



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

**QUAL A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA A  
FORMAÇÃO CIDADÃ?**

Lucas Rodrigues dos Santos

OURO PRETO - MG

2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)  
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

**QUAL A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA A  
FORMAÇÃO CIDADÃ?**

Lucas Rodrigues dos Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Marcos Cardoso Maciel.

OURO PRETO - MG

2021.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES



### FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucas Rodrigues dos Santos

Qual a importância das artes nas escolas públicas para a formação cidadã?

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Artes Cênicas

Aprovada em 25 de agosto de 2021

#### Membros da banca

Paulo Marcos Cardoso Maciel - Orientador(a) (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Prof. Dr. Ernesto Gomes Valença - (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Prof. Dr. Clovis Domingos dos Santos - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Paulo Marcos Cardoso Maciel, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 31/10/2021



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Marcos Cardoso Maciel, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/10/2021, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0239440** e o código CRC **F98AF866**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.011478/2021-95

SEI nº 0239440

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: 3135591731 - www.ufop.br

## **Qual a importância das artes na escola pública para a formação cidadã?**

**Resumo:** O artigo tem por objetivo pensar a importância das aulas de artes no Ensino Médio para uma formação cidadã, como objetivam as leis da educação brasileira. Comparo o que propõe a Base Nacional Comum Curricular e as minhas experiências de estágios dentro da escola, na qual pude observar grande desinteresse e uma falta de clareza dos conteúdos artísticos como ferramenta de leitura de mundo transformadora. Para este debate, busco apresentar duas noções de crítica tomadas, respectivamente, da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e a de crítica política de Danielle Ávila Small, como possibilidade de mediação entre os conteúdos de artes e sua relevância como parte fundamental da formação desses sujeitos.

**Palavras chaves:** Importância educacional das artes, formação cidadã, Pedagogia histórico crítica e crítica política.

## **¿Cuál es la importancia de las artes en las escuelas públicas para la educación ciudadana?**

**Resumen:** El artículo piensa la formación ciudadana por entremedio de las clases de artes en la enseñanza media. Hago una comparación con lo que dice la *Base nacional comum curricular* junto de mis experiencias de estágio, donde fue posible notar el desinterés por parte de los estudiantes, bien como, la obscuridad delante de la disciplina como herramienta de transformación del mundo. Para hacer este debate presento dos nociones de crítica, que son, respectivamente, pedagogía histórico-crítica de Dermerval Saviani y la idea de crítica política de Daniele Ávila Small. Creo que esas dos ideas permiten una mayor posibilidad sobre la mediación de los contenidos de artes y su importancia para la formación de los jóvenes.

**Palabras clave:** Importancia educativa de las artes, educación cívica, pedagogía histórica crítica y crítica política.

## **Introdução.**

Este texto não tem como intenção responder à pergunta formulada em seu título, mas pensar na questão a partir de seus desdobramentos para a compreensão do entrelaçamento vivido entre práticas de ensino, conteúdos curriculares e políticas públicas no âmbito dos meus estágios como professor de artes na Escola Estadual Dom Pedro II, localizada em Ouro Preto - MG, experiência ligada à minha graduação no curso de Artes Cênicas – licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Durante os meus estágios, percebi um grande desinteresse dos (as) alunos (as) para com os conteúdos escolares, principalmente quando estão relacionados à disciplina de artes. Diante dessa constatação, me perguntava se esse desânimo para as aulas de artes estava ligado à falta de clareza dos (as) discentes, e/ou do professor ou minha, como estagiário, acerca da função ou da importância formativa da disciplina de artes dentro do currículo da Educação Básica na escola pública. Será que os conteúdos abordados eram distantes da realidade daquelas (es) alunas (os)? A problemática estaria na abordagem do professor ou numa questão histórica e política do reduzido espaço destinado à área do conhecimento das artes nas escolas? Talvez, diga respeito ao entrelaçamento dessas três dimensões que pretendo investigar neste texto.

Início o desenvolvimento do meu texto apresentando as diretrizes gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento do Estado que serve de parâmetro básico a ser seguido pelas escolas e pelas (os) professoras (es) para a formulação dos projetos pedagógicos, identificando sua estrutura e o espaço reservado para as competências e habilidades a serem desenvolvidas com os saberes culturais e artísticos. De antemão, parto da hipótese de que as divergências sentidas e percebidas entre a legalidade e a realidade na educação em artes, a nebulosidade acerca dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, dizem respeito, de forma mais ampla, ao contexto neoliberal no qual a legislação foi elaborada, pois constato que ela não apresenta, de forma concreta, ferramentas para conceber o ensino de artes objetivado para a formação cidadã.

A comparação entre o que delimita a Base Nacional Comum Curricular e a realidade educacional emerge da minha vivência nos estágios e procuro, dessa forma, descrever como as aulas de artes eram administradas, pensadas e organizadas pela escola e o desinteresse dos (as) alunos (as) para com as atividades propostas. Essas

atividades estavam ligadas a uma questão/tema crítica de arte que propus como conteúdo a ser abordado durante as aulas, questionando sobre o que seria fazer crítica de arte, que ação seria essa e qual a sua importância.

Para tanto, partimos do conhecimento delas e deles acerca da noção de crítica e, a partir dessa primeira aproximação, foi possível perceber que ela era tida como uma ação “negativa” e voltada a “maldizer”. Era preciso, antes de tudo, apresentar outras possibilidades de entendimento do “fazer crítica”. Utilizei a ideia de “crítica política” que “(...) é aquela que faz perguntas, provoca deslizamentos, opera reconfigurações, aponta como abrir caminhos e não qual é o caminho” (SMALL, 2008). A noção era estratégica, pois visava aproximar a turma das artes abrindo a possibilidade de sua participação nas aulas, uma forma de fazer frente à apatia dentro de sala de aula na intenção de proporcionar uma abertura de debate, indagando a respeito da importância da arte na educação e para a vida daquelas (es) estudantes.

Tendo em vista que a BNCC apenas dificulta uma chance de resposta, procurei me cercar de outra noção de crítica, que, dessa vez, encontrei no campo pedagógico em torno do conceito da “pedagogia histórico – crítica” do professor Dermeval Saviani (2011). Portanto, apresento de forma sintética o seu método e busco circunscrever os principais significados da noção de crítica implicados tanto nessa concepção, como na proposta de “crítica política” da já citada Daniele A. Small (2008), articulando o que os autores compreendem por crítica e de que maneira isso pode auxiliar uma abordagem dos conteúdos de artes para uma formação cidadã. Percebo uma semelhança nas perspectivas dos autores, que propõem uma articulação de pensamento de forma dialética, com o intuito de se construir, através de perguntas e debates, uma consciência crítica.

A concepção pedagógica de Saviani tem a função de mediação dos conteúdos escolares com a prática social dos indivíduos, assim como a crítica política da Small se refere à atividade crítica como uma ação que interfere na elaboração dos sentidos, na mediação entre obra, artista e público, criando pontes entre eles e um gesto político.

Para tanto, num primeiro momento vou deter minha atenção na apresentação e discussão da BNCC, retomando as linhas gerais de seu regramento para salientar sua omissão no que diz respeito ao objetivo da formação cidadã pelas escolas, sobretudo, nas da rede pública de ensino. Num segundo momento, procuro contrapor o que determina a legislação e os meios disponíveis nas instituições de ensino para atender aos

propósitos previstos para a educação brasileira a partir de meus estágios realizados durante a graduação que, por sua vez, me levou a refletir sobre uma consciência crítica do ensino-aprendizagem das artes nas escolas.

### **1. O espaço das artes na BNCC e seus entraves.**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2018<sup>1</sup> e que vem sendo estruturada desde 2015, é uma referência a ser seguida de forma obrigatória na construção dos currículos escolares a partir de 2022. Como diz o próprio nome, o documento define os conteúdos mínimos previstos para a Educação Básica brasileira, de acordo com o que rege a Constituição da República Federativa do Brasil: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). O artigo pressupõe uma organização de conhecimentos comuns para todos os estudantes sistematizados na BNCC para cada ano do Ensino Infantil e Fundamental. No Ensino Médio, a organização desses conhecimentos é colocada para a etapa como um todo e não anualmente. Vale ressaltar que esse documento está pautado na Constituição Federal, além de outros documentos do Estado Brasileiro como a LDB n° 9394/96<sup>2</sup> (BRASIL,1996), os PCN<sup>3</sup> (BRASIL, 1999) e os DCN<sup>4</sup> (BRASIL, 2013).

Na Base Nacional para o Ensino Médio, os conhecimentos comuns estão separados em quatro áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas, além de propor uma formação Técnica e Profissional. As artes se enquadram como um dos componentes curriculares da área das Linguagens e suas tecnologias.

---

<sup>1</sup> A BNCC etapa Ensino Infantil e Ensino Fundamental, foi homologada no ano de 2017, mas o documento para a etapa do Ensino Médio aconteceu em 2018.

<sup>2</sup> Lei n° 9.394, de dezembro de 1996: estabelece diretriz e bases da educação nacional.

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais, referencial de orientação pedagógico não obrigatório, os PCNs do ensino fundamental são divididos por disciplinas e foram concluídos em 1997. Os PCNs do Ensino Médio são divididos em áreas do conhecimento, concluídos no ano de 1999.

<sup>4</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: documento que estabelece diretrizes para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

Dentro de cada área do conhecimento, o documento delimita um conjunto de competências e habilidades a ser desenvolvido e/ou alcançado ao final do processo de aprendizagem daquele segmento, contudo, apenas Língua Portuguesa tem suas habilidades específicas detalhadas, pois, junto da área do conhecimento de Matemática e suas tecnologias, apresentam-se como obrigatórias para os três anos do Ensino Médio, como diz a Lei 13415/17<sup>5</sup>: “§ 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.” (BRASIL, 2017, [s.p.]). Do ponto de vista do ensino de artes, a legislação deixa em aberto a obrigatoriedade da frequência, permitindo que as escolas organizem de forma autônoma os seus currículos, podendo ser ofertada alguma disciplina específica de artes em apenas um dos três anos do Ensino Médio.

O documento não propõe um currículo, apenas organiza competências específicas para cada área do conhecimento e, em cada competência, associa as habilidades a serem alcançadas por currículos: “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

“Demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” precisam ser atendidas ou satisfeitas pelo ensino, porém, o próprio documento não as define. Portanto, cabe às equipes escolares, ao elaborar os projetos pedagógicos, a compreensão de que os conteúdos em si não representam o objetivo final da formação e sim o caminho, o meio, para se chegar ao “pleno exercício de cidadania”. Depende de cada grupo escolar reservar um espaço adequado para o ensino de artes, reconhecendo sua importância na formação desses jovens. Os (as) professores (as) de artes deverão defender e propor um currículo que consiga, através dos conteúdos, alcançar o desenvolvimento dessas habilidades com o intuito de uma transformação social e de mudança de *status quo*.

Nesse sentido, é preciso observar que uma das minhas inquietações diz respeito ao seu alcance na prática escolar e ao fato do documento propor a estrutura dos

---

<sup>5</sup> Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Define diversas reformas para o Ensino Médio Brasileiro.

currículos através de competências e habilidades por áreas do conhecimento e não por disciplina. Sendo assim, os conteúdos de artes devem atuar de forma interdisciplinar, não aparentando ter um espaço específico a eles, conforme salientou Guillarduci:

(...) a Arte na BNCC deve atingir objetivos que estão necessariamente fora dela: assegurar o desenvolvimento de determinadas competências por parte dos alunos e essas competências devem ser comprovadas no componente Língua Portuguesa. Portanto, conforme a legislação, a partir do ano de 2020 o componente Arte na Educação Básica estará limitado a um instrumento pedagógico que objetiva atender habilidades e competências de outros componentes. (GUILARDUCI, 2019, p.12)

Por essa estrutura interdisciplinar, as horas destinadas às aulas de artes propriamente ditas ficam em aberto, como mencionei acima, e os profissionais da arte-educação precisam acumular muitas turmas sob sua responsabilidade, levando-os, muitas vezes, ao esgotamento que pode refletir no seu desempenho profissional. Além disso, a nova proposta pode acarretar numa redução das vagas de emprego para profissionais licenciados em artes, dificultando ainda mais a docência na área.

Um segundo desconforto diz respeito à educação integral, conforme a proposta apresentada pela Lei nº 13415/17 (BRASIL, 2017), reforçada pela BNCC, que prevê o aumento da carga horária para o Ensino Médio, transformando-o em uma etapa de ensino integral. Entretanto, não se apresenta nenhum plano de financiamento para contemplar essa mudança, logo, de onde virão os recursos para o pagamento de funcionários ou para o aumento dos espaços de convivência? Afinal, o (a) aluno (a) ficando mais tempo dentro da escola, necessitaria de um ambiente de estudos mais adaptado ou apropriado ao seu desenvolvimento. No contexto da minha área de atuação, seria necessário pensar em espaços específicos de aprendizagem para as aulas de dança e teatro, nos quais se possa fazer barulho, possibilitando uma movimentação mais ampla. Além disso, as escolas deveriam contar com materiais para aulas de artes visuais e até instrumentos musicais.

A ideia de educação integral parece ser interessante, pois poderia proporcionar tempo hábil para a oferta de várias linguagens artísticas, contudo, tendo em vista a realidade econômica do país, alguns (as) alunos (as) do Ensino Médio trabalham no contraturno das aulas. Essa é uma realidade presente entre os jovens brasileiros que precisam complementar a renda familiar. Como esses sujeitos irão compatibilizar a educação integral com o trabalho? Não seria mais uma dificuldade na continuidade de formação dos (as) estudantes?

Outro aspecto problemático que identifiquei na legislação, está relacionado às avaliações pautadas na estrutura de competências e habilidades que, por sua vez, se baseia em procedimentos internacionais de aferição da aprendizagem escolar: “É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)” (Brasil, 2017, p.13). O professor Thiago Cruvinel alerta para as dificuldades desse tipo de avaliação, especialmente no ensino das artes:

Cada vez mais as avaliações são medidas pela capacidade dos(as) estudantes de resolverem problemas complexos, como o PISA, que avalia apenas o ensino de matemática, leitura e ciências. Nesse sentido, um jovem dito inteligente seria aquele que resolve o maior número de problemas de maneira consciente e rápida. Tal abordagem contraria a lógica do pensamento complexo que envolve o processo de criação em Arte. Quando se pensa em termos de Arte, esse aspecto pode não funcionar. Se estudarmos o desenvolvimento do pensamento complexo apenas pela via cognitiva, racional, e nos esquecermos dos aspectos subjetivos que estão em outra esfera, a não racional e o campo sensível, os resultados da qualidade da educação e da eficiência do ensino, especificamente em Arte, podem não aparecer nos números retratados nas avaliações do Pisa. Não temos ainda, no Brasil, nenhuma metodologia de ensino para o processo de avaliação em Arte, que seja amplamente divulgada, que conseguiria transformar a experiência subjetiva do estudante em dados numéricos. (CRUVINEL, 2021, p. 13 e 14).

A abordagem adotada nas avaliações acaba tornando indiferentes os diversos sujeitos, contextos, conteúdos curriculares, dentre outros fatores da educação. Na sua vinculação entre diferentes áreas do conhecimento, subordina as artes à interdisciplinaridade que, assim, deveria visar desenvolver as mesmas competências e habilidades das demais áreas visando a “eficiência do ensino”, que termina sendo medida de maneira uniforme. Esse modelo de avaliação, pensado unicamente para as ciências duras que transforma possíveis conhecimentos adquiridos em um número, é estruturado em vias meritocráticas. Aliás, as áreas do conhecimento de caráter mais subjetivo, como é o caso das artes que, desta feita, requerem estruturas avaliativas diferentes, não são pensadas e vistas com relevância pela BNCC. Outro aspecto da lei que impacta negativamente as aulas de artes é a ideia de currículos autônomos:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 16).

Contudo, o que se firmou como “aprendizagens fundamentais” é resultado de um processo histórico de apagamento e violência, inclusive a ideia de cidadania tão dita como objetivo da educação se transformou ao decorrer dos séculos. Ao debruçar sobre o que os documentos legais querem dizer com formação cidadã, é possível compreender que se trata da formação de indivíduos críticos, participativos, conscientes de seus direitos e deveres, que conhecem as histórias da humanidade, que desenvolvam suas identidades e alteridades, capazes de compreender estruturas sociais e políticas para que, dessa forma, seja possível transformá-las. Nesse sentido, as artes são tão necessárias quanto às demais disciplinas, pois, através de suas construções estéticas, é possível assimilar ideias, conceitos, princípios de uma época e de um povo:

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2017, p. 474).

O documento parece defender a importância das artes nos currículos escolares, tendo em vista uma aplicação concreta na vida desses sujeitos, entretanto, a legislação se exime de definições mais claras a respeito de sua institucionalização, como também não tem sido acompanhada de políticas públicas capazes de assegurar as condições necessárias ao aprendizado de tais matérias. Sendo assim, não acredito que a BNCC compreenda de fato a relevância desses saberes, pois não destina um espaço específico para o desenvolvimento dos conteúdos artísticos no currículo escolar.

Observando o contexto histórico em que o documento foi elaborado, é possível compreender algumas das suas omissões com relação ao ensino-aprendizagem das artes nas escolas. A primeira versão da BNCC (2015)<sup>6</sup>, apresenta objetivos de aprendizagem específicos à área de artes, não tem uma proposta de formação técnica e não utiliza os termos de competências e habilidades. Da primeira versão para a versão atual, ocorreram mudanças significativas e de forma acelerada. Essas mudanças são contemporâneas do processo de impeachment “Após a destituição da presidenta Dilma, no entanto, aceleram-se os processos decisórios, reduzem-se os espaços de

---

<sup>6</sup> Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada. Acesso em 17 de junho de 2021. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

comunicação, garantindo-se sua homologação na versão final em pouco mais de um ano, com insignificante número de debates” (CORREIA; GONÇALVES e MACHADO, 2020, p.343). A falta de espaço para discussões somadas com: a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13415) e a emenda constitucional de congelamento de gastos (EC 95/2016)<sup>7</sup>, se vinculam à ampliação das políticas neoliberais no Brasil, pensando e organizando a educação de forma mercadológica e puramente econômica.

O documento se intitula como uma base nacional, organizando os conhecimentos mínimos para cada etapa do ensino. Desse modo, ao delegar autonomia às instituições na construção dos currículos sem garantir as condições físicas e humanas necessárias à oferta de determinadas competências e habilidades, é nitidamente pautado para uma formação produtivista, mercadológica e neoliberal. Esse sistema legal não apresenta uma abordagem de pedagogia crítica para a formação cidadã e pode acarretar uma marginalização maior do ensino-aprendizagem das artes ou de algumas de suas modalidades.

Portanto, tenho pensado em uma abordagem pedagógica crítica e política e, para definir melhor o que estou querendo dizer com isso, vou me encaminhar para um relato descritivo da minha vivência como professor estagiário nas aulas de artes na Escola Estadual Dom Pedro II, comparando as estruturas legais acima apresentadas com uma realidade experimentada.

## **2. Os estágios, os problemas e a crítica.**

Os meus estágios foram realizados na Escola Estadual Dom Pedro II, localizada no centro da cidade de Ouro Preto – MG, instituição inaugurada no ano de 1909. A escola oferta educação para os três anos do Ensino Médio durante o período matutino e vespertino, e no noturno, aulas para o EJA<sup>8</sup>. Por se tratar de uma escola antiga e ter uma localização privilegiada, é vista pela comunidade escolar<sup>9</sup> como sendo uma “boa escola”, tendo professoras (es) para todas as disciplinas e uma estrutura física

---

<sup>7</sup> Emenda constitucional de 15 de dezembro de 2016, altera os investimentos públicos em saúde e educação. Acesso me 19 de julho de 2021. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)

<sup>8</sup> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm))

<sup>9</sup> Estou chamando de comunidade escolar: professoras (es), alunas (os), pais e sociedade ouro-pretana.

adequada para a quantidade de estudantes, em comparação com outras escolas públicas da cidade.

Trabalhei com seis turmas dos 2º anos do Ensino Médio e cada turma tinha uma aula de 50 minutos por semana, pouquíssimo tempo hábil para abordar os conteúdos e limitando as possibilidades de desenvolver atividades mais práticas e processuais, junto a isso, o professor titular da disciplina de artes, Samir Antunes Filho<sup>10</sup>, para completar sua carga horária como professor do estado, era obrigado a dar aulas em muitas turmas, aumentando sua carga de trabalho e responsabilidade.

A experiência ocorreu durante os meses de abril e maio de 2019 com o estágio supervisionado de observação. Durante o período, acompanhei como observador as aulas do professor Samir. Nos meses de agosto a novembro do mesmo ano, fiz o estágio supervisionado de regência com as mesmas turmas, a diferença é que dessa vez eu ministrava as aulas e o professor me acompanhava e orientava.

Cada turma era composta, em média, por 32 discentes, em sua maioria alunas (os) negras (os) moradoras (es) de bairros periféricos da cidade. Alguns bem distantes do centro histórico de Ouro Preto tinham entre 14 e 18 anos. Grande parte das (os) estudantes fez seu trajeto da Educação Básica em escolas públicas.

A avaliação das (os) alunos (as) era feita bimestralmente quando são distribuídos 25 pontos para cada bimestre (são quatro), e a (o) aluna (o) deve alcançar e/ou ultrapassar o valor de 60 pontos ao concluir o ano letivo para ser aprovada (o) na disciplina. Entretanto, em artes a nota final de cada bimestre é dada através de conceitos (Muito bom, Bom, Regular e Insuficiente). Esse tipo de avaliação é destinado unicamente para as disciplinas de artes e educação física. Para as outras matérias do currículo, as (os) alunas (os) recebem a nota de valor numérico. O conceito nessas disciplinas não consta para a reprovação da (o) discente, diferente das outras áreas avaliadas com os valores numéricos.

Durante minha estada na escola, ouvi por diversas vezes alunas (os) dizendo coisas do tipo “não vale nota, não vou fazer”, “esta matéria não reprova, não vou participar”. Observava como as (os) estudantes relacionavam a importância dos conteúdos com as notas dos boletins escolares. De certo modo, compreendia a lógica delas (es), pois, se existe um tratamento avaliativo diferente para essa disciplina, melhor

---

<sup>10</sup> O professor titular da disciplina é o Samir Antunes Filho, graduado e mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto.

dizendo, se não existe essa avaliação quantitativa que irá constar no boletim, por que se deve estudá-la? Gostaria de deixar claro que não estou fazendo uma defesa desse tipo de avaliação numérica, como faz, indiretamente, a própria BNCC, ainda mais no campo das artes, que, friamente transforma os possíveis conhecimentos apreendidos em números, mas apresento uma diferença de tratamento da escola para com as aulas de artes, diferença essa, percebida pelas (os) alunas (os) que vão dando prioridade para os conteúdos avaliados.

Quanto aos conteúdos, o professor Samir abordou durante o meu estágio de observação algumas intervenções artísticas urbanas como: Teatro invisível<sup>11</sup>, Performance Arte<sup>12</sup>, Flash Mob.<sup>13</sup> e Grafite<sup>14</sup>, sendo essa última o único tema de interesse das turmas, expressão artística comumente marginalizada, mas conhecida pelos (as) jovens, tendo até alguns grafiteiros em sala. Para moradores (as) de uma cidade onde nada se pinta sem autorização das autoridades locais por conta do patrimônio<sup>15</sup>, pareceu ser um assunto próximo e de interesse daqueles ouro-pretanos.

O descontentamento e apatia com as atividades escolares era muito perceptível, com exceção dos conteúdos mais próximos e reconhecidos pelos (as) discentes, como exemplo o grafite citado acima. Esse desinteresse não era apenas com as aulas de artes, mas com o estudar como um todo, entretanto, os (as) alunos (as) faziam atividades de outras disciplinas durante as aulas de artes, não porque gostassem, mas pareciam estar preocupados com notas e prazos, o que não ocorria com as propostas pelo professor de artes. A observação dessa situação era assunto frequente nas minhas conversas com o professor Samir, nascendo daí a ideia de abordar a temática da crítica de arte, assunto

---

<sup>11</sup> É uma das ferramentas metodológicas que compõem o Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal (1931-2009), consiste em uma cena/peça apresentada em local público, sem com que os espectadores tenham conhecimento de que se trata de uma cena de teatro.

<sup>12</sup> A performance ou performance art, expressão que poderia ser traduzida por "teatro das artes visuais", surgiu nos anos sessenta (não é fácil distingui-la do happening, e é influenciada pelas obras do compositor John Cage, do coreógrafo Merce Cunningham, do *videomaker* Name June Park, do escultor Allan Kaprow). Ela chega à maturidade somente nos anos oitenta. A performance associa, sem preconceber ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema. (PAVIS. 2008. p. 284)

<sup>13</sup> É uma intervenção artística em que pessoas se apresentam (dançam/canta) em locais públicos sem que esse ato seja anunciado previamente.

<sup>14</sup> Um tipo de arte urbana, que intervém esteticamente, geralmente em grandes cidades, existem discussão acerca de distinções entre pichação (vandalismo) e grafite (arte).

<sup>15</sup> “Ouro Preto é uma das primeiras cidades tombadas pelo Iphan, em 1938, e a primeira cidade brasileira a receber o título de Patrimônio Mundial, conferido pela Unesco, em 1980.” Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/373/>. Acesso em 20 de julho de 2021.

que acabei trabalhando com os estudantes no meu estágio como regente da turma. Pensando a crítica de arte como uma ferramenta de problematização da própria arte, talvez conseguíssemos instigar algum tipo de interesse pelo assunto, tentando discutir a importância desse conteúdo, fazendo das aulas uma conversa franca sobre o que seria criticar uma obra de arte.

Nas primeiras aulas, procuramos ouvir o que os (as) alunos (as) compreendiam por crítica e mais especificamente por crítica de arte. Ouvimos dos (as) discentes os comentários negativos sobre a ação de criticar, relacionada, geralmente, ao ato de falar mal de algo com a intenção de apontar defeitos e/ou no sentido de difamar, mas alguns (as) estudantes usaram o termo “crítica construtiva”<sup>16</sup>. Diante da controvérsia instalada, salientei, a partir do estudo de Daniele Avila Small, que existiam ao menos duas possibilidades de se fazer crítica, conforme a autora aponta em seu texto “O que é, mais uma vez, a crítica? breve estudo sobre a crítica de teatro” (2008)<sup>17</sup>. As duas noções de crítica que a escritora apresenta são: a “crítica polícia” e a “crítica política”

A primeira é a que se pronuncia em nome de um regulamento estabelecido, que diz se algo está certo ou errado, resolve impasses, responde perguntas, desfaz os nós dos atravessamentos, explica e sistematiza, colocando cada coisa em seu lugar. De acordo com um determinado conhecimento, ela tem autoridade para validar ou não um objeto. É ela que abre o caminho (e um caminho apenas) entre o espectador e a obra: o caminho certo. (SMALL, 2008).

#### A segunda concepção de crítica:

A crítica-política é aquela que – em vez de constatar as formas como a comunidade se constitui e contribuir para manter as coisas do jeito que elas estão – interfere na construção dos sentidos, exercita o discurso e, com isso, re-traça as linhas que contornam seus limites. Ela embaralha e redistribui as cartas no seu espaço de atuação. Essa crítica é aquela que faz perguntas, provoca deslizamentos, opera reconfigurações, aponta *como abrir caminhos* e não *qual é o caminho*. (idem – grifo da autora).

A intenção de apresentar essas concepções de crítica era mostrar maneiras diferentes de compreender a atividade do (a) crítico (a) de arte e de como podemos nos relacionar com a arte. Como estávamos em contexto escolar, a noção de crítica política nos cabia muito bem, pois dialeticamente proporcionaríamos a abertura de um espaço de discussão de fala para esses (as) jovens.

---

<sup>16</sup> Anotações do meu arquivo pessoal.

<sup>17</sup> “Questão de crítica – Revista eletrônica de críticas e estudos teatrais”. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2008/06/o-que-e-mais-uma-vez-a-critica/>. Acesso em 20 de julho de 2019.

No decorrer das aulas, procurei tomar como objetos do exercício crítico o *stand up*<sup>18</sup> e o *funk*<sup>19</sup>, pois eram linguagens artísticas conhecidas pelos alunos, já visto que se interessavam mais por assuntos próximos a eles (as), criando assim uma familiaridade com as artes. Ao tratar do *stand up*, conseguimos conversar sobre seu caráter, muitas vezes preconceituoso, ao usar “piadas” racistas, machistas, transfóbicas, entre outras. Nessa direção, uma aluna da turma observou a necessidade de uma comédia mais inteligente ao invés de uma que seja ofensiva para grupos sociais marginalizados. Também falamos do *funk* e como ele é visto por muitos como um estilo musical baixo, ofensivo e amoral. Foi destacado que, talvez, essa aversão ao *funk* esteja ligada à sua origem: as comunidades periféricas. Outra atividade que fizemos foi analisar e criticar duas obras artísticas emblemáticas de movimentos artísticos: *O nascimento de Vênus*<sup>20</sup> e *O Abapuru*<sup>21</sup>. Tentamos encontrar nas obras as características que representassem os movimentos artísticos a que se ligam cada uma, respectivamente: o Renascimento europeu e o Modernismo no Brasil. Dessa maneira, discutimos sobre como as cores, as formas e os símbolos utilizados conseguiam apresentar questões sociais, políticas e ideias de determinada época.

Ao escolher essas pinturas como objeto de análise, pensei que deveria ir além do que fosse conhecido e próximo dos alunos. Ficou evidente que era muito mais fácil falar sobre o *grafite* e o *stand up*, do que das pinturas *O Abapuru* e *O Nascimento de Vênus*. De que forma podemos compatibilizar ambos os conteúdos artísticos? Compatibilidade que, por sua vez, implicaria numa relação mais próxima entre as duas obras e as com as realidades vivenciadas pelos (as) estudantes da rede pública de ensino. Ou seja, como tornar acessível as obras identificadas à cultura erudita nas escolas? Não seria a escola o melhor espaço para se estudar o que não se conhece, restituindo o direito dos (as) discentes aos conteúdos considerados clássicos<sup>22</sup> que lhes

---

<sup>18</sup> Termo da língua inglesa, traduzido significa “ficar em pé”, pois são Shows de comédia onde o profissional apresenta um monólogo em pé sem utilizar caracterização e ou cenários.

<sup>19</sup> Estilo musical americano da década de 1960, mas que no Brasil adquire outras características e costuma estar relacionado com populações marginalizadas.

<sup>20</sup> Pintura do artista italiano Sandro Botticelli, pintada entre os anos 1482 e 1485.

<sup>21</sup> Pintura da artista brasileira Tarsila do Amaral, pintada em 1928, uma das principais obras do movimento antropofágico durante o Modernismo no Brasil.

<sup>22</sup> Estou utilizando o termo clássico pensando que são obras artísticas bem conceituadas e consideradas símbolos de seus respectivos movimentos artísticos por um determinado grupo de especialistas, eruditos, dentre outras autoridades que definem os valores no campo da criação e da história da arte.

foram negados? Afinal, a formação cidadã prevê exatamente isto: o direito do conhecimento de forma plena e igualitária.

Estou chamando de obras identificáveis à cultura erudita o que o professor Dermeval Saviani denominou de “elementos culturais essenciais” que, segundo o autor, “precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 13). Não se trata apenas de um problema da ordem dos conteúdos curriculares, mas de garantir através do ensino que todos e todas possam acessar as produções artísticas e culturais com condições de codificação dos seus valores. “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (Idem, p.13).

O que se firmou como fundamental, como já disse, é resultado de um processo de luta e silenciamento, e hoje, tais obras e/ou produções são usados enquanto símbolos de um conhecimento tido como superior, da cultura erudita, de uma classe dominante e ao ter acesso a esses saberes, esses sujeitos se empoderam de tais conhecimentos. Logo, é preciso ir além da apropriação feita para que também se coloquem como capazes de tomar posição a respeito da história da arte e seu significado para a humanidade. É necessária uma abordagem que articule esses conteúdos de forma crítica e também histórica, que, ao mesmo tempo em que reconhecem o que está próximo como arte, também entrem em contato com conceitos, ideias e símbolos distintos e compreendam os porquês daquela obra ser considerada emblemática/um clássico, e o *grafite* e o *funk* ainda sendo colocados na marginalidade.

As aulas se seguiram através dos debates com a turma, apresentando e contextualizando uma obra ou uma linguagem e pensando sobre elas. Ao final do meu período de estágio, as turmas realizaram uma atividade que consistiu em: fazer uma crítica escrita, seguindo a concepção de crítica política, como propunha a Daniele Small, situando o momento histórico de lançamento da música, o gênero musical, o cantor (a) e através disso, conectar com questões sociais e políticas. Não sei se estava superestimando as (os) alunas (os), mas fico contente de não ter subestimado. Eu e o professor Samir recebemos textos excelentes sobre a relação do feminismo com o *funk*, o *rap* e o *hip-hop* como expressão artística e de luta da população negra.

Infelizmente, não foram todos os (as) estudantes que participaram das aulas, permanecendo o desinteresse que observei no início do meu estágio, e nem todos que estiveram presentes fizeram a atividade. Por outro lado, fiquei contente de propor aulas que tentavam cultivar um espaço ativo de construção de ideias, sobretudo acerca das características sociais e políticas presentes nas produções artísticas. Nesse sentido, a proposta de inserção da questão da crítica de arte, possibilitou a emergência de um diálogo com as alunas e alunos sobre a arte e sua importância para o reconhecimento das relações de poder que a constitui, conforme salientou Small: “A crítica é o que procura ver de outra maneira o que está dado como certo. Ela se insurge contra as verdades, as certezas e as relações de poder que se estabelecem com elas” (SMALL, 2008).

Apesar de ter ficado satisfeito com a realização do estágio, com conquistas e aprendizados meus e de alguns (as) alunos (as), continuava sentindo certa frustração pela pouca adesão às aulas. Parecia ser muito difícil exemplificar de forma concreta o que estava discutindo em sala de aula sobre crítica política, especialmente de como a autora propõe um olhar questionador para as artes. O exercício foi pensando e planejado visando a construção de um olhar crítico sobre as artes e suas relações sociopolíticas e, assim, atendendo ao dispositivo constitucional acerca dos objetivos da educação “(...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). O desinteresse estaria relacionado à falta de clareza sobre a importância dos conteúdos artísticos no currículo escolar? Qual a relevância das aulas de artes para a formação dos (as) alunos (as) como cidadãos e/ou cidadãs? E, talvez, o mais complexo: de que maneira poderiam mediar os conteúdos para essa formação cidadã?

Para desenvolver melhor as questões formuladas e tendo em mente que a BNCC não estabelece com clareza os princípios que devem orientar ou nortear o ensino-aprendizagem dos conteúdos de artes nas escolas, nem muito menos se preocupa com uma dimensão mais concreta e significativa do saber para os (as) alunos (as), vou pensar o problema partindo da concepção de “Pedagogia Histórico-crítica”, concebida pelo professor já referenciado, Dermeval Saviani, procurando analisar um possível caminho de mediação dos conteúdos de forma crítica.

### 3. Uma abordagem histórico-crítica das artes para a formação cidadã.

A pedagogia histórico-crítica é uma concepção educacional elaborada pelo professor Dermeval Saviani, que nomeia o termo no ano de 1984. Essa teoria pensa ir além dos sistemas educacionais tradicionais, tecnicistas e novos da educação, compreendidos por ele como teorias não críticas, pois:

Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis porque tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como *redentora da humanidade*. (SAVIANI, 2012, p. 63 – grifo do autor)

Já as teorias crítico-reprodutivista<sup>23</sup> da educação, que, por mais que sejam críticas, não apresentam proposta pedagógica, sendo observadas pelo teórico “elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” (idem, p. 29). Assim sendo, Saviani se viu na necessidade de propor uma nova concepção que fosse crítica e apresentasse uma proposta pedagógica.

Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. (SAVIANI, 2011, p. 61).

Portanto, a concepção crítica da pedagogia proposta por Saviani deve se pautar por uma dimensão histórica dos saberes, sendo capaz não apenas de articular as condicionantes sociais da educação, mas também os contextos de suas respectivas formas de manifestação. Ao abordar a temática da crítica em sala de aula, foi possível discutir e problematizar esses condicionantes sociais, questionando o que é e/ou o que não é considerado arte, pensando também quem faz essas determinações e esses julgamentos.

Dessa maneira, a crítica de sua pedagogia incide no caráter social e histórico dos conteúdos. Histórica, porque os conhecimentos da humanidade são de todos e todas e não exclusivamente de uma classe/grupo social que se apropria desses conteúdos como instrumento clássico de dominação. Através do acesso, do debate, da compreensão e do pleno domínio dos conteúdos culturais, é que os sujeitos podem ser

---

<sup>23</sup> Dermeval irá citar em seu livro “Escola e democracia” três teorias crítico-reprodutivistas da educação: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)” e “teoria da escola dualista”.

capazes de se expressar plenamente no plano político e artístico o que a legislação quer dizer por formação cidadã, mas não é estruturada para esse objetivo.

Desse ponto de vista, o processo educativo deveria se preocupar com a contextualização dos conteúdos, de modo a relacioná-los com os acontecimentos de sua época e com os significados construídos por nossa sociedade. Assim, Saviani explicita três pontos básicos dessa concepção educacional:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 8 e 9).

O autor identifica a educação escolar como um espaço de construção de saberes sistematizados e afirma que devemos agir na escola pensando sobre o que torna um determinado conteúdo prioritário ou necessário em função do domínio da cultura, segundo salientou: “constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2012, p. 66), ou seja, para Dermeval, o aprendizado de conteúdos escolares básicos relacionados às ciências da natureza, à matemática, às ciências humanas e à língua e suas linguagens, deveria ter por objetivo a democratização dos saberes desenvolvidos pela humanidade, pois, tomando conhecimento deles, o indivíduo terá ferramentas para participar de uma transformação social. O processo educativo consiste, portanto, na compreensão e assimilação de conceitos, ideias, símbolos, valores e habilidades como ferramenta de um compromisso político. Nesse sentido, o autor irá propor que a abordagem metodológica seja dividida em cinco momentos:

O primeiro, sendo a prática social na qual os (as) discentes têm uma compreensão precária/imediata sobre determinado assunto e o (a) professor (a) um entendimento sintético a ser aprimorado, pois o (a) docente também faz parte do processo de ensino-aprendizado. Ao sondar essa compreensão primária, passa-se assim, para a problematização após “detectar que questões precisam ser resolvidas (...) que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012, p. 71). Em seguida, vamos para a instrumentalização das teorias, conceitos e práticas, conforme ressaltou:

Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente (...) Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias às lutas sociais que travam diariamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (idem, p.71)

O quarto passo é a catarse, momento da “efetiva incorporação dos instrumentos culturais” (idem, p.72) e chegando à prática social, só que, diferente do primeiro passo, nesse momento o (a) aluno (a) deverá ter um entendimento mais estruturado e próximo da compreensão do (a) professor (a), que, teoricamente, tem “certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social” (idem, p. 70). Ou seja, a metodologia de Saviani parte do que o (a) aluno (a) tem por conhecimento, e através da mediação do professor, esse sujeito poderá ampliar e aprofundar seus conhecimentos:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (idem, 2012, p. 69-70)

A citação acima exemplifica o que tentei desenvolver no meu estágio de regência, pois durante o período de observação, como já descrevi acima, percebi um desinteresse quase que generalizado das (os) alunas (os) para com as aulas de artes. Nesse sentido, a proposta de trabalhar a crítica de arte tornou possível a constituição de um espaço de interlocução com as (os) estudantes ao instigá-las (os) a desenvolver seu olhar histórico-crítico a partir da análise das obras de arte. Para tanto, ao longo das aulas fui reunindo informações históricas, sociais e alguns conceitos estéticos para ajudar na fundamentação e argumentação da crítica, servindo como ponte entre os conteúdos e os (as) estudantes, mas o principal do exercício foi estimular uma participação mais ativa dessas (es) jovens, colocando suas opiniões e visões. A ideia de “crítica política” pode estar associada com o momento metodológico de problematização, provocando questionamentos e crise sobre a crítica de arte, mas também serviu como ferramenta de instrumentalização, pois concebe uma possibilidade de se fazer crítica de arte. “A atitude crítica é o que enfrenta estas condições e cria situações de independência. A crítica é o que procura ver de outra maneira o que está dado como certo. Ela se insurge contra as verdades, as certezas e as relações de poder que se estabelecem com elas.” (SMALL, 2008, s. p.).

Ao trazer o conteúdo de crítica de arte para a sala de aula como uma possibilidade de embate ao desinteresse das (os) alunas (os) e pensando na proposta da pedagogia histórico-crítica, tentei apresentar a importância das artes para a formação de

um cidadão consciente, que questione e se posicione, não apenas a respeito de um quadro do século XV, mas também como as artes se relacionam com estruturas sociais e políticas.

Pensar na concepção pedagógica histórico-crítica que preza pela sistematização dos conteúdos, mesmo que de forma a observar os modos de sua produção e as possibilidades de sua transformação, ainda é uma sistematização que, se feita de forma precipitada, pode resultar em uma leitura teórica falaciosa, ainda mais se inserida nos padrões propostos pela BNCC, que normatiza a educação com bases meritocráticas e neoliberais. Na busca de compreender a arte como um conhecimento a ser considerado importante/relevante nos currículos escolares para a formação cidadã, estaria analisando a arte por um viés normatizador?

Acredito que há outra maneira de conceber o elo entre o gesto do professor como crítico e o objetivo educacional da formação cidadã partindo do que Carminda André se pergunta em seu texto “Escola é Lugar para as artes?”, se existe um espaço para a diferença e para a transgressão que a arte representa:

Os objetivos de alcançar “a responsabilidade”, “legitimar seus direitos”, “aprender a ouvir, a acolher e ordenar opiniões”, “respeitar as diferenças” e “organizar a expressão de grupo”, expressões abundantes no documento, podem ter melhor êxito em uma disciplina que poderia se chamar “cidadania” ou algo parecido. No entanto, a atividade artística pode nos levar para outros tipos de experiências, quando ela não é a repetição do já instituído. Diante disso, perguntamos se, de fato, o professor de sala de aula tem a permissão de trabalhar a arte em sua especificidade. (ANDRÉ, 2008, p. 2)

Diferente de outras áreas do conhecimento mais exatas existe, nas artes, uma imensa possibilidade de interpretação, espaços de subjetividades, desenvolvimento do sensível e da criatividade. É claro que as artes também comportam sistemas e técnicas, mas isso é o meio, não o fim. Seus alcances pedagógicos ultrapassam os domínios técnicos e/ou decorativos, pois acredito que seu caráter mais específico é o de ver/ir além daquele “espetáculo democrático” previsto pelo documento normatizador:

Uma leitura atenta do documento normatizador<sup>24</sup> indica-nos que a finalidade da arte é contribuir na formação do cidadão. De que sujeito se está referindo o documento? A noção clássica de cidadania está vinculada ao sujeito participativo na vida política. No entanto, ao observarmos a atuação do cidadão contemporâneo, o que vemos é um indivíduo que aponta falhas nos sistemas e, por meio de sua reivindicação de direitos, ajuda a melhorar a

---

<sup>24</sup> No texto da autora, o texto normatizador a que ela se refere são os PCNs, contudo a BNCC sendo o documento mais atual e a ser seguido obrigatoriamente por lei, também se caracteriza por ser um documento normatizador, acredito que mais normatizador que os PCNs, que não eram paramentos obrigatórios e servem apenas de apoio curricular.

performance do maquinário social. Portanto, o cidadão das sociedades liberal é colaborador (espectador atento) e de fundamental importância para a manutenção do “espetáculo democrático”. E se estamos corretos em nossas observações, podemos afirmar que a “inclusão” da arte, no currículo escolar, é estratégica para uma vontade de um saber-poder normatizador. (idem, p. 2)

Ao questionar a que sujeito cidadão o documento se refere, penso no termo “cidadão de bem”, hoje usado comumente pela extrema direita do país para se referir a indivíduos cristãos, conservadores, heterossexuais e cisgêneros. É esse tipo de cidadão que a Base nacional se propõe a formar? A importância das artes deve ser usada como ferramentas para a formação desse modelo de cidadão? Acredito que não, pois nas aulas de artes podemos construir momentos perfeitos para que o (a) aluno (a) compreenda sistemas e estruturas políticas, sociais e estéticas, mas principalmente que os extrapole e os questione, inclusive os currículos, a escola e os objetivos formativos. A escola se dedica essencialmente aos pensamentos simbólicos e concretos. As artes também são compostas por esses pensamentos, contudo, também procedem pelo sensível, sentido que outras áreas do conhecimento não atingem. Talvez aqui esteja sua importância para uma formação de consciência crítica e política desses sujeitos: a capacidade de pensar/agir sob perspectivas diferentes das lógicas normatizadoras.

### **Considerações finais**

No início do meu texto, expressei cautela em antecipar uma resposta à pergunta formulada, procurando saber de que maneira ela nos conduzia por um caminho no qual se entrelaçam as práticas de ensino, os conteúdos curriculares e as políticas públicas, pois, através das experiências dos estágios, pude sentir e perceber essas implicações e seus desdobramentos na apatia dos (as) estudantes. Sendo assim, o problema inicial era compreender a articulação de três eixos complexos: artes, educação e formação cidadã. Diante da amplitude e envergadura do tema, achei melhor partir da legislação vigente e/ou da sua omissão quanto ao direcionamento no ensino dos conteúdos curriculares em artes e da sua classificação pela BNCC.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular, pude observar como sua construção é pautada para a formação de bons cumpridores de papéis sociais. Não consigo encontrar um caráter de formação crítica, tendo em vista sua formulação e homologação orquestrada por um governo golpista, além do tratamento reduzido dado

aos conhecimentos de artes a ser tratada como uma ferramenta interdisciplinar e nunca como uma área do conhecimento que tem suas próprias estruturas de desenvolvimento. Junto a isso, o documento ainda se objetiva à preparação dos estudantes para sistemas avaliativos que não levam em consideração elementos subjetivos sensíveis de criação do qual as artes se alimentam.

Esse tipo de organização educacional só pode resultar na apatia e distanciamento das (os) estudantes dos conteúdos escolares, principalmente para aqueles conteúdos que não são vistos como importantes nem pelo Estado. Situação observada nos meus estágios na escola Estadual Dom Pedro II, no qual tentei reverter a situação ao abordar crítica de arte com o propósito de aproximar as (os) alunas (os) e despertar algum tipo de interesse pelas aulas de artes, vinculando expressões estéticas reconhecíveis pelas (os) alunas (os) e outras um pouco estranhas ao universo cotidiano. Tratava-se de discutir também os lugares reservados aos saberes artísticos trabalhados em sala de aulas.

Nessa tentativa de compreender e refletir maneiras de abordar os conteúdos com esperança de despertar, ou, melhor dizendo, reacender uma vontade de participação e interesse pelas artes desencorajada devido ao sistema normatizador que a escola costuma impor, precisei pesquisar formas de como poderia fazer essa abordagem. Foi assim que cheguei à histórico-crítica em função da discussão proposta acerca dos saberes escolares como ferramentas de transformação do *status quo*. Porque, ao mesmo tempo em que defende a importância de sistematizar os conteúdos pensando no acesso democrático das ideias, conceitos, fórmulas, e mais especificamente obras de arte desenvolvidas pela humanidade, não se esquece do processo político e histórico em que esse conhecimento foi produzido e de que forma hoje ele é usado para a reestruturação de opressões.

Nós, professores (as) de artes, devemos estar atentos em defender nossa área de atuação como essencial para a formação de cidadão. Defender que ela tem suas metodologias e técnicas próprias, que muitas das vezes vão a desencontro com a estrutura física, ideológica, avaliativa da escolar atual, e talvez esse seja o maior trunfo das artes para ser inserida na escola, pois são elas que podem criar fissuras nesses sistemas, questionar esse saber-poder normatizador, e talvez, poder formar não um “cidadão de bem”, mas um cidadão consciente e ativo das decisões e transformações sociais.

## Referências bibliográficas

ANDRÉ, Carminda Mendes. **A escola é lugar para as artes?** Anais ABRACE, v.9 n.1, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1394>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso 22 de dezembro de 2020.

\_\_\_\_\_, **Emenda constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acesso em 19 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_, **Lei n° 13415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 22 de dezembro de 2020.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8512\\_1-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8512_1-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em 18 de dezembro de 2020.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio-Apresentação.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2021.

CORREIA, Maria José Nascimento; GONÇALVES, Rafael Marques e MACHADO, Tânia Mara Rezende. **A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para.** Revista práxis educacional Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 38, p. 338-351, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012> Acesso em 30 de junho de 2021.

CRUVINEL, Tiago. **Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?** Urdimento, Florianópolis, v.1, n.40, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970> Acesso em 30 de junho de 2021.

GUILARDUCI, Cláudio. **Entre direitos iguais, é a força que decide: a arte (Teatro) na BNCC.** Anais ABRACE, v.20, n.1, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4463> Acesso em 30 de junho de 2021.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro** - tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg C Maria Lúcia Pereira. 3. ed - São Paulo: Perspectiva, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** – 42º edição. Campinas - SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico crítica: Primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas – SP: Autores associados, 2011.

SMALL, Daniele Avila. **O que é mais uma vez a crítica? Breve estudo sobre a crítica de teatro**. Questão de crítica. Revista eletrônica de críticas e estudos teatrais. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2008/06/o-que-e-mais-uma-vez-a-critica/> Acesso em 15 de outubro de 2020.