



AULAS DE ARTE NO ENSINO BÁSICO: DO QUE É, MESMO, QUE ESTAMOS FALANDO?¹

Andrea Penteado²

RESUMO

Apresentamos nesse artigo um recorte de pesquisa que teve como objetivo compreender discursos de alunos e professores de ensino básico a respeito do objeto de estudos das artes visuais, analisando seus juízos de valor sobre esse campo de saber. A partir daí, observamos as aproximações e distanciamentos das suas falas em relação aos discursos de ambos os grupos, pensando possibilidades concretas de incorporar ao currículo escolar as contribuições trazidas pelos estudantes, além de buscarmos investigar meios de incrementar a formação docente de licenciandos em artes visuais, tornando-os mais sensíveis aos saberes discentes. Para tanto, no presente texto, retomamos brevemente alguns princípios filosóficos da teoria da Nova Retórica perelmeniana que tem nos despertado questões no campo da educação e apresentamos alguns pressupostos que orientam nosso olhar e nossas análises e que, entendemos, nos ajudam a justificar o empreendimento de nossa investigação. Em seguida, apresentaremos detalhes da delimitação deste estudo, bem como algumas questões metodológicas enfrentadas e a forma como foram encaminhadas. Por fim, tendo em consideração a síntese necessária ao espaço de um artigo, destacaremos as teses dos alunos e professores pesquisados em relação a uma das imagens utilizadas no escopo desse estudo para chegarmos às nossas conclusões até o presente.

ART CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL: WHAT IS IT WE ARE TALKING ABOUT?

ABSTRACT

In this paper, we present an excerpt of research that aimed to understand discourses of students and teachers of basic education regarding the object of studies of the visual arts, analyzing their value judgments about this field of knowledge. We observe the approximations and distances in the students speeches in relation to the speeches of these teachers, looking for concrete possibilities to incorporate the contributions brought by the students into the school curriculum and to seeking to investigate ways to increase the teacher education for the visual arts. In the present text, we briefly return to some philosophical principles of the Perelman's New Rhetoric theory that have aroused our questions in the field of education and present some assumptions that guide our view and our analyses. Then, we will present details of the delimitation of this study, as well as some methodological issues faced and the way they were addressed. Finally, taking into account the synthesis necessary for the space of an article, we will highlight the theses of the students and teachers surveyed in relation to one of the images used in the scope of this study to arrive at our conclusions to date.

CLASES DE ARTE EN LA ESCUELA PRIMARIA: ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

RESÚMEN

En este artículo traemos un extracto de una investigación que tuvo como objetivo comprender los discursos de estudiantes y profesores educación básica sobre o estudio de los artes visuales, analizando sus juicios de valor sobre este campo del conocimiento. Observamos las aproximaciones y distancias de los discursos de ambos os grupos, pensando em posibilidades concretas de incorporar los aportes de los estudiantes al currículo escolar, además de buscar investigar cómo incrementar la formación docente para la enseñanza de los artes visuales. Volvemos brevemente a algunos principios filosóficos de la teoría de la Nueva Retórica de Perelman que nos han suscitado interrogaciones no campo de la educación y que nos presentan algunos supuestos que orientan nuestra mirada y nuestros analices, ayudándonos a justificar la empresa de nuestra investigación. A continuación, presentaremos detalles de la delimitación de este estudio y también algunos problemas metodológicos enfrentados y cómo fueron tratados. Finalmente, teniendo en cuenta la síntesis necesaria para el espacio de un artículo, destacando las tesis de los alumnos y profesores encuestados en relación con una de las imágenes usadas en eso estudio, logramos llegar a nuestras conclusiones hasta la fecha.

¹ Artigo recebido em 13/03/2021. Avaliação em 11/04/2021. Aprovado em 28/05/2021. Publicado em 26/07/2021.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: andrapenteado65@hotmail.com

Dentre as discussões curriculares sobre o ensino das artes visuais que mobilizam a realidade escolar, investimos na hipótese de que a maneira como organizamos o currículo pode promover sua democratização e a resignificação de seus objetivos, conteúdos e práticas, contribuindo, inclusive, para novas organizações entre sujeitos de poder. Nessa concepção compreendemos o currículo como construção sócio-histórica, “exemplo perfeito de invenção de tradição” (Goodson, 1995, p. 27) e que, portanto, não pode ser plenamente compreendido se tomado como verdade absoluta e, justamente por sua historicidade inventada na tradição, apresenta-se como *verdade provisória* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2002) que se estabelece para determinados auditórios, através de debates que visam confrontar diferentes teses circulantes, envolvendo escolhas políticas dos debatedores. Nesse sentido, salientamos que temos nos ocupado das construções discursivas que ocorrem no campo – “o que se pensa ou se acredita” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p 102) -, e ainda que busquemos outras fontes desses discursos e significações nas práticas cotidianas, nessa pesquisa não nos dedicamos a um entrecruzamento das análises das ações na prática com as teorias forjadas nas práticas, na forma do discurso. Corroboramos a colocação de Gimeno Sacristán, considerando que notoriamente o discurso racionalizado é parcial, relativo e contextual, mas que, de qualquer modo, traz sua contribuição ao entendimento se o tomarmos de maneira não linear, tampouco referente a uma verdade verdadeira, mas apontando “os rastros e pistas que deixam nas mentalidades, que permanecem como dispositivos das ações individuais e coletivas” (*Ibd.*, p 103). Nestes termos, as duas questões aqui levantadas – democratização e resignificação do currículo – implicam abertura para o debate e a escuta dos discursos.

Além disso, somos inclinados a pensar, sob o mesmo viés de Lopes e Macedo, que “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (Lopes e Macedo, 2011, pg 203). Deste modo, ainda na fala das autoras, “o currículo age *como* cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significações” (*Idem*, pg 207. Grifo nosso).

O currículo não *representa* uma forma de cultura, ele *é* um tipo de sistema cultural que nos possibilita a autoria da própria cultura que empreendemos em nossas salas de aula. Assim, essa pesquisa, além das outras questões já indicadas e que podem ter aprofundamento futuro, em relação a uma perspectiva cultural, indaga as possibilidades de que tal autoria venha a se constituir coletivamente envolvendo professores da disciplina de artes visuais e também seus alunos.

Tem-se denunciado, de um lado, a imposição de um núcleo central curricular universal que se forma a partir mecanismos artificiais e impostos verticalmente, uma vez que é resultante de planos de políticas públicas que se formulam fora do ambiente escolar e, por vezes, e desconsiderando as necessidades específicas das escolas já que almejam uma pretensa unidade nacional e internacional. Tais mecanismos desconsideram que os significados gerados na produção da cultura não têm seu sentido em uma espécie de metafísica simbólica, mas a partir dos usos reais e cotidianos que os sujeitos fazem dos símbolos e signos, sendo, portanto, inevitável remetermo-nos às culturas particulares para a elaboração de um conceito de cultura mais amplo e geral e que não será nunca suficiente (Geertz, 1997). Assim, nossa defesa neste texto, não é uma defesa ingênua em prol de culturas específicas ou puras, sejam essas da infância, ou da juventude - em pretensa oposição a uma cultura adulta, ou erudita, ou instituída - e que esperam um lugar ao sol, mas é o questionamento vigoroso sobre a impossibilidade de se admitir *um geral* que não seja *um particular* e vice-versa, bem como a *in-significância* de se propor práticas forjadas externamente às próprias práticas.

De outro lado, positivamente, observamos investigações sobre possibilidades metodológicas para o ensino das artes que visam maior significação desta disciplina para os alunos de ensino básico. Tais estudos têm sido de grande colaboração para as práticas escolares como vemos, por exemplo, em Hernandez (2000); Martins & Tourinho (2009 e 2010) e Icle (2010).

Tendo colocado essas considerações, em nosso trabalho tentamos contribuir para tais reflexões dedicando-nos a pensar não práticas didáticas, mas os pressupostos filosóficos que justificam teses sobre a elaboração de currículos para o ensino das artes visuais dentro de uma discussão que buscou investigar a cultura de poderes e de sujeitos de poder que legitimam tais currículos.

Ao observar o estudo do currículo no campo de estudos da retórica e da ética - aqui definidos, partindo de uma acepção aristotélica-, a atitude ética será compreendida como conjunto de regras sócio-históricas que cada sociedade discute e admite provisoriamente para sua regulação, promovendo a adesão de *todos* os envolvidos, sem o que teríamos a imposição de alguns sobre o silêncio de outros.

Ao propormos essa análise à luz do campo teórico da retórica e da argumentação dialética de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, em especial no *Tratado da Argumentação* (2002), entendemos que dialética não como um princípio organizador de macroestruturas que compreende o diálogo como uma ação apaziguadora e remissiva dos

sujeitos a verdades verdadeiras e metafísicas, como, por exemplo, aconteceria em uma perspectiva platônica. O conceito de dialética do qual nos apropriamos admite o discurso como prática criadora de significados que podem legitimar-se como reguladores sociais. Refere-se aos processos de construção de conhecimentos que não são pautados em raciocínios demonstrativos, nem no apoio a princípios primeiros e/ou naturais, e que, por isso, se formam através da argumentação debatedora entre diferentes teses, o que é definido por Aristóteles como raciocínio retórico.

Adotando o modelo do embate jurídico, nossos autores investigam modos pelos quais os debates não se condenem a um *continuum* de opiniões justapostas, sobre as quais não é possível deliberar. Neste sentido, dado o próprio modelo do qual partem, não apenas visam uma interpretação significativa dos discursos, mas a compreensão das próprias possibilidades, mais ou menos eficientes, de que a prática discursiva, uma vez em confronto, avance em suas formulações. Na Teoria da Argumentação os autores defenderão que o debate, a partir de uma filosofia prática, visa à adesão dos espíritos a uma tese consensual que contemple e busque soluções provisórias – nunca serão absolutas, por seu caráter discursivo, mas se estabelecerão pela necessidade de encaminhamento prático social, gerando instantaneamente novos debates – para as questões que se apresentam na contemporaneidade.

No âmbito das práticas escolares, tal proposição nos impeliu a investigar possibilidades concretas de inserir os discursos e interesses dos estudantes na construção das normas escolares como condição essencial à democratização, bem como exercício legítimo de cidadania que ultrapassa as fronteiras do *ensinar* eticamente, tocando as formas de *ser* ético.

Dentre as críticas, já manifestadas em relação a trabalhos anteriores, que tal proposta tem sofrido é mais recorrente a que destaca a diferença hierárquica entre alunos e professores, salientando a diferença quantitativa de saberes, ou seja: o aluno não sabe o bastante sobre o objeto para poder sugerir conteúdos, práticas, etc. O que averiguamos em nossos estudos foi a inclinação que se mantém em nossa cultura pedagógica – apesar dos questionamentos contemporâneos e pós-estruturalistas - para entender o objeto do conhecimento como ente estático, fixado, delimitado, passível de ser reduzido a um elenco de conteúdos previamente estabelecidos que, de um modo ou de outro, têm de ser alinhados ao longo dos anos escolares, ainda que se considere pensar de maneira crítica sua seleção cultural, tal como propõe Forquin (1992).

Porém, a filosofia da Argumentação nos sugere alguns conceitos centrais, que se apresentaram no andamento desta pesquisa, e que foram essenciais à compreensão filosófica

das possibilidades de se repensar o conhecimento e sua matéria, bem como da possibilidade de argumentar com os alunos o currículo e as práticas escolares.

Destacaremos o conceito de *acordo*. Perelman coloca a necessidade de que as teses entre debatedores partam de *acordos* comumente aceitos, uma vez que o acordo é a matéria para o debate – normalmente, a tese em vigor. O *acordo* constitui o que é ou não aceito em consenso (teses, premissas, valores) entre sujeitos debatedores e é ponto de partida para a argumentação. Reconhecer um acordo é destacar os pontos em comum entre aqueles que sustentam um objetivo conjunto e, simultaneamente, apontar os lugares de conflito, nos quais surgem as novas e diferentes teses que precisam ser negociadas. Em sua extensão observa-se que o acordo nada mais é que uma *verdade provisória* já estabelecida em determinado arranjo social e os conflitos e novas teses a serem debatidos nada mais são que acordos que já não se sustentam para esse mesmo grupo. O que um processo argumentativo conduz é à busca de novos acordos.

Isso nos dá pistas para reflexão. De um lado, oferece grandiosidade à importância de conhecermos aquilo que é aceito em um grupo. Parte-se do acordo para o debate e argumenta-se pela persuasão a favor de uma tese; porém, sendo o acordo a base sobre a qual se argumenta, a própria tese adquire menor valor do que a importância de conhecer as posições daqueles aos quais nos dirigimos, pois, como já colocamos, o objetivo desloca-se da tese defendida pelo orador para os sujeitos que esse orador visa persuadir: o professor visa persuadir³ seus alunos ou apenas defender sua verdade verdadeira sobre um conhecimento? Assim, reconhecer que o objetivo da argumentação se renda à necessidade de aproximação com o auditório através da apropriação de seus acordos, nos alerta para a necessidade da busca de um equilíbrio na hierarquização gerada pelo binômio *objeto do conhecimento/sujeito cognoscente*, na qual, normalmente, o sujeito tem menos valor do que o objeto de conhecimento. Além disto, ao considerar que na contemporaneidade cada vez mais averiguamos que os objetos de conhecimento, com exceção àqueles relativos aos conhecimentos formais e demonstrativos, são construções discursivas e, assim, relativas, temos de convir que o próprio objeto de conhecimento já é um acordo estabelecido a partir de uma verdade provisória, não fazendo sentido defendê-lo como tese absoluta, sobretudo se sua defesa sobrepujar os questionamentos sobre seu status e, conseqüentemente, o reconhecimento do acordo comum que deve envolver todos aqueles que investigam o saber.

³ O conceito de persuasão para Perelman é mais amplo que o conceito de convencimento. Para o autor, o convencimento é possível em uma dimensão lógica racional, de modo que o convencido pode render-se à lógica do discurso, mas isso não implica, necessariamente, a predisposição de seu espírito à adesão da tese de modo a modificar sua prática. Já a persuasão, mesmo que não promova uma modificação prática imediata, é uma aderência do espírito à nova tese e predispõe o sujeito a uma nova prática.

Defender a tese sobre um objeto de conhecimento como se ela (a tese) ou ele (o objeto) representassem uma verdade verdadeira, não só seria uma tautologia, como poderia gerar a falta de significado que tantos alunos do ensino básico reconhecem nas disciplinas que estudam. Afinal, a resposta tautológica – "isto é importante porque isto é importante" – é um argumento desprovido de significado razoável, pois se funda em uma premissa primeira (é porque é) e não na busca do significado que se constrói nos usos do cotidiano. Equivale em nossa área a dizer que *é importante estudar a teoria das cores porque temos de conhecê-la*, ou, o que vemos mais amiúde, *porque no futuro precisaremos saber isso*. Na verdade, a defesa tautológica, nesses casos pode estar camuflando a perda de significado de determinado referente para o próprio professor, o que ocorre quando um acordo se mantém na sociedade por força da inércia que se pauta no antecedente: sempre foi assim, então é assim. Neste caso, o *estudo da teoria das cores* se justifica porque, simplesmente, ele faz parte de um corpo teórico de saberes relacionado às disciplinas visuais que se mantém por anos como necessário às artes e foi estudado pelo professor, constituindo-se em um *discurso acadêmico* independentemente de estar, ou não, alijado de uma prática imediata cotidiana. A perda do contato com a origem da formação de seu significado – que com certeza foi construído em usos necessários a artistas – leva ao esvaziamento do significante e gera um signo (as cores) cujo significado é desafetado⁴ e nos aparece como arbitrário. A reatificação do significado, nos parece, dependeria de que mergulhássemos, novamente, nos seus usos significativos (DURAND, 1988. pgs 12 e 94). Como professores essa constituição de significados novos deveria privilegiar uma experiência compartilhada com nossos alunos uma vez que a arte e a experiência estética, mais do que serem um retrato visível dos valores de uma sociedade, materializam e constituem as formas de viver, configurando-se em um modelo específico de ser e pensar o mundo dos objetos (GEERTZ, 1997, pg 150). Pensamos que tal semiótica compartilhada poderia beneficiar-se de conhecermos e compartilharmos os acordos de nossos alunos a respeito das artes visuais.

De outra monta, não é possível saber quais valores e significados (acordos) o outro tece sobre um objeto qualquer, a não ser que escutemos e reconheçamos o acordo de aonde ele parte. Estabelecer acordos que envolvam os alunos expressa o compromisso de ouvir suas premissas significativamente e admitir que elas apresentam um significado, sem que isso exclua as premissas trazidas por nós professores que compomos o debate, possibilitando a formulação de novos acordos que sejam significativos para todos. O objetivo do currículo passa a ser o de debater, dialogar, deliberar, enfrentar e construir novos acordos sobre os saberes e valores.

⁴ Desprovido da possibilidade de evocar nossa afetividade, ou seja, uma experiência estética.

Neste aspecto, Lopes e Macedo (2001) já nos indicam um caminho possível ao proporem o currículo como uma cultura que tem suas especificidades. Adiantamo-nos aqui a pensar também o currículo como formalização discursiva "autoral" criada pelo coletivo do professor com seus alunos, o que nos obriga a uma oposição em relação a qualquer tipo de currículo que exclua os membros que estão na sala de aula de sua confecção. Ao admitirmos o currículo como cultura, somos impelidos a admitir o currículo como *currículo autoral coletivo* e cuja autoria, por ser coletiva, remete à necessidade do estabelecimento de acordos entre seus autores.

A segunda observação que temos enfrentado retoma as críticas ao psicologismo escolar excessivo de meados do século XX, que denunciava o esvaziamento da razão pedagógica da escola e o risco do ambiente escolar ser subjugado a uma espécie de tirania infantojuvenil. Ora, quando propomos pensar, como categoria docente, a possibilidade de construirmos, diretamente com nossos alunos, os currículos escolares, intencionamos o debate que busca acordos para grupos (a turma e o professor) que norteiem um trabalho de equipe. Gostaríamos, a título pensarmos a partir de uma imagem, de resgatar o termo *regência* para lembrar que, não apenas o professor é parte da equipe, como é seu regente de modo que seu lugar de autoridade não seja abalado pela abertura à argumentação. Se esta se propõe ao debate e à deliberação, "é indispensável confiar a uma pessoa ou a um corpo constituído o poder de tomar uma decisão reconhecida" (PERELMAN, 2005, p 335). Temos argumentado a favor da autoridade docente lembrando que essa se constitui de uma autoridade cujo modelo pode ser o jurídico, ou seja, aquele no qual há um sujeito que organiza o debate e, a partir das teses colocadas, julga e delibera para que o trabalho tenha continuidade; assim, "o aluno, por sua vez, é sujeito concreto, que é no presente, imbuído das capacidades racionais comuns aos homens de razão e valorizadas nos processos democráticos, e, portanto, pode participar dos debates que confrontam as diferentes ideologias a fim de autorizar as autoridades docentes" (AUTOR, 2011, pg 121) sem configurar para essas uma ameaça. A continuidade que pode ser garantida através dos processos jurídicos será, justamente, o estabelecimento dos acordos que passam a vigorar depois de ouvidas todas as partes interessadas em determinada questão.

A curiosidade em ação: a pesquisa gera método

Neste estudo, concentramo-nos em investigar o próprio entendimento dos sujeitos pesquisados acerca do objeto de conhecimento das artes visuais, visando os pressupostos que poderiam fundamentar essa disciplina na escola, no âmbito de um Colégio de Aplicação, *locus*

privilegiado de formação de nossos alunos de graduação em Licenciatura em Educação Artística, de modo que, pela parceria estabelecida entre a Faculdade e o Colégio, o retorno de tal pesquisa pode contribuir para a reflexão das práticas formativas que ocorrem nas duas instituições. Por parte da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*, ministrada na Faculdade, salientamos a possibilidade de envolver os alunos estagiários na investigação e reflexão sobre os discursos de professores e alunos do colégio sobre a disciplina na qual se formarão para futura docência; e, por parte do Colégio, destacamos a possibilidade de mobilizarmos uma reflexão conjunta sobre o currículo escolar de artes visuais em interlocução com a Universidade.

Era um desafio nosso, trabalharmos com alunos do ensino fundamental I, mas, também, não abrir mão de pesquisar alunos mais velhos, foco das licenciaturas, para podermos observar as teses perpassando as diferentes faixas etárias. Além disso, solicitamos ao colégio que os professores também fossem pesquisados, justamente no intuito de podermos analisar a viabilidade de alunos e professores trabalharem juntos na formulação curricular, a partir da análise dos distanciamentos e aproximações de seus discursos em relação ao objeto de estudo das artes visuais. Deste modo, a pesquisa foi realizada com alunos de uma turma de 2º ano do ensino fundamental e de uma turma de 2º ano do ensino médio. Além disso, os dois professores responsáveis pelo ensino das artes visuais nessas turmas foram entrevistados. Posto isso, a turma de segundo ano do ensino fundamental, foi composta por nove alunos, sendo cinco meninas – aqui nomeadas **Af, Bf, Cf, Df e Ef** - e quatro meninos – nomeados **Ff, Gf, Hf e If**; em uma turma de segundo ano de ensino médio, também foi composta por nove alunos, dos quais, seis meninas – nomeadas **Bm, Cm, Dm, Em, Hm e Im** – e três meninos: **Am, Fm e Gm**; e professores da disciplina de artes visuais serão aqui nomeados **PA e PB**.

No intuito de trabalharmos com imagens, optamos por uma coleta de dados de forma que os alunos pudessem expressar suas teses, confrontando-as, a partir da proposta de Rosaline Barbour (2009) que visa à criação de grupos focais onde os membros debatem entre si as questões lançadas pelo orador. Consideramos, como coloca Wilkison (*apud*, BARBOUR, 2009, pg 49), que durante as discussões do grupo focal "um senso coletivo é estabelecido, os significados são negociados, e as identidades elaboradas pelos processos de interação social entre as pessoas", o que nos remeteu ao conceito por nós buscado de *acordo*, a partir da suposição de negociações possíveis. Como as turmas nessa instituição são reduzidas para as aulas de artes visuais, com, no máximo, 15 alunos, não necessitamos eleger um grupo focal

entre os alunos para participar da pesquisa e sua aplicação pode ser realizada em horário de suas aulas curriculares.

Acolhemos, então, a sugestão de Gaskell (*In* BAUER & GASKELL, 2008, pg 64-89) e utilizamos imagens como elemento desencadeador dos debates nos grupos focais e nas entrevistas com os professores.

Na sequência, configurou-se para a equipe uma importante questão metodológica a ser enfrentada: a definição das imagens que usaríamos, uma vez que a simples escolha já apontaria um princípio direcionador para os pesquisadores, anulando qualquer pretensa neutralidade. Partimos para a argumentação entre os membros da equipe, na busca de um acordo a respeito da experiência estética artística, o que não foi facilmente construído, até que formulamos a seguinte definição provisória que buscou contemplar as diferenças entre os envolvidos: *É arte aquilo que é construção humana cuja principal função é de caráter subjetivo e simbólico e cuja aproximação se dá privilegiando a percepção e experiência estética* (PEREIRA, 2010), *ainda que tais construções possam ter uma função objetiva/pragmática. Além disso, não é arte tudo que advém do mundo natural.*

Com esse princípio balizador, outras discussões avançaram no preparo metodológico da pesquisa, em especial na escolha das imagens que comporiam as pranchas desencadeadoras dos debates focais e que são extensas e escapam do foco que nos propomos a tratar nesse artigo. Cabe destacar que chegamos a dez imagens que foram utilizadas com cada um dos grupos investigados, mediante as quais, uma a uma, perguntávamos aos participantes: *Isso é arte, ou não, e porquê?* A condução com os professores foi individual, mas seguindo o mesmo modelo de aplicação.

As imagens escolhidas foram o registro fotográfico de um desenho infantil (ver ANEXO I, figura 1), uma imagem do *Muro de Berlim* (ver ANEXO I, figura 2), o registro fotográfico de uma *Festa Junina* escolar (ver ANEXO I, figura 3), de uma tatuagem (ver ANEXO I, figura 4) e uma foto aleatória de plantas da *Floresta da Tijuca* (ver ANEXO I, figura 5), todas as fotos de acervo dos pesquisadores, *A Fonte*, de Marcel Duchamp (ver ANEXO I, figura 6); o trabalho do artista plástico Cadu, *Doze Meses* (ver ANEXO I, figura 7); *Grupo de Maracatu*, de Suely de Caruaru (ver ANEXO I, figura 8); a obra de Augustaitz (ver ANEXO I, figura 9), apresentada como trabalho de conclusão de seu curso na Fundação Armando Álvares Penteado, de São Paulo; e, por fim, a imagem da *A Sagrada Família*, de Michelangelo (ver ANEXO I, figura 10).

Embora nossos resultados contemplem uma comparação geral dos argumentos utilizados por cada grupo e por cada professor ao longo da apresentação das dez lâminas, neste artigo apresentaremos a análise do entendimento desses grupos acerca da produção do desenho infantil que consideramos de fundamental importância para estudos de currículo e de formação docente em nossa área de conhecimento, uma vez que se debruça, a um só passo, sobre a questão da arte e sobre a questão da produção cultural pelos estudantes.

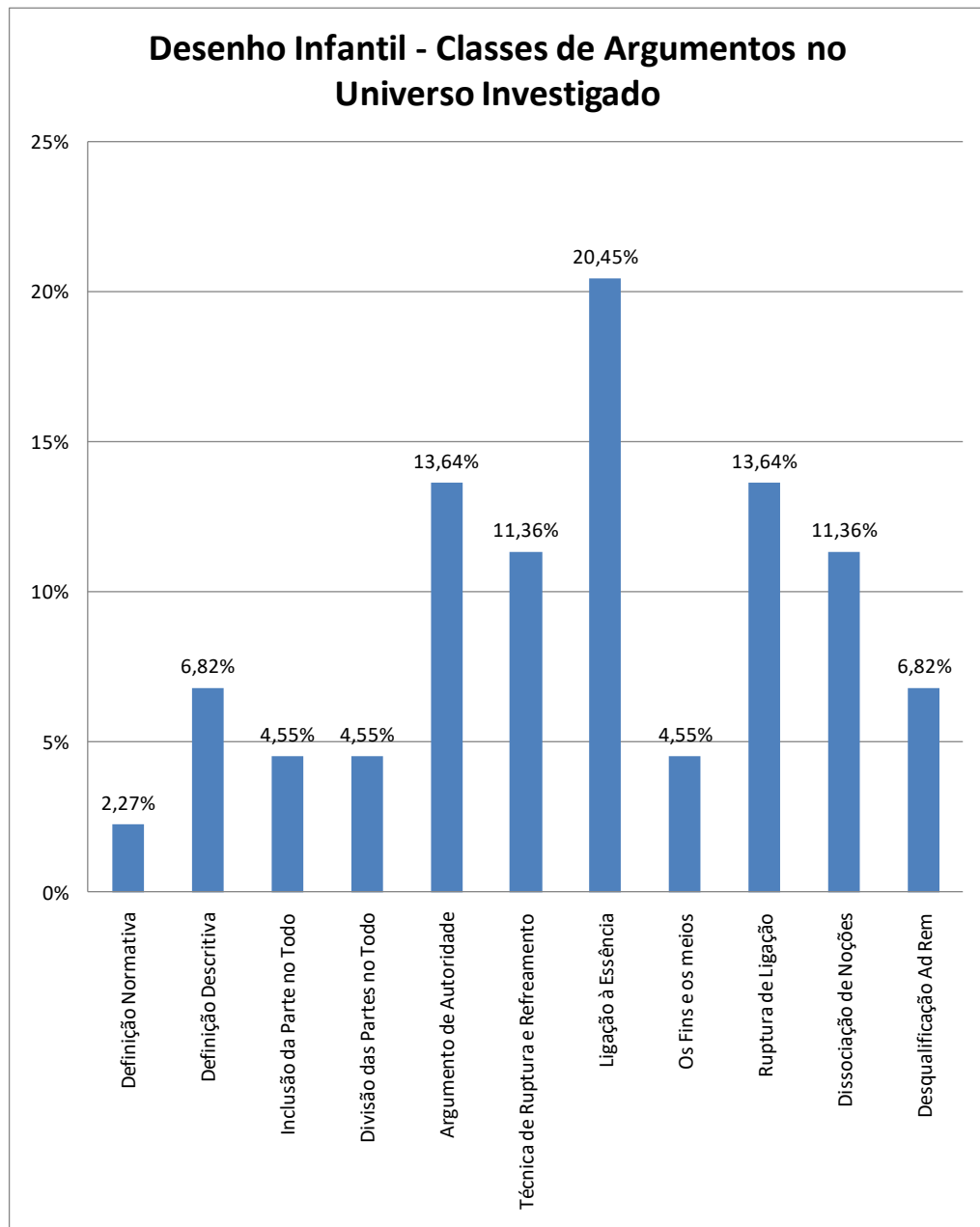
Imagem de um desenho infantil



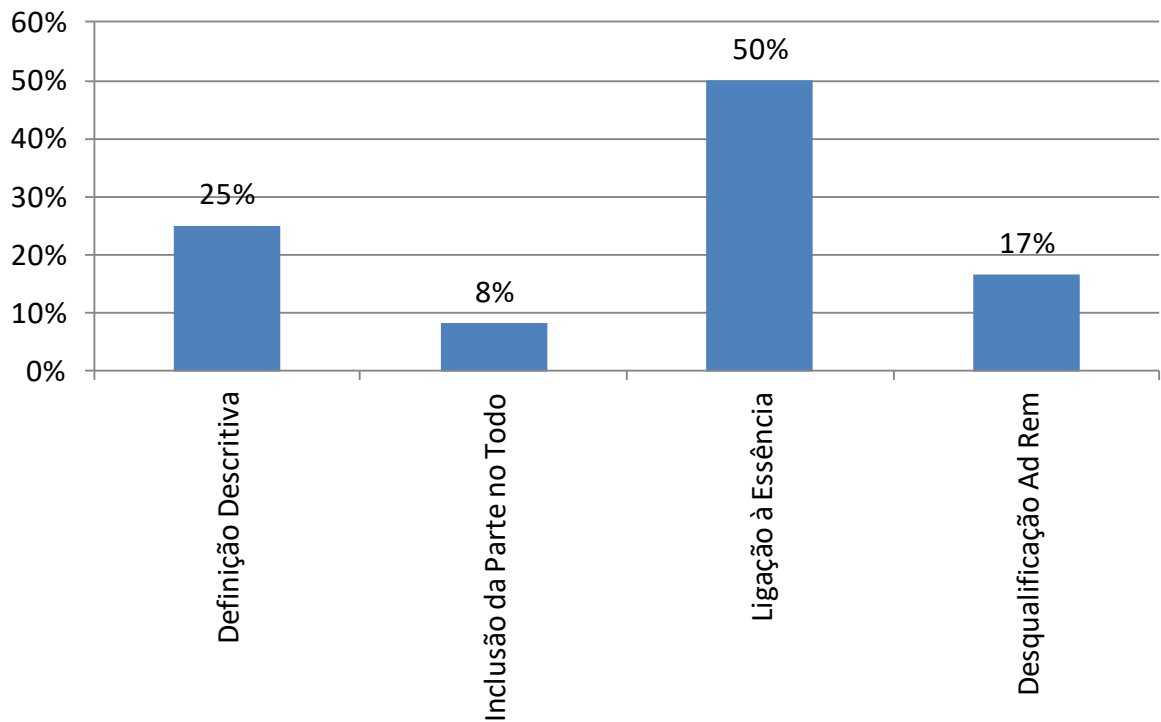
Figura 1, ANEXO I

A imagem com um desenho infantil foi amplamente aceita pelos pesquisados como arte ou um tipo de manifestação artística (89%). Os debates apresentaram-se mais homogêneos nas turmas de alunos do que nas reflexões de foro íntimo dos professores, o que foi possível notar pela reduzida classe de argumentos utilizados pelos jovens na análise da imagem em relação às argumentações mais variadas dos docentes. Os alunos de ensino fundamental recorreram a

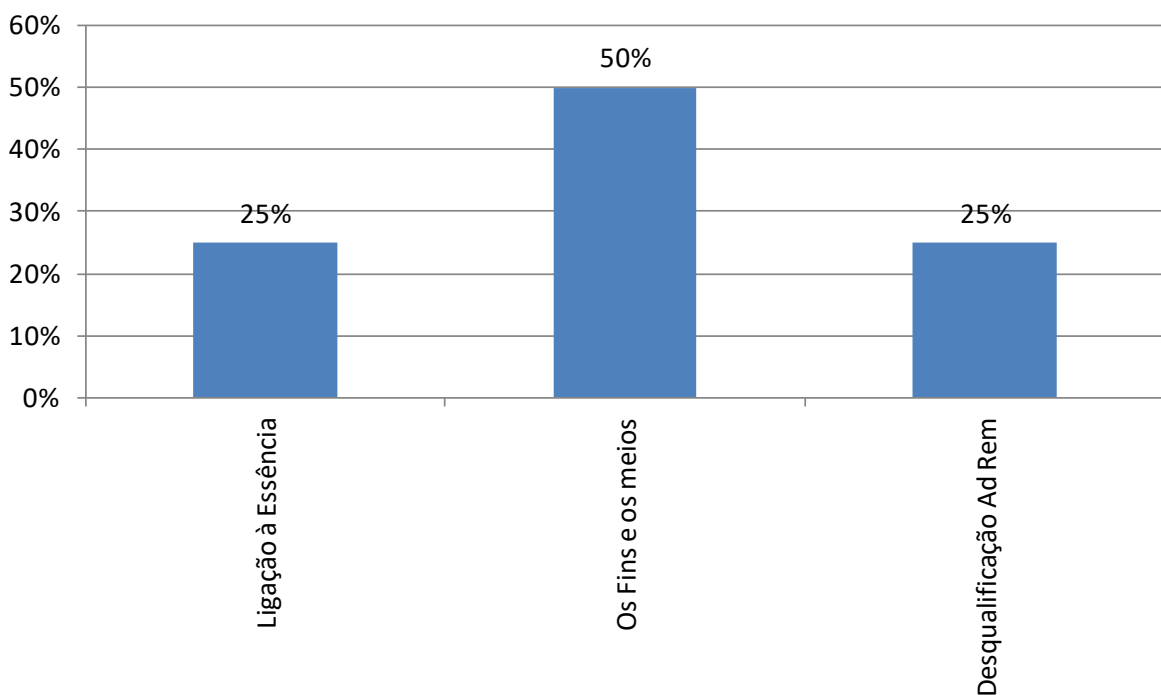
quatro classes de argumentos e os de ensino médio a apenas três classes, contra onze classes no total do universo investigado.



Desenho Infantil - 2º ano do ensino fundamental



Desenho Infantil - 2º ano do ensino medio



As crianças do ensino fundamental foram unânimes ao considerarem o desenho como forma de arte e apoiaram-se, basicamente, no lugar da essência para justificar, a partir da análise formal, suas classificações. Neste sentido, apontaram o uso da técnica – pintura ou desenho – e elementos da linguagem visual: cor, forma -, bem como o reconhecimento do elemento da beleza – como essências que definem um objeto como sendo arte:

Cf: Eu acho que isso é uma bela arte porque está muito pintado e está bonito, um homem ou mulher pintou isso muito bem. Deve ter orgulho...

Ff: Sim. Porque está muito bonito

Outros retornaram à definição descritiva:

Af: Isso é uma obra de arte e parece... Que é colorida, desenhada, tem formas, ela aparece como um bicho.

E um dos alunos, apesar de estranhar o desenho, iniciando sua fala com um argumento *ad rem*, também o admite como forma de arte:

Df: Essa parada é estranha, mas eu confesso que é arte...

Não houve discordância e, portanto, nem polemizações.

O mesmo procedeu entre os alunos de ensino médio que consideraram, sem maior discussão, que o desenho era uma forma de arte. Porém, coerentes aos argumentos utilizados até então nas análises de outras imagens, investiram na ideia de que a criança quis dar um sentido a seu trabalho, legitimando-o como arte. Como em debates anteriores, utilizaram um argumento de ligação, no caso entre os fins e os meios. Um dos alunos, **Bm**, ainda que tenha recorrido a um argumento *ad rem* com o qual questionou a qualidade da obra, não a desconsiderou como tal, uma vez que a base de sua justificativa também foi o argumento que liga fins e meios:

Am: Eu vou considerar que sim, porque isso aqui é uma, pelo menos acho... Que é como se fosse uma criança que desenhou e eu acho que ele quis trabalhar, por exemplo, a cor, ele quis colocar uma diferenciação e então eu vou considerar que sim, porque ele quis dar um sentido, mesmo, ele quis dar um diferencial, a criança...

Bm: Sim, porque tem sentido. Mesmo que não seja assim, para a gente: ah, meu deus, uma obra de arte!!! Para a criança foi, entendeu?

A imagem mostrou-se mais polêmica para os professores. **PA** inicia sua fala usando duas estratégias de argumentação, de um lado recorre à dissociação de noções para justificar

que o desenho de uma criança pode ser uma expressão artística, de outro, usa um exemplo, a título de argumento de autoridade, ao evocar a presença de Picasso para garantir a importância expressiva do desenho infantil:

PA: (risos) Tá. Você vai me dizer se foi um artista plástico ou uma criança que fez (ri). Olha, Picasso... Foi Picasso quem falou que passou a vida toda tentando desenhar como se fosse uma criança, então... Pois é... Como uma expressão artística, se foi uma criança, se foi um artista, e eu acho que foi uma criança, como expressão, é arte.

Em seguida, reforça a dissociação ao colocar que sua função como professor no ensino básico é ensinar arte e não formar artistas. Em seguida, considera que não pode avaliar a produção realizada na escola a partir de parâmetros criados pela crítica de arte para o mercado e passa, então, da dissociação de noções à ruptura de ligação, quando considera que arte escolar é uma coisa e arte do circuito profissional é outra, e que não devem balizar-se mutuamente:

PA: Eu estou ensinando arte, eu não estou formando artistas. (...) Então, eu não posso, de repente, pedir uma arte dentro de dos padrões de uma crítica..., não é?

Adiante, reforça a ruptura na seguinte fala, quando esclarece que a "expressão artística" não necessariamente é "arte" e utiliza, novamente, a autoridade do sistema que rege o circuito artístico para esclarecer a diferença:

PA: Eu acho que nem toda expressão artística é arte. Isso também existe, um sistema da arte que acaba determinando isto. Eu acho que o desenho de uma criança é expressão artística.... Quando eu chamo de sistema, eu estou falando do circuito artístico, né? De produção, de circulação, da crítica, do que forma toda a história da arte, do mercado que absorve, dos colecionadores, de tudo isso.

Em seguida, aponta que admitir sistemas estruturais nos quais os sujeitos se inserem ou não, não é possível, uma vez que estar fora de um microsistema é estar em outros sistemas, ou no mesmo sistema, de outra forma:

PA: Olha, isso é uma discussão bacana, assim, por que... Se você pensar no sistema, no tecido social como jogo de forças, não tem jeito de estar fora, todo mundo está dentro, né? O que acontece é que algumas pessoas funcionam de forma diferente... Assim, vamos dizer, existe um sistema de arte mais definido, com algumas regras, que acabam capturando...

E passa a relativizar a força da ruptura retornando à dissociação de noções. Admite a indivisibilidade daquilo que, a início, chamou de sistema, mas, reconhecendo a autoridade normativa do circuito profissional de arte – que em seu entender é aquele norteado, também,

pelas relações capitais de mercado de compra e venda. Por fim, em relação à normatização mercadológica que impõe critérios de julgamento para arte, reestabelece a dissociação e propõe que seja possível avaliar a obra de uma criança sem recorrer a tais normas:

PA: Então, esse sistema, eu acho que não tem jeito de estar fora, é uma exterioridade sem estar fora, é uma forma de funcionar em que você pode, ou não, ser capturado. Para usar um termo deleuziano. É, eu acho que é por aí. Mas, assim, estou me percebendo um pouco contraditória a partir do que eu estava falando porque, se isso aqui é expressão artística (refere-se à imagem da tatuagem, já analisada) e o sistema não considera, então deixa de ser... E isso daqui (idem, em relação à imagem da cerâmica de Sueli do Caruaru) e isso daqui (aponta a imagem da pichação de Augustaitz) e o grafitti que até pouco tempo não era, e, de repente, o sistema capturou isso e capturou isso (tatuagem) e isso também (*A Fonte*, de Duchamp). Então, não é uma coisa estática, tem essa questão, né? É flexível, é móvel. Então são expressões que são manifestações artísticas que vão sendo absorvidas por essas regras, do que é arte e do que não é. Eu acho que hoje em dia o mercado dita, muito, o que é isso, o mercado, mesmo: compra e venda. Olha, sendo um desenho de criança, eu consideraria como manifestação artística fora desse circuito da arte determinante que diz isso é arte e isso não é arte. Então a consideraria como expressão artística, e não como arte dentro dessas regras.

De modo geral, notamos que ao encontrar-se em uma situação de tensão, **PA** oscila entre os discursos legitimados pelo mercado e pela crítica de arte e os discursos pedagógicos que utiliza em sua profissão para garantir aulas de arte, sem necessariamente intencional a formação do artista. Entre os usos de argumentos de autoridade, dissociação e ruptura, após sua reflexão íntima, elege a dissociação como argumento que lhe auxilia na justificativa do reconhecimento do desenho infantil como arte, e assim, adota uma postura de flexibilização em relação à tensão apresentada.

Assim, como **PA**, **PB**, para garantir o desenho infantil como arte, recorre ao fracionamento do conceito de arte, entretanto seu recurso é o da divisão do todo em partes, o que, de certo modo, ajuda a resolver a questão da hierarquização que se apresenta na dissociação de noções, quando as noções derivadas são balizadas pela noção primeira. No caso da divisão, as partes que compõem o todo tendem a ter igual valor hierárquico e é isso que notamos, quando **PB** utiliza a noção de *campus* para defender seu posicionamento frente à imagem apresentada:

PB: Eu tenho um viés que é focado no social, não é um viés formal. Nesse viés, que é social, eu trabalho muito com a noção do campo, de *campus*, então, entendo arte como um campo autônomo, e não entendo arte como um único campo. Eu entendo a arte como sendo vários campos, onde a circulação, a recepção, a legitimação, elas acontecem de formas distintas nesses campos. Dentro do espaço escolar, esse campo acontece diferente do campo cultural, mas eles dialogam. A noção entre eles, as fronteiras, não são rígidas existe uma flexibilidade desse desfronreamento, de hibridizações dessas culturas.

Notamos em sua fala que o reconhecimento de uma autonomia de sentidos, e, portanto, de critérios e modos de aproximação com esses sentidos, coloca as diferentes manifestações visuais em níveis iguais e intercambiáveis. Ao utilizar o conceito de *campus*, apresentado por Bourdieu, como esclareceu durante sua fala, vai ao encontro, também, da noção de sistemas, como apresentada por Geertz, e, talvez, até mais identificado com esse último autor, pela demanda de comunicabilidade entre os diferentes *campus* ou sistemas. Os *campus* cujas estruturas são autônomas e se autorregulam, podem também se aproximar da intencionalidade de Geertz, quando nos aponta que a semiótica das produções humanas deveria tentar aproximar-se dos sentidos propostos pelos sujeitos e conjuntos sociais que criaram tais produtos.

Entretanto, a tensão já apresentada por **PA** e que aparece mais suave, em um primeiro momento, na fala de **PB**, logo se manifesta quando o professor, na continuidade de seu discurso, desqualifica o *campus* educacional em relação às reflexões que poderiam ser promovidas pelo *campus* do circuito profissional das artes, e coloca que, ainda que almejasse uma ruptura, essa não seria possível, por encontrar-se na área do ensino básico:

PB: Ainda que a gente dialogue e traga conceitos e reflexões para nosso ensino, nós estamos dentro de um campo educacional. Por mais que a gente queira romper com a educação, estamos dentro de um campo educacional.

Ao final de suas reflexões, resgata, por comparação com uma fala do maestro Tom Jobim, a própria arte como possível elemento de ligação entre as fronteiras estabelecidas pelo discurso que tece as realidades humanas:

PB: Como uma frase que eu estava falando hoje do tom Jobim, que ele, em um documentário dele, ele fala: essa coisa da fronteira. É interessante, que o sujeito bota a cerca e o urubu passa por cima. Eu acho que arte é muito esse urubu que passa por cima, mas eu acho que existem ainda esses campos que são flexíveis, sim, dialogam, que fazem fronteiras uns com os outros, mas acho que sim, que existem, sim. Eu entendo dessa forma.

Novos acordos provisórios para a discussão da arte no currículo escolar e para discussão do currículo escolar

Ao retomarmos aqui nossa questão sobre currículo escolar para o ensino das artes visuais, resgataremos a proposição de LOPES E MACEDO (2011) de que o currículo é uma produção cultural. Interessa-nos observar a implicação desta aparentemente singela enunciação. Uma primeira observação sobre essa perspectiva curricular nos aparece de forma quase óbvia,

com base nos estudos empreendidos nos últimos anos por autores do campo do currículo, como Goodson e Forquin, e remete à desnaturalização do currículo apresentado como um pressuposto verdadeiro do que se estuda/ensina em uma escola. Pensar a partir do viés da cultura implica pensar processos que não são absolutos, mas que acontecem histórica e socialmente. Entretanto, para além de compreender o currículo como resultante de forças e tensões que se firmam em realidades concretas, parece-nos que a força da colocação das autoras, ao afirmarem o currículo *como* cultura, reside em seu entendimento não apenas como objeto “representante” de realidades culturais, ou como criação “reflexa” de condições culturais, mas como *agente cultural*, forjador de culturas que se estabelecem no meio escolar. Neste sentido, observamos que a criação do currículo pode ser um dos meios de afirmação da autoria e da autonomia dos sujeitos envolvidos nas relações escolares.

Se o currículo pode garantir autoria, é também portador de poder, pois permite materialidade e concretude às motivações e ideários dos sujeitos que os forjam. Como defendemos em outras oportunidades (AUTOR, 2011), o poder em uma sociedade democrática é o acontecimento que se dá através de *quem pode* e requer autoridade conferida pela *autorização* dos sujeitos envolvidos nas relações de poder. Temos debatido em nossas pesquisas a legitimação do poder dos alunos em face à sua escolarização, considerando que autoria e autonomia não se resumem a conceitos que devem ser tratados/ensinados no âmbito escolar em uma dimensão teórica, mas são práticas, modos de operar, que podemos ou não autorizar em nosso exercício docente. Assim, temos defendido que os próprios alunos *podem* participar de seu projeto de formação acadêmica, cabendo aos adultos envolvidos promover a *autorização* para tal. Autorizar passa a ser um acontecimento concreto no qual o projeto de formação se constitui envolvendo todos os sujeitos interessados neste processo. Deste modo temos refletido sobre formas possíveis de se construir autorizada e coletivamente, professores e alunos, currículos que estabeleçam uma cultura de compartilhamento e construção de conhecimentos de forma não autoritária, respeitando os sujeitos partícipes do processo de escolarização.

Do ponto de vista da filosofia da argumentação, na democracia, um meio possível de compartilhamento é a promoção dos debates nos quais as teses provisórias que sustentam normatizações sociais sejam negociadas incessantemente estabelecendo acordos provisórios que atendam aos grupos envolvidos. Se considerarmos o currículo como elemento provisório que norteia as práticas escolares cotidianas, normatizando-as, cabe, para sua instituição, o debate de seus pressupostos, envolvendo os sujeitos interessados. Parece-nos notório que tal procedimento permitiria instituir currículos culturais pertinentes a estudantes e professores.

No percurso de tais estudos o conceito de *acordo* desenvolvido por PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA (2002) foi norteador das possibilidades de uma construção curricular coletiva. O *acordo* constitui-se de teses compartilhadas por um grupo, por exemplo, *roubar é um crime*, e é sempre relativo e provisório, afastando-se do conceito de imperativo categórico, uma vez que, na concretude da existência humana, caso a caso, pode ser redefinido sempre que um dilema ético se apresente: *e se o roubo visar à aquisição de um remédio para salvar uma vida, quando não se tem dinheiro?* Deste modo, entendemos que o currículo é uma criação normativa que se dá a partir de uma culturalidade contingente, que envolve subjetividades e que pode ser revista sempre que necessário.

De um lado, organização escolar nos impõe o desafio de dar forma a uma cultura que atenda às necessidades de um coletivo heterogêneo (inúmeros alunos, professores, pais, diretores e coordenadores, outros sujeitos sociais), o que nos parece ser possível através de debates que visem o *acordo comum*. De outro lado, vimos de uma tradição na qual apenas os adultos de uma sociedade prescrevem o que é necessário a crianças e jovens e na qual os currículos são determinados por esses adultos. Somem-se à exclusão da participação de crianças e jovens nas normatizações escolares as disputas de poder instituídas dentre os vários grupos adultos que visam à escola: a sociedade em geral, a Universidade, os profissionais do ensino básico. O estabelecimento de poderes dentro do universo escolar é reconhecidamente complexo. Entretanto, ou apesar de tais disputas, defendemos que os estudantes também deveriam ter garantido um lugar nesta disputa através da sua inserção nos debates.

A questão tornou-se mais complexa com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, que surge na contramão do reconhecimento das especificidades e multiculturalidades reclamado nos estudos mais atuais do campo de currículo, da didática e da pedagogia decolonial (WALSH, 2014; MOREIRA & CANDAU, 2008; entre outros). A BNCC, a despeito das inúmeras críticas sofridas por entidades representativas de professores, pesquisadores e profissionais do campo da educação (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019; MAGALHÃES & FONSECA, 2020) se impõe como lei exógena ao organismo escolar e normatiza coercitivamente as práticas curriculares apesar do suposto espaço para itinerários formativos flexíveis, já que diversos autores apontam para a falta espaço temporal, material e legislativo que regulem esse ajuste às culturas locais (AGUIAR & DOURADO, 2018)

Compreendemos que mudanças culturais são processos lentos, a inércia estabelecida pelos valores vigentes em uma sociedade é fortalecida pelo recurso ao argumento que se apoia

no precedente e é sempre marcante e difícil de ser movimentada, porém, mesmo admitindo-se que sociedades mudam, a BNCC vem em oposição à flexibilização curricular e compromete o entendimento de currículo como cultura. Assim, temos refletido sobre a impossibilidade de dinamizar a produção de conhecimentos sem trazer para dentro da escola os saberes dos quais os alunos são detentores; não apenas no sentido de resignificar os conteúdos de formação – como se vê em discussão desde a primeira metade do século XX – para “atrair” o interesse dos alunos, mas para, efetivamente, atualizar os debates empreendidos acerca dos objetos de conhecimento.

Outro aspecto que nos cabe salientar que, em uma discussão já não tão nova que oscila entre manter o foco no aluno ou no objeto de conhecimento durante processo de ensino/aprendizagem, consideramos a necessidade de buscarmos um maior equilíbrio entre os conhecimentos julgados necessários pelo coletivo social e aqueles apresentados como necessários pelos alunos aprendentes. E, mais importante, sob esse aspecto, parece-nos, é a promoção de mais debates acerca das ideologias que propõem esses ou aqueles conhecimentos, que seria um caminho para sua desmistificação e resignificação, garantindo a autonomia de escolhas, uma vez que o processo de debate pode ser elucidador das configurações sócio-políticas que norteiam os ideais.

De qualquer modo, pensar modos práticos de reorganização do currículo e formas de redistribuição de seus poderes tem sido o desafio de nossas pesquisas. Neste trabalho, após ouvir professores e alunos acerca do objeto de estudos das artes visuais, observamos que a noção de *acordo* pode ser motora de transformações na forma com o organizamos o saber escolar.

Tradicionalmente no ensino das artes visuais no Brasil observamos e analisamos (Autor, 2009) algumas orientações na formulação dos currículos escolares que, grosso modo, desculpando-nos pelo reducionismo necessário a essa apresentação textual, podem ser assim colocadas:

1. Há o currículo que se centra em um viés historicista fundado na arte europeia e se propõe a uma organização que parte da pré-história à contemporaneidade, tendo por ênfase não uma necessária linearidade temporal, mas um entendimento de que as aulas de arte são destinadas a estudar as teorias históricas e de representação social, ligadas à noção de *identidades* que se forjam e se manifestam a partir da manifestação artística humana; são currículos em cujas aulas fala-se de arte.

2. Observamos o currículo que se pauta em uma dimensão romântica da expressão estética e que valoriza a arte como meio para a finalidade da expressão dos sentimentos humanos; nestes currículos almeja-se o crescimento emocional, espiritual e holístico dos alunos, que parece ser contemplada na atual Base.
3. Outro modelo de ensinamento estudado centra-se em currículos que valorizam o fazer artístico e que partem dos elementos da linguagem visual para a formação do artista que executa o trabalho belo, comumente observado nos liceus de artes e ofícios.
4. Já na década de 1980, observa-se a nomeada *abordagem triangular* que tenta unir ao menos dois dos precedentes, o fazer artístico aqui compreendido e justificado em uma dimensão que toma a arte como linguagem que se desenvolve pelo vínculo causal (o aprimoramento da capacidade de expressar a intencionalidade do artista) e o estudo do patrimônio legado pela humanidade justificado pela ligação do membro ao grupo (o estudo do contexto que “explicaria” a obra). Neste currículo almeja-se que o sujeito seja capaz de produzir arte e que, simultaneamente, conheça a produção artística universal através de leituras e releituras de obras “consagradas”.
5. No final da década de 1990 e início dos anos 2000, surgem novos estudos que sugerem currículos constituídos a partir do alargamento das fronteiras de entendimento do objeto das artes visuais, propondo como objeto de estudos a “cultura visual”, não necessariamente centrada em uma chamada “Arte” (consagrada), mas na produção visual humana que poderia abarcar da arquitetura, ao design, à publicidade, etc. As propostas que estudamos, metodologicamente, indicam a apropriação pelos alunos de produções visuais diversas da contemporaneidade e a criação de novos produtos visuais a partir das leituras realizadas, sob uma orientação crítica.

Observamos, em comum, nas abordagens investigadas a recorrência a um campo de saber instituído, referenciador do programa proposto na escola. Em alguns vieses tal campo poderia fundar-se em uma História ou Semiótica da Arte já legitimada pelas produções acadêmicas e literárias produzidas e editadas pelas Academias; em outros, nos estudos de psicologia e psicologia do desenvolvimento ou, também, nos estudos acadêmicos das áreas de comunicação e/ou publicidade e marketing. O apoio em estudos já legitimados em qualquer dos campos escolhidos pode ser baseado em teorias mais ou menos críticas, entretanto, entendemos que sempre há o risco de uma perspectiva colonizadora para tais currículos, uma vez que podem adotar, de um ou outro modo, fundamentações externas ao contexto escolar específico em que o ensino se dá e às suas necessidades imediatas. Fica aqui a ressalva de que não necessariamente

este seja o processo constitutivo de tais currículos, mas reforçamos o cuidado que nos parece necessário para evitar tal risco.

Ao encontro destas reflexões, a primeira conclusão que formulamos a partir da atual pesquisa, ao término da aplicação piloto, e que reforça nossa hipótese de que o conceito de *acordo* poderia basear um currículo construído coletivamente com os alunos encontra ancoradouro em uma perspectiva de reconhecer o currículo não mais e apenas como documento norteador das regulações escolares, como defendemos em nossos mais recentes trabalhos, mas como produção autoral a ser compartilhada entre alunos e professores, na perspectiva de currículo como cultura, que teria por base não somente a seleção e ordenação de conteúdos e práticas, ainda que em uma perspectiva crítica, mas o próprio questionamento de seu objeto de estudos, as artes visuais, e das fronteiras de delimitação de uma epistemologia da arte.

Ao longo da formação dos grupos focais e das entrevistas abertas com professores, paulatinamente delineou-se que a riqueza dos questionamentos levantados em busca de um acordo ou princípio provisório que estabelecesse o que é ou não arte era mais relevante que as definições e justificativas em si. Outrossim, essa perspectiva corrobora a própria qualidade daquilo que a argumentação pode nos oferecer: não respostas, mas o debate.

É possível averiguar pela análise dos argumentos empreendidos pelos pesquisados durante o processo de investigação que as questões que movem a produção de arte mantêm um vigor e força que supera possíveis racionalizações que partam daquilo que já existe, que já está produzido que possa ser, de um modo ou de outro, legitimado. As possibilidades da arte como linguagem e meio à disposição da humanidade nos aparece como um *porvir* engalfinhado por questionamentos incessantes e abertos. Neste sentido, pensamos que um currículo para as artes visuais poderia fundar-se no *imediato* e *imediativo*, que surge das questões vivas colocadas tanto por alunos, quanto por professores, enriquecido pelas referências já acontecidas e que conhecemos.

Dentre inúmeras possibilidades, poderíamos, em uma rápida revisão, fundada também nos valores mais significativos para o nosso próprio grupo de pesquisa e que, por isso mesmo, não pode se pretender única, nem verdadeira, mas, apenas, um sentido (uma direção) de trabalho possível nas escolas, a organização do currículo a partir, não apenas da história e da semiótica, da aprendizagem das técnicas, da valorização do elemento psicológico, da sociologia dos contextos, da atenção aos riscos da *reprodução* de ideologias fundadas na imagem, mas a partir da ênfase nas problematizações que se sustentam para os sujeitos em relação a essas produções, o que nos parece um cerne vivo da produção estética:

1. A arte pode configurar uma epistemologia com um núcleo duro?
2. O objeto de arte é portador de essências definidas pelo alfabeto, léxico e semântica de uma linguagem: tais como a linha, a cor, a composição, o equilíbrio, a composição, a intenção (fugaz) do artista ou do espectador?
3. É possível definir uma função para arte?
4. Se for possível definir uma função para a arte que fundamento teria tal função: estético, psicológico, histórico, político, econômico?
5. Os sujeitos, ao viverem arte, como fundamentariam essa vivência?
6. Arte é em si, ou é para mim e para você, ou para nosso grupo?
7. Como a arte se relaciona com outras produções humanas: a beleza, o gosto, o crime, a delimitação do público e do privado?
8. Qual a relação da arte com o conhecimento sobre o fazer e a criação dos modos de fazer?
9. Porque eu escuto música, ao invés de arrumar a cama?
10. Porque compro um “pôster”, ou Cd, ou um ingresso para o teatro?

Dez nos parece um bom número para refrear a brincadeira agradável e desafiadora de levantar questões a partir dos debates gerados em nossa pesquisa. Não pretendemos encerrar esse debate. Beirando uma conclusão provisória, retomamos o elemento intuído na aplicação piloto, de que a fundamentação que norteia um currículo em artes visuais, admitindo a relatividade discursiva dos objetos de conhecimento que propomos na escola e, em específico, da arte como conhecimento, poderia partir do próprio questionamento a respeito do objeto de conhecimento, visando e estabelecendo *acordos provisórios* e consoante com as questões trazidas por cada grupo de ensinantes/aprendentes. A partir de tais questões e acordos fundamentar-se-iam as seleções de um currículo participativo e autoral.

Neste sentido, tomando a questão de modo pragmático, entendemos que o norte do currículo poderia ser dado ao início de cada ano letivo, para cada grupo específico, a partir de um diagnóstico das questões trazidas pelo grupo em relação ao campo da arte. Em face do debate e conflitos de teses, cada professor poderia, com seus alunos, organizar um programa de estudos que respondesse às questões levantadas. Notoriamente, e sem desfazer-nos das produções humanas, tais questões não teriam como alijar-se, fossem em termos técnicos, fossem em termos semióticos, das referências de nosso patrimônio histórico, tendo em consideração que essas questões já nascem no bojo de um amálgama cultural forjado em um patrimônio já realizado.

Referências

AGUIAR, Márcia A. & DOURADO, Luiz F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada: posição da ANPED sobre o “Texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais E Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em 22 fev. 2021

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder**, Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 5, p. 28-49, 1992.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Coleção Ciências sociais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 7ª edição.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ICLE, Gilberto (org). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2010.

LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. O pensamento Curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez: 2011.

MAGALHÃES, Ana del T. & FONSECA, Nelía L. A BNCC e o Ensino da Arte: equívocos ou negação no currículo? **Boletim FAEB**, setembro. Brasil: Federação de Arte-Educadores do Brasil: p. 11-14, 2020. Disponível em: <<https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Boletim-FAEB-Setembro-de-2020-versao-final-6.pdf>> . Acesso em 21/02/2021

MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010.

_____. **Educação na Cultura Visual: narrativas, ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

MONTEIRO, A. M. F. C. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. *In: História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL*. Vol 09. Londrina: Editora da UEL, 2003.

MOREIRA, Antonio F. & CANDAU, Vera (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ :Vozes, 2008.

PEREIRA, Marcelo A. A Materialidade da Comunicação Docente. *In* ICLE, Gilberto (org). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2010.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERELMAN, Chaïm. **Ética e Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SACRISTÁN, J Gimeno. **O Aluno com Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**, año1, n. 1. Argentina: Ed. Universidad Nacional del Mar del Plata: p. 17-31, 2014.

ANEXO I



Figura 1: Desenho Infantil de criança de 9 anos.
Acervo de pesquisador: fotografias pessoais.



Figura 2: Muro de Berlim, detalhe.
Acervo de pesquisador: fotografias de viagem.



Figura 3: Festa Junina escolar.
Acervo de pesquisador: fotografias pessoais.



Figura 4: tatuagem contemporânea
Acervo de pesquisador: fotografias pessoais.



Figura 5: Floresta da Tijuca, Rio de Janeiro.
Acervo de pesquisador: fotografias pessoais.



Figura 6: A Fonte, de Marcel Duchamp.
MINK, J. Marcel Duchamp 1887-1968: a arte como contra-arte. Colônia, Al: Taschen, 1996, p 66.



Figura 7: Doze meses, de Cadu.
Centro Cultural Banco Do Brasil. Nova Arte Nova, Catálogo de Exposição, 2009, pg 56-57



Figura 8: Grupo de Maracatu, de Sueli, de Caruaru.
FUNARTE. Instituto Nacional do Folclore, Museus de Folclore Edison Carneiro, 1981, p 31



Figura 9: Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais do aluno Rafael Augustaitiz, em 2008.
fonte:<<http://www.flickr.com/photos/choquephotos/4079638159/>> Acessado em 01/10/2011.



Figura 10: Sagrada Família, Michelângelo.
BERTI, L. Tutte le opere di Michelangelo. Firenze, It: Bonechi Editore, 1980, p 45.