

Imagens de controle: um conceito de Patricia Hill Collins para pensar o ensino de arte

Francione Oliveira Carvalho 

(Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)

Cristiano Barbosa 

(Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE, Juiz de Fora/MG, Brasil)

RESUMO – Imagens de controle: um conceito de Patricia Hill Collins para pensar o ensino de arte – Neste artigo ousamos deslocar o conceito criado no bojo do feminismo negro para refletirmos sobre o ensino de arte. O racismo, o sexismo, o preconceito e a pobreza que as *imagens de controle* almejam denunciar não estão distantes da arte e do seu ensino, pois ambos são marcados pela “ferida colonial” tal como aponta Grada Kilomba (2019). Uma sociedade desigual e marcada por relações de poder assimétricas irá perpetuar e renovar as *imagens de controle*. A educação e o currículo escolar não estão imunes a esse contexto. Pelo contrário, talvez a escola seja o aparelho social que mais reverbera *imagens de controle*. Dessa forma, as seis imagens apontadas neste artigo revelam como elas aprisionam e manipulam o ensino de arte a partir de uma ideologia de dominação.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Arte. Imagens de controle. Escola.

ABSTRACT – Controlling Images: a concept by Patricia Hill Collins to think about Art Education – In this article we dare to shift the concept developed by black feminist thought to reflect on Art Education. Racism, sexism, prejudice and poverty that the *controlling images* aim to denounce are not far from art and its teaching, as both are marked by the “colonial wound” as pointed out by Grada Kilomba (2019). An unequal society marked by asymmetrical power relations will perpetuate and renew *images of control*. Education and the school curriculum are not immune to this context: on the contrary, perhaps the school is the social apparatus that most reverberates controlling images. In this context, the six images mentioned in this article reveal how they imprison and manipulate art education based on an ideology of domination.

KEYWORDS

Art Education. Controlling images. School.

RESUMEN – Imágenes de control: un concepto de Patricia Hill Collins para pensar la Educación Artística – En este artículo nos atrevemos a desplazar el concepto creado en medio del feminismo negro para reflexionar sobre la Educación Artística. El racismo, el sexismo, los prejuicios y la pobreza que pretenden denunciar las imágenes de control no están lejos del arte y su enseñanza, pues ambos están marcados por la “herida colonial” como señala Grada Kilomba (2019). Una sociedad desigual marcada por relaciones de poder asimétricas perpetuará y renovará imágenes de control. La educación y el currículo escolar no escapan a este contexto, por el contrario, quizás la escuela sea el aparato social que más repercute en imágenes de control. En este contexto, los seis imágenes mencionados en este artículo revelan cómo aprisionan y manipulan la Educación Artística a partir de una ideología de dominación.

PALABRAS CLAVE

Educación Artística. Imágenes de control. Escuela.

Imagens de controle é um conceito criado pela socióloga e feminista negra estadunidense Patricia Hill Collins (2009) para denunciar e questionar os discursos e os padrões sociais aplicados às mulheres negras. Para ela, analisar as imagens de controle revela os “contornos específicos da objetificação das mulheres negras, bem como as maneiras pelas quais as opressões de raça, gênero, sexualidade e classe se interseccionam” (Collins, 2019, p. 139). As *imagens de controle* são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana. Como afirma Winnie Bueno (2020, p. 34), as imagens de controle têm relação com a maneira com que as opressões se articulam “a partir de uma organização social que fortalece os sistemas de dominação que estruturam o poder hegemônico”.

Nesse artigo, nos apropriamos do conceito de *imagens de controle* para pensar e problematizar os discursos sociais, políticos e educacionais que reiteradamente aprisionam e manipulam o ensino de arte a partir de uma ideologia de dominação que menospreza o conhecimento sensível em detrimento do conhecimento lógico e racional, aquele que pode ser aferido pelas avaliações em larga escala. Partindo desta compreensão identificamos seis *Imagens de controle* relacionadas ao ensino de arte: 1. *Arte como área de conhecimento menor*; 2. *Alienação sobre a importância da arte na educação*; 3. *Desvalorização do conhecimento sensível*; 4. *Ensino de arte como perfumaria*; 5. *O reiterado discurso da polivalência*; 6. *O desconhecimento do que é e como se organiza o ensino de arte*. Cada imagem de controle será apresentada a partir de “vinhetas do cotidiano” (Emílio, 2004, p. 103), e articulada à produção acadêmica a respeito da arte na educação.

Imagem de controle 1: Arte como área de conhecimento menor

Vinheta 1

A coordenadora chega apressadamente na porta da sala onde está a professora de arte e, antes dela iniciar a aula, pergunta se ela poderia ceder seu horário para os alunos estudarem para a avaliação de matemática.

Vinheta 2

A escola está adequando seu currículo ao pós-pandemia e chega à conclusão de que deve aumentar o número de aulas de português e matemática. A gestão escolar sugere, então, que as aulas de arte sejam retiradas do currículo em benefício das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Vinheta 3

O horário das aulas de artes visuais do noturno foi alterado para o ano letivo em curso, colocando-as na primeira aula de segunda-feira e na última de sexta-feira, horários de menor frequência dos estudantes.

A história do ensino de arte no Brasil revela múltiplas maneiras de compreender o processo de ensino e aprendizagem em arte. Da neoclássica defendida pela Academia Imperial de Belas-Artes no século XIX, passando pelas lentes da escola renovada que nas primeiras décadas do século XX procuraram distanciar-se do modelo acadêmico imposto e trazer para a sala de aula práticas que dialogavam com os procedimentos da arte moderna, principalmente no que dizia respeito a exploração de técnicas e suportes, até chegar à compreensão contemporânea, que enfatiza um ensino de arte centrado na experiência e na construção de sentidos, um longo percurso foi trilhado na construção de uma área de conhecimento autônoma, complexa e de fundamental importância para o processo educativo. Luciana Mourão Arslan e Rosa Iavelberg (2006, p.C3) nos lembram que “os paradigmas contemporâneos do ensino de arte são fruto de

conservações e mudanças, preservações e substituições, significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais”. Por isso, para pensar o ensino e a aprendizagem em arte hoje é necessário refletir sobre: Qual a importância da arte na escola e na sociedade? O que as obras das/os artistas nos dizem sobre o mundo em que vivemos? Como podemos promover encontros significativos dos estudantes com as diversas linguagens artísticas?

Questões que de início já demonstram a complexidade do processo de ensinar e aprender arte. Para Celso Favaretto (2010. p. 229):

Estas considerações põem em relevo a necessidade de se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos.

Uma sociedade que encara a Arte como área de conhecimento menor na educação, é uma sociedade que vê a arte como algo menor na vida. Não basta defender e reiterar a importância da arte na educação, é preciso fortalecê-la como uma dimensão estética, política e ética imprescindível para a vida. Favaretto (2010, p. 231) ainda afirma que os “os homens inventaram a arte para não morrer de verdade”, e retoma Deleuze para defender que para que a arte seja significativa é preciso que surja por “necessidade [...] do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha por prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade¹”. Se a arte precisa nascer e crescer na necessidade, é fundamental que examinemos o que estamos considerando imprescindível para nossas existências e, de como a dimensão sensível da experiência humana está presente, ou não, em nossas vidas.

Nos últimos anos, vemos no panorama social e político, um esvaziamento do caráter humano, crítico e sensível das relações humanas, cenário que chega às escolas e impacta o ensino de arte. Alimentado ainda pelos discursos liberais,

tecnicistas e pelas políticas educacionais que reformulam os objetivos da educação em termos de competências para o mercado de trabalho. Como afirmam Deborah Vier Fischer; Luciana Gruppelli Loponte (2020, p. 14):

Reduz-se os tempos de aula e a oferta de disciplinas² que convidam ao pensamento e, no lugar delas, reforçam-se os tempos didáticos de Língua Portuguesa e Matemática, campos tidos como 'fundamentais' para se atingir os objetivos almejados, principalmente em índices mais positivos em exames de larga escala.

Há uma dicotomia nos processos de constituição da arte na educação. Se por um lado a presença da arte, em suas diversas manifestações na escola, é de fundamental importância e precisa seguir acontecendo, por outro lado é preciso que a vivência com arte alcance também os docentes e os gestores, e não apenas os estudantes.

Segundo Flávio Desgranges (2006, 2010, 2017), Denis Guénoun (2004), Ingrid Koudela (2010) e Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2012, 2015), em relação ao processo de interação entre público e obra de arte: a percepção artística do espectador não é espontânea; ao contrário, ela deve ser aguçada, precisa ser estimulada. Em outras palavras, as políticas públicas de arte-educação precisam investir não só na formação de público, mas também na formação de espectadores.

Falando especificamente sobre as artes cênicas, Koudela (2010), além de enfatizar a importância e a necessidade dessa ação de formação do espectador, defende que num processo de mediação teatral devem ser considerados o acesso físico e o acesso simbólico da plateia. O acesso físico relaciona-se com as iniciativas de facilitação do acesso dos espectadores ao teatro, tais como ingressos mais baratos, ou gratuitos, ampla divulgação dos espetáculos em cartaz, transportes adequados, entre outros. Já o aspecto simbólico, tem relação direta com a linguagem, estabelecendo uma interação entre o espectador e a cena teatral a fim de permitir que esse espectador conquiste sua autonomia crítica e criativa. Assim, a pesquisadora afina-se com Desgranges ao discutir:

A diferenciação estabelecida entre acesso físico e simbólico nos ajuda a esclarecer a diferença entre pensar a formação de público e a formação de espectadores. Um projeto que cuide da viabilização do acesso físico aos espectadores ao teatro pode ser considerado um projeto de formação de público de teatro, almejando a ampliação dos frequentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro. Já um projeto de formação de espectadores visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também ao acesso aos bens simbólicos (Koudela, 2010, p. 5).

Nós, professores e pesquisadores em arte, tão habituados a pensar em uma pedagogia da arte, ainda buscamos conhecer, em sua essência, a articulação necessária entre o espetáculo e o espectador. Tal crise se agrava quando ainda pouco se valoriza o papel exercido por quem assiste a uma encenação, nesse processo de interação intrínseco da arte.

É o mesmo Desgranges (2010) que explicita de maneira bem didática, como Bakhtin vê a atitude do espectador diante de uma peça teatral, que pode ser compreendida como uma tensão constante entre ele e a obra:

No primeiro momento, o espectador se aproxima da obra, vivenciando-a, para, no segundo momento, afastar-se e refletir sobre ela, compreendendo-a. Ou seja, ao se relacionar com a obra teatral, no momento dos atos de contemplação, o contemplador se aproxima do mundo vivido pelos personagens de uma determinada história, identifica-se com o herói e vivifica situações de sua vida, vendo o mundo por meio de seu sistema de valores, tal como ele (herói) o vê; coloca-se no lugar do herói e, depois, retorna a si, à sua consciência, ao seu lugar na poltrona, para completar o horizonte com tudo que descobre do lugar que ocupa, baseado em sua ótica, seu saber, seu desejo, seu sofrimento pessoal, e sua experiência (Desgranges, 2010, p. 123).

Assim, não existe o contemplador passivo, em nenhuma manifestação artística. O tempo todo da encenação, como é próprio da essência humana, o espectador faz suas conexões com a vida, acessando suas angústias, seus medos, seus desejos e sonhos, em uma interação natural com a obra de arte. No entanto, muitas vezes, essas conexões acontecem em uma linha de interação horizontal, ou seja, o contemplador compreende – ou tenta compreender – a obra de arte, a partir de seus elementos clássicos, como “quem”, “o quê”, “quando” e “o porquê” de tudo que ali se vê. Porém, a interação, em uma linha mais assimétrica, envolve um entendimento mais amplo, da linguagem artística com seus signos próprios. Esses

elementos, e como eles dialogam em uma obra de arte, não conseguem ser percebidos naturalmente pelo espectador. Portanto, precisam ser estimulados.

As três vinhetas que abrem essa conversa mostram que o desprezo em relação ao ensino de arte, que muitas vezes é manifestado pelas políticas públicas, contamina todas as instituições até chegar às escolas. Isso reforça nossa tese, de que não basta lutar pela arte na educação, mas garantir sua presença e o seu acesso em todas as dimensões da vida pública. Sabemos que o cotidiano escolar exige muito das professoras e professores, e muitas vezes, falta tempo e energia para dar conta de todas as tarefas exigidas. Contudo, defendemos que a/o profissional da área de Arte precisa levar em consideração que o processo formativo em arte vai além da sala de aula e envolve todos os sujeitos da comunidade escolar. As formas como as/os docentes estabelecem os contatos com as famílias nas reuniões bimestrais ou eventos escolares exige a presença da arte; os encontros pedagógicos do corpo docente não podem prescindir da arte e da cultura; o projeto político pedagógico da escola deve ser atravessado pelas dimensões da arte; ou seja, a sensibilidade e a estesia devem ter morada em cada escola. Como diz Ana Angélica Albano (2019, p. 19) “porque não chegamos à arte sem arte”.

Imagem de controle 2: Alienação sobre a importância da arte na educação

Vinheta 4

Na reunião de planejamento anual da escola, a diretora entrega para a professora de arte todas as datas comemorativas e pede para ela desenvolver suas aulas a partir dessas datas.

Vinheta 5

Os estudantes de música da escola foram punidos por uma indisciplina, em outro conteúdo, e devem ficar sem participar das aulas de música por um mês. A justificativa da gestão é que precisam repensar a postura, perdendo as aulas de que mais gostam de participar.

As duas vinhetas reforçam a ideia de que o ensino de arte, mesmo após décadas de acúmulo de conhecimento, ainda tem sua legitimidade questionada e minimizada. Se persistem dúvidas e questionamentos sobre a importância da arte na educação, “se há uma pergunta continuamente reiterada pelos educadores, é porque existe um problema, uma inquietação e alguma confusão sobre a composição ou intersecção dos dois termos da equação, educação e arte” (Favaretto, 2010, p. 227).

Embarcando na provocação de Celso Favaretto, vamos refletir sobre cada ponta dessa intersecção. Hoje, se discute muito sobre a importância de uma educação de qualidade para a construção de uma sociedade igualitária e democrática. Se essa tese é quase unânime, a estratégia de como a educação poderá alcançar esse objetivo não é. Há muito conflito e interesses envolvidos. Como diz Elliot Eisner (2008), muitas vezes a procura por métodos e currículos pedagógicos melhores não leva em consideração os contextos envolvidos. É importante compreendermos que, muitas vezes, os objetivos pedagógicos são alcançados a partir da diferença, não da padronização, “nós procuramos uniformidade curricular para que os pais possam comparar as escolas deles com outras escolas, como se os resultados dos testes fossem bons substitutos da qualidade da educação” (Eisner, 2008, p. 8). A maneira como uma sociedade valoriza, seleciona e classifica os saberes escolares reflete a forma como o poder é distribuído e instituído. E com isso, como afirma Jean-Claude Forquin (1993, p. 85), desvela o sistema complexo de relações que pode existir, nas sociedades contemporâneas, entre a estrutura dos saberes e as formas dominantes de poder, como também, “o controle social que se exercem tanto no interior das instituições educativas quanto no nível da sociedade global”. Patricia Hill Collins (2019) aponta que as ideologias racistas e sexistas permeiam a estrutura social a tal ponto que se tornam hegemônicas, vistas como naturais e normais. Despolitizam e normalizam o que não pode ser normalizado na cultura, tais como o racismo, as diversas formas de opressões, os preconceitos e a herança colonial.

Em “O mestre ignorante”, Jacques Rancière (2011) nos apresenta um par de categorias – o embrutecimento e a emancipação – que pode contribuir para iluminar de modo singular nossa discussão. Segundo o autor, “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (2011, p. 50). Aprendemos com Rancière que a política consiste em reconfigurar a partilha do sensível, em tornar visível aquilo que era invisível, em escutar como seres portadores de fala aqueles que eram tidos apenas como emissores de barulho.

Em outras palavras, o que propõe o filósofo é verificar se um determinado sistema de ensino tem como pressuposto uma desigualdade a ser reduzida ou uma igualdade a ser verificada; o que se constitui uma questão política da maior relevância. Ao contrário, embrutecedora é a prática pedagógica que incita no imaginário de quem fala a consciência de sua inferioridade.

De acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004, p. 6):

A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Elizabeth Macedo (2006) questiona a relação entre currículo formal e currículo vivido, problematizando que, mesmo que essa relação possa avançar no sentido dado ao currículo, a maneira como essa distinção aparece tem implicações políticas que não podem ser desconsideradas. Em uma possível abordagem, a pesquisadora propõe que o currículo deve ser creditado como um espaço de discussão de produção cultural, especialmente entre cultura escolar e cultura da escola. Aponta, então, que:

O conceito de currículo que temos utilizado em nossas análises parece, portanto, bipartido. Talvez pudéssemos defender que tal distinção entre propostas e prática seja apenas um recorte de pesquisa ou mesmo uma estratégia didática para compreender a multiplicidade envolvida no currículo. Argumento, no entanto, que, embora essa distinção tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a

cultura viva na escola, a forma como a articulação entre currículo formal e currículo em ação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. Entendo que essa distinção contribui para uma concepção hierarquizada de poder — seja de cima-para-baixo seja de baixo-para-cima — que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição. Nesse sentido, aponto como parte de nossa agenda política, como pesquisadores do campo, a necessidade de pensarmos um conceito de currículo que o conceba como espaço de produção cultural para além dessas dicotomias (Macedo, 2006, p. 99).

Portanto, é compreensível, a razão do currículo escolar, que é a base da prática pedagógica, estar cada vez mais exposto no campo de batalha que virou o espaço público. Afinal, o currículo sofre e traduz a pressão de todos os tipos de interesses sociais. Uma sociedade constrói seu passado a partir dos conflitos atuais que a atravessam. São as relações de força e os equilíbrios de interesses que mobilizam o eterno processo de selecionar os saberes e legitimar as narrativas. Por isso, acreditamos ser impossível pensar sobre educação sem considerar sua relação com a cultura. Ou melhor, as culturas, pois “a cultura, pensada no singular, não dá conta da vida que pulsa na escola. É preciso reconhecer a cultura no plural, como também as relações de força que sustentam as diversas dimensões que a cultura assume na escola” (Carvalho; Melo, 2021, p. 44). A educação não é algo espontâneo na natureza, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem um sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdos e de percursos.

Então o que significa a palavra ‘cultura’, quando se fala da função de transmissão cultural da educação? Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (Forquin, 1993, p. 12).

No senso comum, é possível que pessoas defendam que a cultura e arte são a mesma coisa. Porém, por mais diálogos que possa haver entre os dois campos, é necessário refletirmos sobre essa ideia. Concordamos com Teixeira Coelho (2008) que compreende que a arte é uma dimensão da cultura, mas que ambas não podem ser vistas como uma coisa só porque operam de formas

diferentes. O autor afirma que “cultura é hábito, o conhecido, o abrigo, o conforto, o reconforto. Arte é o inédito, o desconhecido, a repulsão, o incômodo” (Coelho, 2008, p. 142). Ao contrário da cultura, que se dirige a uma coletividade, a obra de arte dirige-se ao indivíduo antes que à comunidade, à pessoa antes que às instituições. Coelho (2008) exemplifica seu argumento dando o exemplo do carnaval. Para o autor, ele não se destina a um indivíduo isolado, e sim a uma comunidade. Entretanto, o carnaval não é universal, mas particular. Pois cada região ou país o festeja com elementos característicos. Tendo por destino uma sociedade específica, a obra cultural reforça seus mitos e valores, “o cultural por mais “imoral” que se mostre, como no carnaval, reforça suas instituições” (Coelho, 2008, p. 143). Já a obra de arte atua a partir das subjetividades, tanto do artista quanto do público. Mesmo compartilhando experiências culturais parecidas, ela pode suscitar experiências muito diversas e ir contra os valores da cultura estabelecida, questionando seus dogmas e valores.

Favaretto (2010) enfatiza que esse caráter disruptivo da arte deve ser levado em consideração quando pensamos na sua relação com a educação:

Assim pensando, a experiência da arte e a sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto. Considerando que a atitude básica da arte da modernidade, ao focar as experimentações na produção do estranhamento e no hermetismo, confundiu as discussões sobre a definição e o sentido da arte, pode-se dizer que o seu trabalho desligou o princípio pedagógico de que a arte na educação tem como função apenas promover o desenvolvimento da sensibilidade, pois é o que aparece valorizado nos discursos educacionais como um substituto da faculdade de conhecer, e que se torna uma espécie de inteligível confuso [...] Mas a contribuição, melhor dizendo, a resistência que vem da criação artística é de outra ordem. As artes da modernidade, nos limites da experimentação, provocaram a mutação do conceito, das formas, dos modos e das maneiras de evidenciação da arte, situando-se muito mais no horizonte do que não pode ser dito do que do dizer, afirmando que a arte não tem nada que ver com a comunicação. A arte não é um instrumento de comunicação e nisto está a sua resistência. Para Deleuze, esta resistência da criação deve-se ao fato de que ela é sempre estranha, pois ‘não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe’, que não faz ‘em função de um povo por vir e que ainda não tem linguagem’³. Eis aí o valor disruptivo da arte na educação, em que o aprendizado surge pelo espírito de investigação, pela interpretação dos signos da experiência (Favaretto, 2010, p. 231-232).

O caráter movediço, cambiante e do não-dito da arte assusta, amedronta, paralisa e, também, mobiliza, “a obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido” (Favaretto, 2010, p. 232). Isso revela uma das razões das políticas educacionais terem tanta dificuldade de compreender a força da arte na educação. Como lidar com uma área de conhecimento que foge das narrativas e dos argumentos defendidos pelos burocratas da educação? Políticas educacionais que reformulam os objetivos da educação em termos de competências para o mercado de trabalho? Que defendem a ligeireza na formação e a volta de uma educação tecnicista vinculada a empregabilidade?

A alienação e o desconhecimento da importância da arte na educação também são refletidos no cotidiano escolar a partir da imposição de temas e trabalhos específicos voltados às efemérides presentes no calendário escolar; no uso da arte como premiação ou punição; na ênfase na ideia da arte enquanto produto dissociado do seu processo; no aprisionamento da arte e dos seus processos criativos em modelos e práticas descontextualizadas e estereotipadas.

Imagem de controle 3: Desvalorização do conhecimento sensível

Vinheta 6

Toda a equipe escolar está reunida no conselho de classe. O professor de arte pede a palavra e diz não concordar com a avaliação que está sendo feita sobre Joãozinho, que para ele é um garoto sensível e criativo. A equipe escuta displicentemente as palavras ditas pelo professor, em seguida, retomam a discussão sem levar em consideração o que foi dito.

A valorização excessiva de alguns campos do conhecimento escolar, sob o argumento de que, por estarem baseados na racionalidade, se mostram mais confiáveis e úteis para desenvolver “competências” para resolver problemas do dia

a dia que desvalorizam o conhecimento sensível. A visão disciplinar tão enraizada na escola tem sua base no filósofo francês René Descartes, que estruturou o método científico a partir da segmentação das disciplinas a serem estudadas. Segundo Edgar Morin (1999) esse método trouxe a superespecialização, o confinamento e a cegueira do conhecimento. Para ele, a educação depende da união dos saberes, pois o que existe hoje é a total fragmentação, divisão, onde encontramos duas linhas de educação: de um lado a escola, dividida em partes, de outro lado à vida, onde os problemas são cada vez mais multidisciplinares, globais e planetários. Isso revela a necessidade urgente de defendermos uma educação integral que valorize os sujeitos a partir de suas múltiplas dimensões. Afinal, é limitado pensar num processo formativo onde persistam as hierarquias do conhecimento. “É a admissão dos limites da racionalidade científica, que propõe a necessidade e a importância da moral e da estética como dimensões da razão” (Favaretto, 2010, p. 231). Argumento que também é legitimado por Loponte (2017):

No campo da educação, a excessiva valorização do racional em detrimento do sensível ganha maior visibilidade quando, por exemplo, os espaços curriculares para as artes (terreno supostamente fértil a experimentações estéticas) são subestimados e minimizados no contexto escolar, inversão até mesmo legitimada por políticas educacionais calcadas na suposta “objetividade” de índices de avaliação, como no caso brasileiro. Enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado *principalmente* por fatores como a média e o desempenho de estudantes em língua portuguesa e matemática (Loponte, 2017, p. 431).

A autora enfatiza o caráter formativo das artes, pois a partir das experiências estéticas pode-se alargar os julgamentos morais em relação ao mundo e aos outros. Afirma que se a formação de professores e professoras “for capaz de expandir-se em outras direções menos racionais e prescritivas, talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas” (Loponte, 2017, p. 448). Dessa forma, defendemos um currículo de arte plural, que questione as hierarquias do poder, do saber e do ser – (Quijano, 2005) que hegemonizam uma matriz de conhecimento eurocêntrica. Carvalho (2021) destaca que a partir de diálogos interdisciplinares e decoloniais, e nesse sentido, enfatiza a

cultura afro-brasileira, é possível “ampliar os atravessamentos sensoriais e perceptivos aos quais os estudantes são expostos, provocando aquilo que Le Breton (2016)⁴ chama de *descentramento sensorial*” (Carvalho, 2021, p. 412). Se o indivíduo toma consciência de si através do sentir, é necessário estimular e valorizar experiências sensoriais e perceptivas diversas. Nesse contexto, a cultura e a arte, por operarem com o simbólico, podem nos ajudar a dar sentido para o que nos atravessa.

Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte (Favaretto, 2010, p. 232).

Carmela Soares (2010) defende a ideia de que o jogo realizado em sala de aula possui uma organização formal e é produtor de uma teatralidade que poderá ser apreciada através do estímulo e do desenvolvimento de um olhar consciente, tanto do aluno como também do próprio professor. Esclarece a autora que, para desenvolver esse conceito, recorre, inicialmente, a alguns teóricos que auxiliam no pensamento do processo de escolarização do ensino do teatro no Brasil, e as possíveis relações entre jogo, teatro e educação estabelecidas ao longo dos anos:

Uma poética do efêmero como proposta metodológica para o ensino do teatro na escola pública se constrói a partir da atitude lúdica do olhar, que no seu dinamismo capta as imagens e formas que se manifestam no momento presente e lhes atribuem um sentido teatral. Esta atitude lúdica deve ser o eixo norteador das ações pedagógicas. É ela que nos permite encontrar na escola a poesia, a teatralidade das formas. É ela que nos permite reconhecer nas relações dentro da escola o seu sentido humano. Assim, vamos colorindo os espaços, descobrindo novos caminhos, buscando dar aos nossos sonhos uma dimensão de realidade (Soares, 2010, p. 95).

Operar com a arte e as diferenças culturais como “interruptores da percepção” (Favaretto, 2010) é abrir-se para o caráter mobilizador, disruptivo e potente da arte e da cultura. Dar protagonismo a corpos plurais que são mobilizados por todos os sentidos, e não apenas a visão. Oyèrónké Oyewùmí (2021), escreve que o termo “cosmovisão”, que tanto marca o Ocidente, opera numa lógica cultural de uma sociedade que privilegia a visão em detrimento dos

outros sentidos. Por isso, afirma que o termo “cosmopercepção” seria mais inclusivo para descrever a concepção de mundo de diferentes grupos culturais que “podem privilegiar sentidos que não sejam o visual, ou até mesmo, uma combinação de sentidos” (Oyewùmi, 2021, p. 29). Dessa forma, acreditamos não ser possível uma educação integral e de qualidade que desprestige a complexidade do mundo sensível, e dentro deste contexto, o ensino de arte torna-se protagonista.

Imagem de controle 4: ensino de arte como perfumaria

Vinheta 7

A escola se prepara para a reunião bimestral com as famílias. A diretora chega até a professora de Arte e pergunta se ela poderia deixar a escola “bem bonita” para o evento.

A imagem de controle acima reforça argumentos já trazidos nesse texto para a reflexão, tais como o desconhecimento da Arte enquanto área de conhecimento e do/da docente de arte como um/a educador/a que passou por um processo formativo baseado na práxis. Afinal, a docência não é uma mera aplicação prática de teorias ou ideias preconcebidas. Ela exige um conhecimento profissional que envolve reflexão, elaboração, envolvimento e criação tal como vemos na charge criada por Giuliano Pietro (Figura 1). Dessa forma, encarar o/a profissional de arte como “decorador/a”, “animador/a”, “ensaidador/a”, “embelezador/a”, “relaxador/a” revela ignorância sobre a potencialidade da arte na escola. Carvalho, reforça:

A discussão sobre a importância da arte e da dimensão artística na escola parece nunca se esgotar. Nós, profissionais da área, sabemos que precisamos constantemente marcar esse território, às vezes, até para os colegas de outras áreas. Isso revela que o trabalho do professor de Arte vai muito além da sala de aula: ele precisa expandir a mediação da arte e da cultura para toda a comunidade escolar (Carvalho, 2021, p. 9).

Afirmar que a arte não é perfumaria é defender que sua presença na escola não pode se dar na superficialidade e apartada de um projeto político pedagógico

que reconheça tanto seu potencial, quanto sua complexidade. Discursos e práticas esvaziadas, descontextualizadas, reforçam a ideia errônea de que o ensino de arte é supérfluo e indispensável. Colaboram para manobras discursivas que minimizam sua presença no currículo escolar, e reforçam a dualidade falsa entre ciência e arte. “A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais” (Eisner, 2008, p. 7).

Figura 1 – Almanaque FIGURATTA, A arte em HQs (2021), Giuliano Pietro

POR QUE ESTUDAMOS ARTE?



“A importância do ensino das artes na escola” - epoca.globo.com

@FIGURATTA

Fonte: <https://www.facebook.com/figuratta/photos/a.165777161880588/294903945634575>.

Acesso em: 30 de jan. 2023.

Imagem de controle 5: O reiterado discurso da polivalência

Vinheta 8

A nova professora de arte da escola, licenciada em Teatro, é questionada pela coordenação sobre a razão dela não oferecer atividades que explorem as outras linguagens da arte tal como fazia o professor anterior.

Para discutirmos a polivalência, é necessário resgatarmos o contexto histórico que deu força a uma ideia que hoje é indefensável. A década de 1970 é um marco na pedagogia tecnicista brasileira, e será imprescindível para a sustentação do discurso da polivalência. A Educação Artística, criada pela LDB nº 5692/71, como afirmam Maria F. de Rezende e Fusari e Maria Heloísa C. de T. Ferraz (2001) nasce imprecisa, “o que fica patente na redação do Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Fusari; Ferraz, 2001, p. 41-42). A lei determinava que caberia a/o professor/a de Educação Artística ministrar conteúdos e práticas de artes visuais, teatro, música e dança, “acabou criando a figura de um professor único que deveria dominar todas essas linguagens de forma competente” (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p. 12).

Para formar esse/a docente polivalente em arte foram criados em 1973 licenciatura de curta duração em Educação Artística, com duração de dois anos, para aqueles/as que pretendiam atuar no 1º grau, atual Ensino Fundamental, e licenciatura plena, com duração de quatro anos, para a atuação no 2º grau, atual Ensino Médio. O questionamento desse modelo de formação começa, a partir da década de 1980, a ganhar força com a criação das Associações de arte/educadores, com o fortalecimento da pós-graduação, dos eventos científicos e da publicação de importantes trabalhos dedicados à arte/educação, com destaque para as contribuições de Ana Mae Barbosa (1975, 1978, 1984, 1986).

A ideia da polivalência em arte nunca foi totalmente superada na educação brasileira, mesmo após décadas de combate, ainda vive em editais de concursos públicos, recomendações pedagógicas produzidas por prefeituras e secretarias e até nas políticas públicas educacionais, caso da BNCC. Esse documento não explicita a polivalência, mas seu discurso enviesado por recomendações tecnicistas e pragmáticas abre brechas para o ressurgimento do combalido professor polivalente. Se anteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) recomendavam que as escolas oferecessem as quatro linguagens, a nova lei promulgada as discriminou como obrigatórias no ensino da arte. Mas não distantes das contradições, traz a obrigatoriedade das linguagens, mas não da formação específica dos respectivos professores, abrindo brechas para o ressurgimento do combalido professor polivalente.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de graduação e pós-graduação em Arte dizem, a respeito de seus cursos:

O Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas – e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692/71. (DCN Graduação Artes Visuais, 2007, p. 3).

A produção de conhecimento acumulada sobre ensino de arte revela a importância dos/as docentes de arte serem licenciados/as em cursos específicos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança para o fortalecimento da epistemologia da arte. Entretanto, isso não impede que o/a docente formado/a em uma linguagem específica não possa estabelecer diálogos com as outras linguagens. Muito pelo contrário, na contemporaneidade é quase impossível acionar a produção artística apenas a partir de um vocabulário expressivo, pois o hibridismo e a interdisciplinaridade se fazem presentes. Entretanto, os diálogos serão estabelecidos a partir da área específica de formação do/a docente de arte.

O reiterado discurso da polivalência acaba cristalizando uma imagem de controle que visa operar na lógica da eficiência e da defesa da interdisciplinaridade, independente da compreensão errônea que muitas vezes são sustentados por esses discursos. Ao defender a polivalência, secretarias e governos se eximem de contratar e garantir profissionais de cada uma das quatro linguagens artísticas nas escolas; propagam a economia e a eficiência do Estado e reforçam a não compreensão sobre a história do ensino de arte e da sua legitimidade enquanto epistemologia.

Imagem de controle 6: O desconhecimento do que é e como se organiza o ensino de arte

Vinheta 9

A professora de Dança é questionada pela diretora por não ter apresentado “nada” ainda para a escola. A diretora argumenta que a professora anterior todo mês fazia uma apresentação para a escola.

Vinheta 10

O professor de Teatro da escola é abordado pela coordenadora, no corredor, pedindo que ele reveja seu planejamento, pois suas aulas estão muito “barulhentas” e incomodando as outras turmas.

O desconhecido no âmbito escolar é tabu. Tudo aquilo que perturba a ordem do programado, padronizado ou normatizado é criticado e evitado. Das minhas lembranças de professora de arte em escolas particulares, destaca-se a de um diretor que criticava a sujeira do material recortado na sala de aula de arte do primeiro ano do ensino básico. Lembro também de uma diretora que proibia o trabalho com argila ou fotografia com os estudantes na aula de arte, para evitar atos de indisciplina. E a mais anedótica é a do agente de disciplina que chamava a atenção dos estudantes que jogavam futebol e fotografavam como performance artística na hora da aula de arte, pois ele não acreditava nos argumentos dos estudantes de que aquilo era arte. Foi extraordinário como os estudantes defenderam a visão contemporânea da arte por amarem o futebol e por acreditarem, muito convenientemente, que isso poderia ser arte a partir das discussões que tivemos em aula. É possível pensar que há aprendizagem quando os eventos afetam outros participantes, além dos estudantes (Fernández, 2021, p. 701).

O desconhecimento do que é e como se organiza o ensino de arte, como vemos na fala de Tatiana Fernández, talvez seja a *imagem de control* e que origina todas as outras. O ensino de arte no Brasil como uma área curricular autônoma, cuja relevância é a mesma de outras áreas do conhecimento, como vimos anteriormente, é relativamente recente. Entre os anos 1970 e 1980, o/a professor/a atuava de maneira polivalente na área de Arte, ele/a se responsabilizava por educar os/as estudantes em todas as linguagens artísticas independentemente de sua formação e habilitação. Essa situação começou a mudar com o movimento Arte-Educação nos anos 1980. Desde então, ampliaram-se as discussões acerca da formação, da valorização e do aprimoramento do/a professor/a de arte. Dessa forma, foram geradas novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem do que até então era chamado Educação Artística, embora ainda fosse considerada “atividade educadora” e não disciplina. Foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) que a Arte passou a ser área curricular obrigatória da educação básica, conquistando assim um protagonismo inédito. Com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1997), a arte passou a ser uma disciplina tão importante no processo de ensino e aprendizagem quanto as outras áreas do conhecimento, com especificidades próprias e correlação com as demais áreas. Com a promulgação da BNCC do Ensino Fundamental em 2017, e da do Ensino Médio em 2018, seis dimensões do conhecimento que caracterizam a experiência artística são acionadas: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e reflexão. Na proposta cada uma das quatro linguagens do componente curricular: artes visuais, dança, música e teatro constituem uma unidade temática. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, exploraria as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

A passagem rápida sobre as transformações e as diretrizes sobre o ensino de arte brasileiro não significa que elas são resultadas de consensos, há muita crítica e questionamento sobre as políticas públicas que incidem sobre a arte na

escola. Tais como pensar as linguagens enquanto unidades temáticas e não áreas de conhecimento; a falta de clareza em relação a obrigatoriedade da contratação de docentes especialistas; a abertura para que docentes de outras áreas possam atuar como professores/as de arte; a indefinição da carga horária; o desconhecimento epistemológico sobre arte/educação. Como diz Imanol Aguirre (2009, p. 157), “não é fácil confeccionar uma roupa para quem não para de se mexer e muda de forma e lugar constantemente”.

Considerações finais

O conceito de *imagens de controle*, criado por Patricia Hill Collins, a partir da experiência e epistemologia do feminismo negro colabora para a percepção e a desconstrução das desigualdades e injustiças sociais, principalmente das que impactam às mulheres negras. Nesse artigo, ousamos deslocar o conceito para refletirmos sobre o ensino de arte. O racismo, o sexismo, o preconceito e a pobreza que as *imagens de controle* almejam denunciar não estão distantes da arte e do seu ensino, pois ambos são marcados pela “ferida colonial” tal como aponta Grada Kilomba (2019). Uma sociedade desigual e marcada por relações de poder assimétricas irá perpetuar e renovar as *imagens de controle*. A educação e o currículo escolar não estão imunes a esse contexto, pelo contrário, talvez a escola seja o aparelho social que mais reverbera *imagens de controle*. Nesse contexto, as seis apontadas neste artigo revelam como elas aprisionam e manipulam o ensino de arte a partir de uma ideologia de dominação.

A imagem de controle 1: Arte como área de conhecimento menor, mostra que o desprezo em relação ao ensino de arte, que muitas vezes é manifestado pelas políticas públicas, contamina todas as instituições até chegar às escolas, por isso, é necessário garantir a presença da arte e o seu acesso em todas as dimensões da vida pública; *A imagem de controle 2:* Alienação sobre a importância da arte na educação, revela que mesmo após décadas de acúmulo de conhecimento da área de Arte, ela ainda tem sua legitimidade questionada e

minimizada; *A imagem de controle 3*: Desvalorização do conhecimento sensível, mostra que a valorização de alguns campos do conhecimento escolar em detrimento de outros, sob o argumento de que, por estarem baseados na racionalidade, se mostram mais confiáveis e úteis para resolver *problemas do dia a dia desvalorizam o conhecimento sensível*; *A imagem de controle 4*: Ensino de arte como perfumaria; denuncia a ignorância sobre a potencialidade da arte na escola; *A imagem de controle 5*: O reiterado discurso da polivalência, revela que a ideia de polivalência em arte, ainda persiste em alguns editais de concursos públicos e documentos pedagógicos produzidas pelas diversas esferas, escritos de maneira dúbia e à serviço do discurso da eficiência; Enquanto que *a imagem de controle 6*: O desconhecimento do que é e como se organiza o ensino de arte, pode ser encarada como a *imagem de controle* que origina todas as outras.

Notas

- ¹ Cf. Gilles Deleuze. *O ato de criação*. Trad. bras. José M. Macedo. Folha de São Paulo - Mais!, 27/06/1999, p. 4-5.
- ² Além do empobrecimento da Arte como área de conhecimento na BNCC (2017), principalmente após a aprovação pelo governo Michel Temer em 2017, da Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio, os ataques e as tentativas de esvaziamento da Arte na escola continuam. A Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) publicou em dezembro de 2022 uma resolução que retirava a disciplina de Arte das escolas públicas que oferecem os dois últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) para a inclusão de aulas de Pensamento Computacional. Recebida com surpresa pelos educadores, a resolução desencadeou uma série de ações contrárias à proposta que envolveram diversos setores e instituições da sociedade civil. Para conter as manifestações a SEED/PR recuou da proposta, não sabemos se definitivamente ou momentaneamente. Ou seja, a defesa pela Arte na escola é uma luta constante e árdua.
- ³ Cf. Gilles Deleuze. *O ato de criação*. Trad. bras. José M. Macedo. Folha de São Paulo - Mais!, 27/06/1999, p. 4-5.
- ⁴ LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.

Referências

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ALBANO, Ana Angélica. Conexões estéticas: na academia, no jardim e em uma pilha quase desconhecida. In: MARTINS, Mirian Celeste; FARIA, Alessandra Ancona de; LOMBARDI, Lucia

Maria S. dos Santos. (orgs). *Formação de Educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural*. São Paulo: Terracota Editora, 2019.

ARSLAN, Luciana M.; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de arte*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo, Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura*. Distrito Federal. 2007.

BUENO, Winnie. *Imagens de controle*. Um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre: Zouk, 2020.

CARVALHO, Francione Oliveira. A arte e a cultura afro-brasileira como descentramento sensorial na Pedagogia. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 394-414, maio/ago. 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117510. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117510>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CARVALHO, Francione Oliveira. O Colégio de Aplicação e a universidade: comunidade investigativa na formação docente em Artes Visuais. *Revista Cocar*. v.15, n.32, p. 1-19, 2021.

CARVALHO, Francione Oliveira; EGAS, Olga Maria Botelho (Org.). *Experiências de dentro e de fora: o que a universidade pode aprender com a escola?* Rio de Janeiro: Batuque; Juiz de Fora, MG: Mirada, 2021.

COELHO, Teixeira. *A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Trad. Jamille Pinheiros Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral*. São Paulo: Hucitec, 2017.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n.2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

EMÍLIO, Solange Aparecida. *O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão*. USP, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2004.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 53, p. 225-235. 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a10.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2013

FERNÁNDEZ, Tatiana. De linhas e marcas de existência: o evento pedagógico como evento artístico. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.116798. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/116798>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FISCHER, Deborah V.; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? *Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-21, 2020. DOI: 10.5902/1984644435041. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35041>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

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

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOUDELA, Ingrid. A ida ao teatro. *Programa Cultura e Currículo*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em: 26 ago. de 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/7.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MORIN, Edgar. Articulando os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

OYEWÙMI, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Alteridade em cena. *Sala Preta*. v. 12, n.1, p. 46-57, jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57546>. Acesso em: 23 ago. 2017.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v.5, n.2, p.330-355, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 23 ago. 2017.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero - o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.^a ed. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Francione Oliveira Carvalho

Professor nas Licenciaturas de Artes Visuais e Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e do PPGE em Educação da UFJF. Docente colaborador do Programa de Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da USP. Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Educação Artística. Mestre e Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-doutorado em História na Universidade de São Paulo. Líder do MIRADA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, UFJF.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7511-5708>

E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6262224578426097>

Cristiano Barbosa

Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes da UFMG. Licenciado em Letras pelo CES/JF. Especialização em Fundamentos da Prática Interdisciplinar. Licenciando em Teatro. Fundador e diretor do Grupo Caravana de Histórias, uma das ações do Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de JF. Supervisor de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania da Secretaria de Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5576-3062>

E-mail: crisafbarbosa@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1060944084343433>

*Recebido em 02 de fevereiro de 2023
Aceito em 04 de novembro de 2023*

