p. 128, apud SAVIANI, 2019). Assim, a crise de superprodução na Europa, provocando um excedente de população agrícola, veio em socorro da crise de mão de obra no Brasil. E nossa crise, absorvendo aquele excedente, funcionou como uma verdadeira válvula de escape, evitando a convulsão social que ameaçava a Europa. “À medida que os imigrantes se integravam às fazendas de café garantindo a continuidade da produção, os apelos à criação de colônias agrícolas, fazendas-escolas e colônias orfanológicas deixaram de ecoar” (SAVIANI, 2019, p. 177).

Isso acentua ainda mais a diferença de classes e a estrutura social que se constituía no país através da diversidade dos povos decorrentes principalmente de Europa e Ásia (Japão).

Esse excedente na Europa vai ao encontro das necessidades do Brasil e em um relato familiar:

Analfabetos, saídos da região de Trento, norte da Itália, vieram para o Brasil em 1876, Elisa Demonari e Herculano Fantinatti – miseráveis, desembarcaram no porto de Santos, foram para o interior do estado de São Paulo para lidar nas lavouras de café. Primeiro Pirassunga, em seguida Barra Bonita, onde criaram 17 filhos contando com os mortos. Em 1936, José Pedro Fantinatti e Matilde Assumpção – meus avós, também analfabetos –, criaram, cinco dos seus seis filhos, todos com instrução apenas primária, na cidade de Ourinhos.

Assim, a influência da igreja no país cultivou nos pobres a educação através dos sermões dominicais (ditos bem aceitos), tanto para a propagação do comércio quanto para uma nova ordem social que vinha se constituindo.

Talvez esse fosse o motivo do meu avô ter sido tão fervoroso na fé católica, o que divergia do pensamento educacional que já ocorria na Europa, advindo de mentalidades pedagógicas: as tradicionais, liberais e cientificistas, retratadas aqui no Brasil. As duas últimas correspondiam ao pensamento moderno:

Entendida como uma unidade entre forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosóficas educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas (SAVIANI, 2019, p. 181).

Mesmo com o intuito da “desoficialização” tanto da mentalidade cientificista quanto da liberal sobre a laicidade do estado no cumprimento da educação moderna:

... acabou por converter em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção comportou-se a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo (SAVIANI, 2019, p. 181).

Com visão ampliada, diferentemente do meu avô italiano, quanto às duas descrições acima e sua concepção educacional; o português, por ter vivido sozinho na França e ter apreendido o ofício de marceneiro:

Fugiu ao Brasil para não servir seu país na segunda guerra mundial em 1939. Julio Francisco Corrêa e Conceição Mansinha Carriça com um filho nos braços e outro no ventre; chegaram de Portugal através do porto de Paranaguá, estado do Paraná. Foram para o interior do estado, numa cidadezinha que ainda hoje se mantém igual ao século passado, Santo Antônio da Platina. Mudaram-se para Ourinhos, interior do estado de São Paulo para trabalhar.

Essa experiência vivenciada em outro país altera o seu pensamento e influencia o familiar, apresentando aos seus filhos questões liberais, positivistas e ecléticas (essa última passa a ter bastante influência nas teorias críticas a partir nos anos 1950).

Quanto a finalidade e a importância dada ao ensino ele como autodidata, propiciou estudo aos seus cinco filhos, porém apenas dois concluíram graduação.

Meu pai cursou ensino técnico em contabilidade e exigiu dos filhos que o fizessem; fui à única de três irmãos que não cursou escola técnica, ou seja, na ideia de seguir os passos da família, no meu caso, houve ruptura e a quebra de um pensamento cíclico inalterado, partindo de uma ideologia centralizadora patriarcal, a partir da qual não era permitido que fôssemos à universidade e por esse motivo fui a primeira de quatro filhos a graduar-me já nos anos 2000.

Identificada à raiz ensino/educação da minha genealogia, aponto-a para a formação da educação brasileira, o que me dá a sensação de que obrigatoriamente seguimos os mesmos caminhos de nossos familiares.

No meu caso, a família italiana, apenas aprendeu a ler e a escrever (principalmente as mulheres não necessitavam de estudos, porque eram instruídas a

casar, cuidar dos filhos e servir ao marido – lembro-me como se fosse hoje, de meus avós reproduzindo tal frase quando fazíamos algum comentário sobre escola, sobre os estudos e o que queríamos “ser quando crescer”), sendo a fé católica guiada diante de outras necessidades. Meu pai pedreiro, minha mãe faxineira, meu tio balconista de mercado, etc., eu como estudante nada seria além do exposto, coibindo horizontes potentes na formação do ensino; mais um “nó”, podando as asas, não permitindo alçar voos, tornando o aprendizado um clichê, um ciclo vicioso e despropositado que acontece em pleno século XXI, observado diariamente nos estudantes da educação básica, quando, deveríamos mirar para um sentido amplo de possibilidades para todos, não seguindo apenas caminhos já calvos, podendo apropriarmo-nos mais do que nossos avós foram ou são, mais do que nossos pais foram ou são e do que nossos filhos poderão vir a ser.

A evolução humana e educacional, na minha compreensão é essa.

Ressalto ainda não ter sobre essa explanação nenhum cunho ofensivo e de maneira alguma a qualquer vínculo de trabalho, seja ele qual for, porém é relevante refletir e possibilitar diálogos quanto ao que somos capazes de aprender e de irmos além de subempregos, servindo sempre a alguém.

A educação básica deve ser de qualidade igual para todos e toda e qualquer instituição de ensino superior deve ser igualitária e acima de tudo o ensino não pode minguar com novas cartilhas e efetividade minimizada.

O exposto talvez vá ao encontro da realidade de alguns que estão lendo e que compartilham dessa experiência vivida; um vácuo no conhecimento histórico-cultural do país que foi de certa forma ludibriado e colocado ao esquecimento para essa construção em relação à educação e passa ser enxergado como opcional, apesar de sua obrigatoriedade para cumprir-se “se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos, evitando que as crianças e os jovens sejam prejudicados pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas” (SAVIANI, 2019, p. 250).

Após a Proclamação da Independência, no ano de 1822, surgiu a necessidade exteriorizada para uma legislação sobre a instrução pública por meio da Comissão da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa (Assembleia Constituinte de 1823), que, apesar de iniciar a proposta com premiação e dar força ao surgimento do “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”, e de ter

sido reiteradamente presente nos discursos das autoridades, não foi de fato objetivada:

A Memória de Martin Francisco, como ficou conhecida, foi estruturada em 12 capítulos. Consistia num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O segundo grau, com a duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a prover a educação científica para a elite dirigente do país (SAVIANI, 2019, p. 137).

O texto original de Condorcet fonte de onde Martin Francisco bebeu alterou palavras como soberanos e vassalos, adequando-as a um perfil ideológico que não constam do texto original, bem como subtraiu a palavra igualdade, cunhado na seguinte afirmação:

Como se vê, a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular. E o recurso a Condorcet não deixa de ser significativo, pois é, com certeza, nele que encontramos a expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na perspectiva liberal, expressa nas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, publicadas em 1791 (CONDORCET, 1989), conforme o seguinte plano: primeira memória – natureza e objeto da instrução pública; segunda memória – da instrução comum para as crianças; terceira memória – sobre a instrução comum para os homens; quarta memória – sobre a instrução relativa às profissões; quinta memória – sobre a instrução relativa às ciências (SAVIANI, 2019, p. 138).

Claro que tanto um (*Memória de Martin Francisco*) como o outro (Tratado Completo de educação da Mocidade Brasileira) foram colocados de lado, aliás, remeto-me a uma fala do meu orientador professor Palma Filho, numa aula de “Política educacional e ensino de arte na Educação Básica: formação de professores e currículo”, no ano de 2020: “parece que a educação no Brasil é feita por modismos” semelhança que faz insistir a cada nova reorganização da educação básica brasileira.

Trata-se de um tempo longínquo, mas que tenho a sensação de ter apenas atravessado a rua fora da faixa ao enveredar para a segunda fase do segundo período entre 1827 a 1932, versada a importantes questões para a educação no país, como a Lei das Escolas de Primeiras Letras; apesar de presente desde 1808,

tornou-se oficial em 1827, e passou ser obrigatório atender a todos os povoados do território, como a saber:

O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia). Dada à peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto (SAVIANI, 2019, p. 143).

Conhecido como método mútuo ou lancasretiano²⁴, “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2019, p. 128), tornando-se monitores seguindo regras disciplinares rígidas e hierarquizadas dentro de um grande salão com bancos dispostos e enfileirados, ficando o professor em destaque num lugar mais elevado supervisionando seus pupilos, ou seja, semelhante às disposições das carteiras e cadeiras enfileiradas em classes em século XXI.

Talvez aqui pudesse ter sido um momento para a universalização da educação pública no país, não fosse o “Ato Adicional à Constituição do Império”, de 1934 (SAVIANI, 2019, p. 133), com o qual a educação passou a ser responsabilidade dos governos provinciais.

Em sua maioria, as condições eram precárias e sua implementação era feita conforme as suas possibilidades e necessidades, o que talvez seja hoje, réplica na implementação da Base Nacional Comum Curricular, generalizando a diversidade do país divergente desde sua colonização.

Assim como a “Reforma de Couto Ferraz”, no ano de 1854, sobre o ensino primário e secundário, surgiu a “Leôncio de Carvalho” no ano 1879, que em continuidade à reforma anterior manteve a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, incluindo os jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos, além do ensino superior.

Também em vez do método mútuo, Leôncio apostava no método intuitivo, que apresenta o fazer das coisas: concreto, racional e ativo:

²⁴ Difundido pelos ingleses Joseph Lancaster, seita dos Quakers e Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana.

Ainda durante o Império (1822-1889) foi criada a primeira escola para formação de professores para o ensino das primeiras letras, em 1835 na cidade de Niterói, no mais, pouco se fez. A principal preocupação da Monarquia estava voltada para o ensino secundário, com a criação de vários Liceus e Ateneus nas sedes das Províncias e no município da Corte (Rio de Janeiro), com a criação do Colégio Pedro II. Na prática nada muda, a preocupação central continua sendo a educação das elites (SANTANA, 2019, p. 45).

Fechada na década de 1854 por ser considerada contraproducente, reabre em 1859 a escola normal e em 1879, o método intuitivo torna-se dominante, o que posteriormente servirá de modelo pedagógico na reforma paulista na década de 1890, tanto para a escola normal, quanto para introdução da escola modelo e também para a introdução dos grupos escolares na década de 1892.

Assim, como Saviani (2019) elucida, a intenção do aprender passa a ser elaborado num modelo de procedimentos de atividades, convertendo-se em livro didático do aluno num manual do professor para elaboração do conhecimento:

Autodidata em matéria de educação, o Barão de Macaúbas construiu sua concepção educativa e a difundiu em estreita relação com a sua própria experiência na área, primeiro ao exercer a função de diretor geral da Instrução Pública da Bahia e depois à frente dos colégios que fundou e dirigiu. Ora, se por ideias educacionais entendermos as ideias referidas à educação consideradas de forma geral, independentemente de seu influxo no fenômeno educativo, e por ideias pedagógicas entendermos as ideias educacionais consideradas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encaram no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa, então o conceito de ideias pedagógicas se aplica com plena adequação à concepção educativa de Abílio César Borges (SAVIANI, 2019, p. 165).

O Barão de Macaúbas recebeu seu título em 1881, por Dom Pedro II, após seu retorno de Europa no ano de 1871, no qual fundou, no Rio de Janeiro, o Colégio Abílio.

Com atenção voltada para essa dissertação, pontuo a presença da arte pela primeira vez na educação brasileira em todos os anos desde o ensino primário, nos três anos previstos para sua duração, a dança, o desenho e a música vocal, como também nos sete anos do ensino secundário, apesar de relatar tempos de Império, ensino para poucos e a presença da fé católica entremeada nesse universo.

Enquanto em alguns países do Ocidente avançavam os diálogos sobre a universalização do ensino fundamental para erradicar o analfabetismo, o Brasil ia à contramão “deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao

atendimento da necessidade educacionais do conjunto da população” (SAVIANI, 2019, p. 182).

Por outro lado, a “Semana de Arte Moderna de 1922”, a priori, revelada não no contexto do ensino, mas na apresentação genuína da arte brasileira na sua potente capacidade de deflagrar esse movimento, à minha compreensão, foi à porta de entrada para sua relevância na educação básica posteriormente.

Considerada geração de 20 como ficou conhecida, foi à primeira manifestação do Modernismo brasileiro, e é bom esclarecer – antes de discorrer sobre o tema –, que o evento aconteceria entre os dias 13 a 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo²⁵ e, devido sua proporção extrapolar o contexto artístico – pintura, escultura, arquitetura, música, dança, literatura – entremeando-se e repercutindo obviamente na política, foi interrompido três dias após o seu início, fato considerável, por colocar em “*xeque*”, provocar incômodos, escândalos e chocar a sociedade da época diante de pensamentos já perpetuados, elitistas, advindos de Europa.

Alguns de seus precursores, como Graça Aranha²⁶, Oswald de Andrade²⁷, Menotti Del Picchia²⁸, Mario de Andrade²⁹, Anita Malfatti³⁰, Heitor Villa-Lobos³¹,

²⁵ O edifício do Teatro Municipal de São Paulo está localizado na Praça Ramos de Azevedo, centro histórico de São Paulo, e é um patrimônio tombado, idealizado no ano de 1895 para atender ao apelo de italianos influentes e apaixonados por Ópera. Sua construção se iniciou em 1903 e o Prefeito Antônio Prado lançou a pedra fundamental em terreno desapropriado no Morro do Chá. Tem implantação retangular, sendo as medidas aproximadas de 92 metros (fachadas leste e oeste), e 42 metros (fachadas norte e sul). Divide-se basicamente em três corpos com funções distintas: o corpo da fachada - vestíbulo, a escada nobre, salão, portaria, restaurante e dependências da administração; a parte central - sala de espetáculo com seus corredores e galerias; o corpo posterior - palco e suas galerias laterais, camarins e salas de artistas. Composto de 09 (nove) pavimentos, sendo um subterrâneo, 07 (sete) correspondendo aos planos e ordens da ala de espetáculo e/ou administração, e o pavimento referente à cúpula central. Tem área total construída de aproximadamente 17.000m². Disponível em: <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/teatro-municipal-de-sao-paulo>>. Acesso em 26 set. 2021.

²⁶ Graça Aranha (José Pereira da Graça Aranha, 1868-1931). Formou-se em Direito. Romancista e escritor, participou da Semana da Arte Moderna de 1922. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academicos/graca-aranha/biografia>>. Acesso em 26 set. 2021.

²⁷ José Oswald de Sousa Andrade (Oswald de Andrade, 1890-1954). Formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo. Foi escritor e dramaturgo brasileiro. Junto com Tarsila do Amaral criou o "Movimento Antropófago". Foi um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/oswald_andrade/>. Acesso em 26 set. 2021.

²⁸ Paulo Menotti Del Picchia (1892-1988). Poeta, jornalista, político, romancista, contista, cronista e ensaísta. Diplomou-se em Ciências e Letras em Pouso Alegre/MG, depois na Faculdade de Direito de São Paulo. Usou pseudônimo de Hélios para divulgar no Correio Paulistano as notícias do movimento modernista de 1922. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academicos/menotti-del-picchia/biografia>>. Acesso em 26 set. 2021.

²⁹ Mário de Andrade (1893-1945). Escritor brasileiro, professor e pesquisador de manifestações musicais e excelente folclorista. Tornou-se figura mais importante da Geração de 22. Seu romance "Macunaíma" foi sua criação máxima. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/mario_andrade/>. Acesso em 26 set. 2021.

Victor Brecheret³², Di Cavalcanti³³, entre outros, escancaram as portas para a liberdade e o florescimento tanto intelectual quanto artístico nacional, inclusive o “*abrasileiramento*” (como sugeriu Mario de Andrade) da língua portuguesa.

Esses movimentos estavam anos luz da arte que vinha sendo produzida no aqui, aperfeiçoando a pintura de natureza morta e o Renascimento (iniciado no século XIV) tardio, as reproduções das partituras de Bach e Beethoven; bem como rjeza do balé clássico, o parnasianismo literário seguindo o rigor da escola artística Imperial de Belas Artes, da arte pela arte, pelo academicismo.

No entanto os artistas que conduziram essa semana estavam influenciados pelas tendências vanguardistas europeias, vivenciando o dadaísmo de Duchamp³⁴, o cubismo de Picasso³⁵ (período dos “ismos”³⁶) – sendo o primeiro difundido pela

³⁰ Anita Malfatti (1889-1964). Artista plástica brasileira foi um marco para a renovação das artes plásticas no Brasil. Com 13 anos, sem saber que rumo tomar na vida, Anita resolveu se suicidar deitando debaixo dos dormentes da linha do trem, segundo declarou: “Foi uma coisa horrível, indescritível. O barulho ensurdecedor, a deslocação do ar, a temperatura asfixiante deram-me uma impressão de delírio e de loucura. Eu via cores, cores e cores riscando o espaço, cores que eu desejaria ficar para sempre na retina assombrada. Foi à revelação: voltei decidida a me dedicar à pintura”. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/anita_malfatti/>. Acesso em 26 set. 2021.

³¹ Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Compositor, regente e violoncelista. Em 1905, faz sua primeira viagem ao nordeste na qual recolhe canções folclóricas. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11902/heitor-villa-lobos>>. Acesso em 26 set. 2021.

³² Victor Brecheret (1894-1955). Foi escultor ítalo-brasileiro. Seu trabalho combina técnicas de esculturas de Europa modernista com referências a seu país de origem através das características físicas de suas formas humanas e motivos visuais extraídos da arte brasileira. Muitos de seus temas são os números do Bíblia ou da mitologia clássica e o mais conhecido, o “Monumento às Bandeiras”, no Parque Ibirapuera, em São Paulo, começou a ser construída em 1936 e finalizada em 1953. Disponível em: <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/biografias/victor-brecheret>>. Acesso em 26 set. 2021.

³³ Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo (Di Cavalcanti – nome escolhido por ele para assinar seus quadros, 1897-1976). Pintor, ilustrador, caricaturista, gravador, muralista, desenhista, jornalista, escritor e cenógrafo. Um dos expoentes da pintura brasileira, destaca-se por retratar figuras populares em sua busca constante por constituir uma arte nacional. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa971/di-cavalcanti>>. Acesso em 26 set. 2021.

³⁴ Marcel Duchamp (1887-1968). Foi um pintor e escultor francês, naturalizado norte-americano, considerado um ícone do movimento conceitual de arte moderna o “Dadaísmo” e o precursor do “ready-made”. Com 17 anos mudou-se para Paris quando ingressou na Academia Julian. Iniciou um trabalho como caricaturista, passou rapidamente por todas as tendências como o Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo e Cubismo, sem se comprometer com nenhum deles. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/marcel_duchamp/>. Acesso em 26 set. 2021.

³⁵ Pablo Picasso (1881-1973). Pintor espanhol, foi um dos criadores do “Cubismo”, um dos mais destacados movimentos de arte do século XX. Com 14 anos, ingressou na Escola de Belas-Artes de Barcelona. Em 1897, foi admitido na Real Academia de Belas-Artes de San Fernando, em Madri. Rejeitou as formas tradicionais da escola e voltou para Barcelona. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/pablo_picasso/>. Acesso em 26 set. 2021.

³⁶ Movimento iniciado com o Impressionismo; influenciado pela fotografia, buscava as mesmas nuances da imagem captada (sem contornos exatos e representando exatamente a impressão do momento real da pintura) Os artistas saem de seus ateliês e levam seus cavaletes para as ruas para registrar a impressão exata dos acontecimentos, assim como fazia a fotografia em branco e preto, porém tinham a vantagem de ser colorido. Na sequência, o Expressionismo, retratando as angústias e necessidades humanas internas, externalizadas na pintura, o Fauvismo, o Abstracionismo, o

crítica do pós-guerra (primeira guerra mundial) e a aversão dela aos valores burgueses – a crítica ao capitalismo, ao materialismo, a rejeição ao nacionalismo voltando-se o foco para a espontaneidade, a improvisação e a irreverência artística, ironizando o caráter e acarretando ao segundo o pensamento do caos e da desconstrução, aproveitando as formas geométricas para romper com os modelos estéticos pictóricos que valorizavam a perfeição das formas incorporando o movimento massivo sobre a revolução industrial num cenário urbano – de luz elétrica, de produções fabris, da rapidez dos automóveis, modificando completamente as relações humanas que vinham se (trans) formando.

Reconduziu-se São Paulo há um novo centro econômico, no centenário da Independência do Brasil em 1922, ano oportuno para consagrar a produção e a pesquisa estética proporcionando rupturas com os padrões diante de um:

novos olhar artístico, sociocultural e filosófico que propusesse uma **arte nacional original e atualizada**, trazendo consigo um pensamento a respeito dos problemas brasileiros e da variedade cultural que se estendia por nosso vasto território.³⁷

Enaltecendo Chiquinha Gonzaga³⁸, há Macunaíma:

Herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia, Tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma³⁹...

Aqui vimos o reconhecimento das construções de pau-a-pique; herança indígena adaptada das tabas e ocas, produzidas com fibras e folhas de sapê, amarradas com cipó nas obras como o caboclo, o povo caipira, e tendências

Surrealismo, entre outros, todos foram movimentos bastante curtos, e relacionavam-se as necessidades humanas, que está em constante transformação. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/AlineRaposo1/ismos-arte-moderna-cbg>>. Acesso em 26 set. 2021.

³⁷ Semana de Arte Moderna de 1922. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/semana-arte-moderna-1922.htm>>. Acesso em 26 set. 2021.

³⁸ Chiquinha Gonzaga (1847-1935). Foi compositora e regente. Destaca-se na história brasileira na luta pelas liberdades seu pioneirismo. Enfrentou a opressora sociedade patriarcal, criou uma profissão inédita para a mulher, atuando no rico ambiente musical do Rio de Janeiro do Segundo Reinado, no qual imperavam polcas, tangos e valsas, ela não hesitou em incorporar ao seu piano toda a diversidade que encontrou, sem preconceitos, por produzir uma obra fundamental para a formação da música brasileira, Disponível em: <<https://chiquinhagonzaga.com/wp/biografia/>>. Acesso em 26 set. 2021.

³⁹ Macunaíma é uma das principais obras nacionais que retrata o folclore e a cultura indígena; resultado de sua pesquisa, de anos a fio aprendendo a linguagem dos brasileiros, numa tentativa de registrar a história, costumes, e ritmos das canções e das danças populares do Brasil. Disponível em: <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/macunaima>>. Acesso em 26 set. 2021.

expressionistas de Anitta Malfatti com “O Homem Amarelo”⁴⁰, que recebeu críticas negativas do opositor ferrenho Monteiro Lobato⁴¹ a todo movimento da “Semana de Arte Moderna de 1922” com o artigo “Paranoia ou mistificação?”.

O movimento expressionista não se inseriu no Brasil, assim como outros de sua sequência como observamos até os dias atuais nas linguagens da arte moderna, pós-moderna e contemporânea que são de difícil compreensão tanto sociocultural quanto político/econômico/estrutural escutado: “*isso é arte*”?

Daí o pensamento de que o povo brasileiro não foi instruído para a compreensão artística, ficando apenas compreendida a elite. É, então, mais uma evidência do equívoco sobre o olhar do “diferente”, fugindo dos padrões da pintura acadêmica, da música, da dança clássica, descategorizando a arte brasileira – a exemplo do funk na música, da dança de rua, ou da pintura Naif – uma vez que se reconhece suas potencialidades, mas o interesse fica margeado a ser extinta da educação básica para a ignorância dos saberes.

Entende-se então que o povo brasileiro ficou confinado a arte pelo viés da estética do belo, não dialogando quanto à interpretação do que se vê ou sente, pela valorização europeizada, tanto das artes visuais quanto da dança, da música, etc.

O que scandalizou e talvez ainda scandalize são os artistas que se aproveitaram de técnicas apreendidas anteriormente e reelaboraram-nas ao cenário artístico nacional consequentemente rompendo a estrutura elitista sobre as linguagens artísticas aos desdobramentos da semana de arte na década de 1920.

Saviani (2019) considera o fim do segundo período com a criação do Conselho Nacional da Educação – CNE, pelo Ministério da Educação em 1931, seguido de mais 5 decretos do mesmo ano: 1. a organização do ensino superior; 2. a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 3. o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas; 4. a organização do ensino comercial; e 5. a organização do ensino secundário, sendo esse último, consolidador das disposições no ano de 1932.

⁴⁰ Pintura expressionista (sensações internas, psicológico-mentais externalizadas nas obras), executadas a pinceladas livres, de tons fortes, a relação dinâmica e tensa entre a figura e o fundo da tela, contrastes de cores, uma técnica de luz que foge do claro/escuro e que causou impacto para os padrões da arte na época aqui no Brasil. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/anita_malfatti/>. Acesso em 26 set. 2021.

⁴¹ José Renato Monteiro Lobato, conhecido como Monteiro Lobato (1882-1948). Foi um escritor brasileiro e maior opositor da Semana de Arte Moderna de 1922. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/>. Acesso em 26 set. 2021.

De lado a lado seguiu-se a reforma educacional no estado de São Paulo e alguns estados brasileiros como Ceará, Paraná, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahia. Seguiram-na inclusive concedendo professores a esses estados para estagiar sobre o modelo da instrução pública implementada na década de 1890 – a formação de grupos escolares, culminando na Revolução de 1930 e o fim República Velha, da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública.

O terceiro período, entre 1932 e 1969, Saviani (2019) intitula de três trindades, dividido em três fases, e em cada uma delas há a representação de três líderes; a primeira fase católica, vai de 1932 a 1947, representadas pelo Cardeal Leme organizador e defensor da pedagogia católica e o leigo Alceu Amoroso Lima simpatizante da igreja católica os quais lutavam contra a laicização e o Padre Leonel Franca, que entendia a relação entre religião e pedagogia como indissolúveis:

Se a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar. Tal é o veredicto irrecusável de toda a pedagogia. Assim, conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade (FRANCA, 1931, p. 25, apud SAVIANI, 2019, p. 216).

A segunda fase, entre 1947 e 1961, representada por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, foi marcada pelo pensamento da Escola Nova, com o descolamento de pensamento do professor para o aluno e sua dimensão não só intelectual, mas também emocional, o que se configura aos renovadores disputar a hegemonia da educação tradicional católica sobre a relevância do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”:

... as linhas gerais do plano, os documentos reitera a necessidade de romper com a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre ensino primário e profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro, tornando dois sistemas estanques que concorrem para a estratificação social. Propõe-se, então, um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternas e jardins de infância, articulada com a educação secundária unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos. A nova política educacional deverá romper com a formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculado a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura (SAVIANI, 2019, p. 254).

Ecoa em mim muito do que está escrito no Manifesto de 1932 e como “*flashes*” compartilho trechos das ideias dessa reconstrução da educação.

Óbvio sobre a minha interpretação e sobre a “necessidade de uma cultura múltipla” (SAVIANI, 2019, p. 408): assim como a “escola tem a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização” (ibidem, p. 408); a “força das ideias e irradiação dos factos” (ibidem, p. 409); “ao fim de não servir aos interesses de classes, mas aos interesses dos indivíduos” (ibidem, p. 411); e “longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais” (ibidem, p. 412); “pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo processo educacional” (ibidem, p. 414); “abrir ao educando à sua energia de observar, experimentar e criar todas as actividades capazes de satisfazê-la” (ibidem, p. 416); “a escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador”; e mais, “para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades praticas de adaptação à variedade dos grupos sociais” (ibidem, p. 417). “A arte e a literatura tem effectivamente uma significação social profunda e múltipla”; com intuito de uma “reforma integral da organização e dos methodos de toda educação nacional” (ibidem, p. 418); assim como, se deve formar o professor “o seu espirito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normaes” (ibidem, p. 421); “não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes” (ibidem, p. 422); e diante da democracia “as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contacto bastante penetrante e fecundo”⁴²

Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis á indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova.

...

⁴² Nos trechos transcritos conserva-se a ortografia em uso a época, conforme fonte da Revista Brasileira de Estudos e Pedagógicos. R. bras. Est. pedag., Brasília, 65 (150): 407-25, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em 21 abr. 2021.

Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como princípio de degradação moral e indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e espírito de cooperação (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 424).

Apesar de existirem pensamentos conflitantes nas fases apresentadas, houve certo equilíbrio conquistado por intermédio do governo, que sobre tirar proveito de ambos, manipulando a seu favor a estrutura político-social do momento; de um lado a modernização entre os liberais e de outro os conservadores da igreja católica e da pedagogia tradicional já instituída pelo Golpe de 1945, “pelo qual o ministro Guerra, general Góis Monteiro, impôs a Vargas a sua renúncia, transferindo o poder para o presidente do Supremo Tribunal Federal José Linhares” (SAVIANI, 2019, p. 280). No ano seguinte, o general Eurico Gaspar Dutra toma posse sob a vigência da Constituição de 1937.

Tal efervescência antecede a terceira fase do terceiro período entre 1961 e 1969, com a tríade governamental de Getúlio Vargas, Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Entre defesas e embates sobre a educação pública gratuita e a disputa política-religiosa, sentiram-se ameaçados diante das necessidades apresentadas por Clemente Mariani, responsável pela pasta da Educação na primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB, proposta em 1948.

Ao pensamento contrário exposto por Capanema e os demais conservadores que foram inflamados por um número expressivo de intelectuais que defendiam ao menos uma das três correntes de pensamentos, a liderada por Júlio de Mesquita Filho, denominada de liberal-idealista em sua concepção diz que “homem é considerado um valor supremo que se afirma na sua individualidade e originalidade, independentemente das condições sociais e históricas em que vive” (SAVIANI, 2019, p. 290). De tornar o indivíduo autônomo independe de sua classe social, ou pelo menos assim deveria ser.

A segunda a liberal-pragmatista que arrebanhou os pioneiros da Nova Educação, já formulada na década de 1920 e que já travava forças na defesa das escolas públicas sobre as escolas particulares, seguindo o pensamento das necessidades práticas e da coletividade.

Por fim a terceira, tinha como líder Florestan Fernandes, compreendendo ser o papel da educação um ajuste aos indivíduos sobre a realidade e as mudanças sociais; o homem em transformação na sua concepção social.

Após treze anos de discussões e debates na defesa da escola pública por entidades de classe, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, mas mesmo depois de tantos debates, a primeira LDBEN acaba por ser um retrocesso acerca da obrigatoriedade:

Art. 30

Parágrafo único – constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:

- a) Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) Insuficiência de escolas;
- c) Matrículas encerradas.

Você leitor, que observa o fio condutor dessa escrita e divaga comigo sobre os “nós” recorrentes da fragilidade educacional no país acompanha:

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foram consagradas na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962, apud SAVIANI). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino (SAVIANI, 2019, p. 307).

O último parágrafo: “... das concessões feitas à iniciativa privada” (ibidem), vai de encontro às novas bases da educação sobre essa nova roupagem apresentada através da Base Nacional Comum Curricular, que advém de um pensamento à educação integral – e que na minha compreensão, não passa de uma continuada educação neoliberal.

Mais uma vez, nos idos de 1960, na construção de um pensamento genuinamente brasileiro aos moldes do povo miscigenado que somos e com o apoio das correntes já instauradas no Brasil – quanto à defesa do direito ao voto, as campanhas de alfabetização de jovens e adultos por conta da expansão urbana, a

industrialização, bem como a população rural – houve outro levante através das classes populares tremulando bandeiras na defesa de direitos igualitários, a valorização da educação e da cultura popular:

A mobilização toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2019, p. 317).

Esse período ganha força e fica considerado como experimentações pedagógicas renovadoras, inclusive com a presença da igreja, que vinha perdendo estudantes dentro dos institutos particulares e que precisou acompanhar a modernização; dentre as experimentações, há a educação de Paulo Freire e as escolas radiofônicas, que no auge de suas transmissões chegaram a 7.353 no ano de 1963 e foram bastante difundidas outra vez por um período relativamente curto frente ao Golpe militar de 1964, desconstruindo o potencial de ensino que vinha se firmando no país.

Por mais 20 anos a educação volta a ser articulada na defesa do progresso industrial, de mão de obra qualificada para o aumento da produtividade, ficando inclusive conhecida como “A educação que nos convém” (SAVIANI 2019 p. 340) agregando-se às ações ideológicas, sociais e político-militar, critérios de mercado (capitalista) empresariais determinados ao ensino, difundindo as ideias relacionadas à organização racional do trabalho com o Taylorismo e o Fordismo – o primeiro visa à produção em série, acumulando estoque para o consumo de massa enquanto o segundo a produção pesada na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que no campo educacional, fica cedido ao serviço da eficiência reprodutivista, ou seja, “pedagogia tecnicista” (ibidem).

O quarto e último período, de 1969 a 2001, é como uma ponte não distante de da atual, partindo das tendências críticas reprodutivistas iniciadas na década de 1970 temos os ensaios contra hegemônicos na década de 1980, diante da sociedade capitalista e o neoprodutivismo na década de 1990 – este último modelo

seguido atualmente da nova/velha e eterna dicotomia produção x reprodução. Num dedo de prosa com Saviani, esclareço:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2019, p. 374).

Mera semelhança! Um pacote pronto que está aí. Um recorte e cola que tanto faz de onde saíram os pedaços, o que me leva a acreditar ser feito para não dar certo à grande maioria que necessita da educação pública e que deveria ser respeitada a todo e qualquer cidadão.

Temos no entanto, uma sopa de letras amargas, onde o “chão de escola” pública recebe as migalhas dessa desordem, engolindo sem ter o prazer de degustar, incapacitando os envolvidos a discernir os currículos engessados, bem como, a ausência efetiva de formação continuada (dentro de suas Unidades Escolares e de continuidade no estudo), e da qualificação profissional.

Entende-se, então, o ato (SAVIANI, 2019, p. 374) “decisivo e decisório”, numa persistência em transmitir conteúdos esvaziados aos estudantes que em grande parte utilizam a educação como passagem num amontoado inútil de coisas dentro do seu contexto social sempre cambaleante, acometido pela violência simbólica desde sua colonização ao perverso poder das classes dominantes que continuam inalterados:

...a escola não atua pela inculpação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário, por um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível (SILVA, 2020, p. 35).

Isso comprova o que se lê acima. Não há formação educacional que caminhe sobre a formação cultural do país, como também não há ensino que caminhe para a educação de todas as camadas na educação básica.

A maioria dos brasileiros “dominados” não compreende o para quê dessa formação na vida adulta, e muito menos o que está presente na Constituição Federal de 1988 – “um avanço democrático em relação às demais constituições brasileiras, no que se refere à ampliação dos direitos individuais e sociais...” (SANTANA, 2019, p. 56):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII–garantia de padrão de qualidade;

VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Não podemos desprezar os avanços da educação no país, mas entendo serem relativamente incipientes diante dos seus quinhentos anos, atravessando desde os primórdios investidos contra a extirpação de suas terras, a dizimação da sua gente; indígenas que pertenciam aqui antes da chegada dos portugueses, subjugando suas memórias, extinguindo suas heranças, excluindo sua forma de educação.

Do mesmo modo fez-se com os negros, demonizando suas crenças, tornando pecaminosas as matrizes africanas suprimindo sua história e banindo sua alma do corpo.

Também assim aos meus avós, que devo respeito, e a tantos outros milhares de imigrantes, analfabetos ou não, pobres, miseráveis, que não tiveram e não deram

aos seus filhos o direito de serem participantes na construção da nova nação, principalmente ao acesso à educação porque por aproximadamente 400 anos, ficamos à mercê de modismos – se é que superamos.

De avanços e retrocessos temos o Brasil a partir de 1930 com a instalação da segunda República, na chamada Era Vargas:

... serão realizadas as reformas educacionais que permitiram ampliar em muito a educação primária e a adoção do ensino técnico profissional. Nesse período, tem papel importante o movimento dos educadores, que em 1932 lançam o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, documento que irá subsidiar os textos constitucionais de 1934 e 1946. Este último previa expressamente ser competência da União, a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Consolida-se o princípio de que a educação é direito de todos e é dever do poder público mantê-la; portanto, deve ser obrigatória e gratuita. Princípios estes que estarão presentes na primeira (1961) e na segunda (1996) LDBEN. É com a primeira que se dá a reorganização do ensino primário, secundário e técnico. Todavia, o golpe-militar de 1964, arquivava tanto a Constituição de 1946 como altera profundamente a LDBEN de 1961, dando também uma nova configuração ao ensino de artes, agora nos ensinos de 1º e 2º graus. (SANTANA, 2019, p. 45).

Pautado por um longo período pela ditadura militar findada na década de 1985, chamo atenção para o final dessa citação mesmo que tardiamente a arte pela primeira vez ganhou espaço na educação básica através da LDBEN.

Atualmente, lê-se nos currículos as linguagens artísticas da dança, do teatro, da música e das artes visuais presentes na educação básica, ainda de maneira arbitrária em alguns conceitos quanto à eficácia de sua aplicabilidade em classe; por exemplo, na educação privada algumas são oferecidas extraclasses (tendo valor acrescido na mensalidade), como também não há porção de profissionais para ministrar as quatro linguagens artísticas, além de serem apenas 2 horas/aula semanais de 45 minutos cada, insuficientes para suportar quatro profissionais, o que enxergo ser outro “nó” dado entre a quantidade e a qualidade/hora/aula dos profissionais para ministrar essas aulas, fracassando o caráter potente que têm para o conhecimento na educação já fragilizada com sentido duvidoso à prática necessária sobre o que é e para que se estude arte.

Assim, vemos numa concepção histórico-cultural permeada por Saviani (2019) uma nação nebulosa sobre as questões de mundo aos mais de 214 milhões de brasileiros atualmente, dos quais acredito ser mais da metade distante de uma educação básica de qualidade, vivendo às sombras de um desenvolvimento humano

que não faz sentido, um corpo único, um ser integral na fragmentação do conhecimento.

1.3 As Constituições brasileiras

Seguindo as concepções da história pedagógica brasileira, pretendo alcançar no quesito arte embasamento quanto a essa disciplina; por onde perpassa, porque há dificuldade de conhecimento na maioria da população (sempre associada a trabalhos manuais ou as festas comemorativas) e como está contida na educação básica através das Constituições.

Orientada por Palma Filho (2021), considere apenas o período republicano, “uma vez que a primeira Constituição, a de 1824 é do período monárquico”, em que o poder divide-se em quatro: o Legislativo, o Executivo, o Judiciário (dos quais temos mais familiaridade), e o Moderador instituído sob o poder absoluto ao Imperador, e isento de quaisquer sanções.

O texto traz no “Capítulo 8º – Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, no seu art. 179, parágrafos XXXII/XXXIII que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos, bem como o ensino superior, as ciências, as letras e as artes, que já se faz presente.

Permaneceu por 65 anos e não houve verdadeira significância na educação, visto que já foram expostos ao *Ratio Studiorum*, as Reformas Pombalinas das primeiras letras e a (in)eficácia da educação dominical servida às camadas populares e do ensino voltado para classe dominante, ainda que na descrição de Saviani (2019), tenha dado um salto de 2.238.773 alunos matriculados no ano de 1933 para 44.708.589 em 1998 (não esquecendo o contexto neoprodutivista no final do século XX), tendo alcançado a população nesse mesmo ano na marca de quase 170 milhões de habitantes, o que coloca a educação como grão de areia em peneira furada.

As Constituições são 1891, 1934, 1937, 1946, 1966, 1988”, mas quantos de nós docentes ou qualquer que seja o leitor, tivemos ou temos tempo para nos debruçarmos sobre as legislações que regeram e ou regem a educação?

Participo dessa falta de preparo para tais leituras, por isso debruço-me nesse momento para chegar no “chão de escola” e incluí-los no que ocorreu na educação brasileira e na arte por um percurso histórico “humano/artístico/educacional”.

Na primeira Constituição Federal, outorgada em 1891 com o fim da Monarquia em 1889 e instituída em todas as províncias dos Estados Unidos do Brasil meio a muitos vetos, a referida educação permaneceu presente no seu Título IV – Dos Cidadãos Brasileiros – Seção II – Declaração de Direitos, redação dada pela emenda constitucional 1926, art. 72, parágrafo 6º, que dita que o ensino será leigo nos estabelecimentos públicos e não sofrerá a interferência da religião, mas é presente dentro de órgãos públicos, como em unidades escolares um crucifixo ou a imagem de Santo de devoção, mantendo ideias tradicionais conservadoras.

Esse conservadorismo é mantido ainda hoje (na maioria das unidades escolares) integralmente nos prédios arquitetônicos escolares: a caixa quadrada com o mesmo sinal de fábrica, que te condiciona a cada 45 minutos nos Ensinos Fundamental Anos Finais e Médio a mudar de direção como se fossemos apenas um botão de liga e desliga: termina a disciplina de física, inicia a disciplina de filosofia e, como num passe de mágicas sair de exatas para humanas, num estalo de dedos, uma fragmentação disciplinar que desorienta os estudantes, enfileirados nas carteiras e cadeiras dentro de classes de aulas superlotadas.

A arte está dentro dos planos de estudos primários (três anos) e secundários (sete anos), do Colégio Abílio⁴³:

1º Ano: leitura; aritmética; catecismo; geografia; história santa; lições sobre as coisas; prática da língua francesa; **desenho** e caligrafia; **dança** e ginástica; **música vocal**. A essa programação o texto do *Plano de Estudos* acrescentava a seguinte observação: “Durante este primeiro ano só discípulos nunca vão à banca de estudo em silêncio; o que aprendem, aprendem somente nas aulas, e sem constrangimento, não tendo jamais lição passada e estudada de véspera. Os dias correm para eles, ora nas aulas, ora nas recreações”.

2º Ano: leitura; caligrafia; ortografia; aritmética; catecismo; geografia; história santa e do Brasil; prática da língua francesa; lições sobre as coisas; gramática portuguesa; **música vocal**, **desenho**, **dança** ginástica e natação.

3º Ano: leitura; caligrafia; ortografia; aritmética; catecismo; sistema decimal de pesos e medidas; geografia; cosmografia; história santa e do Brasil; história natural; gramática portuguesa; lições sobre as coisas; prática da língua francesa; **música vocal**, **desenho**, **dança** ginástica e natação.

...

1º Ano: latim; francês teórico; francês prático; inglês; geografia física e cosmografia; história geral; religião; gramática portuguesa; curso prático de aritmética; **desenho**; **dança**; **música vocal**; ginástica e natação.

2º ano: latim; francês; inglês; geografia e cosmografia; história geral; língua portuguesa; curso prático de aritmética; religião; **desenho**; **dança**; **música**; ginástica e natação.

⁴³ Fundado em 1871 por Abílio César Borges (Barão de Macaúbas) e Epiphânio Reis na cidade do Rio de Janeiro. Dissolvida a sociedade em 1880, Abílio muda-se para o interior de Minas Gerais, cidade de Barbacena, inaugurando um novo Colégio Abílio em 1881.

3º ano: latim; inglês; inglês e francês (aulas práticas de conversação nessas línguas e versão de uma para outra reciprocamente e de improviso); geografia física e política; história antiga; cosmografia; história geral; língua portuguesa; curso prático de aritmética; religião; **desenho**; **dança**; **música**; ginástica e natação.

4º ano: latim; francês e inglês; geografia física e política; língua portuguesa; religião; alemão (opcional); curso prático de aritmética; **dança**; **música**; ginástica e natação.

5º ano: aritmética (curso especial superior); francês; inglês; história da Idade Média; língua portuguesa; religião; alemão; ciências; **desenho**; **música** e **dança**.

6º ano: álgebra; aritmética; filosofia; história moderna e contemporânea; francês e inglês; noções de física, química e história natural; retórica; religião; alemão; **desenho**; **dança**; **música**; ginástica.

7º ano: geometria; trigonometria; filosofia; francês e inglês; economia social e política; literatura; religião; alemão; **desenho**; **dança**; **música**, etc. (HAIDAR, 1972, pp. 222-229. Apud. SAVIANI, 2019, pp. 159-160).

Apesar de a citação tratar de um Colégio privado, a duas décadas do final do século XIX, o que nos vale é compreender a importância da arte em estar presente na primeira Constituição Federal.

Saviani (2019) nos alerta à constante instabilidade do Brasil sobre a educação e os avanços e retrocessos a partir de 1930, com “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁴⁴ e a Revolução Constitucionalista: as duas no ano de 1932 culminaram no esgotamento sobre o modelo até então seguido, ocasionando a necessidade para elaboração de uma nova Constituição Federal a de 1934, que apesar de sua pouca duração (apenas três anos), traz a partir da “Assembleia Nacional Constituinte de 1933” o sugestivo título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao Governo”⁴⁵ (p. 2), no seu Título V – Capítulo II – da Educação e da Cultura.

A nova constituição discorre em seu art. 148 o desenvolvimento das ciências, das artes e da cultura em geral, protegendo os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico cultural do país – irônico relatar as nossas heranças, porque antes mesmo de serem compreendidas foram extintas, o que nos leva a compreender o desapego do povo brasileiro ao bem patrimonial, seja ele em qualquer instância.

O art. 149 diz que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pelos Poderes (estadual, municipal e federal) e pela família, além de desenvolver um

⁴⁴ Op cit.

⁴⁵ O Planejamento Educacional do Brasil. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/Biblioteca/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020

espírito brasileiro à consciência da solidariedade humana. Isso fica difícil compreender quando estamos em constantes situações semelhantes a essa, haja vista a obrigatoriedade de instituir e elaborar um Plano Nacional de Educação, que no seu art. 150 fixa a coordenação, a fiscalização e a sua execução em todo território brasileiro.

Uma vez compreendido em todos os graus e ramos comuns e especializados, demorou décadas até sair do *“papel”*, desde a sua propositura na década de 1934 até sua concepção em 2014, elaborado pelo Conselho Nacional da Educação – CNE e já sugerido pelo Governo medidas necessárias para a melhor solução dos problemas na educação do país. O PNE não sanou os problemas, como também me parece ser arrastado de maneira descuidada ao fracasso escolar.

Outro ponto relevante dessa Constituição é o direito de cátedra, no seu art. 155, ecoando nos bastidores arquitetônicos desde os antigos grupos escolares instituídos no país – *“eu tenho direito de cátedra; na minha aula mando eu e o aluno obedece”* (talvez em algum momento prevalecesse o direito de um sobre o outro) – porém vislumbro como equívoco, porque esse direito do profissional da educação é difundir conhecimento/conteúdo de disciplinas que no decorrer das especializações educativas foram fragmentadas, o que não enxergo como problema para as áreas do conhecimento, mas sim para a maneira como se aplicam esses conteúdos porque o estudante fica subordinado a essas *“gavetas”* cheias de disciplinas, sem conexão alguma entre elas.

Esse mal entendido sobre o direito de cátedra docente prevalece, uma vez que o profissional toma para si a dominação sobre o aprendiz que não é de fato direito, por entender que direito preza a exposição de ideias, a consolidação do pensamento, de aprender mutuamente como via de mão dupla.

Faz-se necessário compreender que não pode ser controle do estado diante do saber por que fere a liberdade e tolhe o aprendizado, uma vez que há inversão no sentido do termo.

Termo esse que na última Constituição foi diluído, levando-me a pensar que o direito de cátedra docente de ministrar conteúdos disciplinares acabou ainda mais engessado nos currículos propostos e de obrigatoriedade Nacional, como aqui no Estado de São Paulo com o Currículo em Ação (Currículo Paulista), desenvolvido apenas para o aprendizado através das habilidades e competências, assim como a BNCC dos Ensinos Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.

Diante da Segunda Guerra Mundial como ficou conhecida e denominada a era Vargas em notícia de garantir a seguridade do país, a “Constituição dos Estados Unidos do Brasil da Organização Nacional”, de 1937, foi um divisor de águas sobre os conceitos revolucionários enquanto evolução para o constitucionalismo no país para um Estado Novo, inspirada nos regimes totalitários da Europa:

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 128. A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever de o Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Chama-me a atenção o art. 129 dessa Constituição, onde é apontada a necessidade de instrução profissional para a classe popular, como traz o artigo: “para as classes menos favorecidas”, a meu ver a favor de alguém e óbvio a formação à serviço das classes dominantes. O conhecimento esvaziado de conteúdo para mão de obra qualificada como já exposto anteriormente num ciclo vicioso de servidão. Atenção similar ao art. 132, apontando ao adestramento físico, disciplina moral... A qual senso de moral se fala?

Caso você, leitor, ou você, profissional da educação, não tenha parado para refletir sobre tal compreensão diante da legislação devido ao tempo escasso, dividido por diferentes escolas e classes para termos um salário satisfatório no final do mês. Essa indagação fica evidente nas décadas de 1970 e 1980 nas disciplinas de “Educação Moral e Cívica – EMC” e de “Organização Social e Política-brasileira – OSPB”, que apontam em seus conteúdos didáticos o dever e obediência à pátria.

Cabe ressaltar que estas disciplinas passaram ser obrigatórias no currículo escolar brasileiro conforme Decreto Lei nº 8.692/68, substituindo às disciplinas de Filosofia e Sociologia no ano de 1969 – lembrando que o contexto histórico incluía a decretação do AI5 (1968), e a ideologia do regime autoritário que ficou conhecido através do slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o” e a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – essas disciplinas foram condenadas como um “caráter negativo de doutrinação”⁴⁶.

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>>. Acesso em 20 jul. 2020.

Percebo ser esse mais um engodo incrustado em nossas almas, por não termos em nenhum momento nos dado conta dessa naturalização dos costumes brasileiros por uma ordem de obediência e servidão: *“isso é assim mesmo e sempre foi não vai mudar”*, *“é de cima para baixo”*; o *“sistema é impositivo”*; *“não temos o que fazer”*; *“é péssimo, mas, vamos cumprir”*.

Frases prontas que reverberam aos ouvidos, um incômodo... A não ser que queiramos como proponho nessa escrita, sair da inércia, dos engessamentos, do conformismo, da acomodação na educação básica, e que os conhecimentos e os conteúdos sejam próximos aos estudantes para que eles saibam compreender e que nós saibamos ensinar.

Num raciocínio democrático, a Constituição Federal de 1946, diferentemente da anterior, nos seus 218 artigos, traz uma retomada aos princípios sobre a Carta liberal de 1934 (lembrando que foi um período profícuo ao país), surtindo efeito para as décadas de 1950 e 1960, inclusive restaurando o regime presidencialista, a autonomia dos estados e municípios, os direitos trabalhistas e uma estruturação de Estado como pode observar no seu Título VI – Da família, da Educação e da Cultura; Capítulo II – Da Educação e da Cultura. Observo no seu art. 173 que as ciências, ganham espaço com a promoção da criação de institutos de pesquisas preferencialmente junto a estabelecimentos superiores, e que as letras e as artes são livres – muito genericamente a arte: suas obras, monumentos naturais, monumentos e documentos de valor histórico e artístico ficaram sob a proteção do Poder Público, o que talvez seja arbitrário a livre expressão para as artes, porque a etimologia da palavra em sua aplicabilidade, nesse caso, pode ter criado brechas para interpretações quaisquer de liberdade: como as chamadas *“aulas livres”*, de desenho livre, de produção de bandeirinhas para festa junina, ou para confecção de presentes no dia das mães ou dos pais, ou *“dancinhas”* e *“teatrinhos”*, para apresentação das festas de final de ano, sendo este último bastante frequente em escolas privadas onde surge maior dificuldade sobre a importância da arte ao desenvolvimento humano, perdendo o caráter funcional presente na Constituição anterior.

“É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (Constituição Federal de 1937), concebe-se um caráter transitório e uma lacuna ao aprendizado.

No entanto, no ano de 1961 com a introdução da LDBEN nº 4.024/61 e a obrigatoriedade do ensino da arte, vista como conquista, mesmo ainda ocupando um lugar tímido considerada apenas atividade, permitiu-se o rompimento com o método da pedagogia tradicional que intui para uma nova concepção de ensino, a meu ver, não só da arte:

O papel professor é valorizar a expressão individual da criança a ser um despertador de interesses, um mediador de conhecimentos. O aluno observa, experimenta, interage com o meio ambiente, projeta e executa suas atividades em sala de aula ou fora dela sob a orientação professor (SANTANA, 2019, p. 89).

Num pensamento escolanovista⁴⁷, observa-se o professor como mediador do conhecimento, a reflexão da prática sobre a teoria, surgindo o aprendizado na experiência proporcionada ao estudante; é no processo que se dá o conhecimento para o aprendizado.

Assim valoriza-se o saber antecipado e a bagagem de vivências que o estudante traz:

Palma Filho aponta que o artigo 64 da Lei 4.021/61 previa a possibilidade de serem organizadas escolas com modelo pedagógico diferente do estabelecido pela própria legislação, com sentido de experiências pedagógicas (PALMA FILHO, 1989, p. 13, apud SANTANA, 2019, p. 93).

De avanços e retrocessos se faz silêncio...

E por um período bastante curto de um possível vislumbre educacional, o Brasil sofreu a tomada de poder pela Ditadura Militar em 1964, e mais uma vez a educação passa por ajustes, adotando uma ideologia capitalista advinda dos Estados Unidos perseguindo professores, desmontando uma educação voltada para o estudante óbvio na Constituição Federal de 1967 em sua escrita, seca, dura, e inviolável aos direitos do povo brasileiro:

O mais conhecido deles foi o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, que levou ao fechamento do Congresso Nacional, à supressão de direitos e garantias do cidadão, à proibição de reuniões, à imposição da censura aos meios de comunicação e expressões artísticas, à suspensão do habeas corpus para os chamados crimes políticos, à autorização para

⁴⁷ Movimento iniciado no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, fundamentado em bases psicológicas e filosóficas para as práticas pedagógicas difundidas pelo norte-americano John Dewey (1859-1952); o austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960) e o britânico Herbert Read (1893-1968).

intervenção federal em estados e municípios e decretação de estado de sítio⁴⁸.

Indo ao encontro dos reflexos na educação básica brasileira que por mais algumas décadas, embaralhou-se com o desdobramento da LDBEN de 1961 à Lei 5.692/71, com foco na pedagogia tecnicista, promovido pelo governo militar ostentando a educação num panorama para cumprir as demandas do mercado capitalista e alavancar a economia, propõe-se a formação de mão de obra técnica nessa mesma perspectiva produtivista.

Os currículos foram reorganizados e a educação passa a ser serviço dessa economia, bem como o ensino da arte no seu artigo 7º, mesmo ganhando obrigatoriedade tanto no 1º quanto no 2º graus (Ensino Fundamental e Médio) “as disciplinas de Arte existentes, como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas, Educação Musical, deixam de existir e os professores tiveram que complementar suas formações” (FERRAZ; FUSARO, 2009, p. 51, apud SANTANA, 2019, p. 96).

Automaticamente essa explanação causou agravamento a uma formação aligeirada para dar conta a esse fim.

“É possível, leitor, imaginar a confusão e as dificuldades ocorridas na prática, uma vez que os recursos para a educação neste país sempre deixam a desejar” (ibidem).

O potencial transformador do ensino de Arte ao institucionalizar a pedagogia tecnicista e ao colocar professores e alunos numa situação de apenas aprender a fazer, isto é, de tarefeiros, impulsionando assim, uma formação sem espaço para o pensamento crítico, tipicamente do ensino de Arte. Essa situação reforça minha tese de que os currículos do ensino de arte do Brasil do Século XX mantiveram a desigualdade social (SANTANA, 2019, p. 100).

Outro destaque para esse período conturbado foram desde os exílios políticos às perseguições artísticas e culturais que paralisaram o país diante de uma civilização popular perseguida e completamente ignorada que anda pra trás, apesar de declarar no seu art. 168 que a educação é direito de todos assegurado à igualdade de oportunidade nos ideais de liberdade e solidariedade humana e que atualmente se contradiz no quesito final.

⁴⁸ Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=391696>>. Acesso em 27 jul. 2020.

Mantêm-se no seu art. 171, as ciências, as letras e as artes são livres e no parágrafo único do art. 172 “ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas”, que anteriormente não estavam incluídas de maneira direta.

A obrigatoriedade da educação dos sete aos quatorze anos está presente no seu art. 168, § 3º, inciso II, porém a oferta não é a mesma que a demanda necessita e acaba por não garantir vaga à todos os estudantes.

Atualmente está ainda mais agravado sofrendo superlotações das classes regulares diante do Programa de Ensino Integral – PEI, implantado na rede estadual paulista a partir de 2012, a meu ver, provocarem evasão escolar, principalmente no Ensino Médio por priorizarem o primeiro emprego entre os 16 a 18 anos de idade (pela necessidade social/econômica do país) os alunos não conseguem permanecer nas escolas de tempo integral no formato 7h ou 9h, ficando sem matrículas nas redes públicas regulares de ensino, o que está em desacordo com o art. 208, inciso VI, da última Constituição Federal (1988) de que é dever do Estado à garantia da “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, e em desalinho, porque as escolas regulares noturnas estão fechando suas portas e matematicamente torna-se conflituoso o aumento de matrículas quando há diminuição de classes.

Dessa forma, o ensino da educação básica brasileira ainda não é para todos, uma vez que não agrega a sua proporção, mantendo-se apenas nas escolas os estudantes que se esforçam para permanecerem e os das classes dominantes.

A última Constituição, a de 1988, considerada como uma das mais modernas e complexas do mundo, denominada de cidadã, parte de 250 artigos e 99 emendas, numa transição do Regime Militar à Nova República, considerando anistia aos exilados políticos, a consolidação dos direitos individuais e coletivos, endosso a proteção ao meio ambiente, à família, aos direitos humanos, à cultura, à educação e à saúde, bem como a seguridade do direito de cátedra – palavra diluída para não haver equívoco sobre sua interpretação.

Os artigos 205 e 206 apresentam a educação ser um direito de todos, dever do Estado, da família e será ministrada nos princípios de acesso, igualdade e permanência na escola e que as diversas ideias e concepções pedagógicas, sejam elas nos ensinos privado ou público, surjam de uma gestão democrática com

garantia de padrão de qualidade, de valorização à carreira do docente, com acesso por concurso público e não por um novo plano de carreira nebuloso como por meio de Lei Complementar nº 1.374/22 que desqualifica e agrava ainda mais a educação no país.

Inclusive, reforça-se a obrigatoriedade gratuita e de garantia de matrícula para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, ou seja, a mesma garantia para modalidade de Ensino aos Jovens e Adultos – EJA, do mesmo modo que o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um, também é garantido a todos, o que na maioria das vezes não se cumpre.

A escrita de modo geral, às vezes, é clichê como estabelece o seu art. 214, o Plano Nacional de Educação – PNE, com duração decenal, articulado em regime de colaboração, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias nos diversos níveis, etapas e modalidades em qualquer esfera federativa:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Diante do exposto, se faz necessária a construção de diálogos na efetivação e que se cumpra de maneira adequada às teorias que não chegam ao “chão da escola”, porque não adianta recensear os estudantes nem garantir avaliações de qualidade pelo Poder Público; como colocar o ensino religioso facultativo, se as religiões de matrizes africanas são abolidas dos currículos e dos livros didáticos.

Da mesma forma assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, se não há flexibilidade na liberdade do aprender e do ensinar, de pesquisar e divulgar o conhecimento, a arte e o saber, o que deveria ser premissa para a educação no país.

1.4 E agora, com BNCC muda o quê?

Nesse embrolho de novo/velho, por conservação desleal e injusta na estrutura social, política e econômica do país, o destoar da educação e da arte se apresenta

na mesma proporção; uma formação desconectada das raízes brasileiras pela miscigenação dos povos e das culturas advindas de diversos lugares, num país de dimensão continental.

Para refletir sobre tal indagação, dialogo como Palma Filho (2018), Neira (2018) e Lima (2020) sobre uma base nacional fragilizada e descontextualizada cujos os propósitos eram dar autonomia, permitir a democracia e produzir identidade local/cultural partindo de projetos próprios elaborados pelos diversos profissionais por meio de ações coordenadas.

Bebo da fonte do pensamento de Marilena Chauí (2007), o qual passei algumas semanas lendo e relendo para o meu processo de escrita solitária principalmente quanto à formação identitária brasileira sobre a “perspectiva do atraso ou do subdesenvolvimento” (ibidem, p. 21) na privação das características de desenvolvimento pleno e completo dessa nação e ponderações na educação e na arte.

A autora esclarece duas formas de ideologia: “do caráter nacional brasileiro, formada pela mistura de três raças: índios, negros e brancos” (ibidem), constituída na sociedade mestiça, onde não há concepção de preconceitos ou qualquer diferença entre trabalho ou serventia, gerado por afeição natural, nas suas relações; e a “identidade nacional” (ibidem), onde a mistura étnica das três raças, é compreendida na visão capitalista: o negro, escravo, o índio rebelado e o branco na perspectiva de instituição violenta e de classe social dominante. O que se lê é uma totalidade social sem homogeneidade, concebendo a segunda à sua legitimação.

Chauí (2007) adverte à comemoração aos 500 anos do Brasil, além de alertar sobre o momento mítico devido às festividades serem divergentes da realidade da nação, me parece subsidiar essa escrita 21 anos depois como se fosse atual:

Todavia, postas as coisas dessa maneira, poderíamos também indagar se não estaríamos substituindo um fatalismo fundamentalista por outro. Ou seja, assim como os nacionalismos, ocultando que a nação é uma construção histórica recente fizeram da nacionalidade algo imemorial e destino necessário da civilização, também poderíamos estar tomando o fim do nacionalismo o “fim da história”, tão ao gosto dos neoliberais (CHAUÍ, 2007, p. 23).

Assim, a educação básica vai ao desencontro do conteúdo/forma com que a BNCC foi estruturada, “ao gosto dos neoliberais” (ibidem), com forte engajamento de instituições privadas.

Associo e evidencio tal anomalia às ações/sensações que nos afetaram e nos afetam.

Periodizado como proposta por Dante Moreira Leite⁴⁹ (LEITE, apud, CHAUÍ, 2007, p. 27) e debatido por personalidades como membros fundadores da Academia Brasileira de Letras, autores, escritores, professores, pedagogos, jornalistas, críticos da literatura, sociólogos, etc., desde os anos 1850, iniciado por Silvio Romero (1851-1914)⁵⁰, finalizado por Gilberto Freyre (1900-1987)⁵¹.

O processo histórico/psicológico/intelectual se deu da observância dos sentidos de expressão por meio do caráter nacional histórico, prevalecendo até os dias atuais, como a inconsistência de caráter, a leviandade e imprevidência, uma vez que os “ataques” sofridos pelos nativos e escravizados adquiriram forma de salvaguardar sua existência.

A indiferença pelo passado preconiza a desconstrução de suas origens, uma vez que foram roubados, extirpados de sua pátria não havendo elo ao que ainda foi culminado na perda histórica cultural apreendida para a nova cultura imposta do é; e é assim que deve ser.

De lado a lado, a história do povo brasileiro traz os aspectos mais contemplativos que pensador; mais apto para queixar-se, lamentar-se de situações que apresentam grau de dificuldade, ou que exigem capacidade de pensar. Também o caráter psicológico busca mais sonhos e palavras retumbantes do que de ideias científicas, causando abatimento intelectual.

Essa descrição pode ser facilmente observada nas classes escolares estabelecendo relação com a arte por necessitar de autonomia e criticidade prejudicada pela falta de inventividade dos estudantes.

⁴⁹ Leite, Dante Moreira. O Caráter nacional brasileiro. História de uma ideologia. 4 ed., São Paulo: Pioneira, 1983.

⁵⁰ Sílvio Romero (1851-1914). Escritor, professor e político brasileiro. Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro fundador da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira nº. 17. Também pensador social, folclorista, poeta, jornalista e crítico literário. Era sócio correspondente da Academia de Ciências de Lisboa. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/silvio_romero/>. Acesso em 28 set. 2021.

⁵¹ Gilberto Freyre (1900-1987). Sociólogo, historiador e ensaísta brasileiro. Autor de "Casa Grande & Senzala", considerada, uma das obras mais representativas sobre a formação da sociedade brasileira. Estudou Artes Liberais como bolsista nos Estados Unidos, com especialização em Ciências Políticas e Sociais na Universidade de Baylor. Fez sua pós-graduação, na Universidade de Colúmbia, Nova Iorque, obtendo o grau de Mestre em Artes. Sua dissertação de mestrado versou sobre a "Vida Social no Brasil em Meados do século XIX", orientado pelo antropólogo Franz Boas, radicado nos Estados Unidos, de quem recebeu grande influência intelectual. Eleito deputado federal por Pernambuco. Participou da elaboração da Constituição de 1946. Atuou nos setores ligados à ordem social e à cultura, tendo depois reunido seus discursos no livro "Quase Política". Disponível em: <https://www.ebiografia.com/gilberto_freyre/>. Acesso em 28 set. 2021.

Outra característica bem marcante é a necessidade imensa de imitação do estrangeiro, haja vista que fomos europeizados/norte americanizados, aguardando pacientemente as ordens governamentais, resignados por qualquer situação. E ainda, a afeição à ordem, paz e a paciência são aceitas na maioria das vezes às condições hierarquizadas sem qualquer questionamento, privando-nos do direito a ousadia em busca por uma sociedade verdadeiramente próspera e igualitária, reproduzindo ódio ao governo e desconfiança das autoridades, compartilhando ideias através dos veículos de comunicação em massa, desconhecendo a filosofia, a ciência, a poesia e levando ao parasitismo, ao conservantismo e à ausência patriótica.

O que acredito desencadear a falta de iniciativa, a ausência de decisão, a falta de firmeza, a inconstância no querer, o individualismo desordenado, dotado de filantropia, uma vez que o país tem tendências patriarcais.

Remeto-me à sociedade brasileira defendendo o povo como trabalhador ativo para qualquer empreitada, porém carente de atenção e submisso pelas classes dominantes que extirparam a formação social dos nativos da terra, dos povos imigrantes e dos escravos na força braçal à servidão de uma nação para poucos; nesse quesito, tenho a sensação de continuarmos nos anos de 1500 em alguns aspectos para a educação básica, com a mesma imposição de sentença piramidal: de cima para baixo.

E a meu ver, a BNCC decompõe a educação – aliás, me parece estar na contramão do século atual e leva-me a pensar no professor Dr. Marcos Garcia Neira, sobre sua opinião postada para o Jornal da USP (on-line), intitulado: *“Essa base não”*.

É provável que uma grande parcela da população tenha tomado conhecimento do fato através da propaganda financiada pelo Ministério da Educação (MEC), que busca vincular a política educacional em curso à igualdade de oportunidades. Tal como se um currículo comum fosse capaz de neutralizar a diversidade que caracteriza as comunidades escolares e fizesse desaparecer as péssimas condições de trabalho, salários aviltantes, inexistência de planos de carreira, fragilidade nas políticas de formação continuada e inúmeras outras dificuldades que muitos professores e estudantes enfrentam cotidianamente (NEIRA, jornal on-line, 2018).

A disseminação de discursos controversos intui reflexões sociais imbuídas nos currículos escolares que atuam na homogeneização dos sujeitos.

Assim, o discurso soa como novo, porém a sistematização dos conteúdos (habilidades e competências) que a BNCC carrega sobre as práticas pedagógicas utiliza-se de persuasão a um projeto de sociedade desejada, o que dificulta o ato estrutural.

Dessa maneira, Neira (2018) nos sinaliza que o tecnicismo educacional mantém as normativas atuais centralizadoras, sem qualquer espaço para reflexão e análise do próprio fazer, caracterizando a docência como profissão executora:

O texto oficial estabelece uma organização pautada em unidades temáticas e objetos de conhecimento que se desdobram em habilidades majoritariamente cognitivas, tratadas como aprendizagens essenciais. Um dos traços tecnicistas mais fortes se explicita na progressão dos conteúdos. (NEIRA, 2020, p. 184).

Nessa linha de raciocínio enxergo similaridade com o que Chauí (2007) descreve quanto à “identidade nacional”: pacífica em relação às forças das classes dominantes, atribuindo a BNCC uma invenção do século XXI para a educação brasileira, mas, se voltarmos umas páginas para trás nessa escrita, veremos que ela já estava prevista da Constituição de 1988, no seu artigo 210 e na LDB:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 determina que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum”. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) de 2013 explicam que a base nacional comum “constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais” (NEIRA, jornal/USP on-line, 2018).

Como também já estava previsto na Lei nº 13.005/2014, no Plano Nacional da educação – PNE 2014/2024, temos a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, do Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2014), porém está construída sob a base do capitalismo.

Conforme defende Neira (2018), a ideia não era, mais uma vez, colocar o currículo numa caixa quadrada determinada a poucas mãos, mas estimular estados, municípios e unidades escolares “a repensarem e fortalecerem suas propostas” (ibidem, p. 184) democráticas de cunho local, sem interferência do assédio de

setores privados representada por organizações, como “Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA (Atacado, Tesouraria e Investimentos Institucionais), Instituto Unibanco, Instituto Natura” (ibidem), como Lima (2020) descreve em sua dissertação de mestrado:

É possível verificar que a hegemonia empresarial esteve presente na concepção e na construção da Base, desde seu início, e que isso é reflexo de políticas e projetos neoliberais entre setores privados e públicos de Educação, que buscam valorizar as necessidades básicas e imediatas da formação escolar em relação ao mundo do trabalho, como foco em competências, metas de desempenho e instrumentos centralizados de avaliações (LIMA, 2020, p. 19).

Diante do exposto, a BNCC homologada leva-me a entender que está contrária à sua “função, forma e conteúdo, podendo ser um retrocesso pedagógico, político” (Neira, 2018, p. 184), principalmente quanto à recomendação do PNE 2014/2024 por substituir os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – OAD, tendo como principal função orientar o ensino ao estudante ao longo da escolarização, proporcionando solidez, aguçando os saberes, fomentando o pensamento crítico para sua aprendizagem e, nessa perspectiva, o conhecimento adquire centralidade.

No entanto esses princípios distanciam-se através das competências menores que buscam problemas imediatos e habilidades sobre a aplicação dessas competências em situações práticas corriqueiras, “desconsiderando a pluralidade de ideias pedagógicas garantida pela LDB” (ibidem) acentuado em “dez competências gerais em 29 competências específicas por área, 55 competências por componente e arrolam exatas 1.303 habilidades a ser fixado durante o ensino fundamental” (ibidem), o que deixa evidente os conteúdos margeados, colocados a escanteio.

Relevante mencionar ainda, que essas habilidades devem ser oportunas aos docentes num desenvolvimento para impregnação aos estudantes.

Além disso releva-se a docência, o que as empresas privadas e o terceiro setor pretendem a coação em seu planejamento pedagógico (disciplina/conteúdo) diante de “situações didáticas descontextualizadas e sem nexos”, como diz Neira (2018), ou seja, a perda de autonomia profissional provoca uma realidade de precarização ainda mais profunda na desvalorização docente e na educação pública num projeto neoliberal como pontua Lima (2020).

Assim é o vislumbre ambíguo sobre o tamanho do peixe pescado: a população brasileira é ludibriada com histórias de pescador, observando no portal do MEC a ampla divulgação dos resultados de mais de 12 milhões de contribuições, “235 documentos protocolados com contribuições recebidas no âmbito das audiências públicas, além de 283 manifestações orais” (LIMA, 2020 apud, BRASIL, 2017), o que “representou apenas 1,52%” (CÁSSIO, 2017, apud, LIMA 2020, p. 22).

Do “fabuloso número” (ibidem), há apenas 12 milhões de contribuições para um país com mais de 213 milhões⁵² de pessoas, desconsiderando ainda as mais de 605 mil⁵³ mortes entre os anos de 2020 e 2021 pela COVID-19⁵⁴, em grande parte negligenciada pelo governo federativo brasileiro há uma diferença de 8,400%:

Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre), teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes... (CÁSSIO, 2017, apud, LIMA 2020, p. 22).

Corroboro com os pensamentos dos autores citados e compactuo que a BNCC é mais um documento que “negligencia por completo a concepção da base nacional como explicitada no PNE” (NEIRA, 2018, p. 3). Da mesma maneira temos:

... a necessidade de se instaurar conteúdos mínimos para uma formação básica comum, neste período histórico, tinha como pano de fundo, debates “em relação a uma nova ordem social que resultasse numa mais justa distribuição dos bens materiais e simbólicos” (PALMA FILHO, 2018, apud LIMA, 2020, p. 16).

Desde o início desse primeiro capítulo, diante do recorte apresentado observa-se que a educação patina em obras teóricas, distantes do “chão de escola”.

1.4.1 E a Educação Básica...

Há a sensação de que quanto mais leio e estudo mais me sufoco diante do tamanho abismo que me coloquei para essa dissertação de mestrado, e a escrita não é como um conto de fadas que chegará num final feliz – me parece estar bem

⁵² Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em 25 out. 2021.

⁵³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/24/brasil-tem-6056-mil-mortos-por-covid-media-movel-de-casos-completa-15-dias-em-tendencia-de-queda.ghtml>>. Acesso em 25 out. 2021.

⁵⁴ Op. Cit.

longe disso por questionar se essa educação nos apropria, dá-nos conhecimento para a vida, proporciona acesso ao mundo do trabalho, traz autonomia e criticidade ou desapropria, provocando repulsa ao estudo, gerando estudantes incipientes.

Ocasão essa para acreditar no poder de ambas e hastear bandeiras brancas em benefício da maioria: os estudantes que recebem o que é dado, o que está pronto, praticamente inquestionável num sistema capitalista, ideológico e hegemônico:

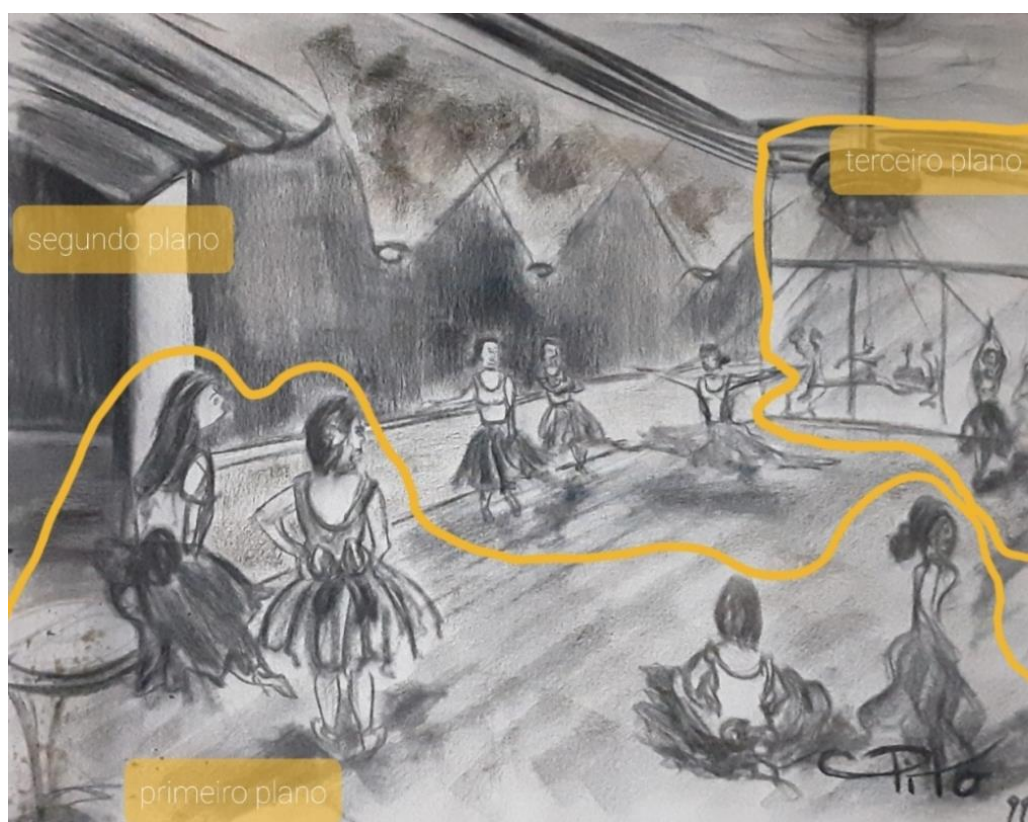


Figura 2 – Releitura da Aula de Dança de Edgard Degas.
Fonte: Alexander dos Santos Pito – pintura em lápis carvão.

Pensem na Educação como uma obra de arte, conforme exponho na obra acima⁵⁵. Uma tela cuja leitura será compreendida por planos:

- O primeiro plano: o mais próximo aos nossos olhos, o mais atraente, o que se vê antes de tudo; todos os traços são bem definidos, volumes,

⁵⁵ A obra apresentada foi presente de meu ex-marido: Alexander dos Santos Pito, em dezembro de 1999. Sabendo do meu fascínio por dança fez uma releitura da obra original “A aula de dança” do pintor, gravurista, escultor e participante do movimento impressionista em França, conhecido como Edgar Degas (Hilaire Germain Edgar de Gas 1834-1917). A obra de 1873, medindo 85 X 75 cm está no Museu D’Orsay. Disponível em: <<http://www.historiadadasartes.com/sala-dos-professores/a-aula-de-danca-edgar-degas/>> . Acesso em 11 jan. 2021.

texturas... todos estão bem presentes e bem nítidos à leitura visual do ser humano. A esse, interpreto como o Ministério da Educação – MEC órgão maior central “*Mandante*” de orientações e alterações da Constituição Federal e das leis da educação básica brasileira;

- O segundo plano: não com a mesma intensidade, mas bem determinado e nítido para de ser compreendido; o poder governamental estadual/municipal; “*Manipulante*” do sistema primeiro e “*Mandante*” ao último;
- O terceiro plano: aquele turvo, anuviado, disforme; lá no fundo da obra, como um céu paulistano num dia de garoa (triste), incompreendido e menosprezado: “*o povo brasileiro*” (pensando em Darci Ribeiro⁵⁶), desprovido da inteligência do “*Mandante*”, do “*Manipulante*”, restando ser apenas “*Manipulado*”.

Analisando essa escrita, feita por mim, lida por vocês e pensada para nós, será incoerente o inverso?

Sem dúvida alguma que sim.

O propósito deveria ser de baixo para cima.

O primeiro plano deveria ser o “*povo brasileiro*”, o rizoma⁵⁷, a base que produz, cria, pensa e age; conseqüentemente o “*Mandante*”, estaria no seu devido lugar, na nuvem esfumada complementando a obra de arte apresentada, propondo conhecimento e desenvolvimento de ideias, porém, é legítimo que “*Mandante*” e “*Manipulante*” sobreponham-se à produção humana “*Manipulada*” onde está erroneamente a educação do país.

Para “*engrossar o caldo dessa prosa*” a educação brasileira nessa (des)apropriação pode ser observada no PNE, sob a Lei nº 13.005/2014, onde a engrenagem da máquina pública emperra, ficando de novo num “*meio feito*”,

⁵⁶ Darci Ribeiro (1922-1997). Antropólogo, educador e romancista brasileiro, formou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Dedicou os primeiros anos de vida profissional ao estudo dos índios. Fundou o Museu do Índio, colaborou na criação do Parque Indígena do Xingu. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>>. Acesso em 18 out. 2021.

⁵⁷ Termo originado da botânica, utilizado pelos filósofos Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), para descrever uma maneira de encarar o indivíduo, o conhecimento e as relações entre as pessoas, ideias e espaços, a partir de uma perspectiva de fluxos e multiplicidades, que não possui uma raiz ou centro. Disponível em: <<https://www.ex-isto.com/2020/07/rizoma-esquizoanalise.html>>. Acesso em 18 out. 2021.

inclusive, para se cumprir as 20 metas previstas até 2024, e independentemente dos gráficos precisos sob as metas, próximas ou longe de serem cumpridas, à distância enxergamos aquela poeira do quadro, apenas a fumaça da nuvem.

Abro um parêntese e divago em pensamentos: quem dera um dia (talvez nem esteja mais viva para ver) a educação do “*povo brasileiro*” seja prioritária entre os governantes e quiçá minha observação chegue às classes e nas mãos dos docentes de escolas públicas, antes de ocorrer a decomposição diante de uma estrutura frágil desconstituída.

Não preciso relatar mais, porque relevância se deve dar para quem está no “*chão de escola*” e tem a vivência da realidade que não é a mesma descrita na teoria e não se cumpre o que está posto, visto que estamos há dois anos para o cumprimento de todas as metas previstas no PNE e sem sombras de dúvidas, há muito que se fazer de fato.

E estamos no quase lá, longe das necessidades dos estudantes que ficam à mercê de um novo modelo, sem consequências positivas, tornando todo e qualquer documento norteador enrijecido, distante da educação básica que se busca, autônoma de pensamento centrada no ser humano e não apenas nos interesses de poucos.

Capítulo 2 – A INVISIBILIDADE DA ARTE



Ilustração elaborada por Alex Szwierenko 2022, exclusiva para essa dissertação.

“ao longo dos anos, os antigos encontraram
uma boa receita para a Educação: ginástica
para o corpo e música para a alma”
Platão.

Alex Szwierenko

2.1 Para que arte?

A palavra arte é proferida aos quatro cantos do mundo: futebol arte; cozinando com arte; arte de escrever e pensar; estudando com arte; brincando de arte; arte de conhecer um bom vinho – claro, esse último não sei se já houve pronúncia, porém arrisco que sim, uma vez que, estimula nossas sinapses⁵⁸ diante da ação degustativa física perceptiva para compreender se o gosto é bom ou ruim, de uma determinada safra de vinho: será então, o sommelier um artista?

Respondo quase instantaneamente, como faço dentro do ambiente escolar no “chão de escola” a todos: “é verdade que nem tudo é arte, porém quase tudo tem a arte”⁵⁹ “é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar” (READ, 2013, p. 16).

Imediatamente não saberia responder a indagação, aliás escrevo para sinalizar que arte é essência, permanência e está em nós. Dessa maneira, está presente na educação e nesse capítulo abordo a relevância dessa disciplina na educação básica brasileira e suas contribuições para o desenvolvimento humano.

Para que a disciplina seja entendida de maneira dilatada, parto do conhecimento pré-estabelecido: pintura de algum famoso que se reproduz sem entender o que aquilo é.

Sua robustez vai além da superficialidade que nos é apresentada e busquei auxílio no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, para dialogarmos a partir de agora e sempre que for necessário não existir mais indagação sobre o que é arte e converter o *modus operandi*⁶⁰.

Arte é uma tradição que remonta o platonismo e o aristotelismo; habilidade nos diversos campos do pensamento e do conhecimento humano, uma finalidade prática ou teórica – por exemplo: essa escrita, mesmo sendo acadêmica, passa pelo

⁵⁸ Sinapse. 2. FISL. Local de contato entre neurônios, onde ocorre a transmissão de impulsos nervosos de uma célula para outra. Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p. 2576.

⁵⁹ Na maioria das vezes os estudantes ficam olhando sem entender nada do que falo, mas logo proponho indagações sobre o futebol, ou sobre o funk, ser ou não ser arte e geralmente obtenho resultados positivos com reflexões para as outras linguagens artísticas (dança, teatro, música, etc.). No entanto raramente consigo propor tal discussão num grupo de docentes numa formação de ATPC, porque logo me olham ou se entreolham com desdém, o que não vejo com maus olhos e nem os culpo, porque interpreto como falta de conhecimento sobre a arte e de como ela é descuidada até os dias atuais no ensino.

⁶⁰ Expressão em latim que significa “modo de operação”. Utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo geralmente os mesmos procedimentos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Modus_operandi>. Acesso em 29 set. 2021.

processo criativo do pesquisador/intérprete diante de uma infinidade de livros, textos e vídeos, para o leitor/interpretante que codifica dentro de sua prática-experiência-humana o entendimento sobre o que está posto; a elaboração e a espontaneidade diante do fazer humano aprendizagem, conhecimento e normas indispensáveis a uma execução e nesse momento, por outro exemplo: num chefe de cozinha quando busca a estrela Michellin, ou um neurologista numa mesa de cirurgia, exploram seus conhecimentos, sendo o primeiro aguçado pelo paladar e o olfato, enquanto o segundo volta atenção para o tato e a visão; necessidades à precisão e ambos em suas práticas estão imersos de experiências, carregados de memórias e de capacidade, seja por esmero, por ofício de suas profissões, na capacidade especial, na aptidão, no jeito ou dom, porém embutidos de fenômeno orgânico. Aqui podemos pensar nas nossas classes, no cotidiano escolar e o quanto nos deparamos com esse contexto multicultural/artístico e o quanto somos modificados e modificamos formas e conteúdos na subjetividade humana.

A traquinagem entendida como atrapalho, bagunça, causa/efeito de algo inesperado é outro bom exemplo a ser registrado: um lápis, uma caneta ou um batom na mão de crianças, é quase que involuntário saírem rabiscando espaços diante do desejo de fazer – impulso do corpo diante de uma ação.

Também as chamadas tradições artesanais, conhecida como artes menores:

... as que são realizadas manualmente, mas não envolvem elaboração intelectual, a exemplo da tecelagem, cestaria e assemelhadas; mecânicas as que comportam o trabalho manual, mas realizado como o uso de máquina (HOUAISS, 2001, p. 306).

A arte plurimária de diversas etnias indígenas; a arte-final de livros, de jornais – aliás os profissionais desse mercado, os publicitários, designers, ilustradores (de charges e tirinhas que revelam humor crítico diante da ignorância humana), não levam nome de artistas, mas estão em constante observação do mundo para criar, produzir e propagar divulgação através da arte.

Aos conjuntos de crenças e ritualísticos (já descrito anteriormente): magias, feitiçarias, crenças, assim como os componentes estéticos puros da arte como formas, cores, linhas, simetria, assimetria, objetos, cenários, figurinos, adereços, arquitetura, fotografia, desenho industrial e o design “para a decoração de interiores, que englobam a tapeçaria, o mobiliário, a cerâmicas e o bordado” (HOUAISS, 2001,

p. 306); corpo/dança, canto/música, simulacro/teatro “as que se ocupam diretamente da exibição de qualidade e proezas humanas (no teatro, circo, cinema, dança rádio, televisão).” (ibidem); movimentos artísticos durante a evolução e percepção humana, como, arte abstrata, de vanguarda, pós-moderna (termos concebidos no Ocidente a partir do início do século XX em diante) indo de encontro com o que Houaiss (2001) descreve ser o fenômeno artístico que vê na própria arte e nos seus meios os únicos fins a que ela deve querer, sem objetivos extrínsecos⁶¹:

... dignos de apreciação e estudo de um homem livre (gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia, música, arquitetura e medicina), em oposição às artes praticadas pelos servos, de caráter manual ou artesanal; denominação atribuída, na Idade Média, ao conjunto das disciplinas estudadas nos estabelecimentos de ensino, compreendendo o *trivium* (gramática, retórica, dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, música, astronomia), dominados pela orientação teológica, que são exercícios através da inteligência e de conhecimentos sistemáticos (como, p.ex., a do médico ou do advogado) (HOUAISS, 2001, p. 306).

De fato, a palavra arte é utilizada o tempo todo, e conseqüentemente a “falta de definição é explicada pelo fato de que ela sempre foi tratada como um conceito metafísico, embora seja fundamentalmente um fenômeno orgânico e mensurável” (READ, 2013, p. 15), ou seja, a arte está imbricada em todas as ações corpóreo-sensoriais “...tudo que é de indústria humana, ciência, ofício, instrução, conhecimento, saber, profissão, destreza, perícia, habilidade, gênio, talento, qualidades adquiridas” (HOUAISS, 2001, p. 306).

Como já exposto, sua relevância é tamanha que se torna inconveniente para o desenvolvimento dos estudantes, dando a eles instrumentos para tornarem-se conhecedores: seres pensantes, críticos, autônomos.

Percebo por minha construção narrativa que arte é integrante da concepção humana, ser antropológico e sociológico. Como o Houaiss (2001) descreve a sua presença como parte dos diversos campos do pensamento, do conhecimento e do desenvolvimento humano, tão logo penso que a arte permeia a vida em seus diversos sentidos bem como no nosso caso o da educação, que comparo como água encontrando veios para se manter presente, abrindo brechas em qualquer lugar por onde passar preenchendo “saberes” como Santana (2019) elucida sua fragilidade desde a primeira vez que surge na década de 1960 na LDBEN nº 4.024,

⁶¹ Esse parágrafo refere-se à síntese do significado da palavra arte, conforme Dicionário HOUAISS, da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p. 306.

revogada pela Lei nº 9.394/1996, que traz em seu artigo 3º, parágrafo “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

O meu posicionamento quanto à importância e a permanência do ensino de arte na educação básica faz jus nessa escrita por estar justaposta nas demais áreas do conhecimento e compreenda: estar em outras áreas, não quer dizer, ser complemento a..., ou estar a serviço de...; e sim, presentificar-se, ser potente na construção do pensamento e do conhecimento do que ela já é, parte de todos nós – transversal com as linguagens artísticas (dança, teatro, música, artes visuais, ou como sugere a BNCC – artes integradas).

Abro um parêntese antes de continuar:

... Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BNCC, 2017, p. 194).

Dialogo de novo com a divergência exposta diante da fragilidade já apontada por Santana (2019) e o currículo Paulista (currículo em ação) equivoca-se com o que está posto na BNCC. Estanca as linguagens artísticas bimestralmente: 1º bimestre – dança; 2º bimestre – artes visuais; 3º bimestre – teatro; 4º bimestre – música.

Ora, se já está posto que arte não é fragmentada (aliás, como nenhuma disciplina deveria ser, porque o ser humano não é feito em pedaços pensantes) como aplicar conteúdos dessa maneira e atingir qualidade de ensino integral? O que caberia ao profissional de arte, na melhor das hipóteses seria enrijecer o pensamento didático que o estudante deve produzir.

No processo de execução da BNCC na qual Lima (2020) estava envolvida, transcreveu o depoimento de um colega de profissão:

Na realidade estava já em processo de finalização e o que nos foi instruído foi: “nós temos os quadros das habilidades, os termos estão muito técnicos, a gente gostaria que professores que tenham trabalho na sala de aula pudessem ajudar a gente a amenizar esse texto”. Então foi nesse nível que a gente foi chamada, foi algo próximo da data que esse grupo tinha de finalização, então era uma coisa de duas semanas (LIMA, 2020, p. 23).

Fica a prova da consideração aos profissionais e estudantes da educação básica. E mais outro “nó”, (des)considerando instrução da aprendizagem à

integralidade do ser humano, ficando as artes integradas ofuscada por sua própria descrição:

Dessa forma, fica evidente que não podemos privilegiar uma linguagem em detrimento de outra; até porque com a proliferação das possibilidades criativas envolvendo multimeios de produção, exposição e registro das diferentes formas de interação que elas possibilitam, a relação entre obra e sujeito dilui fronteiras nítidas entre uma coisa e outra exigindo abordagens que não fiquem presas às tradicionais quatro linguagens (BNCC, 2017, p. 194).

As artes integradas no “chão de escola” não se fazem presentes, uma vez que estamos condicionados às quatro linguagens determinadas no currículo paulista, como já explanado.

Isso torna mais complexa a formação continuada docente sob a estrutura dos códigos das habilidades e a falta de fluência fica difícil revelar ao professor artista que ele não é fazedor de bandeirinhas, e nem tem a função obrigatória em participar de festas religiosas e comemorações nacionais.

Dessa maneira penso ser um ato crítico e relevante diante das dificuldades encontradas tanto na formação docente, quanto na compreensão dos estudantes sobre o conhecimento dessa disciplina, não só dessa, mas das demais áreas do conhecimento, diante do contexto que sinto perdurar em uma bagagem de reflexos dos séculos anteriores, seguindo documentos curriculares pautados nas legislações com possibilidades interpretativas não esclarecedoras quanto à obrigatoriedade ou não.

Nesse caso, o da arte, dou exemplo ao novo ensino médio, causando-me preocupação sobre sua obrigatoriedade, deixando de ser conteúdo próprio a serviço dos itinerários formativos.

Contudo, no ambiente geral da educação, esbarramos numa pedagogia tradicionalista e tecnicista, que se mantém, acredito, desde a formação da educação (como já foi posto) no país, expondo a vulnerabilidade da área nos dias atuais de uma educação, no meu entender, não priorizada na estrutura brasileira.

2.1.1 Um entre:

Das minhas indagações que são muitas, uma das que me direcionou à pesquisa foi a repulsa pela polivalência em relação ao ensino de arte, e quero

compartilhar a pergunta feita ao meu orientador por e-mail no dia 19/07/2020: *“Professor Palma: gostaria de alguma indicação sua para a questão da polivalência do professor de Arte (quero muito ouvi-lo sobre esse assunto) e o quanto talvez essa questão acabe impactando na formação (que é ruim) continuada dos professores. Não sou a favor da polivalência, porém, com a grade curricular que temos disponível para a disciplina de Arte, é impossível (até o momento) acreditar que teremos professores para dança, para música etc., inclusive penso que não temos nem a quantidade de profissionais suficiente que supriria tal necessidade”...*

A resposta foi a seguinte:

Sobre a questão da polivalência na formação de professores para o ensino de arte na educação básica, eis o que penso: Até a reforma de 1971 (Lei 5692, de 11 de agosto de 1971), a arte não era um componente curricular obrigatório, estudava-se desenho, canto orfeônico, música, que eram vistas como conteúdos que acrescidos pela escola, como prática pedagógica. Eu, por exemplo, que cursei o ensino fundamental na década de 1957-1960, tive aula de música, lecionada por um Maestro e violonista e desenho, apenas em algumas séries. No ensino médio não cursei nada ligado ao campo das artes, até porque fiz o colegial científico e o desenho era geométrico. A reforma do ensino de 1º grau e 2º grau tornou obrigatória o conteúdo curricular de Educação Artística. Essa reforma cria três abordagens metodológicas para os conteúdos: atividade, nos anos iniciais (1ª e 2ª séries); área de estudo (3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries) e disciplina nos anos finais (7ª e 8ª séries). No estado de São Paulo, a secretaria da educação entendeu que em todo o ensino de 1º grau (oito séries), os componentes curriculares de Educação Artística e Educação Física deveriam ser trabalhados como atividades, mais tarde (1985) também Língua Estrangeira e desse modo não seriam considerados para efeito de promoção do aluno de uma série para outra. Quanto à formação dos professores, estabeleceu-se que a mesma seria feita para o 1º grau em cursos de licenciatura de curta duração (dois anos) e para o ensino médio acrescentava-se mais um ano. A partir daí começa-se a denominar o professor de educação artística que na época deveria dar conta das expressões musical, plástica e cênicas (teatro e dança), como professor polivalente. Com a reforma de 1996 (Lei 9.394/96-LDB, também denominada Lei Darcy Ribeiro), depois de muitas idas e vindas o Conselho Nacional de Educação (CNE) substitui o componente curricular Educação Artística, por ensino da arte (art. 26, § 2º, com a finalidade de promover o desenvolvimento cultural dos alunos e não fixa se será em todos os anos ou séries do ensino fundamental e médio).

Na sequência aparecem os PCN e no caso da arte afirma-se que a mesma deverá contemplar as quatro linguagens: Teatro, Música, Artes Visuais e Dança.

E o professor, como fica? De fato, não fica. Pois continua sendo formado em cursos de educação artística, portanto, formação polivalente. Em várias universidades tem início um movimento para a extinção do curso de educação artística e a substituição por licenciaturas específicas, como, aliás, ocorreu no Instituto de Artes da UNESP, com a criação das licenciaturas em Teatro, Música e Artes Visuais e não mais apenas Plásticas.

E o que acontece nas escolas de ensino fundamental e médio? A meu ver, nada. O professor continua ou sendo formado em educação artística, na sua grande maioria, no caso da rede estadual do estado de São Paulo, com habilitação em Artes Plásticas.

Além dos formados em Educação Artística, curso que ainda é mantido em muitas instituições de ensino superior, aos poucos vai surgindo os professores especialistas. Entretanto, acontece que nas escolas estaduais e municipais, não se contrata e nem se abre concurso para professores com formação especializada em Música, Artes Visuais, ou Teatro; se contrata ou se efetiva para o ensino de Arte, como, aliás, está na LDB. Essa é a situação atual.

Podemos continuar conversando sobre essa questão em outro momento. Particularmente, penso que foi um equívoco terminar com os cursos de educação artística; o mesmo tinha e tem deficiências, mas poderia ter sido melhorado, ao invés de extinto.

Penso mais ainda, a universidade estrutura cursos sem levar em conta a realidade do mercado de trabalho, ou seja, não se preocupa com o grau de empregabilidade desses cursos, esquecendo que a grande maioria dos egressos desses mesmos cursos acabará se profissionalizando como professor e não como pesquisador no campo das artes; para estes têm-se os cursos de bacharelado”.

Estamos a quase um quarto do século XXI e percebo que nada foi alterado no ensino de arte. A polivalência deixou de ser, as artes integradas da BNCC não ganham espaço, a formação docente não incorpora as linguagens artísticas e as licenciaturas específicas, ao meu entendimento, fragmentam ainda mais a formação docente, que não se enquadram numa “*cartilha*” pronta, esquecendo que

Arte é linguagem.

... É o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, opictórico, visual, corporal...

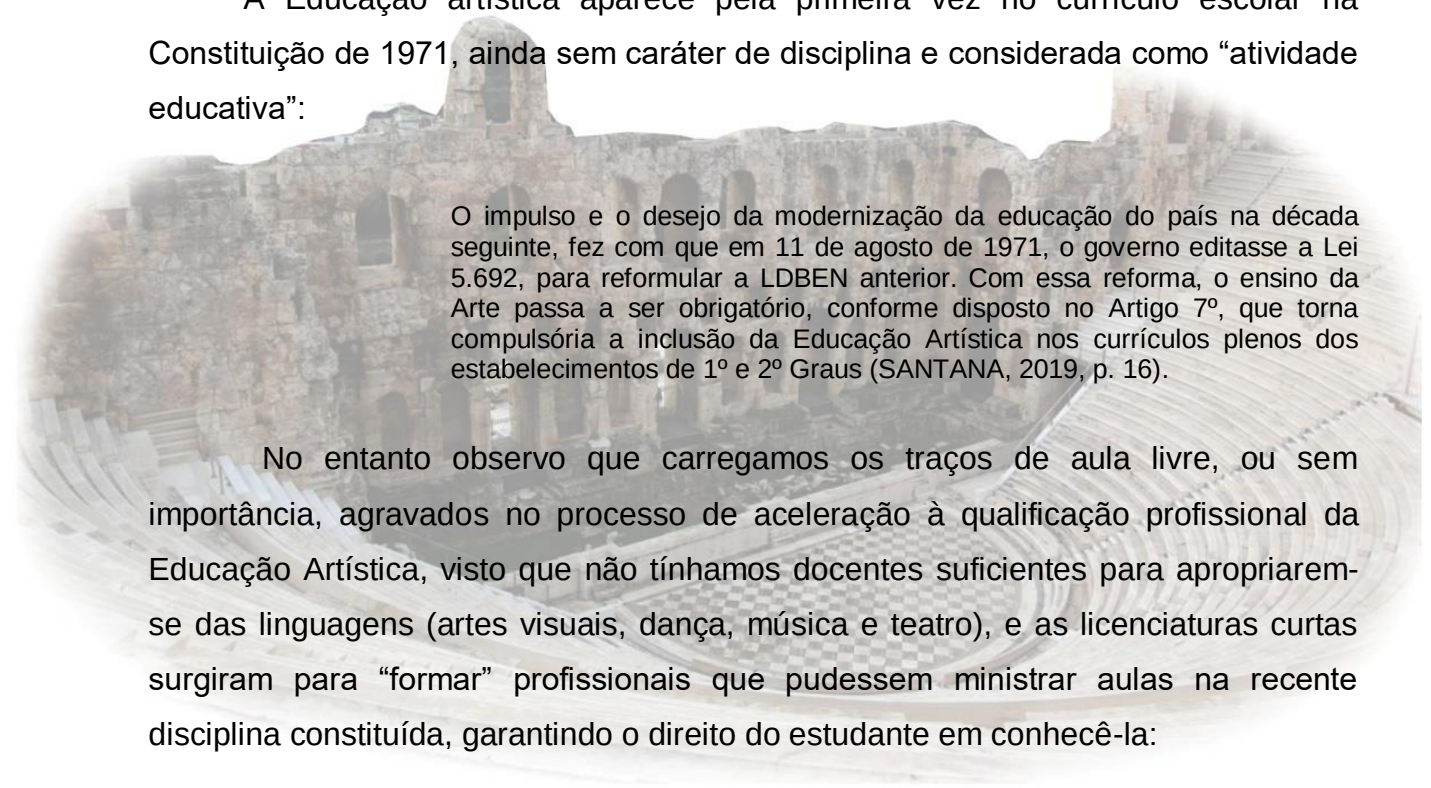
É uma “conversa” entre o apreciador e a obra, em que estão presentes também a intuição, a imaginação, a percepção.

O professor deverá proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de Arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos..., assim como as produções da própria classe envolvida (GARCIA E VENTRELA, 2006, p. 10).

Dessa maneira, compactuo das palavras do professor Palma Filho (2020) quanto à extinção dos cursos de Educação Artística, porque entendo a arte como um todo e no caso da educação básica, não enxergo obrigatoriedade técnica artística no ensino/aprendizagem para nenhuma das especialidades oferecidas no currículo, uma vez que arte deve ser compreendida como conhecimento que envolve experiências entre diversas culturas e que tem no seu escopo as linguagens verbais e não verbais como aprendizagem para o desenvolvimento humano.

2.2 Educação artística, arte

A Educação artística aparece pela primeira vez no currículo escolar na Constituição de 1971, ainda sem caráter de disciplina e considerada como “atividade educativa”:



O impulso e o desejo da modernização da educação do país na década seguinte, fez com que em 11 de agosto de 1971, o governo editasse a Lei 5.692, para reformular a LDBEN anterior. Com essa reforma, o ensino da Arte passa a ser obrigatório, conforme disposto no Artigo 7º, que torna compulsória a inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus (SANTANA, 2019, p. 16).

No entanto observo que carregamos os traços de aula livre, ou sem importância, agravados no processo de aceleração à qualificação profissional da Educação Artística, visto que não tínhamos docentes suficientes para apropriarem-se das linguagens (artes visuais, dança, música e teatro), e as licenciaturas curtas surgiram para “formar” profissionais que pudessem ministrar aulas na recente disciplina constituída, garantindo o direito do estudante em conhecê-la:

Tais Leis criaram/estabeleceram para o ensino da Arte, artigos que, a meu ver, esvaziaram o potencial transformador cognitivo e social que a área demandava. De tal modo, que o ensino de Arte ficou inclinado, sobretudo, para uma pedagogia de formação de mão de obra (SANTANA, 2019, p. 15).

Talvez esteja aqui uma repulsa sobre a questão da polivalência, pelo aligeiramento da formação docente que não atingiu seu objetivo.

Aliás, uma pretensão de que foi feito realmente para dar errado e causar menosprezo à importância da arte na área da educação e ao componente curricular previsto na última LDBEN nº 9.394/96, redação dada pela Lei nº 12.796/2013:

“Art. 26”. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

...

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

...

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

A redação dada pela Lei nº 13.278/2016, no § 6º, em seu artigo 2º, fala sobre o prazo previsto de cinco anos para formação adequada aos professores (especialistas: dança teatro, música e artes visuais) em “número suficiente para atuar na educação básica”.

Estamos no ano de 2022 e os cinco anos caminham para sete, sem a presença desses especialistas, que continuam insuficientes, porque grande parte continuam com licenciaturas em artes visuais.

Em proporções utópicas, se tivéssemos profissionais suficientes, cada qual com sua formação específica, não teríamos grade curricular para cumprir o que está proposto, porque contamos apenas com 2/horas aulas semanais por ano/série de 45 minutos cada ou seja a polivalência e ou as artes integradas como dita a BNCC deveriam ser reconsideradas satisfatórias, já que não temos profissionais nem grade curricular disposta à mudança para as quatro linguagens com profissionais para cada uma delas.

Com isso abre-se precedente para emoldurar o que não se fecha em caixa: a arte que perde forças tanto pelos professores artistas (fragmentados), quanto pela legislação ao bel prazer de interpretações ambíguas executada de qualquer maneira. O que pode ser observado, além do currículo paulista como exposto, no novo ensino médio praticamente deixa de ser disciplina chegando quase à exclusão.

Ressalto no artigo 3º o § 2º com uma atenção significativa sobre a educação básica dada a redação da Lei nº 13.415/2017:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de

oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

“II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Vislumbro o caminho e reflito as entrelinhas; além da exibição evidente no seu § 3º – que rege obrigatoriedade nos três anos do ensino médio apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática – a arte, a educação física, a filosofia e a sociologia, apresentadas no § 2º a práticas e estudos (mesmo sendo obrigatórias), não se qualificam, não determinam mais a sua seguridade, como também não há obrigatoriedade nos três anos do ensino médio.

A previsibilidade da arte constar apenas na grade curricular da 1ª série do Ensino Médio é expressiva, com agravante de uma dualidade fragilizada sobre os parágrafos § 7º e § 8º, onde estão descritos a construção para o “projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” bem como expressar domínios científicos e “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Como garantir tais descrições sem as áreas do conhecimento que enxergo como essenciais para tal alcance no desenvolvimento humano: arte, filosofia, sociologia e educação física?

Lembrando que a polivalência na terminologia da palavra descrita no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) tem caráter de multifuncionalidade, de diversas possibilidades e funções, algo que enxergo em nós docentes, independentemente da área de atuação, porque, para considerar uma formação integral do aluno, como prevê o § 7, deveríamos transitar nas diversas áreas do conhecimento: humano, social e histórico isso inclusive é uma das premissas da BNCC.

Talvez não esteja utilizando a palavra adequada para o propósito ao qual me refiro, porém, como propõe a Base Nacional Comum Curricular – articulação de linguagens; artes integradas; incluindo o uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) – constitui-se um quebra-cabeça faltando peças, porque os estudantes, no caso da arte, tem o direito de aprender as quatro linguagens artísticas descritas (dança, música, teatro e artes visuais), porém, não se cumpre o que está posto na teoria.

Segundo Santana (2019), na sua tese de doutorado a extinção da polivalência atende os resultados das reivindicações sobre a arte como componente curricular obrigatório aparentemente como melhoria na qualidade do ensino da arte conforme a LDBEN 9.394/96, porém enxergo que não ficamos nem lá, nem cá, e a concepção da arte fica denominada como forma:

Essa palavra simples curta, com um significado familiar a todos. Se alguém joga bem, corre bem, ou faz qualquer coisa bem, dizemos que ele (ou ela) está “em boa forma”. E, com isso, queremos dizer que seu corpo está em boas condições, que ele (ou ela) enxerga, ouve e age de maneira rápida e eficiente. Se usamos a mesma palavra com relação ao canto, a uma execução ao violino ou ao desempenho em uma peça teatral, então já estamos usando “forma” de maneira relacionada com a arte.

A palavra “forma” também está contida em um verbo. Nós “formamos” quartetos. “Formamos” clubes de críquete e de futebol. “Formamos” uma sociedade para estudar a natureza ou as agitações políticas. Nesse sentido, “formar” significa algo semelhante a “moldar”; significa que damos forma a certo número de pessoas para um determinado propósito. Mas vamos mais longe e dizemos, por exemplo, que o gelo se “forma” no lago, ou que o orvalho se “forma” no ramo da uma árvore. Aqui, “formar” significa, literalmente, “tomar forma”.

Em nossa discussão sobre a arte, “forma” tem o mesmo significado. A forma de uma obra de arte é o aspecto que ela assume. Não importa que se trate de um edifício, uma estátua, um quadro, um poema ou uma sonata – todas estas coisas assumiram um aspecto particular ou “especializado”, e esse aspecto é a forma da obra de arte (READ, 2013, p. 17).

Assumimos formas as quais queremos que sejam concebidas sem ter considerações estruturais sobre as especificidades, e a “forma” a ser desejada pelo estudante seja tão só condições para o conhecimento por intermédio das linguagens artísticas.

Partindo dessa definição, a polivalência não deve ser interpretada indigesta porque, se não, vamos continuar nos frustrando, frustrando a educação, os estudantes e a ausência do conhecimento das linguagens artísticas, já que a extinta Educação Artística não supre as novas licenciaturas e a arte não suporta a “forma” dada nesse contexto histórico.

Sendo assim, as linguagens artísticas estão presentes nas reproduções e representações humanas, e não vejo como fragmentá-las, do mesmo modo que não vislumbro tal questão, se pensarmos na Matemática e na Língua Portuguesa (que nesse momento da história da educação no Brasil, são as disciplinas consideradas válidas), caso fossem separadas por suas especificidades teríamos então um número excessivo de falta de qualificação profissional (assim como identificamos na disciplina de arte). Da mesma maneira que o propósito dessas não é tornar nenhum matemático, também não é a pretensão torná-los grandes romancistas.

2.3 Diálogo entre as linguagens

“O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida” (PCN Arte, 1997, p. 19).

Tenho em mãos o livro organizado pelas professoras Garcia e Ventrella (in memória)⁶² sobre o ensino das artes para o ciclo I – anos iniciais, mas que compõe de alguma maneira o que abordarei nesse capítulo e o que acredito ser o que ainda chamo de polivalência, utilizando a etimologia da palavra, como já explanado.

As organizadoras e autoras partem da ideia de um grande tema gerador: o corpo.

Orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que contemplam as linguagens da dança, do teatro, da música e das artes visuais (o que acredito ser essencial na educação básica em todo o seu percurso e em todos os anos/séries para o século XXI), apropriam-se da linguagem cinematográfica com “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll⁶³, para envolver as quatro linguagens, compondo delas algumas de suas especificidades:

⁶² “O Ensino de Arte nas séries iniciais – ciclo I/secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; organização de Roseli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia; autores: Maria Terezinha Telles Guerra, Lenira Peral Rengel, Yara Caznok, Flávio Desgranges, Edith Derdyk. São Paulo: FDE, 2006.

⁶³ Charles Lutwidge Dodgson (1832/1898), escritor Britânico: romancista, poeta, contista, ficou mais conhecido mais conhecido pelo seu pseudônimo Lewis Carroll. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lewis_Carroll>. Acesso em 25 ago. 2020.

- das artes visuais; a comunicação por linguagem visual, histórias em quadrinhos, colagem, pintura, gravura, a fotografia “e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional)” (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 12);
- da música, os estímulos de materiais sonoros, apresentação de instrumentos musicais, letras de canções e sensações emocionais que a sonoridade pode causar, estados de alegria, tristeza, como também contextos históricos, tanto sociais como geográficos, além da importância da música na sociedade;
- da dança, os movimentos e suas combinações: formas de locomoção de planos (níveis: alto/em pé, médio/agachado, baixo/no chão/deitados, sentados), de deslocamento, de velocidade, de intensidade, de tempo, de ritmo (relevante citar que os quatro últimos podem ser apresentados na música);
- do teatro; o personagem, o jogo de improvisação, o espaço cênico, a utilização de adereços: chapéus, bengalas; figurinos, maquiagem, objetos de cena, cadeiras, mesa e a compreensão das propriedades comunicativas, gestuais e expressivas, além do conhecimento da escrita de um texto dramático participante de diversas culturas.

Por essa breve descrição é possível que qualquer docente nessa ação exploratória sobre o filme consiga observar as quatro principais linguagens artísticas: a dança, a música, o teatro e as artes visuais.

Apesar de cada uma delas ter suas especificidades, somos capazes de viabilizar e elaborar conhecimentos independentemente de qual ciclo ou ano/série esteja, sem idealizá-las e com propriedade para efetuar reflexões, indagações e autonomia ao estudante:

O professor deverá proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de Arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, autores, artistas..., assim como as produções da própria classe envolvida (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 10)

Segundo Garcia e Ventrella (2006)⁶⁴, cerca de 34,80% dos docentes acreditam que a arte na escola favorece a construção do cidadão, consciente, participativo, crítico, sensível e transformador da sociedade; 32,35% dos estudantes aprendem a comunicar ideias, pensamentos e sentimentos por meio de linguagens não verbais e 21,32% aprendem a manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir e conhecer textos não verbais; 56,98% consideram a arte nas quatro linguagens como conteúdos e, como também já exposto, cerca de 84,80% são graduados em Educação artística artes plásticas.

Sem medo de errar, essa estatística continua sendo predominantemente formada por profissionais das artes visuais, em segundo lugar teatro, música e por último dança.

O propósito da educação básica, no meu entendimento e seguindo os autores dos quais busco amparo é o desenvolvimento humano/artístico/educacional, e não o de formar artistas nas suas diversas especificidades.

Entretanto busca-se mostrar a eles que arte é farta e faz parte de um todo, da e sobre a humanidade, que passa pelo nosso corpo indivisível, e é nele e por ele que nos comunicamos, nos expressamos uma base primeira: uma estrutura física, orgânica, neuronal e um sistema sensório-motor.

Somos tocados, afetados e nos modificamos diariamente nesse encontro abstrato e concreto executados mediante às sinapses que configuram nossos conhecimentos e são subdivididos em nós mesmos, partilhado por diferentes partes de nós: memórias, imaginação, percepção, sensações e os sentidos – tato, olfato, paladar, visão e audição.

“Sem o corpo não conhecemos, não sentimos não pensamos” (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 59).

Afinal, por que abandonamos essa máquina engenhosa cheia de botões que desaprendemos a usar desde muito pequenos?

Vamos nos cobrindo de uma graxa estrutural, ficando impregnados de uma classe social a qual não pertencemos, e ironicamente somos moldados através dela bloqueando o corpo para sentir o que de fato ele é: movimento expressivo e carregado de significados, assim como a dança, só não sabe ainda que

⁶⁴ Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, UNESP. 2005

É nos momentos destinados à Dança que o aluno poderá ter oportunidade de manejar melhor seu corpo, conhecendo-o, valorizando-o e confiando nele. Ao entender seu corpo como lugar de comunicação e relacionamento com o mundo, este alunos também perceberá o corpo de seus colegas e poderá, também, conhecer a variada e imensa gama de movimentos num momento de análise e apreciação estética (GARCIA e VENTRELLA, 2006, pág. 60).

A dança “fala” durante os movimentos do corpo, estimula o sistema neural, promove a visão periférica, intelectual e física, e atribui ao estudante o momento do movimento mediante a classificação dada por Rudolf Laban⁶⁵:

- a fluência, cogitada para as emoções/sentimentos, sensações e os sentidos, como “gosto de você, do tamanho do universo” (quem nunca disse pelo menos uma vez essa frase, abrindo os braços na horizontal e esticando o corpo no eixo vertical, às vezes até ficando na ponta dos pés atitude bastante presenciada em crianças, ou em bebês que ainda não falam, mas projetam seus corpos esticando-os verticalmente solicitando colo do adulto próximo a ele); e se fosse ao contrário a repulsa ou diminuição do gostar: imagine essa fluência no seu corpo agora ela permite a expansão, a retração e a contenção, o “fluxo ininterrupto de ações que se dão tridimensionalidade a natureza e/ou os elementos” (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 64), pode ser tanto de dentro para fora como de fora para dentro, porém não para; um bom exemplo são as batidas do coração: tem um pulso, um ritmo;
- o movimento é o espaço, tanto o espaço individual o que meu corpo ocupa, quanto o espaço natural (meio ambiente), e a trajetória do movimento, seja para frente, para trás, na diagonal, em curvas, partindo de torções, de flexões, permitindo foco ao alcance do que se projeta por exemplo: atravessar a rua na faixa de pedestre e ter a atenção ao sinal verde para terminar a travessia e necessário manter linha reta, ou outra rota para encurtar o caminho diante de uma situação assimilada pelo farol de pedestre; o movimento rápido e lento auxilia diretamente na operacionalidade do aspecto intuitivo

⁶⁵ Rudolf Laban, nome artístico de Rezső Keresztelő Szent János Attila Lábán (1879/1958), foi um dançarino Húngaro, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, intérprete, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o “pai da dança-teatro”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Laban>. Acesso em 25 ago. 2020.

sobre a personalidade;

- o peso muito importante para a construção inclusive do aspecto físico da personalidade, porque ele pode ser leve ou firme e nos elucida como resistência, tenacidade, como segurar uma pilha de livros (força), ou o sopro do vento encostando-se à pele, no conceito de leveza, suavidade;
- o tempo que está diretamente entendido em começo, meio e fim, também na tomada de decisão e de intuição.

O mote para as propostas artísticas soa muito bem, aliás as perguntas deveriam ser a luz para aguçar o interesse do estudante no seu conhecimento, e não é necessário ser um profissional da dança para apresentar o corpo aos estudantes, porque isso pode ser feito por qualquer área do conhecimento, no nosso caso das linguagens artísticas:

Já que o nosso modo de ver corpo não se separa o pensamento da ação e da emoção, criar, experimentar e analisar se apresentam em interface, interligando-se uma ao outro, em constante inter-relação, e em todas as atividades estarão sempre acontecendo (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 71).

Por conseguinte, vamos nos aventurar na música, que é um conjunto de sons e silêncios, como canta Lulu Santos em sua música “certas coisas”, “... somos feitos de silêncio e som...”⁶⁶, uma dualidade, assim como a dualidade entre política e a educação.

Para que seja possível (talvez das quatro linguagens a música seja a mais complexa) exprimir os fenômenos sonoros característicos, quantificam-se suas frequências em altura, intensidade, timbre e duração, parâmetros da música que podemos explorar em salas de aulas partindo do próprio corpo, de como é possível reverberar um som por meio dele, por exemplo partindo de batida dos pés no chão, palmas, imitações do barulho do vento, ou da chuva...

E se a dúvida surgir nos estudantes antes mesmo de experimentar, o que é reverberar? Garanto que não necessitamos ser profissionais da música para

⁶⁶ Compositores da música Certas Coisas: Lulu Santos e Nelson Mota, lançamento no álbum Tudo Azul (1984). Disponível em: <<https://analisedeletras.com.br/lulu-santos/certas-coisas/>>. Acesso em 05 ago. 2021.

respondê-lo que é como o som caminha no espaço, como uma pedra jogada na água onde surgem as ondas.

Vivenciar e sentir o som do e no corpo indicando para que servem os parâmetros sonoros (harmonia, ritmo, fruição), como distinguir as vozes em suas gradações – soprano, meio-soprano e contralto, para as femininas; tenor, barítono e baixo, para vozes masculinas (para essa última, muitos estudantes se identificam com os sons guturais de bandas bastante conhecidas) – e como esses sons são produzidos através das pregas vocais: como vibraram produzindo som.

Importante conceituar como os sons são classificados e identificados numa composição, seja ela instrumental ou com letra melódica:

- A altura: classificada em: alto que corresponde ao som fino e baixo que identifica o som grave (até o gutural);
- A duração: o tempo que o som reverbera no ambiente/espço. Pode ser longo como uma buzina de carro se segurada, ou curto como um bip do celular;
- A intensidade: normalmente é confundida por altura do som alto e baixo, e dou logo o exemplo do som da televisão quando está muito alto, porém, nesse caso, ele está forte e quando está baixo, ele está fraco – a referência está em decibéis suportados pelo corpo humano (audição/ouvido) até 120 dB no máximo, comparando, por exemplo, aos shows de rock ou a um avião a jato, sendo a intensidade do som produzida numa conversa em torno de 6 dB;
- O timbre: é o reconhecimento do som e de cada um deles, inclusive o nosso, que é único e característico de cada um como ao escutar a voz de uma mãe, de um amigo, ou um irmão, rapidamente somos capazes de identificar, porque não há timbres iguais.

Por consequência desse reconhecimento, em uma orquestra tradicional os instrumentos são reconhecidos por seus naipes e por pertencerem a uma família:

- as cordas que são dedilhadas – violino, viola, violoncelo, contrabaixo, harpa e piano quando da sua necessidade na utilização da orquestra;

- as madeiras/sopro – flauta, oboé, clarinete, fagote; os metais/sopro – trompa, trompete, trombone, tuba;
- a percussão, que produz som no “bater” – tímpanos, bumbos, pratos, triângulos, pandeiros e carrilhão, sinos e castanholas quando da sua necessidade na utilização da orquestra.

Observe abaixo a distribuição dos instrumentos em uma orquestra.

O propósito dessa disposição refere-se aos seus sons produzidos, dos mais fracos aos mais fortes por suas intensidades de produção sonora, inclusive sobre a sua quantidade, como é possível observar: vinte e quatro violinos, para oito violas e assim sucessivamente.

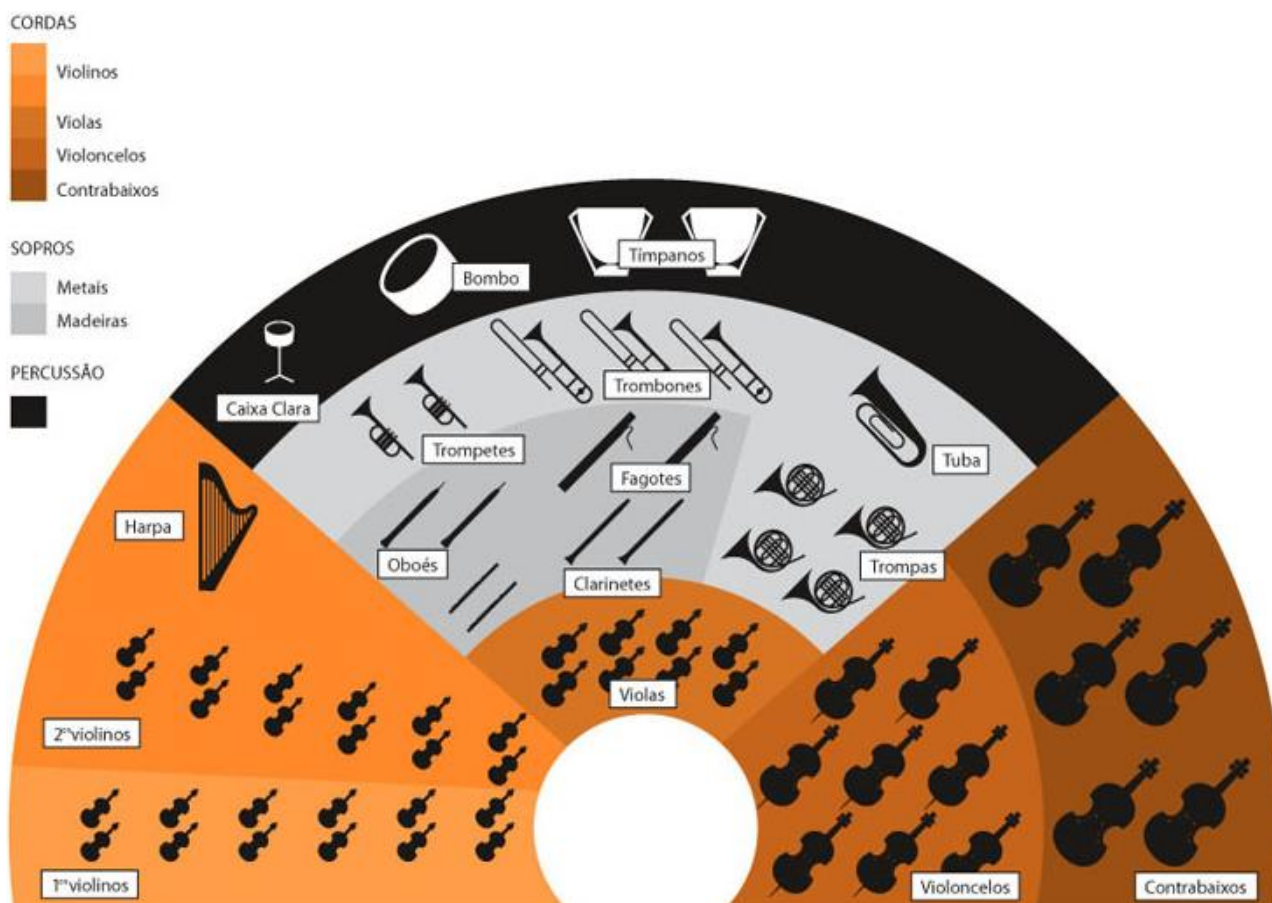


Figura 3– Classificação de Instrumentos de uma orquestra.

Fonte: Blog Iprocess⁶⁷.

Não necessariamente temos de ter formação em música para apresentar a organização de uma orquestra ao estudante, como também não é necessária a

⁶⁷ Disponível em: <<https://emberone.webnode.com.br/links-de-metodos-varios-instrumentos/>>. Acesso em 25 ago. 2020

formação específica para apresentar uma partitura musical (ensinar a ler) e como é possível criar uma partitura gráfica diante de uma proposição sob a leitura musical, porque a intenção.

...em termos operacionais práticos, em uma sala de aula com crianças, importa muito mais saber *como* se combinam, se articulam se agenciam, se imbricam e se relacionam os parâmetros, *como* eles aparecem no repertório e na história da música, seja em pequenas canções ou em grandes sinfonias, e *como* podemos explorá-los e desenvolvê-los em atividades de criação e fruição musical (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 91).

O contexto no qual os estudantes estão e serão inseridos pelos docentes não é formativo, mas propiciar a escuta sensível aos diversos campos sonoros, uma vez que será estimulado para o conhecimento diversificado, seja por uma intervenção de gêneros musicais ou por crítica social presente nas letras das músicas as quais não faz parte do seu habito ouvir.

Isso é música, e acredito ser educação musical.

Como em nossas representações de sons onomatopeicos, e por imitação de sons da natureza, o teatro vai de encontro com a mimesis, que significa a arte de imitar.

Para Aristóteles (384 a.C a 322 a.C), é a arte universal de representar mediante uma ação ou a reprodução de algo que pode vir a ser desde as representações do teatro nas pinturas rupestres o homem é um fingidor (o que me remete a Fernando Pessoa: “o poeta é um fingidor. Finge tão completamente que chega a fingir que é dor a dor que deveras sente”) imitando o movimento dos animais até a retórica de um personagem conhecido.

O teatro permeia a educação; uma livre expressão do imitar do ser humano que não é, e que pode vir a ser, na sua representação, um jogo fascinante quando atribuído à educação enquanto forma de representação de mundo, daquilo que cada um pode compreender da sua realidade, de seu cotidiano, às questões sociais e coletivas mediante um olhar diferente, numa nova experimentação potente de imaginação, ação e reflexão, sobre contextos históricos e culturais.

Os jogos de improvisação teatral são alcançados “como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos. Inerentes às técnicas teatrais” (SPOLIN, 2001 p. 20), e os docentes das linguagens artísticas são capazes de estimular os estudantes a descobrirem que

O jogo dramático visa mais a formação de um indivíduo, capaz de organizar e emitir um discurso teatral do que a preparação de um artista virtuoso. A comunicabilidade de um gesto importa mais que o virtuosismo da sua execução. Representar bem um personagem, ou criar a ilusão em cena de tornar-se tal personagem, é menos importante do que compreender e fazer compreender aquele personagem; mais do que a capacidade técnica dos jogadores-atores importa a inteligibilidade da cena apresentada (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 138).

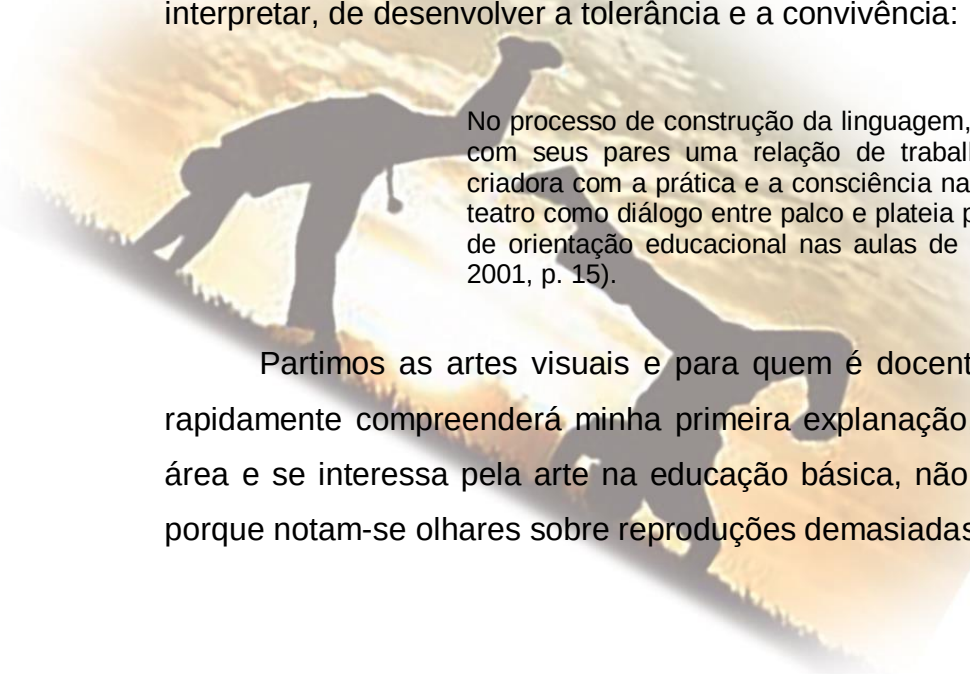
Ou seja, a importância está aliada a visão crítica sobre o conteúdo/forma apresentado e o que foi absorvido e proposto pelos estudantes-atores e não a cena em si e sua representação.

Aguçar a criticidade, promover a socialização e a comunicabilidade são questões presentificadas no teatro e no sentido de “fingir” pode ser mais real do que a realidade existente para aquela classe, para aqueles estudantes, ou para aquela comunidade. A verdade pode ser enxergada por outro viés e despertar olhar valioso para seu repertório pessoal humano.

É oportuno esclarecer também que o teatro não deve ser aplicado meramente como maneira de representação estereotipada, difundido através dos veículos de massa, se não cairia no equívoco do fazer teatral e tornar-se-ia desabitado de seu mérito.

Para tanto, cabe ao docente mediar o cenário e oportunizar mediações através de indagações dos estudantes; fazê-los refletir sobre outro olhar, não apenas pela reprodução, bem como na utilização de seus acessórios, figurinos, cenários...

Ir além daquilo que se vê e daquilo que se está familiarizado será significativa à experiência do teatro na escola ampliando a capacidade de dialogar e de interpretar, de desenvolver a tolerância e a convivência:



No processo de construção da linguagem, a criança e o jovem estabelecem com seus pares uma relação de trabalho, combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras de jogo. O teatro como diálogo entre palco e plateia pode se tornar um dos parâmetros de orientação educacional nas aulas de teatro (KOUDELA, apud SPOLIN 2001, p. 15).

Partimos as artes visuais e para quem é docente das linguagens artísticas, rapidamente compreenderá minha primeira explanação, mas a você que não é da área e se interessa pela arte na educação básica, não será difícil a compreensão, porque notam-se olhares sobre reproduções demasiadas de “Monalisas”...

Como já explanado a grande maioria dos docentes artistas são formados em artes visuais e tendem ao vício de reproduções e releituras de obras que são conhecidas através das grandes massas – uma reprodução das classes dominantes que resvalam nas classes dominadas onde grande parte dos docentes fortalecem a falta de conhecimento dos estudantes em relação a essas obras e artistas perante a visibilidade.

“O Abaporu”, de Tarsila⁶⁸, tornando-se releitura de boné, de camisa quadriculada, de skate...

Coitado do Abaporu, se tornasse história em quadrinhos, apresentada aqui como sátira, caberia tal criação por lamurias, porque o vejo farto de tantas reproduções sem significado algum, não tendo relevância ao conhecimento humano, apenas o fazer por fazer.

Outro equívoco, no sentido de ensinar a tridimensionalidade é apresentar aos estudantes esculturas como: “O Pensador”, de Rodin⁶⁹, ou a “Bailarina de Catorze anos”, de Degas⁷⁰, esta última associada aos estudantes no aprendizado da dança, o que preconiza o balé clássico, elitista e distante das camadas populares da sociedade presentes nas escolas públicas atuais.

A arte passa a ser desinteressante, por dificuldade de compreensão e falta de conhecimento, o que deságua em minha interpretação: a falta de formação continuada docente, inclusive pela fragmentação das licenciaturas nas graduações em artes, como Palma Filho (2020) respondeu sobre minha indagação, no “equívoco de terminar com os cursos de educação artística”; o mesmo tinha e tem deficiências, mas poderia ter sido melhorado, ao invés de extinto”.

Outro “nó” em sala de aula e na formação docente conforme a Lei 5.692/71 quanto ao parecer 540/77

...fragilizaram o potencial transformador do ensino de Arte aos institucionalizar a pedagogia tecnicista e ao colocar professores e alunos numa situação de apenas aprender a fazer, isto é, de tarefeiros, impulsionando assim, uma formação sem espaço para o pensamento críticos, tipicamente do ensino de Arte. Essa situação reforça minha tese de

⁶⁸ Tarsila Aguiar do Amaral (1886-1973), artista brasileira, nascida em Capivari, interior de São Paulo, foi considerada uma das principais artistas modernistas da América Latina.

⁶⁹ René François Auguste Rodin (1840-1917), artista francês, um dos artistas mais influentes no início do século XX e o precursor da escultura moderna.

⁷⁰ Hilaire Germain Edgar de Gas, conhecido por Edgar Degas (1834-1917). Artista francês, pintor, escultor, fotógrafo, aprofundou-se na técnica de pintura no uso de tons pastel e é um dos precursores do movimento impressionista do século XIX.

que os currículos do ensino de arte no Brasil do Século XX mantiveram a desigualdade social (SANTANA, 2019, p. 100).

Ainda permanece tal engodo, uma vez que a arte dentro das instituições de ensino da educação básica é vista às margens de um currículo malfazejo, sem necessidade ou importância do fazer artístico-humano.

Diante do exposto, assim como já mencionado sobre as aulas de arte

É sem dúvida alguma, o lugar e o momento onde podemos viver experiências que nascem do contato com o sensível com os materiais – o barro, a tinta, a madeira, o lápis, o papel, a cola, a sucata, o pigmento, o pincel, a tela, a tesoura e tantos outros materiais e que será trazida a tona a representação simbólica através das várias manifestações da linguagem visual tais como o desenho, a pintura, a escultura, a cerâmica, a gravura, a fotografia, a marcenaria, o vídeo, a instalação, a performance (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 185).

Essa experiência dá principalmente acesso ao conhecimento às artes visuais, uma linha, um ponto, uma cor, volume, espessura, simetria, assimetria, tacitude, “um recorte absolutamente concreto no tempo e no espaço, proporcionando uma qualidade diferenciada da nossa percepção habitual” (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 187).

A percepção do imaginário pode surgir estimulada apenas por um único traço e dele constituem-se vários elementos quando rabiscamos uma folha de papel e criamos leituras, interpretamos o desenho, do mesmo modo que o mundo cria possibilidades do surgir, do pensamento autônomo, do autoconhecimento, individual e coletivo por toda a classe quando exploramos a reflexão sobre o simbólico estamos oportunizando o conhecimento, expandindo o nosso campo de visão, e as artes visuais estão imbricadas da mesma maneira nas demais linguagens artísticas.

Mais uma vez não é o que temos a educar, mas o que, e como devemos propiciar a educação pela arte através da interdisciplinaridade.

Cabe aos estudantes, aos docentes e a quaisquer pessoas admitirem que a arte tem grande potencial de manter-se na interdisciplinaridade e não há de se ver docente separado de estudante, como também não é possível observar estudante distanciado do docente, sendo o professor compositor dos quebra-cabeças e não a peça para dar solução a todos os encaixes.

Por esse motivo, o profissional da educação em arte deve ser participativo-ativo; “*suar a camisa*”: dançar, imitar, cantar, reproduzir e ser, no bom sentido o

“fazedor/participante das coisas”.

Isso pode ser feito mesmo partindo de um quadro podendo ser até o Abaporu (1928) – não vejo problema em sua utilização, desde que seu contexto histórico seja considerado, pois só terá sentido essa utilização se houver apropriação do elemento artístico quanto ao seu conteúdo disciplinar, se não é aprendizagem oca.

Para consumir interesse nos estudantes, cabe ao docente promover uma gama de pinturas, esculturas, formas, gestos, olhares, cheiros, aguçando os sentidos, indagando posições corporais, refletindo o uso das cores utilizadas e as intenções ali postas, não como ainda assistimos dentro das classes desenhos mimeografados e ou xerocopiados para serem pintados, principalmente presente no EFAI, ou produção de cartazes enfeitados com babados de papel crepom para servir a outras disciplinas, além das ditas releituras equivocadas sugeridas aos estudantes.

A arte descrita nos livros necessita estar no “chão de escola”, de Ana Mae (2014, 2017, 2019) de Viola Spolin (1999), Herbert Read (2020), Duarte Jr (2013) e demais autores que dialogam comigo nessa escrita produzindo conhecimento relevante sobre a arte num sentido para a vida, e claro nesse momento. É utopia acreditar que a arte é a solução para as frustrações na educação brasileira e longe de mim desejar tal propósito, porém deixo abertas possíveis reflexões sobre o engodo da nação e como a arte pode ser útil para as demais áreas do conhecimento:

Poderíamos então considerar que o ensino de arte se conecta igualmente com a natureza da inteligência e a construção do pensamento, da mesma maneira que a apropriação da nossa sensibilidade pode auxiliar no processo de aquisição do conhecimento em outras áreas e disciplinas escolares (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 186).

Relacionando o que aqui foi dissertado, dimensionando espaços, comparando noite e dia, observando personagens esquisitos, surreais, imaginários, ampliando o conhecimento musical e sua infinidade sonora produzida, a manipulação de objetos, acessórios, figurinos, ambientação, profundidade, noções de bidimensionalidade e tridimensionalidade, relação palco plateia, e demais apontamentos, acredito que estamos a nos aproximar desse espaço: ser inteiro.

Uma área do conhecimento pouco vista (sem propósito) desde a constituição da educação no país, como visto, no capítulo primeiro dessa dissertação a sua concepção histórica – uma vez que no Brasil Colônia, e sucessivamente no Brasil

Império e na atualidade, sua servidão sobre a primeira tem caráter religioso na catequização dos índios e no coral dentro das igrejas, no segundo a arte elitista emoldurada diante da escola de Belas Artes em 1816 no Rio de Janeiro, e nos dias atuais o que consta na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, item II: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” – parece não fazer sentido a formação humana à mercê do obscurantismo e do negacionismo; o que acontecerá com a educação, com a arte?

Uma incógnita, num revés dos avanços a planos soturnos quanto a sua reformulação.

2.3.1 Outro entre

A arte está presente no desenvolvimento humano, estimula os sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) sugere aos estudantes amplitude de conhecimento do seu todo (razão/emoção) numa aprendizagem significativa sobre seu corpo, suas relações com o espaço, consigo e com o outro como elucidado – reação do corpo interno sobre respostas do mundo externo – através da prática e da observação do corpo, que reage mesmo sem querer às interpretações do mundo.

Assim, oportunizando melhora na educação

Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico (SILVA, 2020, p. 59).

Uma aprendizagem interdisciplinar?

Acredito que tanto os docentes quanto os estudantes tornar-se-ão aptos à valorização do aprendizado mútuo, ou seja, a arte, como as demais disciplinas deve ser enxergada na educação básica não formativa técnica, especialistas em suas linguagens, mas interrelacionada, vivenciada e explorada como área do conhecimento, seja em dança, em teatro, em música, em artes visuais, com a intenção de proporcionar a todos os envolvidos experiências para o conhecimento humano/artístico/educacional, bem como ampliar a sensibilidade humana, o que é possível através das linguagens artísticas independentemente se cabe à licenciatura X ou Y ofertar aprendizado.

Afirmo por mim não estudei artes visuais, para uma composição plástica, porém construí esculturas e pintei telas de quadros, como também não sou licenciada em música, mas realizei trilhas sonoras que compõem o mundo imaginário sonoro que me dá ambientação⁷¹.

Assim a dança, o teatro, as artes visuais e a música no posicionamento dos corpos – claro que não pelo viés especialista técnico e poderia aqui continuar a escrever infindáveis entrelaces de encontro entre as linguagens, sempre uma perpassando por outras e por outras áreas – buscando na memória os PCN's, na década de 1998, ao meu entendimento tenha sido o início do pensamento interdisciplinar, principalmente diante das artes e dos temas transversais, um documento norteador de qualidade, que mais uma vez, ficou a meio caminho do nada.

A disciplina de arte nos dias atuais está posta como fragmento: uma pincelada mal dada na vida dos estudantes, deseducando a arte que frustra, agrava e põe em evidência a deficiência do docente que não tem formação de qualidade para argumentar sobre as linguagens artísticas.

Por esse motivo, acredito na formação continuada, na interdisciplinaridade, mediante olhar de algumas escolas públicas do Estado de São Paulo, tendo a vivência nesse “chão”, porque só é possível ter tal posicionamento na prática pois só quem vive no ambiente educacional é responsável por compartilhar a construção de um currículo autônomo:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2020, p. 147).

Utilizando a escrita do meu orientador Palma Filho (2020), o currículo não é um receituário, como explicitado nessa escrita, um recorte de “copia e cola” de

⁷¹ Termo construído por GOMES, Adriana Celi Castelo, (2021) que pode ser entendido como o processo de preparação do espaço externo, mediado por diferentes estratégias pedagógicas e poéticas, com a finalidade de criar conexão, atenção e percepção de si (ressignificação do espaço externo para a percepção do espaço interno).

releituras para esse país, de dimensão continental.

Até quando essa base e essa educação serão pensadas para poucos?

Inclusive os materiais fornecidos e de caráter obrigatório igual à desigualdade, igual (des)consideração do profissional de arte, uma pintura de obra qualquer mal xerocada; na execução das bandeirinhas de Festa Junina, ensaios para quadrilha, rostos pintados na páscoa, no dia do índio, e outras contribuições valiosas enxergadas pela sociedade.

De verdade, minha formação não é rasa é de resistência, de perseverança, e não compactua com a falta de comprometimento hierarquizada que destrói a educação, caçoa da arte, despreza por completo os estudantes e descaracteriza os docentes numa educação que se diz preparada para atender as necessidades do século XXI.

Capítulo 3 – POUSO TRANQUILO?



“O Saber que não vem da
Experiência não é
Realmente saber”
Lev Vygotsky

Ilustração elaborada por Cássio Almeida Santos 2022, exclusiva para essa dissertação.

3.1 A pandemia e o mestrado

Início do ano de 2020, expectativa em alta, ano de ingresso no mestrado. Realizada em alcançar mais uma etapa, porém março chegou rápido demais e tudo virou nuvem, só incertezas e medo num cenário pandêmico. De imediato, como coordenadora pedagógica conjecturei os estudantes, os docentes, a escola, a interdisciplinaridade e como cogitar qualquer prática nesse hiato. Dessa maneira se constrói esse capítulo, em meio à pandemia COVID-19 e as incertezas dos caminhos que seriam percorridos a partir de então. Será possível prática?

Ficamos diante de todas as indagações que chegavam ao “chão de escola”: estudantes chorando, mães, pais e ou responsáveis ligando na unidade escolar, investigando possíveis contaminações e se de fato o contágio seria pelo ar, se a escola ficaria muito tempo fechada, porque não teriam onde deixar seus filhos-as, e nesta última é importante ressaltar que os estudantes e seus responsáveis em grande parte não têm o conhecimento necessário voltado para o estudo como base para a formação da vida adulta, dessa maneira perpetuando-se a não importância da educação para as classes populares advinda desde a história educacional brasileira já apresentada com obrigatoriedade, porém sem a devida função: qualidade integral do ser humano para o conhecimento e visão de mundo.

No novo ambiente escolar que se formava, estávamos cautelosos com as informações, mas não minimizávamos a gravidade do vírus e a princípio repetidamente dizíamos: “não acreditem em tudo que se vê ou ouve, confirmem as informações, não sejamos levianos”; frase que se tornou padrão dentro do ambiente escolar para as famílias, para a comunidade e todo seu entorno.

Todos sem poder sair dos lares, sem abraçar, dar as mãos ou participar de quaisquer eventos. Cancelamento de congressos, fechamento de shoppings, restaurantes, bares, lanchonetes, correria aos supermercados – falta de água mineral, papel higiênico, óleo... estímulos dos dedos nas telas dos smartphones nas mãos de quase 83%⁷² dos brasileiros com possibilidades de acesso à internet, mas não permanência.

⁷² Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA) houve um aumento de 3,6 pontos percentuais em relação ao ano 2018, atingindo em 2019 82,7% dos domicílios nacionais. Disponível em: <<https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>>. Acesso em 03 jul. 2021.

A escola fechou.

O recesso de professores, feriados e férias foram antecipados e em meio a esse complexo mundo adoentado: o mestrado.

Pânico! Um silêncio profundo, um respiro longo para um presentificar-se.

O projeto instantaneamente ficou em paralelo, porque o foco neste momento era como seria a educação por agora: dias, meses, anos... como refletir sobre a aplicabilidade de qualquer prática interdisciplinar num lugar em que nem sabíamos como fazê-lo à distância. Nada diferente do que todos nós estávamos vivendo, uma possibilidade de aula on-line, apenas nuvens baixas e só serração.

As caixas de correios eletrônicos (e-mails) e WhatsApp (mensagens via telefone celular) foram as primeiras manifestações de contato escola/coordenação pedagógica/docentes, com um aguarde.

Aos estudantes num primeiro momento, apenas contato telefônico (fixo e ou celular), informando que a unidade escolar já estava providenciando cadastro dos responsáveis num aparelho celular doado pela coordenação pedagógica.

Com agilidade e empenho dessa coordenação e todos da gestão, em poucos dias já tínhamos os quase dois mil alunos cadastrados, no entanto era só a ponta do “iceberg”, porque as dificuldades começaram a surgir: muitos números de telefone não existiam; não tinham nenhum filho (a) matriculado nessa escola; de onde é esse número; não sou pai de fulano...

Percebemos que a dificuldade de localizarmos os estudantes e seus responsáveis seria muito maior do que apenas cadastro. Primeiro pela falta de atualização cadastral no sistema SED e nos prontuários na secretaria da escola e segundo devido a constante troca de chips de seus aparelhos celulares que em grande parte são de dados móveis recarregáveis e como não há uma constância nessas recargas; assim os números são cancelados e vendidos novamente aos milhares de cidadãos, ou seja a troca de chips nas comunidades escolares é quase como uma roupagem diária, e com isso perdemos o contato com muitas famílias logo no início da pandemia, o que vai de encontro com a dificuldade de acesso e permanência desse acesso no acompanhamento das aulas remotas, além de grande parte dos estudantes e seus familiares ausentarem-se da capital paulista para o interior do estado, Minas Gerais e para o nordeste brasileiro.

No aguardo, estavam aproximadamente cem docentes com aulas atribuídas no ano de 2020, nos três períodos manhã, tarde, noite. Ensino Médio (regular); Ensino Fundamental Anos Finais (6º a 9º anos) e Ensino Médio modalidade (EJA).

Quase que de imediato, constatou-se que mais de 50% desses docentes não tinham aparelhos voltados a essa demanda virtual nem prática com educação à distância – EaD, uma vez que até o presente momento não haviam ministrado nenhuma aula ou feito qualquer prática on-line com os estudantes mais de 70% não apresentavam formação continuada quanto ao uso de novas tecnologias tendo dificuldades as quais seriam exigidas a partir de agora: ministrarem suas aulas no ensino remoto.

Diante desse cenário, as aulas da pós-graduação iniciaram, algumas disciplinas foram canceladas e outras mantidas.

Há um novo ambiente de aprendizado com as plataformas virtuais, pelo Google Meet e pelo Google Sala de aula (Classroom).

Deu-se numa nova experiência e momentaneamente, mostrou-se estarmos anos luz do “chão de escola”, porque todos ali presentes, de alguma maneira estavam se familiarizando ao ambiente virtual com acesso e permanência nas aulas on-line.

É possível questionar em uma fração de segundos, se a educação é igual para todos, sem diferenciação de quem ensina o que, para quem, porém a latência divisa a concepção da educação no país e rapidamente a aproximação dita anteriormente transforma-se num abismo para a maioria das escolas públicas da educação básica, que não tinham e ainda não têm recursos tecnológicos para assegurar a garantia de estudo das crianças, dos adolescentes e dos jovens de acesso e permanência à internet e às plataformas digitais.

Outro fator imbricado é o já exposto quanto à ineficácia da formação continuada, que transborda na falta de conhecimento e preparo docente quanto às plataformas educacionais, revelando precário estímulo desse acesso aos estudantes que, em sua maioria utilizam o telefone móvel sem nenhum valor atribuído aos estudos, pensando que a “educação para a cidadania exige um grande reservatório de professores bem equipados para ensinar hábitos, informações e habilidades relevantes” (BRIGHOUSE, 2011, p. 122).

Assim, dos quase dois mil estudantes da Escola Estadual Professora Teruko Ueda Yamaguti, aproximadamente 90% deles não tinham permanência ao acesso à

internet para acompanharem ou frequentarem aulas on-line, uma vez que o consumo dos dados móveis recarregáveis é mais caro do que os planos de telefonia fixa.

Além disso por volta de 450 estudantes são da Educação de Jovens e Adultos – EJA (com idades que variam de 18 a 65 anos), e não tinham nenhum tipo de acesso às tecnologias exigidas para o momento, como também não sabiam manipular um aparelho celular, inclusive os poucos que têm alegaram não suportar ao menos a plataforma do Centro de Mídias São Paulo – CMSP.

Vê-se a preocupação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC não foi planejada para atender a todos favorecendo ainda mais a superficialização e o enfraquecimento dos conteúdos disciplinares das aulas on-line.

Sem saber direito como caminhar e com a urgência da educação de não ficar estagnada, diante das fragilidades já apresentadas, tanto para os docentes que não tinham afinidade com a tecnologia e nem os suprimentos para tal quanto para os estudantes que não tinham condições de acesso e permanência à internet, foi necessário criar estratégias para poupar a imensa perda de conteúdos que sofreriam, sem sabermos quando tudo isso acabaria e se acabaria rápido.

Dessa maneira, busquei mecanismos nos quais os estudantes pudessem baixar copiar ou fotografar as atividades, de maneira que não ficassem conectados à internet e que pudessem rapidamente se deslocar para não consumirem seus créditos de dados móveis, do mesmo modo que os docentes pudessem prematuramente, encaminhar suas atividades em arquivos de Word (programa escolhido por ser de fácil compreensão e de maior entendimento dos docentes) postados numa plataforma apenas visual de alternativa transitória onde as atividades fossem posteriormente encaminhadas para os docentes por e-mail e o contato entre ambos.

Os blogs foram desenvolvidos no final de março de 2020 para os três seguimentos (EM, EFAF, EJA), como gavetas individualizadas com nome das disciplinas, nome e e-mail dos docentes e dia da semana das aulas conforme grade de horário da Unidade Escolar.

De maneira bem rudimentar, mas funcional às necessidades dessa comunidade escolar, os estudantes acessavam as atividades semanais, “*printavam*” a tela, executavam no caderno, batiam fotos da atividade efetuada e encaminhavam por e-mail em arquivo jpeg aos seus professores.

Poucos desenvolviam as atividades em arquivos de Word ou encaminhavam em PDF, e a quem não tinha nem mesmo essa possibilidade de acesso, disponibilizamos material impresso na escola, o que não surtiu efeito porque os estudantes não iam até lá para retirar.

Como explanado, não era para que esse recurso permanecesse, mas que fosse momentaneamente utilizado para que os docentes pudessem iniciar formação aprimorando-se de tecnologias, porém um alerta vermelho se acendeu: a acomodação, a dificuldade em manipular as plataformas, juntamente com a precariedade e os instrumentos inadequados ou obsoletos, impediu o fortalecimento nesse quesito com indagações que acredito ninguém naquele momento teria respostas assertivas ao *“muro de lamentações”*: como eu vou dar aula? O governo vai pagar curso? Eu me recuso. Não vou aprender usar esse negócio. Não é minha obrigação. Sou pago para dar aulas em classe. Uso giz e lousa. A educação não existe à distância. Vamos parar. Que negócio é esse? E muitos docentes culpavam a coordenação pedagógica por solicitar, indicar, abrir curso (gratuito) nesse curto espaço para dar formação continuada nas ATPC.

Atentando-se para as indagações acima mesmo que a educação caminhasse positivamente aos olhos da rede Estadual de São Paulo, revelava-se a desigualdade através das classes populares, não por ter piorado, mas por ter evidenciado o problema quanto à vulnerabilidade da educação básica pública no país.

Isso posto, corroboro com o que já foi dito:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

Ou seja, estudantes e docentes necessitam de diálogos para a produção do conhecimento como sujeitos nesse caso, e durante o período pandêmico essa distância ficou ainda mais individualizada e fragmentada num antioletivismo.

A tensão aumentou quanto ao fazer prático sobre a arte e a interdisciplinaridade, porque não se conseguiria atingir a maioria dos estudantes, nem mesmo os docentes nas ATPC com problemas emergenciais *“pipocando”* em nossas cabeças. Mesmo tendo indícios de que fosse possível tal engajamento com

alguns docentes, mas o risco de não conseguir cumprir tais necessidades falou mais alto.

Os blogs já estavam “*no ar*” há quase um mês e aparentemente funcionando no seu propósito: os docentes encaminhavam suas atividades quinzenais (por que os estudantes não conseguiam compreender nem desenvolver todas as atividades semanais como se estivessem em classes).

As disciplinas foram escalonadas por áreas de conhecimento: ciências humanas (geografia, história, filosofia, sociologia), ciências da natureza (ciências, biologia, física, química), matemática e tecnologia, na semana um; linguagens (Português, Arte, Inglês, Educação Física), projeto de vida e eletivas na semana dois).

Os estudantes iam se familiarizando com o acesso à internet e a nova maneira de estudar e desenvolver suas atividades, orientados pelos seus responsáveis, que mantinham diálogo com a unidade escolar através do grupo de classes formado via WhatsApp, além de poder tirar dúvidas com os próprios docentes dos quais já tinham conhecimento e afinidade.

Sem pedir licença, ou se quer imaginar os esforços já desempenhados pelas unidades escolares no dia vinte e dois de abril de dois mil e vinte ocorreu a apresentação da plataforma do Centro de Mídias da Educação São Paulo – CMSP (via celular), como se fosse a “*salvação*” para a educação básica da rede estadual de São Paulo varrendo todo empenho e dedicação que algumas unidades escolares já vinham mobilizando para acolher os estudantes – alertando sobre a importância de permanecerem participativos e ativos com seus colegas, docentes e escola – surtindo efeito positivo (no nosso caso).

No entanto como um rolo compressor a “*salvação*” praticamente invalidou nosso percurso já implantado, desqualificando as ações e desorientando os estudantes que não sabiam mais em que plataforma estudar – Blog, Classroom, Google Meet ou Teams – com indagações pertinentes quanto a não mais acompanharem as aulas do seu professor para assistir as aulas no CMSP:

Por outro lado, formuladores de políticas e administradores de escolas não fazem juízos minuciosos sobre interesses específicos de crianças específicas. Em vez disso, têm de ponderar o interesse geral das crianças e como criar um arcabouço institucional no qual esses interesses gerais sejam bem atendidos e os professores – e, quando mais velhas, as próprias

crianças – possam fazer e programar bons juízos minuciosos sobre interesses específicos (BRIGHOUSE, 2011, p. 45).

Isso culminou numa ausência de comunicação e numa debandada de estudantes em relação à maneira como a proposta foi apresentada, causando confusão tanto aos estudantes quanto aos docentes: gerou-se falta de centralidade devido à organização pensada para o macroespaço generalizando temas divergentes do contexto escolar, passando ser obrigatório sem o prévio cuidado nas aulas on-line.

O que parecia estar acomodando-se depois dessa explanação, outro surto: estudantes passaram a não acessar a plataforma CMSP pelo celular por incompatibilidade de sistemas com versões anteriores à permitida ou queixa sobre o aplicativo “*travar*” pela quantidade de acesso, superlotando o sistema; informações equivocadas quanto ao uso do RA (registro do aluno) não existir ou ser inválido e inexistência de senha; responsáveis reclamando do consumo abusivo de dados móveis; um aparelho para mais de um filho(a); e por aí adiante.

Num período de quinze dias, após a implantação do Centro de Mídias São Paulo, observou-se na unidade escolar um retrocesso quanto ao acesso dos estudantes aos Blogs da escola, porque a grande maioria deixou de participar para acompanhar o referido programa do governo, muitas vezes causando frustrações pela dificuldade de acesso e permanência pela incompreensão da fala docente desconhecida ou pela descontinuidade dos conteúdos das disciplinas.

Isso contribuiu para a evasão e o abandono escolar, além da perda da referência de vínculo estudante/docente construídos em salas de aulas dentro do ambiente escolar.

Essa ausência de vínculo afetou também os docentes, com o agravante de ficarem à deriva quanto a sua adequação ao ensino remoto, bem como as ATPC, além dos entraves já apresentados quanto à falta de habilidade para manipular tais plataformas.

Entendendo esse contratempo, foi relevante encaminhar por e-mail a todos os docentes um tutorial para baixar a plataforma Teams, aplicativo do pacote Office/Microsoft outorgado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC, para ser utilizado nos encontros síncronos, inclusive para as ATPC.

Mesmo com o tutorial encaminhado, a dificuldade era fortemente presente e pacientemente acompanhava-os por telefone passo a passo para o acesso.

Nesse momento a coordenação pedagógica foi alvo direto para os possíveis esclarecimentos e auxílios, tanto aos docentes quanto aos estudantes – período angustiante para manter de alguma maneira uma organização dentro de uma (des)ordem.

Enxergava nesse caos cada vez mais distantes as práticas interdisciplinares do mestrado.

Por observar os encontros truculentos, não sabíamos como agir, nem como falar, era quase um silêncio esvaziado de não saber mais conversar através de uma tela de computador, e ainda o impasse sobre o acesso.

Como coordenadora pedagógica, tendia a apresentar aos docentes que todos nós estávamos na mesma situação, e para motivá-los, produzi *“O nós na noite”*, um projeto voltado para a educação no qual qualquer pessoa pudesse apresentar suas performances, além de ter a oportunidade de convidar alguns esportistas, atores, músicos e poetas para participar e dialogarmos sobre assuntos diversos sem ter o foco de sala de aula.

Assim, docentes, estudantes, pais e ou responsáveis puderam acessar as redes, rompendo com o estigma do on-line, minimizando a dificuldade de acesso adquirindo conhecimento sobre o uso de plataformas.

E em todos os encontros, fazia questão de manter a câmera aberta para que pudessem me ver e não perder o contato visual, além de pensar que incentivaria os encontros síncronos.

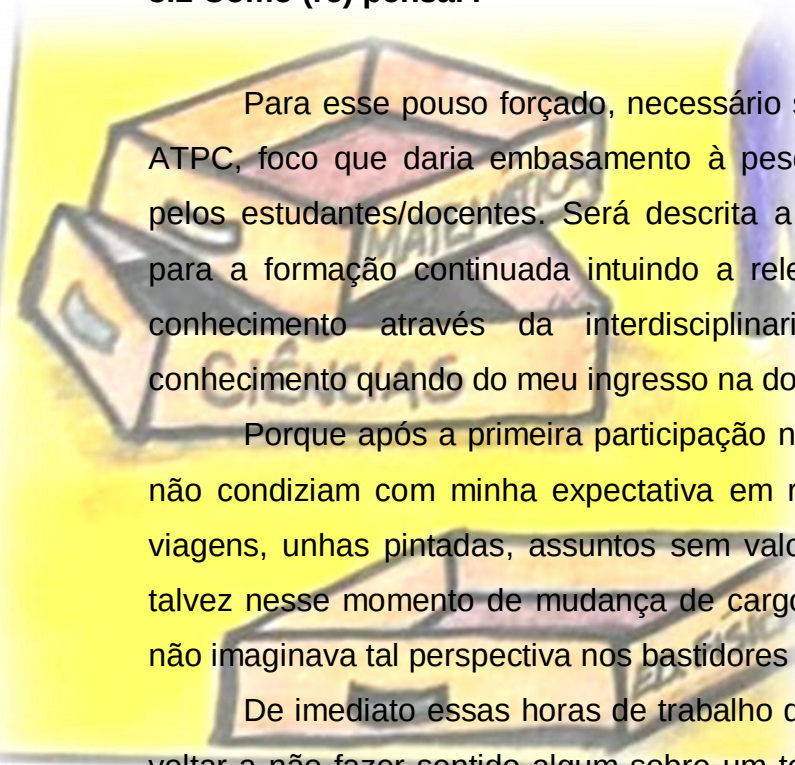
A admiração tomou conta em vários momentos quanto ao aproveitamento de estudos nesses encontros e nos demais, como também nas ATPC, pela dedicação de muitos colegas sobre as proposições sugeridas pela coordenação em relação ao tempo de estudo e o impacto constatado através do ambiente virtual, evidenciando melhora na formação continuada – uma vez que automaticamente diminuiu a quantidade de estudantes por classes (dificuldade de acesso e permanência na internet), comprovando maior tempo para esse estudo, ou seja com quarenta até quarenta e cinco alunos por classe fica inviável qualquer dedicação para tempo de estudo.

Imaginei que tal dedicação favoreceria a apresentação e a inserção da arte na interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento logo no retorno presencial na formação continuada nas ATPC, o que não estaria tão distante depois desse ano de 2020 de muito coletivismo, cumplicidade. Parceria entre as áreas de

conhecimento e um estímulo sobre a interdisciplinaridade – prática que já vínhamos refletindo inclusive com trabalhos ainda tímidos de matemática e de história utilizando a arte como prerrogativa para o desenvolvimento da aula.

No entanto a pandemia permaneceu, e acabei por assumir no ano de 2021 a vice-direção, o que seria teoria/prática, tornou-se só teoria, duas quebras de pensamento: a inviabilidade do projeto pela permanência da pandemia e a minha recente designação.

3.2 Como (re) pensar?



Para esse pouso forçado, necessário se fez explanar providências quanto às ATPC, foco que daria embasamento à pesquisa na experiência a ser vivenciada pelos estudantes/docentes. Será descrita a urgência desses horários de estudos para a formação continuada intuindo a relevância da arte nas demais áreas do conhecimento através da interdisciplinaridade. Tempo esse, não ter tido conhecimento quando do meu ingresso na docência.

Porque após a primeira participação nessas reuniões os assuntos abordados não condiziam com minha expectativa em relação as conversas paralelas, moda, viagens, unhas pintadas, assuntos sem valor adequado para a educação ao qual talvez nesse momento de mudança de cargo voltasse a acontecer. Era um risco e não imaginava tal perspectiva nos bastidores da educação em pleno século XXI.

De imediato essas horas de trabalho de estudo, pudessem deixar de existir e voltar a não fazer sentido algum sobre um tempo precioso esvaziado no crochê de alguém manipulando agulhas, fazendo da educação um bico e da profissão artesanato.

Ao longo fui construindo, propondo leituras com alguns colegas, sempre acreditando numa interrelação entre as disciplinas, porque não somos constituídos por partes, mas sem sucesso algum o individualismo e a fragmentação entre as disciplinas eram tamanhos que não aproximava ninguém, além de ouvir por vezes que logo desistiria desse empenho desmedido:

Há que ter em conta as capacidades individuais, mas também a falta de responsabilidade da sociedade que, impotente perante a resolução de tantos problemas que ela própria criou, coloca na escola expectativas

demasiado elevada sem muitas vezes valorizar como devia (ALARCÃO, 2008, p. 14).

Essa desmobilização profissional é uma fresta, uma carga excessiva que não cabe ao espaço escolar um verdadeiro despejo de problema maior estrutural/político, mas não por isso devemos contribuir cada vez mais para tais desigualdades, da mesma maneira em que devemos vislumbrar o microespaço das unidades escolares e compreender que aquele ambiente no qual estamos inseridos depende de assegurarmos o conhecimento.

É sabido que a competição em relação aos estudantes das instituições privadas é desleal aos estudantes de escolas públicas, porém é sabido também que talvez seja desleal à maneira como atuamos e como podemos e devemos atuar perante um sistema capitalista: “um antagonismo entre escola e trabalho avança atualmente, verticalizando exclusões múltiplas que, na instituição escolar vêm sendo camufladas como forma de inclusão” (LINHARES, apud ALVES, 2008, p. 9)

...mais ainda, estamos despertos para a tendência à atrofia de empregos, ao crescimento da economia informal, que vem de mãos dadas com as mutações tecnológicas, mantidas a serviço do capitalismo, que na atual etapa, quer impor – através do neoliberalismo – um “Estado Mínimo”, dominado pelo fetiche do “mercado” que não permite “diletantismo” de atendimentos das demandas sociais e que faz ampliar o não trabalho, a não escola, a não cidadania (LINHARES, apud ALVES, 2008, p. 11).

Relevante considerar as entrelinhas por meio do pensamento de Alarcão (2008) e modificar essa concepção, partindo de uma reflexão sobre o agir humano e uma análise realista em relação ao indivíduo diante da sociedade e o papel da escola a uma não educação implantada produtivista de mão de obra.

Se pensarmos transversalmente sob ideias contemporâneas não impregnadas pelo Sistema, que enfraquece o pensamento profissional docente, seria possível rapidamente enveredarmo-nos por concepções já incutidas quanto ao estudante ser protagonista, e o docente, mediador do conhecimento:

Esta capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa é a melhor preparação para a vivência no nosso mundo supercomplexo, incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações (ALARCÃO, 2008, p. 30).

O conteúdo disciplinar é indispensável, da mesma maneira como é o desenvolvimento humano (estudante/docente), e ambos têm capacidades: o primeiro de fora para dentro, e o segundo de dentro para fora na construção do conhecimento.

Com uma ideologia bem definida e prestes a assumir pela primeira vez a coordenação pedagógica no ano de 2014, a palavra “não” percorreu o cotidiano escolar e foi preciso sair da sala de aula para entender que a máquina pública não tem graxa, reprimindo a autonomia da unidade escolar mesmo tendo apoio da gestão as engrenagens necessitam girar no mesmo sentido, onde a formação continuada dos docentes nas ATPC faz parte de um enraizamento neoliberal que atrofia as oportunidades de trabalho e que descaracteriza o propósito das instituições públicas uma prestação de serviços às classes populares (Linhares apud, Alves, 2008), ou seja ledo engano é a dicotomia “coordenação versus docentes”; a sede ao pote foi rapidamente exaurida.

Mesmo com o caldo entornado, os diálogos foram posicionados naquele microespaço no qual estávamos inseridos.

Repensar o papel do professor como uma única fonte de informação Alarcão (2008), aponta uma chateação momentânea quanto ao ato de ensinar sobre o domínio das disciplinas (o qual em nenhum momento foi impossibilitar o direito de cátedra), mas sim abrir oportunidades e respeito profissional com saberes para novas experiências docentes, valorizando a cultura dos estudantes apequenados e desacreditados de suas capacidades de aprendizado, que recebemos aos montes anualmente.

Nada fazemos nessas horas aulas de estudo para nos abastecermos de conhecimento e criarmos adequações possíveis em relação ao material didático oferecido, que não condiz com a realidade desse micro espaço e é uma mescla de crença e descrença tanto para o docente quanto para o estudante porque ao mesmo tempo em que esse último acredita em participar e frequentar a escola choca-se à depreciação, porque a instrução que lhe é ofertada, não chega deveras à realidade a qual carrega por meio de um currículo constituído a mãos distantes do “chão de escola” (Linhares, apud, Alves, 2008), organizadas por empresários que necessitam dessa organização.

Essa sensação de fracasso recai igualmente aos docentes, porque eles desejam que os estudantes atinjam o currículo elaborado, mesmo compreendendo

que a estrutura da educação básica não está pensada para a maioria da população brasileira. Consequentemente a frustração é inevitável. O que pode acontecer nesse tempo parcimonioso nas aulas de trabalho coletivo pedagógico é que o professor teme se olhar perigosamente retratado no aluno; o aluno teme, mesmo depois de muito esforço para chegar até a escola, não ter acesso a um “professor de verdade” (Linhares, apud, Alves, 2008).

De fato, nos anos subsequentes pouco se construiu nesse período dentro do ambiente escolar.

Contudo, olhares atentos prosperaram à transição de alguns colegas mesmo fora dos encontros semanais, florescendo questões as suas turmas diferentes daquelas apontadas no material didático aproximando a realidade dos estudantes, além de atividades diferenciadas, abrindo início de coletivismo entre as áreas do conhecimento, outro problema bastante aparente – a contrariedade de diálogo entre docentes:

O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também de se ouvir e analisar-se. E tudo isso só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social (ALARCÃO, 2008, p.32).

Por ser a coordenadora mais recente por designação em 2015, tendo no ano seguinte retornado à sala de aula (pela Resolução SE 65, de 19/12/2016: “IV - 2 (dois) Professores Coordenadores, para unidades escolares que possuam trinta e uma classes ou mais, independentemente dos turnos de funcionamento e dos níveis e/ou segmentos de ensino oferecidos”), fui impedida pela gestão (que, até então, eu acreditava me apoiar) de atribuir aulas no período que vinha coordenando (ensino fundamental anos finais) com a justificativa da coordenadora pedagógica que se manteve no cargo de “*não criarmos ruídos*” (maneira delicada de impedir-me) ideológicos o vai de encontro com a afirmativa de Linhares (2008, p. 34), “em um momento histórico marcado por crises, como formar professores com capacidade de formular questões, de quebrar dogmas, de desnaturalizar os caminhos extraviados, com paixão e reflexão?”

Como um castelo de areia que a onda do mar desfaz, percebi que nada sobraria desse ciclo da educação básica e das proposições suscitadas nas ATPC, porque os meus ruídos diferiam em demasia da unidade escolar quanto ao estudo do conhecimento que seria deslocado para as habilidades o que não é simples como se lê.

Para iniciarmos tal empreitada é necessário esclarecer que a educação tanto para os docentes quanto para os estudantes deve ser entendida como espaço de conhecimento elucidado por Houaiss (2001, p. 802) num ato de atividade humana que é realizado por meio da razão e/ou experiência sob uma familiaridade adquirida, num processo intelectual do apreender, do perceber, do entender fatos e/ou verdades, através de domínio teórico ou prático, estabelecendo relações com o outro, num grau de intimidade variável – histórico, cultural – que dependem de paradigmas filosóficos e científicos por meio de competências cognitivas, perceptivas, compreendendo a noção de sua própria existência, ciente e consciente de coisas que se conhece, que se sabe e de que possa vir a conhecer: um “conjunto das informações e princípios armazenados pela humanidade” (ibidem), cujo o pensamento captura representativamente um objeto qualquer através da “intuição, contemplação, classificação, mensuração, analogia, experimentação, observação empírica, etc.” (ibidem), indagando recursos sobre os mesmos; essências eternas e imutáveis de todas as coisas para além de suas aparências sensíveis elaborada pela inteligência exclusivamente partindo dessas impressões.

Assim sendo, surge a descentralidade profissional causada pela obrigatoriedade indigesta “doada” (através de livros e materiais didáticos provando engessamento nos conteúdos disciplinares e nos docentes) pelo sistema contra a educação integral, projetada nessas habilidades que são esvaziadas de teor científico demonstrada por Houaiss (2001) e considerada apenas numa qualidade ou numa característica de aptidões, de destrezas de quem é hábil a uma anatomia de propensão e/ou disposição, o que vem a ser uma prática amofinada para o interesse na qualidade de produção, evidenciando a escassez profissional na formação continuada docente nas aulas de trabalho pedagógico coletivo desembocando na falta de interesse resultando num tempo ocioso como já foi mencionado.

Dessa maneira, tanto estudantes, quanto docentes deixam de ter o seu reconhecimento humano científico perdendo seu caráter educacional fragmentado pelas habilidades na ausência do conhecimento.

Um ano após a minha cessação e os meus pensamentos acima elencados: retornei ao mesmo cargo, na mesma escola, com os mesmos “ruídos” e as mesmas intenções: o reconhecimento da arte como potência na interdisciplinaridade e nas demais áreas do conhecimento.

No momento em que o docente entra em contato com as práticas experienciadas numa tomada de consciência revela em si como aplicar e dar autonomia ao outro, tornando o docente mais sensível e mais flexível sendo todos sujeitos do aprendizado, enxergando as disciplinas não dissociadas, sob a hipótese de que a arte é indispensável em todo processo educativo, bem como o conhecimento.

Ou seja, pensar nos atuais avanços/retrocessos da educação básica põe à prova a desnecessária horas de ATPC da maneira como vem se deflagrando em qualquer espaço/ambiente pedagógico, uma vez que todo material a ser difundido vem cristalizado para conhecimento: é como “remar”, cada qual dentro de suas “bolhas”, nas quedas das “Cataratas do Iguaçu”, diante de uma imensidão afogada.

E, se o foco para essas novas perspectivas educacionais é colocar de fato docentes e estudantes no centro dessa qualidade integral precisamos de diálogos para uma educação que caiba às características pensadas para e no povo brasileiro, sem validarmos apenas contribuições que vieram ou vêm de outros lugares, caso contrário continuaremos utilizando o refugio – sensação que me faz refletir sobre vários setores do nosso país e na educação ainda mais.

3.3 A Interdisciplinaridade

Apesar do trabalho prático interrompido pela COVID-19, e com os anos de permanência na mesma instituição de ensino na coordenação pedagógica, antecipei-me em relação às possibilidades interdisciplinares, seguindo o pensamento de Japiassu (1976), tendendo a mobilizações em relação aos saberes extensos, bem como as proposições de Garcia e Ventrella (2006) e o corpo apresentado por Andrade e Godoy (2018).

Mesmo não sendo possível a aplicação prática, algumas demandas foram implantadas com o retorno progressivo dos estudantes à escola no segundo semestre de 2021, como a alteração das carteiras e cadeiras enfileiradas nas salas de aulas – indagação presente e forte aliada quanto minhas interpretações em

relação à fragmentação disciplinar e ideia da interdisciplinaridade que já vinham sendo compartilhadas desde 2015 em relação à exploração dos diversos espaços de aprendizado que o ambiente escolar pode proporcionar sob a ótica de que não desenvolvemos sozinhos, e sim no coletivo, olhando para os olhos uns dos outros, e não para nucas num padrão fabril.

Todas as quinze classes de aulas utilizadas nos três períodos (manhã: Ensino Médio regular; tarde: Ensino Fundamental Anos Finais; noite: modalidade de Ensino Médio para Educação de Jovens e Adultos) foram dispostas em onze (11) “ilhas”, sendo quatro estudantes em cada uma delas – momentaneamente devido a COVID-19, teríamos apenas dois estudantes por “ilhas”, para cumprir as normas de distanciamento social exigidos pelo Ministério da Saúde, conforme imagens abaixo:

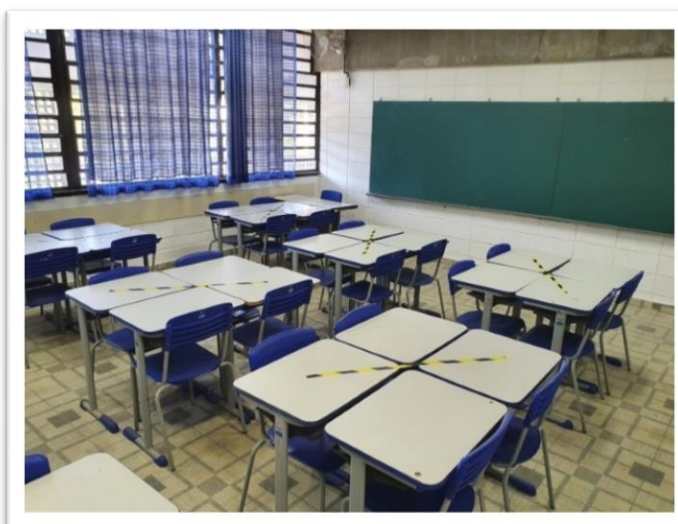


Figura 4 – classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti – “ilhas: lousa verde”
Fonte: A autora.

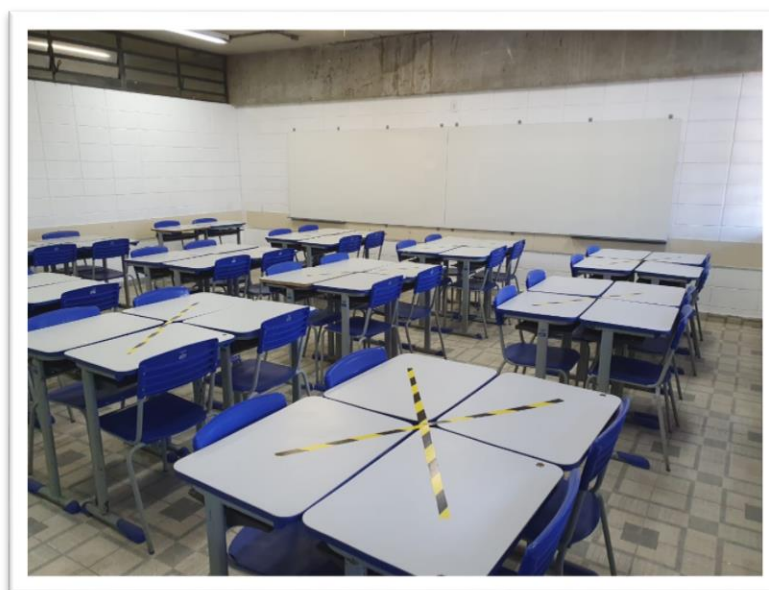


Figura 5 – classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti – “ilhas: lousa branca”
Fonte: A autora.

Essa hipótese visava articular um ambiente menos individualizado e mais coletivo, menos seriado diante das fileiras de produção disciplinar encontradas no ensino tradicional (e que há muito já deveria ter sido extinto), porque acredito em estudantes e docentes fazendo parte do todo, e ambos devem experienciar através da socialização, o que de certa forma já traz uma questão de deslocamento docente, minimizando a oratória, estimulando o olhar em diversas direções, não só para frente frio e distanciado, como também a flexibilização para diálogos dilatados entre os estudantes devido aos seus agrupamentos, aguçando reflexões sobre o aprendizado sem a intervenção direta do docente, gerando autonomia, fortalecendo a autoestima e produzindo conhecimento.

Partindo dessa explanação, quando da montagem das classes a reação foi negativa e imediata para a maioria dos aproximadamente 120 docentes da referida escola, e necessitaria de argumentos potentes para manter tal configuração.

Além dos já citados, tínhamos ainda as pichações nas paredes, que diminuiu mais de 90% porque as carteiras e cadeiras não estavam mais encostadas nas paredes e os estudantes estavam constantemente com colegas observando e sendo observados.

Outro argumento foi a disponibilidade docente para o uso de qualquer uma das lousas instaladas verde (uso de giz) ou branca (uso de caneta para quadro branco).

Além disso extinguiu a turma do “*fundão*”, porque o estudante que poderia vir a ser esquecido pelo docente num dos cantos da classe passa a fazer parte de alguma “*ilha*”/grupo, fortalecendo o seu interesse por estar integrado a alguém, dissociando ainda a ideia de que “quem é bom permanece nas primeiras carteiras e de quem é ruim nas mais afastadas” rompendo com esse paradigma.

Havia ainda a condição das futuras instalações dos televisores que seriam colocados acima de um dos lados das lousas, facilitando a visão para qualquer “*ilha*”, nas quais os estudantes estivessem sentados e, claro a produção interdisciplinar da arte com as demais áreas do conhecimento.

Dessa maneira os docentes entenderam a importância das “*ilhas*”, porém as inquições quanto ao retorno das fileiras de carteiras e cadeiras pós-retorno presencial de 100% foram latentes, permanecendo “*ilhas*” por apenas três bimestres após ter deixado a coordenação pedagógica para assumir a vice-direção da mesma Unidade Escolar.

Acreditei que teria maior diálogo e maior autonomia, mas quase que instantaneamente aquele “castelo de areia” desmoronou um pouco mais quando os docentes procuraram a direção solicitando o antigo e velho tradicional “um atrás do outro”, como gado no pasto arrebanhado por apenas uma sineta. Descrição feita na obra de arte apresentada anteriormente por “*Mandante*”, “*Manipulante*” e “*Manipulado*” um sistema educacional tão imutável sempre retornando aos mesmos vícios.

Apesar de a maioria dos docentes reconhecerem que as “*ilhas*” não eram ruins questionavam que necessitavam vez ou outra organizá-las porque ficavam desalinhadas na classe. Não precisa de prognósticos porque estamos vivos e como humanos, nos movimentamos, sentimos e agimos sobre qualquer objeto: uma justificativa, ao meu entendimento mal elaborada.

Assim sendo, sugeriram outras duas disposições.

A primeira era de duplas todas viradas apenas para o quadro branco e para o televisor instalado em todas as classes acima dele. De imediato, os docentes que continuaram utilizando a lousa verde com giz reclamaram.

A segunda disposição era em fileiras horizontais uma de frente para outra, criando uma fila lateral como um trilho de trem, porém arquitetonicamente, pela quantidade de 45 conjuntos e pela superlotação das classes, os estudantes não conseguiam transitar pelo espaço entre as fileiras ficando inviável voltando ao tradicional.

Agora no entanto há ainda um agravante, porque os docentes atualmente utilizam as duas lousas e solicitam dos estudantes a cada 45 minutos virarem de um lado para o outro.

Desorganização total da sala de aula porque para evitar a fadiga a maioria dos alunos mantém as carteiras na vertical, em duplas, quartetos, sextetos e individualmente, cada um da melhor maneira que lhe convém para não ter de ficar virando para lá e para cá o que resultou nas imagens abaixo

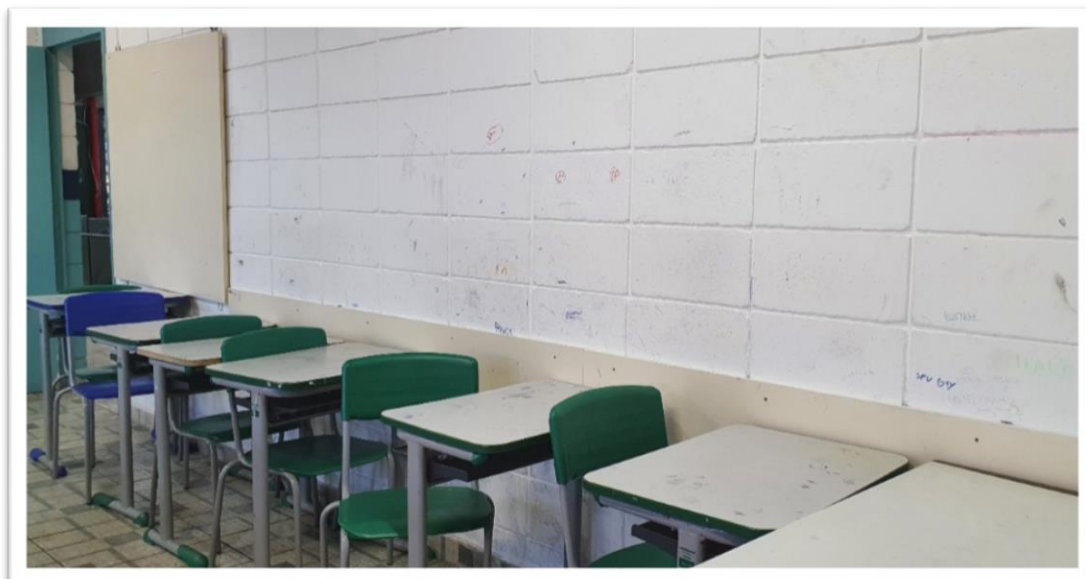


Figura 6 – classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti – alinhamento vertical.
Fonte: A autora.



Figuras 7 e 8 – classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti.
Fonte: A autora.

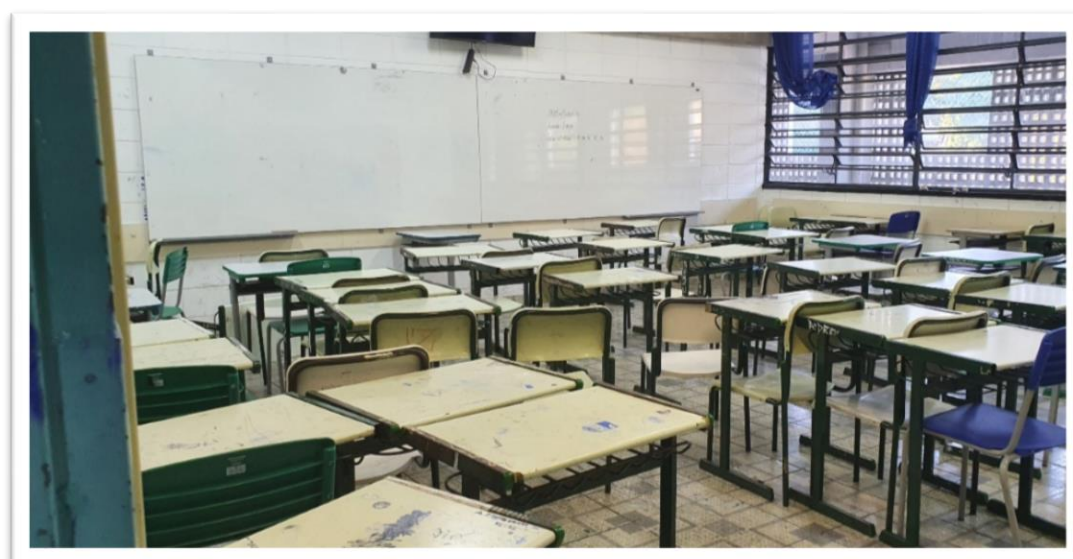


Figura 9 – classe da E.E. Professora Teruko Ueda Yamaguti – atualmente.
Fonte: A autora.

É possível aprender assim?

Não preciso responder o óbvio.

Os reflexos retrógrados aos avanços iniciados ficaram expostos nas imagens apresentadas acima

No prazo de apenas um bimestre, as pichações, a indisciplina, e a volta do chamado “*fundão*” entristeceram-me.

Mais uma vez o ensino revela o direito de cátedra palavra que me causa arrepios e que já foi esclarecida nessa dissertação, de como é utilizada no ambiente escolar por alguns profissionais da educação e aqui se deflagra outra vez o seu antipoder: atitude grave apresentada em século XXI – ordem, disciplina para um só um soberano.

Essa realidade é presente por alguns lugares onde transito e na Escola Estadual na qual atuo.

Isso ocorre porque a pesquisa prática não foi desenvolvida e os primeiros entraves surgiram, mesmo sendo a maioria dos docentes dessa Unidade Escolar afetados pela arte e pela interdisciplinaridade no decorrer de todos esses anos como indica Japiassu (1976), equivalendo-se na incorporação de várias disciplinas num esquema de conceitos, análises e comparações, integrando-as, viabilizando acepção docente, a “trazer graça para o corpo e nobreza para a mente” (READ, 2020, p. 315)

Acreditei, mesmo que teoricamente, conjecturar das ideias de Garcia e Ventrella (2005) ao elencar dados estatísticos sobre a arte e a interdisciplinaridade na educação básica.

Para tanto, desenvolvi entrevista semiestruturada, com objetivo de analisar e complementar o que já foi indagado pela autoras a mais de 15 anos atrás e que preserva o pensamento quanto a importância da arte para o desenvolvimento do cidadão consciente, participativo, crítico, sensível e transformador, com vistas a sustentar docentes, estudantes e pesquisadores(as) na comprovação potente de comunicar ideias, pensamento e sentimentos através das linguagens artísticas e o entendimento dessa disciplina na e para a interdisciplinaridade.

1 - Qual é a sua área de conhecimento?

95 respostas

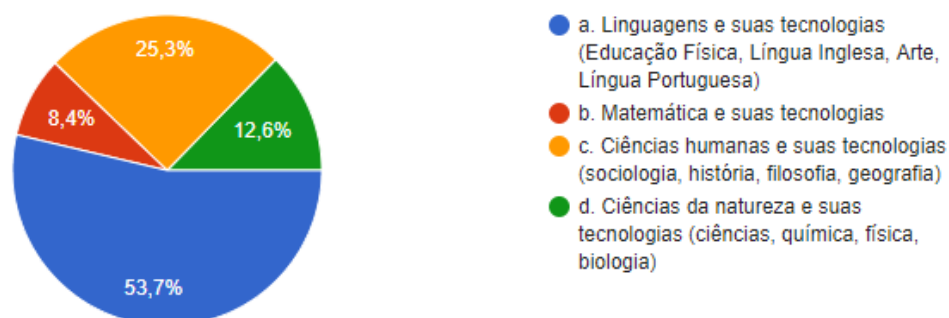


Gráfico 1 – Área de Conhecimento

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro

2 – Como você recebe o diálogo/reflexão sobre a interdisciplinaridade na sua área de conhecimento?

95 respostas

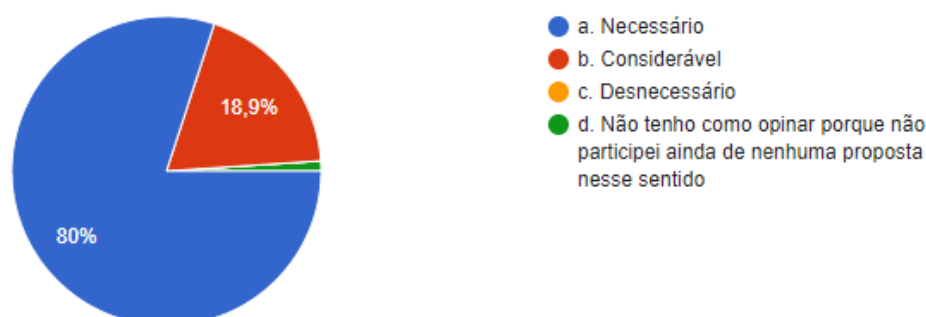


Gráfico 2 – Conhecimento artístico: a interdisciplinaridade

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro

3 – Em qual nível da Educação Básica você atua?

95 respostas

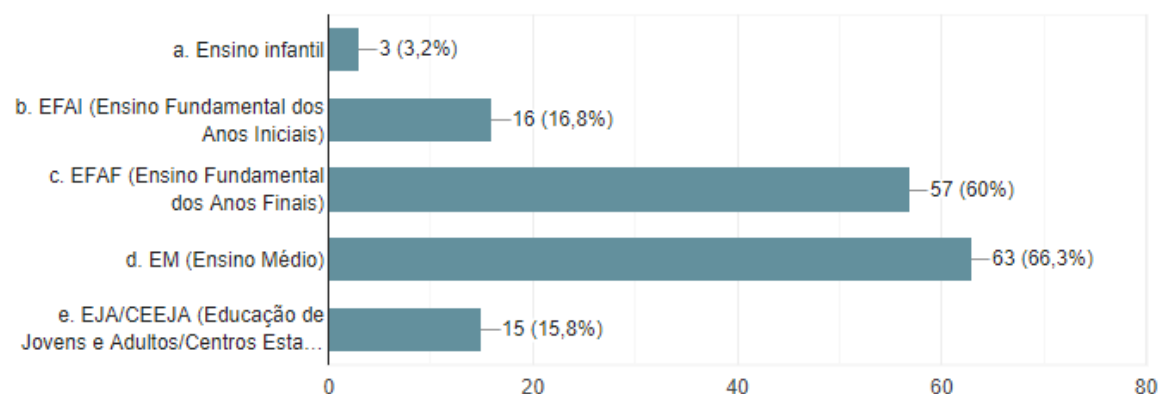


Gráfico 3 – Educação básica

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro

4 – Para você arte é:

95 respostas

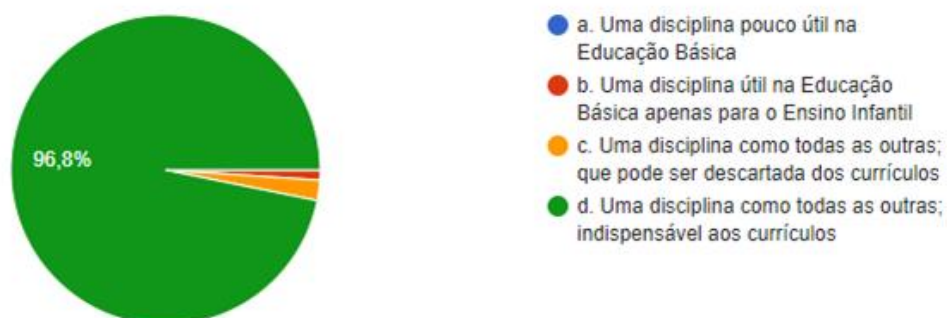


Gráfico 4 – Conhecimento artístico: arte.

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro

5 – Você já utilizou a arte na sua área de conhecimento?

95 respostas



Gráfico 5 – Conhecimento artístico: área de conhecimento

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro

6 – Se arte fosse incluída no currículo da Educação Básica como área do conhecimento a ser desenvolvida na interdisciplinaridade de outras áreas, como você entenderia?

95 respostas

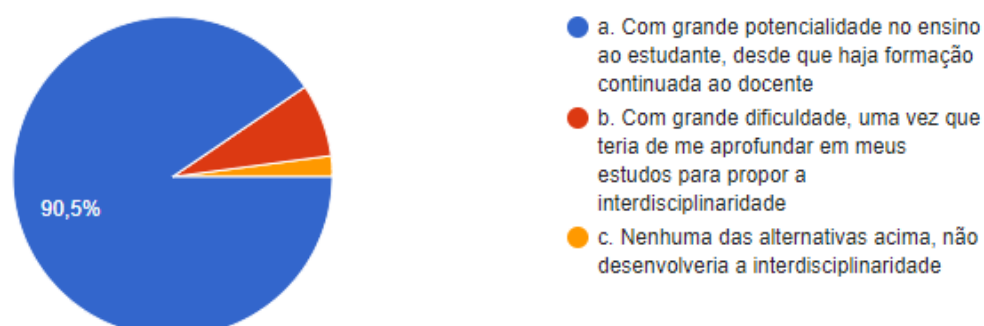


Gráfico 6 – Conhecimento artístico: arte na educação básica

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro

7 – Para você, a arte contribui:

95 respostas



Gráfico 7 – Conhecimento artístico: contribuição da arte
Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro

8 – No seu entendimento a arte, aguça o poder criativo e criador no ser humano, provoca os sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição), produz diversos meios de expor ideias e pensamentos por meio de suas linguagens, busca conhecimento através da criticidade e das ideologias sociais?

95 respostas

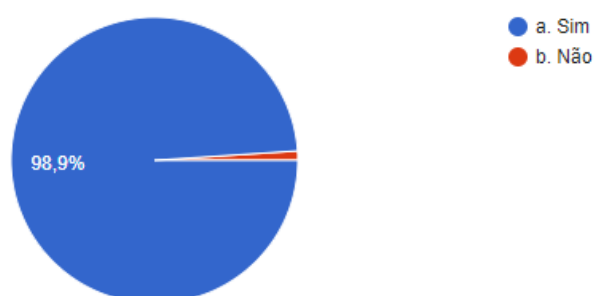


Gráfico 8 – Conhecimento artístico: arte e os sentidos
Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro

9 – As Artes Visuais servem:

95 respostas



Gráfico 9 – Conhecimento artístico: artes visuais
Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro

10 - As Artes Cênicas (dança) servem:

95 respostas

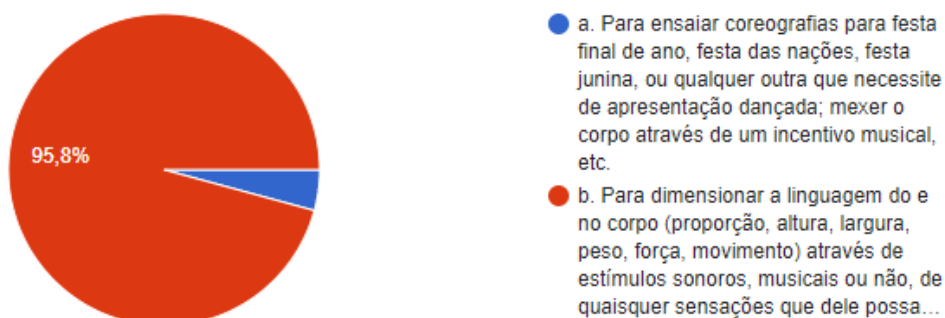


Gráfico 10 – Conhecimento artístico: artes cênicas – dança.

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro.

11 - As Artes Cênicas (teatro) servem:

95 respostas

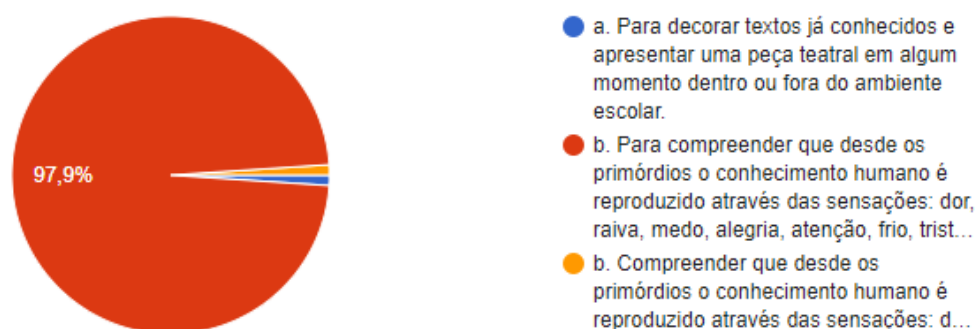


Gráfico 11 – Conhecimento artístico: artes cênicas – teatro.

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro.

12 - A música serve:

95 respostas

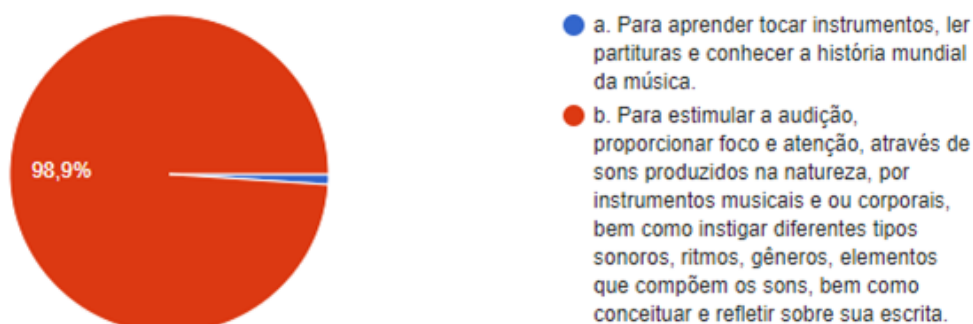


Gráfico 12 – Conhecimento artístico: música.

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro.

13 - Numa escala de 0 a 10, o quanto você acredita que a arte faça parte do seu dia a dia.

95 respostas

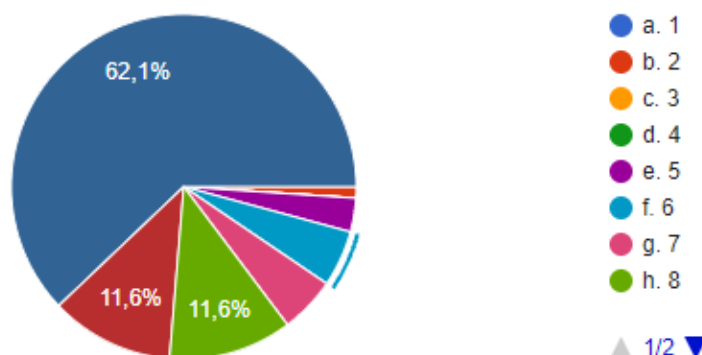


Gráfico 13 – Conhecimento artístico: potência da arte.

Fonte: Renata Fantinati Corrêa; Evandro Campos Esoeiro.

Como comprovado através dos gráficos apresentados, a falta de formação continuada verte-se nos problemas enfrentados pela arte para suas interrelações.

Mesmo com o embasamento e a experiência dos docentes da educação básica, cria-se um vácuo sobre o seu aproveitamento, entendimento e a ausência da arte nas demais áreas do conhecimento, ficando entendível o porque da recusa ou carência de compreensão sobre ela dentro do ambiente escolar pelo desconforto em trabalhar com essa disciplina ocasionado pela falta de formação.

Fica evidente que a arte é potencialmente importante para essas interrelações, para a formação do professor, para o conhecimento do estudante, como observado nos gráficos 6, 7 e 8 e comprovado por essa pesquisa. Mesmo que indiretamente corrobora-se com os benefícios visualizados e talvez contribuirá com outras pesquisas, com a educação básica e com a arte, gerando benefício tanto para o meio acadêmico, quanto social e de ensino.

A arte é e está em todos os lugares.

Diante das perguntas formuladas como o que já foi explanado a contrariedade para a atuação interdisciplinar devido sua abrangência entre as linguagens artísticas nas demais áreas do conhecimento, considerando a ausência de formação continuada nas ATPC é um fator relevante nessa empreitada para ampararmos a integralidade do ser humano não como meio, mas, como fim ao conhecimento de todos os envolvidos.

Essas observações são apenas a ponta do iceberg na produção de diálogos entre áreas do conhecimento, e imaginei fazê-las como sempre fiz na minha atuação docente: entender, adequar e promover aos docentes e estudantes, o que acredito ser “acesso à informação e a necessidade de providenciar igualdade de oportunidade” (ALARCÃO, 2008, p. 12).

Considera-se ainda o que já é inábil nas letras dos livros, apostilas e currículos prontos que não alcançam a maioria da população do país em relação a paradigmas que necessitam de ruptura estrutural e antes que descaracterizem meu pensamento isso não quer dizer que sou contra os conteúdos e as disciplinas, mas que sou a favor de suas importâncias igualmente a todas as classes sociais, sem privilégios como são construídos e por meio da interdisciplinaridade, como Japiassu (1976) descreve o domínio da informação para a comunicação que passa uma pela conduta da outra e ambas alteram-se, modificam-se e comunicam-se reciprocamente.

Os problemas consistem em saber se bastam às permutas entre essas organizações ou se não seria necessário fundar, entre elas, verdadeiras comunicações, isto é, relações que irão conduzir a uma transformação interna da totalidade das disciplinas em interação (JAPIASSU, 1976, p. 118).

Caso contrário de nada vale o esforço dos envolvidos, ficando cada qual dentro de suas gavetas, principalmente a arte, patinando em desejos utópicos sobre suas especificidades como um cabo de guerra: levando a maioria à exaustão numa corda tensa onde não há vencedor e onde não vislumbro entendimento entre os próprios profissionais dessa disciplina, dificultando ainda mais a compreensão dela para a educação básica quanto o seu aporte para desenvolvimento e aprendizado humano diante das demais.

Se desejarmos gavetas, pensemos nas linguagens artísticas de dança, de teatro, de música e de artes visuais delineando todos esses profissionais em classes.

Trata-se de entrar de acordo quanto a certos conceitos “transespecíficos” às disciplinas convergentes e em interação. Isso não quer dizer que cada especialista deva sacrificar sua terminologia própria e particular para adotar a terminologia de outras disciplinas. Nem tampouco se trata de postular a existência ou a criação de uma terminologia unificada, comum a todas as ciências humanas (JAPIASSU, 1976 p. 128).

Ao abordar a questão cinematográfica, Garcia e Ventrella (2006) deixam evidente a interdisciplinaridade ao proporem o tema gerador por meio das principais linguagens artísticas exigidas na educação básica (dança, teatro, artes visuais e música), envolvendo a história, a geografia, a matemática e demais disciplinas, bem como as vivências através do corpo, reiterando o pensamento pelos sentidos, distinguindo que “sem o corpo não conhecemos, não sentimos, não pensamos” (GARCIA e VENTRELLA, 2006, p. 59).

E para posicionar-me enquanto corpo como um todo, constituí-me de Andrade e Godoy (2018) para descrever essa estrutura pensante, homogênea:

Estrutura básica do corpo

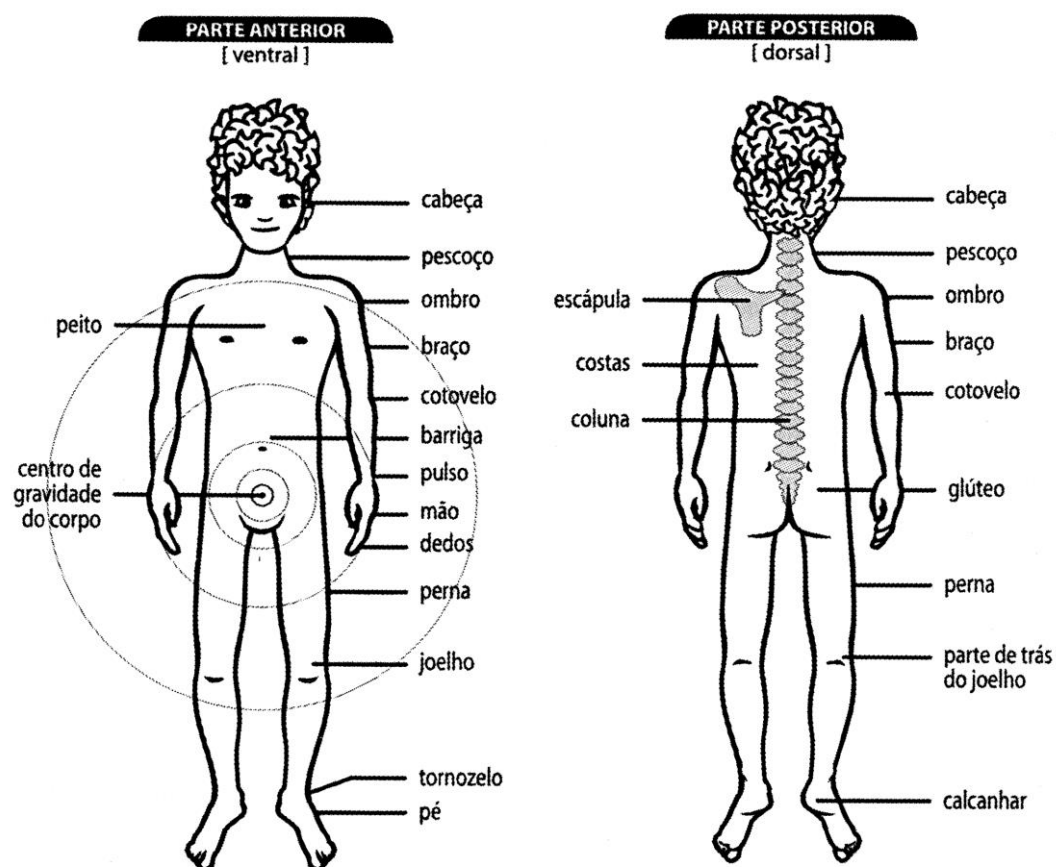


Figura 10 – Desenho das estruturas básicas.
Fonte: Dança com crianças, 2018, p. 90.

Estrutura básica dos ossos

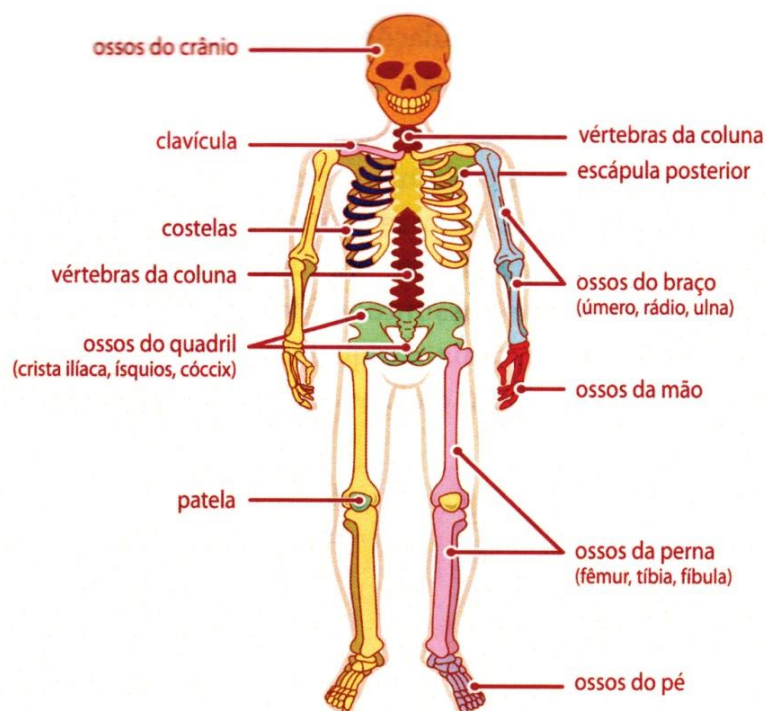


Figura 11 – Desenho do esqueleto ósseo.

Fonte: Dança com crianças, 2018, p.91.

Estrutura básica das articulações

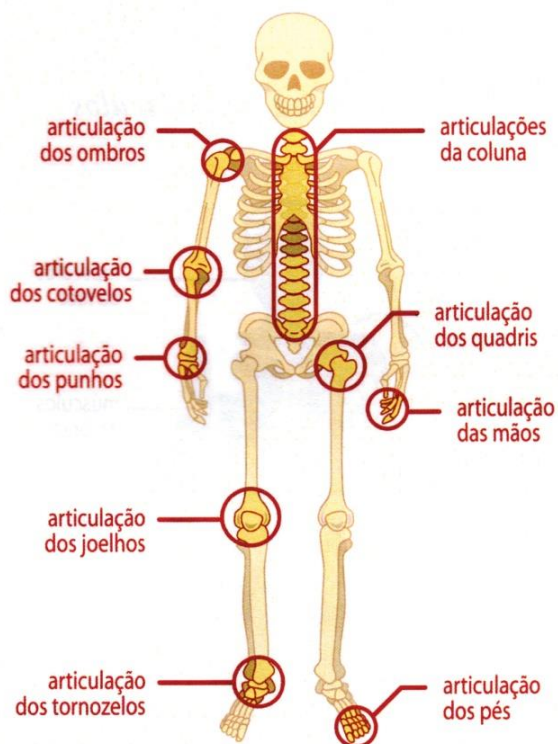


Figura 12 – Desenho das principais articulações.

Fonte: Dança com crianças, 2018, p.93.

Estrutura básica dos músculos

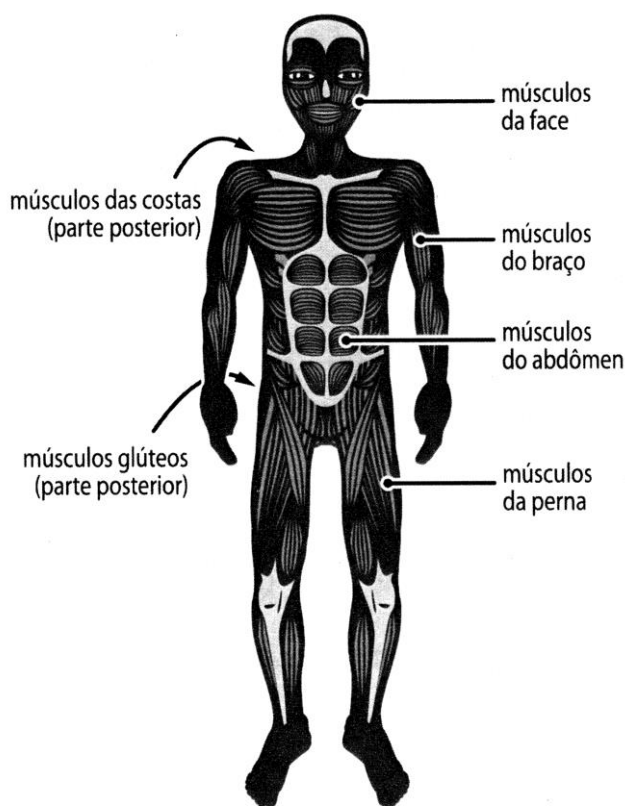


Figura 13 – Desenho das estruturas básicas.
Fonte: Dança com crianças, 2018, p. 94.

Esse conhecimento do corpo afeta e interfere no aprendizado, uma vez que é possível apresentar aos estudantes que não se aprende apenas pensando, mas com movimentos, com sensações, com emoções como propõe Garcia e Ventrella (2006) quando utilizam o filme “Alice no País das Maravilhas”, oferecendo inferências que podem ser adotadas por qualquer docente em qualquer área do conhecimento.

As autoras Andrade e Godoy (2018), a meu ver, abrem diálogos não só para a dança, mas para encorajarem a percepção corporal humana na exploração docente, conscientizando os estudantes de que utilizamos o tempo todo, reconhecendo suas partes e entendendo que o “corpo possui ossos, articulações e músculos” (ANDRADE e GODOY, 2018, p. 92).

Ressalto ainda que essa abordagem é interdisciplinar e não pode ficar sobre a incumbência do profissional da Educação Física, por exemplo, da mesma maneira que procurei absorver teoricamente as possibilidades da arte na interdisciplinaridade

no estágio de docência em “Estudos e abordagens sobre corpo e dança”⁷³ sob a orientação da professora Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy e mais duas mestrandas Daniela Rocco da Silva e Adriana Celi Castelo Gomes, desenvolvido no segundo semestre de 2020, o estágio teve o intuito de compartilhar o aproveitamento efetivo na formação aos docentes nas aulas de trabalho pedagógico para compreender a importância da arte no corpo e no processo aprendizagem. O quadro “corpo” realça:

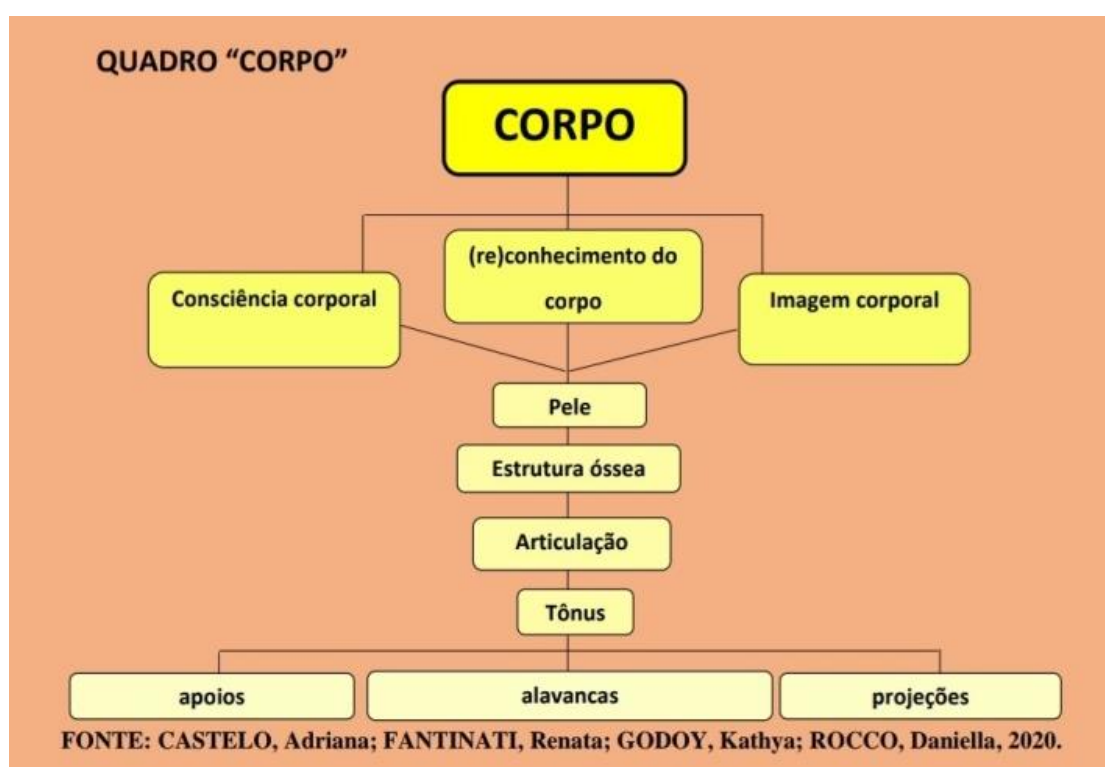


Figura 14 – Quadro Corpo
Fonte: Adriana Castelo; Daniela Rocco; Kathya Godoy; Renata Fantinati, 2020

A reflexão é relevante e potente para apresentar aos docentes, concebendo ideias sobre o corpo que extrapolam a imagem cristalizada da dança erudita na educação básica.

Não se deve partir de uma formação específica em dança, e sim apresentar o conhecimento do corpo partindo de diversos estímulos, seja visual através de uma pintura, uma imagem, uma escultura, seja sonoro, ou mesmo partindo de uma escrita, como um poema sugestões essas que foram dialogadas pelas docentes

⁷³ Disciplina optativa oferecida com o intuito de suprir a lacuna gerada na formação dos alunos de 4º ano de licenciatura e de bacharelado (LAT + BAC), devido à pandemia da COVID-19, pelo Programa de Graduação em Arte-Teatro do Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita – UNESP/SP.

estagiárias no decorrer dos encontros semanais com a professora orientadora, muito ricos e produtivos para o planejamento das aulas

... no que se refere ao elemento **CORPO**, foi possível criar como recurso pedagógico para compreensão e visualização o “*Quadro Corpo*”, elaborado especialmente para essa disciplina, com termos que certamente serão utilizados como uma referência para os demais trabalhos pedagógicos, que se inicia pelo (re) *conhecimento do corpo*⁷⁴, atrelado diretamente ao processo de imagem corporal (como se vê o corpo) e consciência corporal⁷⁵ (como se percebe o corpo), que perpassam as camadas da **Pele** (que consiste no limite entre o corpo interno e o externo), **Estrutura Óssea** (composição estrutural dos ossos divididos basicamente em cabeça, tronco e membros), **Articulação** (as junções de um ou mais ossos e os movimentos que se derivam dessas junções), **Tônus** (como graduação de tensão do corpo); e finaliza com suas relações possíveis, tais como os **Apoios** (desafiando a gravidade, podem acontecer com o solo, com outro corpo ou objeto), as **Alavancas** (que acontecem a partir do apoio e possibilita o movimento) e as **Projeções** (o movimento do corpo projetado no espaço) (CORREIA, et al, 2021, p. 99).

Isso posto, exibi a arte mais uma vez como potência interdisciplinar, partindo desse reconhecimento corporal, que está em todas as disciplinas, porém

A fuga para frente das disciplinas isoladas, cada uma afundando-se na incoerência, manifesta a perda de sentido humano, o desaparecimento de toda imagem reguladora que preservaria a figura do homem num mundo à sua escala. A fonte exclusiva da descoberta dos fatos projeta o homem num vazio de valores (JAPIASSU, 1976, p. 24).

O que é areia movediça, e terei de manter-me cautelosa para não afundar e romper com paradigmas oxidados das demais áreas do conhecimento quanto essa conscientização corpo/mente, que vão ao encontro do aprendizado.

⁷⁴ (re)conhecimento do corpo a partir das referências desenvolvidas pela Prof^a Dr^a Rita Antunes, que compreende que o sujeito adulto já conhece seu corpo, mas nem sempre possui conexões do corpo às potencialidades artísticas que estão imbricadas em “ser um corpo e não ter um corpo expressivo”, mais claramente definido na concepção de Corpoarte (2010), amplamente estudada em seu pós-doutoramento no Instituto de Artes, sob supervisão da Prof^a Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy.

⁷⁵ Consciência corporal também é um conceito abordado por muitos autores e aqui usamos para ampliar o (re) conhecimento do corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Costuro essa dissertação nos desdobramentos humano/artístico/educacional, mesmo com o fio rompido desde outrora.

Atrelo a história da humanidade à construção de um “*saber pensante*” pela sobrevivência ao longo dos milhares de anos de evolução em busca de conhecimento, por meio de um aprendizado humano e pela necessidade de uma organização política/econômica/cultural.

Os conhecimentos vivenciados são interpretados e (re) significados pelos sujeitos.

Dessa maneira, vamos nos construindo por pedaços que nos afetam alguns são brutalmente impactados nos domínios de classes privilegiadas que exploram de maneira desigual as demais, haja vista as grandes disputas em tempos bárbaros, ainda por ignorância evolutiva às disputas de terras, ou os genocídios sobrevalendo uma ou outra etnia.

Em momento algum tal ideia deveria sobrevaler qualquer que seja, porque somos construídos de antepassados.

Da mesma maneira deveria ser a construção da educação básica; uma concepção, construída por pedaços daqui (da “nossa gente” – que em sua maioria foi não) sem imposição de “*Mandantes*” / “*Manipulantes*” constituídas por braços de muitos “*Manipulados*” sem oportunidades de pensar de fato na educação como possibilidade de transformação “esse ordenamento das posturas corporais e das atitudes sociais tem origem historicamente, em diversos modelos de autoridade e legitimação: religião, ordem natural...” (TARDIF e LESSARD, 2017, p. 64).

Absorvemos conhecimento de conteúdos histórico/social, uma vez que se pensa a educação na sua integralidade.

Com isso, a educação tecnicista e reprodutivista deveria estar superada nas legislações vigentes como a BNCC que diverge do meu posicionamento baseando-me em autores sobre minhas ponderações no século XXI, porque mantemos padrões que forçam a desigualdade e mantêm o ensino para poucos.

Mesmo com a Constituição de 1988 ter como meta a educação para todos, numa prioridade traiçoeira evidenciada por SAVIANI (2019) e que em sua trajetória não dá acesso à maioria da população, relevando essa desigualdade na construção das ideias pedagógicas brasileiras, o que não é nenhuma surpresa e nem fato para

minhas conclusões, mas deflagra ainda o quanto é necessário caminharmos para o pensamento democrático.

Reassumo Chauí (2006) quanto à tolerância, à passividade e à dificuldade de iniciativa da maioria da população, uma vez que aceitamos pacientemente amarras sem atitude e sem autonomia que se refletem na educação:

A ordem nas classes fundamenta-se numa dupla realidade: numa estrutura organizacional estável (as classes são fechadas, não entra quem quiser, os alunos são dispostos em filas para serem observados simultaneamente pelo mestre, etc.). Nesse sentido, a classe é um lugar social, já organizado no qual o professor sempre dispõe de certos recursos em forma de regras e dispositivos organizacionais, mas que exige, ao mesmo tempo, uma intervenção constante para manter-se e renovar-se. Em outras palavras, *a classe depende ao mesmo tempo de uma ordem social relativamente estável, imposta através de normas e controles institucionais, e de uma ordem social edificada na medida de seu desenvolvimento pelas interações entre professores e os alunos*. Essa dupla natureza de ordem na classe – dada e construída, regulamentada e improvisada, imposta pela instituição e modelada pelos próprios atores – continua sendo ainda hoje um elemento invariável que constitui a situação pedagógica no contexto escolar... (TARDIF e LESSARD, 2017, pp. 65-66).

Há demasiado esforço em receber estímulos (como explicitado ao longo dessa obra), sempre imposto por alguém que não vive e não vivencia a realidade prática de infraestrutura, de comportamentos, de déficit de conhecimento desde uma sobreposição cultural, envergonhando-se do que é; suportando o peso inferiorizado por um conhecimento que está além da sua experiência, tornando a educação básica, na maioria do tempo, desinteressante, deslocando o real humano e posicionando o aprendizado, tanto para os profissionais, que esgotam-se na obrigatoriedade dos livros didáticos, dos currículos elaborados numa imposição desleal, quanto aos estudantes, que não reconhecem para quê, reproduzindo falso conhecimento quando se chega no “chão de escola”, sem saber o que fazer naquele espaço (des)humano e (des)compreendido.

A ideia de subverter as classes em “ilhas” poderá viabilizar o reagrupamento fracionando a observação do olhar linear docente deslocando a obediência do estudante desse olhar antes impositivo e se cria um olhar dilatado para o que é pertinente e possível vir a ser complemento de uma educação interdisciplinar, promovendo conhecimento por meio de diálogos em diversas direções num país multiétnico como o nosso.

Caso contrário continuaremos buscando um lugar para ser cada vez que surge uma nova proposta com roupagem desgastada de outrora, estacionada na fragilidade, empenhando-se em adequações e dificultando esse reconhecimento para todos os envolvidos.

No nosso caso isso vai ao encontro da arte, uma vez que ela é parte de nós. Desde os primórdios, reagimos a toda essa construção histórica e seus desdobramentos, quando em processo de aprendizagens são dialogáveis com as demais disciplinas, a começar pelo (re)conhecimento do corpo, premissa para instrução, como Garcia e Ventrella (2006) nos esclarecem quando utilizam as linguagens artísticas partindo de um projeto/tema gerador de estudo possível.

A concepção da arte na interdisciplinaridade não é superficializar, muito menos acelerar ou dispor qualquer conhecimento artístico a serviço de umas ou outras disciplinas, “ensinadas por diferentes especialistas em sala separada tão grotesca que não pode representar nenhum princípio de organização além do caótico acúmulo de um processo histórico mal direcionado” (READ, 2020, p. 256), mas dar voz a ela como parte fundamental nas demais áreas do conhecimento e que esses profissionais, de alguma maneira atravessam as diversas linguagens artísticas sem necessidade alguma de fragmentarem as licenciaturas, evidenciando se não seria melhor somar em vez de subtrair.

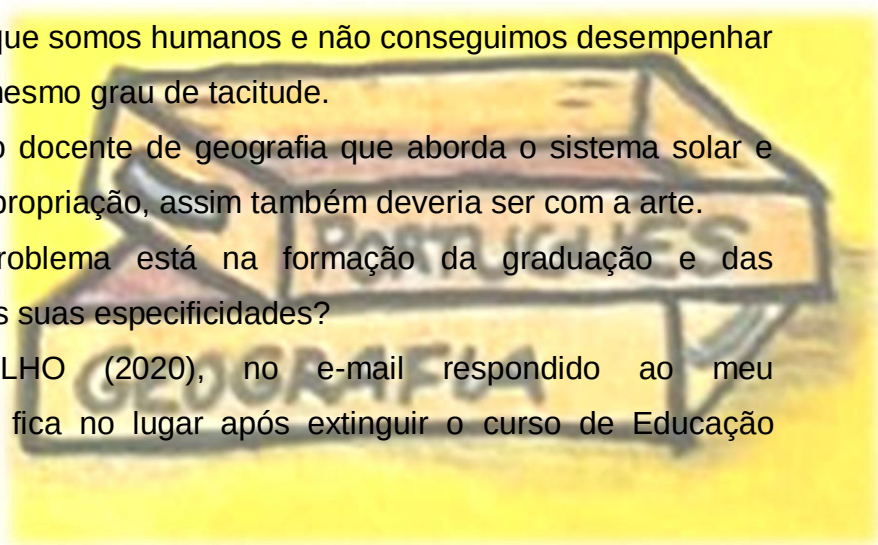
Do mesmo modo, os profissionais da arte educação devem refletir e expandir diálogos entre as linguagens artísticas a fim de ampliarem essa visão fundamentando-se por outras disciplinas como as ciências ou a biologia se fragmentássemos suas especificidades, teríamos um professor para genética, outro para o corpo humano. E será que dissertam com tanto vigor todas as linguagens que as compõem e são expertises tanto na fauna quanto na flora ou privilegiam um conteúdo em detrimento ao outro?

É uma constatação de que somos humanos e não conseguimos desempenhar todas nossas funções com o mesmo grau de tacitude.

Do mesmo modo que o docente de geografia que aborda o sistema solar e estuda o solo com a mesma apropriação, assim também deveria ser com a arte.

Será então que o problema está na formação da graduação e das licenciaturas em arte quanto às suas especificidades?

Segundo PALMA FILHO (2020), no e-mail respondido ao meu questionamento sobre o que fica no lugar após extinguir o curso de Educação



Artística o propósito das disciplinas, não é tornar nenhum matemático profissional, como também não é torná-los grandes romancistas, ou grandes bailarinos, mas sim trazer conhecimento sobre conteúdos para o desenvolvimento humano/artístico/educacional, e não o de formar artistas em suas diversas especificidades.

Ganhou força “Um tributo a Ana Mae Barbosa, pioneira da arte-educação no Brasil” (2021)⁷⁶:

Eu tenho um sonho há quase 30 anos. É uma utopia. Antigamente, as utopias significavam esperanças. Hoje em dia, utopia é quase um exercício mental para você não ficar no mesmo lugar. Nesse sentido, não estou prevendo, porque sei que estamos em um momento muito difícil para a cultura e para a arte.

Ana Mae continua: “Meu sonho é uma instituição na USP, um museu, um instituto, ou seja, lá o que for, onde haja disponibilidade para abrir cursos de ateliê para toda a USP. Os alunos de Medicina, Engenharia, Direito, Economia, Geologia, Paleontologia e de todas as áreas que quiserem fazer arte terão espaço, orientação e incentivo. É um sonho que, na verdade, não era só meu. Foi compartilhado com o ex-diretor Roberto Leal Lobo. Nós conversamos sobre isso. Uma coisa maravilhosa. Naquele momento não havia lugar” (KIYOMURA, jornal/USP on-line, 2021).

Entretanto, chancelar a arte como substancial e que faz parte de um todo humano, é conceber uma utopia como afirma Ana Mae (ibidem), inclusive por esse motivo, necessário se faz entendê-la como área do conhecimento e não diluída na área de linguagens conforme os gráficos que foram apresentados e respondidos por profissionais da educação.

Ainda há forte tendência à interdisciplinaridade e o reconhecimento da arte como disciplina necessária, o que comprova minhas inquietações de que deve ser dado a essa disciplina um maior destaque e respeito do que se dá desde a formação da educação brasileira, margeada à displicência curricular, o que evidencia a necessidade de formação continuada para esse uso e atuação:

Contudo, os ofícios ou profissões de relações humanas levantam de modo intrínseco questões de poder e, também, problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética nada tem de periférica nos ofícios e nas profissões de relações humanas, mas está, ao contrário, no coração desse trabalho (TARDIF e LESSARD, 2017, p. 271).

⁷⁶ Jornal da USP. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/um-tributo-a-ana-mae-barbosa-pioneira-da-arte-educacao-no-brasil/>>. Acesso em 26 out 2021.

Não foi possível ir além da formação continuada, devido à pandemia COVID-19, pois intencionalmente seria por meio de oficinas teóricas e práticas de arte em coparticipação com as demais áreas do conhecimento definidas por diálogos e reflexões de estudos nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, a fim de sensibilizar e experienciar conhecimentos sobre suas práticas e sala de aula, bem como compreender as linguagens artísticas na interdisciplinaridade articuladora na autonomia do aprendizado, tanto para os docentes quanto para os estudantes.

Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. É isto, sobretudo, que explica que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporta necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria. Os êxitos e os fracassos, os sucessos e as dificuldades do ofício podem, obviamente, ser socializados e atribuídos a “causas objetivas” ou independente do professor, mas não deixa de ser verdade que este sempre estará inteiramente envolvido no processo de trabalho. Queira ou não, o professor sempre será o único mediador entre a organização escolar e os estudantes. Assumindo esse papel, é inevitável que ele interiorize subjetivamente as exigências objetivas de sua própria posição e as viva como desafios e dilemas pessoais diante dos quais irá desenvolver algumas estratégias, como o superinvestimento em seu trabalho, com os riscos de esgotamento que isto comporta a fuga, o desinteresse, a renúncia ou a procura de um equilíbrio entre a vida privada e o trabalho (TARDIF e LESSARD, 2017, p. 268).

Assim, a proposta para essas práticas seria desenvolvida nas reuniões semanais e respondida por meio de entrevistas formuladas pelos próprios docentes aos estudantes, culminando numa análise coletivo-participativa sobre o uso da arte nessas interrelações.

Enxergo bem simples, como a fala do meu orientador professor doutor João Cardoso Palma Filmo:

*o complexo está no diálogo entre as disciplinas, entre as áreas do conhecimento e suas especificidades”, e que em momento nenhum nas graduações, nas licenciaturas, houve ou haverá uma interrelação fragmentando-as e seperando os docentes nas suas disciplinas o que acaba por desvalorizar sua própria área caracterizando numa ausência de domínio de seus conteúdos...*⁷⁷

⁷⁷ Essa frase proferida pelo meu orientador, faz parte do meu bloco de anotações de suas aulas e não tenho a descrição do dia, da aula, ou de uma live, ou vídeo de youtube, ou entrevista da qual tive a oportunidade de alguma maneira de participar e ouvir.

Por isso, entendo nas minhas considerações finais que a arte é potencialmente importante na interdisciplinaridade e na formação do professor, por criar recursos com as demais áreas do conhecimento.

Ora, se mudássemos essa educação básica para de escuta, num pensamento possível e viável através da arte nessas interrelações, poderíamos ter caminhos pedagógicos mais significativos por projetos/temas, oportunizando diálogos entre as áreas e seus conteúdos teríamos um significado que desse sentido ao estudante e também ao docente.

Isso posto: *"parece não haver lugar para coisas que provoquem, engrandeçam e façam o ser humano ser autônomo e acreditar em suas potencialidades humanas"* (ibidem). Apenas, um desabafo.

REFERÊNCIAS⁷⁸

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em um escola reflexiva**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, Nilda. **Formação de professores pensar e fazer** (org). 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, Carolina Romano de, et. al. **Dança com criança: propostas, ensino e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília; MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

_____. **Constituição da Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 09 jun. 2021.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 09 jun. 2021.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 09 jun. 2021.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 09 jun. 2021.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em 09 jun. 2021.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em 09 jun. 2021.

⁷⁸ Conforme indicação da Banca Examinadora na qualificação para a defesa dessa dissertação de mestrado, foi sugerido esclarecer a fragmentação de referências e bibliografias, devido a quantidade de leitura utilizada pela mestranda que não foram descritas no texto, mas que de algum modo fizeram parte dessa escrita.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 498 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 09 jun. 2021.

_____. **Constituição 30 anos: as constituições brasileiras de 1824 a 1988.** Supremo Tribunal Federal. Brasília, DF, 67 p. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=391696>>. Acesso em 09 jun. 2021

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: DF. MEC, SEF, 1997. 174 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1998. 436 p.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018** - Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

_____. **Plano Nacional de Educação.** jun. 2011. Brasília, DF, 67 p. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/Biblioteca/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em 09 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018** - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 jun. 2021.

BRIGHOUSE, Harry. **Sobre educação.** São Paulo: UNESP, 2011.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente.** São Paulo. Martins Fontes, 2ª ed., Martins Fontes, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Maria Alice Lima, et.al. Orgs. **O ensino de arte nas séries iniciais – ciclo I**. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo: FDE, 2006.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 16 ed., Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. (org.) **Estudos e Abordagens sobre metodologias de pesquisas e ensino, dança, arte e educação**. Volume 2. Curitiba: Appris, 2021.

HOUAISS, Antonio, et. al. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KIYOMURA, Leila. **Um tributo a Ana Mae Barbosa, pioneira da arte-educação no Brasil**. Jornal da USP. 22 out 2021. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/um-tributo-a-ana-mae-barbosa-pioneira-da-arte-educacao-no-brasil/>>. Acesso em 26 out. 2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Revista brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19, Campinas.

LIMA, Simone Laiz de Moraes. **Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino fundamental nos diz?** Dissertação (mestrado em arte educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, p. 157. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Essa base, não**. Jornal da USP. 19 set 2018. Disponível em: <<http://www.jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>>. Acesso em 13 dez. 2020.

_____. BOTO, Carlota, et.al. Org. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020.

NOVA ESCOLA. **Grandes Pensadores da atualidade**. São Paulo: Abril, ed especial, jul. 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Políticas Educacionais Brasileira**. vol. 1. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

_____. **Currículo escolar implicações políticas e ideológicas na seleção dos conteúdos.** Curitiba: CRV, 2020.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SANTANA, Pio de S. **A trajetória do currículo de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso a educação.** Tese (doutorado em arte educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, p. 174. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** E-Pub. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed, 12 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. et. al. **O trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9 ed., 3 reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS

NASCIMENTO, Paulo Miranda. **Evolução e dispersão dos Hominídeos (Parte1: origem das espécies)**, direção e produção: Paulo Miranda Nascimento. Youtube: [www.youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=8ox6Ff2SbWw). Publicação 20/04/2020, duração 34:14min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8ox6Ff2SbWw>>. Acesso em 21 abr. 2021.

NASCIMENTO, Paulo Miranda. **Evolução e dispersão dos Hominídeos (Parte2: demasiado humanos)**, direção: Paulo Miranda Nascimento, produção: Johnny Mingau. Youtube: [www.youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=IK10lqqzv1c). Publicação 20/05/2020, duração 1:38:42min. Disponível em: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IK10lqqzv1c>>. Acesso em 21 abr. 2021.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Marilene Oliveira et al. **O protagonista de Helena Antipoff no movimento da educação pela arte no Brasil**. Revista VIS, Brasília, v 1, n 20, 76-96, jun. 2021. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>>. Acesso em 07 ago. 2021.

ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Ensino da arte: memória e história** (org.). 1 ed. 2 reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DARCI, Ribeiro. **O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed., 16 reimpressão. São Paulo: 1995.

DUARTE JR, João Francisco. **Porque arte-educação?** 22 ed., 2 reimpressão. Campinas: Papirus, 2013.

DUARTE, Newton et al. Org. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DURAN, Marília Claret Geraes et al. **Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista**. Scielo Brasil. Publicação 15 ago 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 jan. 2021.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 45 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KRETZER, Cláudia. **Criação e processos artísticos em sala de aula um olhar de Maurice Merleau-Ponty**. Appris. Curitiba: 2018.

LIBÂNIO, Anabela Marques Saraiva. **Educação pela arte. Uma experiência para dar sentido aos sentidos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Portugal. 2013. 211 p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 6 ed., Campinas, SP: Papirus, 200.

NÓVOA, António et al. Org. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa, Portugal: Educa, 1992.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação através dos Tempos**. História da educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/173/1/01d06t01.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2021.

PEREIRA, L. Fernando et. al. STECZ, Solange. **Arte e conhecimento tudoaver**. Curitiba: Alvaro Henrique Borges, 2016

PINTO, Ana Maria. **Educação pela arte para uma cultura intercultural**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Aberta, Porto, Portugal, p. 343, 2009.