

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

MAYARA KARLA DA ANUNCIÇÃO SILVA

**ARTE E CULTURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: uma análise das ações culturais e artísticas em Açailândia (MA).**

São Luís
2015

MAYARA KARLA DA ANUNCIÇÃO SILVA

ARTE E CULTURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise das ações culturais e artísticas em Açailândia (MA).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar – da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana.

São Luís
2015

Silva, Mayara Karla da Anunciação

Arte e cultura no contexto da educação profissional e tecnológica: uma análise das ações culturais e artísticas em Açailândia (MA)/ Mayara Karla da Anunciação Silva. – São Luís, 2015.

127 f.

Orientador: Prof^o Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana.

Monografia (Dissertação) – Mestrado Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão, 2015.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Ensino de Arte. 3. Ação cultural artística. I. Título.

CDU 377:7.01(812.1)

MAYARA KARLA DA ANUNCIÇÃO SILVA

ARTE E CULTURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise das ações culturais e artísticas em Açailândia (MA).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar – da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana (Orientador – Membro Interno)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Conceição de Maria Belfort de Carvalho (Membro Interno)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Tácito Freire Borralho (Membro Externo)
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus pais, irmã, familiares, amigos e a todos os professores de Artes que acreditam na ação cultural ou na arte-ação como processo educativo, contribuindo de forma significativa para formação humana dos educandos.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo a Deus por ser o amor da minha vida, por acreditar em mim e sempre renovar as minhas forças para superar todas as dificuldades, sem nunca deixar de lembrar-me que nasci vencedora.

Em especial aos meus pais amados, senhor Berto Carlos Santos Silva e senhora Maria das Dôres da Anunciação Silva, pela virtude da vida, pela dedicação, amor, carinho e compreensão em todos os momentos da minha vida.

À minha amada irmã Welyza Carla, pela pessoa humana, carinhosa, companheira e amável que é, e que sempre me apoia em todos os projetos da minha vida.

Aos meus familiares por compreenderem a minha ausência nos momentos marcantes da família Anunciação.

Aos meus colegas de sala do PGCULT por me apoiarem e estimularem no momento de desânimo, em especial às amigas: Patrícia, Mariana, Milena e Samara.

Ao professor Arão Paranaguá pelas conversas e diálogos renovadores, que serviram de estímulos e inspiração para pensar de forma diferenciada o experimento em questão e por dedicar seu tempo precioso à minha orientação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, em especial ao Campus Açailândia, por me proporcionar o campo de pesquisa e crescimento profissional.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

Após a implantação dos Institutos Federais em todo o território nacional, as ações vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão deram novo sabor à educação profissional e tecnológica brasileira. No Maranhão isso se evidenciou de diversas maneiras, seja através da expansão e interiorização, seja na prestação de serviços educacionais e culturais de qualidade, especialmente na área de conhecimento em arte, que passou a desempenhar um papel proativo, colaboracionista e interdisciplinar junto aos sujeitos, instituições e comunidades. Nesse contexto, a antiga escola profissionalizante abandonou a vocação de formadora de homens-máquinas, para, em seu lugar, abrir possibilidades para a uma educação humanista, na qual os profissionais da arte/educação, apoiados pelos estudantes, professores e demais agentes culturais, vêm dando uma contribuição ímpar e que se tornou visível através de práticas diversificadas. A descrição desse cenário sintetiza os principais resultados conseguidos pela presente pesquisa, que foi desenvolvida entre 2013 e 2015, no Campus Açailândia do IFMA, com os seguintes objetivos: verificar como a prática pedagógica em arte possibilita modificações no contexto escolar da educação integrada, interligando o ensino à pesquisa e extensão; analisar os processos pedagógicos e acontecimentos culturais e artísticos que favorecerem essa dada construção educativa; e finalmente, de que forma a prática educativa em arte colaborou para que ocorresse essa mudança social, educacional e cultural na Educação Básica Integrada, no âmbito daquele município. A proposta teórico-metodológica de natureza interdisciplinar assentou-se nas concepções mais recorrentes da arte/educação, ação cultural e dos estudos culturais, prevendo uma organização mediada pela pesquisa ação e outros procedimentos metodológicos complementares. Verificou-se que nessa caminhada foi de fundamental importância a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte no Campus Açailândia do IFMA, coordenado pela professora e autora da pesquisa, o qual passou a organizar as ações artísticas vinculadas ao ensino, à pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino de Arte. Ação cultural. Pesquisa e extensão em artes. Arte na escola.

ABSTRACT

After the implementation of the Institutos Federais in all Brazilian territory the actions linked to the tutorship, research and extension have given a new profile to the professional and technological education in the country. In Maranhão this fact was evidenced in different ways, through either the expansion and internalization or in the qualified educational and cultural service deliver, especially in the area of knowledge in arts, that has developed a proactive, collaborationist and interdisciplinary role with the subjects, institutions and communities. In this context, the old professionalizing school has abandoned the vocation aiming former machine-men, for opening possibilities for a more humanistic education, in which the art/education professionals, supported by the students, teachers and the others cultural agents, has been giving an important contribution that became noticeable through diverse practices. The description of this scenario synthesizes the main results got by this research, that was developed between 2013 and 2015, in Açailândia Campus, IFMA, with the following aims: verifying the way the pedagogical actions in arts allows changes in the school context of the integrated education, linking the tutorship to the research and extension; analyzing the pedagogical processes and cultural and artistic events that contribute to this educative construction; and analyzing the way the educative action in arts collaborated for the occurrence of this social, educational and cultural change in the Integrated Elementary Education within that town. The theoretical-methodological purpose which has interdisciplinary origin was based in the conceptions more iterant of the art/education, cultural action and cultural studies, predicting an organization mediated by the research action and others complementary methodological procedures. It was verified that during the research the creation of the Study and Research Group in Art in the Açailândia Campus of IFMA, coordinated by the teacher and author of this research was relevant, which has organized artistic events linked to the tutorship, research and extension.

Key-words: Technological and Professional Education. Art Teaching. Cultural action. Research and Extension in art. Art in the school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Monólogo apresentado na Semana de Diversidade e Africanidades. (2011), de autoria do próprio aluno.....	79
Foto 2 - Alunos que participaram da primeira edição do projeto Arthispor no Santuário de Bom Jesus de Matosinhos e na porta da igreja de São João de Latrão em Congonhas-MG. (2011).....	83
Foto 3 - Alunas do campus Açailândia, participando das Oficinas de teatro ministradas no Teatro Arthur Azevedo, proporcionado pela parceria com o IFMA através do projeto Arthispor em São Luís-MA. (2013)	83
Foto 4 - Apresentação da Performance Teatral <i>O que vocês fizeram?</i> pelo GEPA na Semana de Meio Ambiente de 2013 no Campus Açailândia –IFMA.....	90
Foto 5 - Apresentação do trabalho <i>Poesia e Prosa no Universo Musical</i> do GEPA no Campus Açailândia no ano de 2013.....	94
Foto 6 -Apresentação do trabalho <i>A diversidade maranhense in-cena: um folclore cidadão!</i> no III Fórum Mundial de Educação, Ciência e Tecnologia na cidade de Recife-PE no ano de 2015	95

LISTA DE SIGLAS

EC – Estudos Culturais

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

GEPA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

IF's – Institutos Federais

LDBN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A ARTE NO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	27
2.1	O IFMA-Açailândia	27
2.2	O ensino de Arte como prática sociocultural	33
2.3	Ação cultural na escola e na comunidade	41
2.4	O professor como agente cultural	46
3	ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO: perspectiva interdisciplinar	52
3.1	Os estudos culturais e a interdisciplinaridade	52
3.2	O ensino de Arte e a interculturalidade	63
4	A ARTE-EDUCAÇÃO COMO AÇÃO CULTURAL	72
4.1	Ação Cultural no IFMA em Açailândia (MA)	73
4.2	Características da prática docente	74
4.3	GEPA: uma trajetória da ação	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE	109

1 INTRODUÇÃO

A educação cultural e artística na Educação Profissional necessita de discussões que visem escritos norteadores e que contribuam para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem significativos para educação humana. A educação em arte não pode ser concebida apenas como ferramenta ou muleta educacional para a construção do conhecimento técnico, mas como área elementar do currículo escolar, contribuindo significativamente para a formação humana e profissional dos sujeitos.

Esta mudança de paradigma constitui uma discussão no cenário educacional do Ensino Integrado da Educação Profissional e Tecnológica, que traz em seu histórico uma herança cultural do ensino de Arte como mecanismo profissionalizante de caráter técnico para a formação educacional dos sujeitos, sendo necessário, a realização de pesquisas pelos arte-educadores que fazem parte dessa rede de ensino, a fim de investigar e se apropriar de suas realidades educacionais, transformando-as através de sua práxis, e construindo uma literatura pertinente que poderá servir de base para estudos posteriores.

No Brasil, tem-se a LDBN 9.394/96 que legisla sobre a organização e desenvolvimento da educação brasileira, que enfatiza a importância da arte e do seu ensino para a formação cidadã. A LDBN 9.394/96 ressalta ainda, obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar. (BRASIL, 1996).

A necessidade e reconhecimento não são suficientes para a garantia de um processo de ensino e aprendizagem que possibilitem aos educandos aprenderem as manifestações artísticas na condição de alunos inseridos em uma escola profissional e tecnológica.

É preciso compreender que os contextos são outros e que o mercado de trabalho faz parte das ações que os sujeitos desenvolvem mediante suas vivências culturais, sejam elas econômicas ou políticas. Não existem mais espaços para a formação de agentes tecnicistas, incapazes de operacionalizar o pensamento lógico com sua vivência cultural.

Assim, o presente trabalho de pesquisa tem como objetivo contribuir para a área de estudo da Arte-Educação, abordando leituras mais recentes sobre a educação cultural e artística através do ensino de Arte e sua aplicabilidade na

Educação Profissional e Tecnológica, analisando como a ação artístico-sociocultural através da arte-educação pode possibilitar a transformação social e a mudança cultural de uma comunidade estudantil, gerando racionalidades culturais na sociedade vigente.

É válido ressaltar que o objetivo deste escrito não é listar aleatoriamente um compêndio de ações educacionais desenvolvidas no cotidiano escolar na disciplina de Arte na Educação Integrada da EPT, mas estabelecer um diálogo entre a arte-educação e a mudança de contextos sociais e culturais que podem ser apresentados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e da construção das manifestações culturais e artísticas.

Deste modo, a educação integrada tornou-se presença constante nos municípios maranhenses através do IFMA, pois o estado do Maranhão possui a segunda maior política de expansão dos Institutos Federais, ficando apenas atrás do estado de São Paulo. Os municípios maranhenses, com suas realidades próprias, têm nas escolas federais uma oportunidade de formação profissional integrada à formação humana.

Os campi que se situam no interior do estado enfrentam dificuldades para atender a demanda da expansão de implantação dos Institutos Federais, no que tange à efetivação de servidores, mais precisamente, sobretudo professores. Aumentam o número de escolas federais, porém sem o quadro regular de professores.

O campus Açailândia¹, por exemplo, ficou sem arte-educador por dois anos, devido à redistribuição da professora que lecionava a disciplina de Arte para o Instituto Federal do Piauí. Sem nenhum professor para o exercício efetivo, gerou-se um atraso no processo educacional e sociocultural dos educandos que ali se encontravam. Os alunos que tinham sido admitidos por seletivos anteriores estavam totalmente alheios à disciplina, o que permitiu indagações e questionamentos por parte desses alunos, como o *porquê* da existência da disciplina de Arte na estrutura curricular, já que seriam *apenas* tecnólogos com aspirações ao mercado de trabalho.

¹ Açailândia é um município maranhense que possui um importante pólo agroindustrial, onde a exportação de ferro gusa gerada por cinco indústrias siderúrgicas instaladas no município se torna sua principal fonte de renda. Também conta com diversos estabelecimentos comerciais dos mais diversos ramos do comércio e serviços, e possui o maior rebanho bovino do estado.

Atualmente, o campus conta com uma arte-educadora que tem desenvolvido um trabalho com base nas ações socioculturais e artísticas realizadas na disciplina de Arte por meio dos diálogos estabelecidos com outras disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade, e por meio também das concepções interculturais que a escola apresenta no seu dia a dia enquanto campo cultural de saberes, permitindo uma mudança de paradigmas sociais e culturais dos educandos.

Esse cenário educacional apresentado pelo campus de Açailândia é diferenciado em relação aos demais campi do Maranhão, já que as ações culturais desenvolvidas na disciplina de Arte tomam proporções maiores, que se constituem em processos para além dos muros da escola e da sala de aula escolar. Este quadro intensificou e direcionou ainda mais os objetivos desta pesquisa, para investigar as dimensões dessa autonomia educacional em sua totalidade escolar e seus impactos territoriais.

É possível verificar, ao fazer uma leitura rápida sobre aquele contexto, que a inserção do ensino de Arte na educação possui uma história de luta árdua para sua concretização e desenvolvimento no âmbito acadêmico e escolar. Os movimentos correlacionados entre a Arte e a Educação, desde o século XIX, foram fundamentais para que as práticas educativas e a construção dos saberes em arte viessem imbricadas de sentidos sociais, educacionais, filosóficos, políticos e estéticos.

Tais lutas embasam a maioria das discussões sobre os processos educativos em arte, que geralmente têm um estigma de disciplina marginalizada na então grade curricular da Educação Básica e na EPT, a respeito disso, a argumentação de Icle (2012, p.21) é bastante pertinente:

Imaginemos um currículo com arte, imaginemos que haveria pessoas com coragem e capacidade de experimentar um currículo que não fosse apenas uma listagem de conteúdos legitimados, mas projetos de ação coletivos, criação de eventos, de objetos, de ideais que gerassem em todos (alunos, os professores, a comunidade) a vontade de saber algo, a vontade e a potência de agir sobre alguma coisa.

Por isso, a problemática aqui trabalhada gira em torno dessa realidade e surge a partir dos seguintes questionamentos: como o pode possibilitar modificações no contexto escolar da Educação Integrada na EPT? De que forma esses processos de ensino são construídos e como eles ocorrem? É possível (re) construir uma

prática educativa em Arte que objetive uma mudança socioeducacional e cultural na Educação Básica Integrada?E, finalmente: quais modificações a prática de arte possibilitaram, no contexto escolar da EPT?

Analisar as mudanças existentes no paradigma educacional de uma escola é analisar as relações que os sujeitos construíram entre eles e um mundo em constante processo de transformação. Ao tentar elucidar essas indagações, pretende-se contribuir com um conhecimento científico pertinente para estudos do fazer pedagógico em Arte, das mais variadas formas existentes nos IF's maranhenses.

A análise das ações socioculturais ocorridas na realidade deste campus constitui-se na mola propulsora deste trabalho, analisando em que escala essas transformações socioculturais desenvolvidas na esfera educacional têm se apresentado de forma significativa para a construção de uma educação cultural e artística, que perpassa pelas transformações da representação social como instância e faculdade psíquica direcionada para a produção de sentido, capaz de realizar um diálogo entre a realidade mental e suas representações, refletindo tais mudanças na interação entre o humano e o mundo.

Como fator de objetivação da pesquisa, foi necessário identificar como são desenvolvidas as ações socioculturais e artísticas através do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Arte, verificando como esses processos são construídos e como são desenvolvidos no âmbito escolar, sendo imprescindível caracterizar que formas educacionais esse ensino está construindo na educação profissional e tecnológica, de maneira a explicitar as relações entre a formação humana e a EPT.

Da mesma forma, foi preciso traçar um perfil sociocultural e educativo dos educandos que participam das atividades socioculturais e artísticas propostas a partir da arte através das narrativas construídas no olhar observador da professora que desenvolveu esta pesquisa.

Este perfil elucidou como os educandos percebem sua relação enquanto sujeitos das construções artísticas e culturais e sua representatividade simbólica para comunidade escolar e para a sociedade em que estão inseridos, concebendo a arte-educação como uma ação cultural na comunidade.

Na estrutura teórica dessa dissertação, foram trabalhadas as categorias: pedagogia da arte, espaço sociocultural, cultura, ação cultural, educação, currículo,

interdisciplinaridade, além das teorias relacionadas ao processo de construção do conhecimento em arte e das tendências educacionais que direcionam a práxis professoral. Essas categorias serão brevemente explicitadas a seguir.

Os termos utilizados para se referir à área de estudo e ensino da arte têm se multiplicado cada vez mais, as nomenclaturas são inúmeras para tentar definir com precisão as diferentes áreas artísticas e o trabalho realizado nas escolas, como nos espaços informais de educação, embora tenha se adotado o termo *arte-educação* para reunir todas as nuances das linguagens artísticas que se inter-relacionam no âmbito das ações educativas.

O conceito pedagogia da arte, que tem como referencial pensar um ambiente escolar diferenciado para o ensino de Arte e suas ações educacionais, objetivando um processo de desconstrução, de refazer, repensar, explodir os cânones estabelecidos pela escola e pelos processos histórico-culturais que permeiam as estruturas constituintes do ensino de Arte e de seus processos. Assim,

a Pedagogia da Arte não é uma disciplina, apenas um convite à criação. Não se trata de uma criação isolada e individual, mas congregada, arte como prática social, como possibilidade do novo no ambiente da escola. Como traduzir isso em ação concreta? Isso depende do contexto. Para alguns bastará pintar o muro, para outros refazer o currículo e para outros, ainda, experimentar a troca de papéis entre professores e alunos. (ICLE, 2012, p.21).

Ao considerar a Arte como prática social, pensa-se no espaço social como campo de atuação e transformação por meio das ações socioculturais e artísticas. O campus Açailândia, enquanto instituição formal, detém uma estrutura de pluralidades sociais, políticas e econômicas. Segundo Bourdieu (2013a), a escola representa uma estrutura educacional que faz parte do campo político e de legitimação de poder simbólico por meio da cultura.

Assim, o espaço sociocultural aqui adotado tem como referência os estudos de Bourdieu (2013b), que idealiza esse espaço permeado de fluxos de mudança construído por sujeitos da mesma classe sociológica, evidenciando a formação de um espaço através das relações construídas pelos sujeitos, que podem ser baseadas nas relações de poder estabelecidas, gerando racionalidades discursivas que permitam construções assimétricas sociais.

Candau (2012) destaca também, que a escola enquanto espaço sociocultural é um espaço de construções híbridas pelas ações dos diferentes sujeitos que nela transitam, gerando negociações e situações de empoderamento, oportunizando uma aprendizagem dialógica e cultural.

Na educação cultural e artística, seria benéfico que se fizessem presentes na escola e na sua construção enquanto espaço social e cultural, agentes que promovessem diálogos entre a esfera cultural do saber e o conhecimento artístico, sendo presença constante em uma práxis inovadora no ensino de Arte, favorecendo a:

[...] leitura realista [...] estimulada pelo fato de que o espaço social está constituído de tal modo que os agentes que ocupam posições semelhantes ou vizinhas estão colocados em condições semelhantes e submetidos a condicionamentos semelhantes, e têm toda a possibilidade de possuírem disposições e interesses semelhantes, logo, de produzirem práticas também semelhantes...De fato, as distâncias sociais estão inscritas nos corpos, ou, mais exatamente, na relação com o corpo, com a linguagem e com o tempo (outros aspectos estruturais da prática que a visão subjetiva ignora.) (BOURDIEU, 2004, p. 155).

Para Bourdieu (2004), as diferenças sociais não se caracterizam apenas pelo teor econômico, mas também pela falta de aquisição de todo recurso ou poder de bens na atividade social, tais como: políticos, culturais, artísticos, os quais ele denominou de capital simbólico, o que permite identificar o sujeito dentro do espaço sociocultural.

A educação cultural e artística através do ensino de Arte na EPT oportuniza ao sujeito uma modificação desse espaço social e cultural, diminuindo os processos de dominação-subordinação existentes na sociedade, o que ocasiona a transformação social e cultural dos sujeitos envolvidos nessas ações educacionais.

Pensando na educação cultural, enquanto mudança cultural da interação do homem com a sociedade, em referência às ações socioculturais, é que se fez uso, neste trabalho, da interdisciplinaridade dos estudos da sociologia da cultura e dos estudos culturais, que é um ramo de conhecimento da sociologia geral para embasar teoricamente o uso do conceito de cultura.

Cultura, no contexto desta dissertação, não terá como objetivação teórica os estudos relacionados à etimologia da palavra como sua aplicação nos mais variados contextos ao longo da história da modernidade, mas será abordada dentro da concepção de Williams (1992) e nas discussões estabelecidas por Hall

(2013) e Silva (2012) acerca dos estudos culturais e seus paradigmas nas relações entre homem, escola, sociedade e mundo.

Hall (2013) aponta que *cultura e sociedade* se constituem em movimentos e fluxos históricos, que são permeados por práticas que manifestação uma dimensão cultural. Para esse teórico, o conceito de cultura é o local de convergência, tendo em sua complexidade de conceituação e área de estudo, uma riqueza contínua de construção do saber, levando em consideração a dimensão histórica da cultura enquanto agente de transformação ao longo das eras, para ser pensada em sua máxima relação com a sociedade, já que estes textos:

[...] forçaram seus leitores a atentar para a tese de que, “concentradas na palavra cultura, existem questões diretamente propostas pelas grandes mudanças históricas que as modificações na indústria, na democracia e nas classes sociais representam de maneira própria e às quais a arte responde também, de forma semelhante. (HALL, 2013, 146).

Silva (2012) é um dos teóricos brasileiros que introduzem os estudos culturais relacionados à educação, afirmando que a contribuição dessa área de estudo se traduz a partir de sua perspectiva política e descentralizada do conceito de cultura, agindo como intervenção política e social nos espaços solidificados de construção da escola como, no caso, o currículo.

Para Silva (2012), o currículo representa uma estrutura de poder e dominação da dualidade gerada pelas classes dominantes. Inculca saberes e processos de construção do conhecimento, marginalizando as classes ditas subalternas, significando uma prática de poder, com atribuições de sentido através de uma prática de significação de mundo.

A interculturalidade que caracteriza a multiplicidade e pluralidade de contextos na escola deve ter seu ponto de partida na construção curricular que atenda às demandas do atual contexto da escola contemporânea. O currículo como campo de poder deve contemplar a igualdade e não a fragmentação social, visto que “[...] A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos (as). No entanto, esses todos (as) não padronizados (as), não são “os (as) mesmo (as)” [...]” (CANDAU; GABRIEL, 2005, p.18).

Analisar as ações socioculturais e artísticas, a partir dessas concepções conceituais, é visualizar o formato de uma ação social, política e cultural existente na educação e na sociedade. Segundo Freire (2009), as intervenções da atitude

humana sobre o contexto social modificam diretamente os processos históricos e culturais, porque o homem passa a interagir *no mundo e sobre o mundo*.

A atitude professoral como ação interventora da realidade educacional contribui diretamente para o fortalecimento de um ensino de Arte mais realista e progressista, que aproxime os estudantes do seu legado cultural e artístico da humanidade, permitindo que tenham conhecimento de seus próprios aspectos culturais significativos, de suas diversas manifestações ao longo dos tempos.

Nesse sentido, Coelho (2012) aponta a ação cultural como princípio de organização das possibilidades do vir-a-ser, como uma construção dos bens construídos simbolicamente em uma ordem individual que abrange o coletivo. Dar ênfase, em seus estudos, ao poder de criação e de liberdade que a arte proporciona aos sujeitos, direcionando suas intencionalidades a construções culturais que de modo interdisciplinar, relacionam-se às várias esferas como política, economia e sociedade:

Mas, o que é vital à ação cultural é a operação com os princípios da prática em arte, fundados no pensamento divergente (identificado por Gaston Bachelard como o “princípio do diagrama poético”, que consiste em aproveitar, para o processo, tudo que interessar, venha de onde vier, na hora em que for necessário, sem o recurso a justificativas claras e precisas) e no pensamento organizado, e movido pela possibilidade, pelo vir-a-ser. É esse tipo de pensamento e essa modalidade de prática, em parte privilegiada também pela ciência mais criativa, que permite o “movimento” de mentes e corpos tão privilegiados pela ação cultural. (COELHO, 2012, p.32).

Soma-se a isto, que a educação artística dos sujeitos na escola enquanto espaço social implica na sua participação ativa, pelo fazer cultural. Cunha (2010) afirma que apenas o contemplar e participar de forma indireta do movimento que permeia a ação cultural não é suficiente para que ela se concretize, devendo oportunizar a experiência e prática, realizando a transposição do pensamento e das estruturas mentais para a coletividade, ocorrendo um processo de desenvolvimento pessoal e de valores que resultará na transformação da sociedade.

Desta forma, na proposta de Giroux (1999), a educação deve ser concebida criticamente como forma de política cultural, que aborda o processo de escolarização como local democrático, no qual os professores assumem sua função social e política particular, preocupando-se com a formação crítica do discente mediante o mundo e, para quando necessário, mudá-lo, sendo imprescindível adotar

esse campo teórico de discussão, relacionado aos aspectos da educação cultural e artística como uma função formativa, e não apenas instrutiva e espontaneísta no contexto escolar.

Freire (2009) compreende a educação como prática cultural e libertária de uma sociedade imbricada de sentidos sociais e políticos, contrário à educação bancária que mascara as desigualdades sociais e impossibilita ações que impulsionem para uma ação problematizadora que instrumentaliza os indivíduos na condição de oprimidos² a se organizarem politicamente.

Essa educação libertária, cultural e política defendida por Freire (2009), oferecem ao educando diálogos com diferentes esferas, sendo a escola a ponte necessária para esses diálogos através da interdisciplinaridade. É preciso pensar o saber de forma ampla e não isolada, as áreas de conhecimento devem estar inter-relacionadas e não sobrepostas umas às outras, em que algumas disciplinas apenas servem de meio recursal para um fim.

A arte, em sua complexidade de saberes e conhecimentos sensíveis ao mundo, constitui uma área de conhecimento que consegue com facilidade dialogar com diferentes esferas do saber. Para isso, a visão professoral do ensino de Arte deve estar aguçada aos elos criados entre esta e aquela área de conhecimento. As práticas socioculturais e artísticas na EPT devem ser desenvolvidas por meio dessas pontes, já que a EPT é por si só um ensino integrado, interdisciplinar, um diálogo entre a formação humana e a formação profissional.

Deste modo, o contexto investigativo desta pesquisa está demarcado pelo estudo analítico das ações socioculturais e artísticas através do ensino de Arte no IF do município maranhense de Açailândia, tendo como referência as ações educacionais permeadas pela arte-educação e seus diálogos disciplinares, enfatizando as relações entre escola e comunidade e a ação cultural que ali se fazem presentes, oportunizando uma formação humanista e cidadã aos sujeitos,

[...] Por tais motivos, deve-se ter em conta que, acima de tudo, a ação cultural faz parte de um *projeto humanista de formação*, seja aquele que já se encontra presente na ideia de *paideia*, de uma educação cívica completa, pela qual o cidadão é estimulado a participar da gestão da cidade

²O termo “oprimido” refere-se às classes marginalizadas que não tiveram acesso ao processo de alfabetização e conseqüentemente a uma educação crítica. Freire (1987) intitulou de Pedagogia do Oprimido como um processo educacional que desmistifica os processos antagônicos das classes na sociedade, colocando em prática a “práxis”.

e a exercitar mais as virtudes do que os vícios [...] (CUNHA, 2010, p.63, grifos do autor).

Então, este trabalho dissertativo não está embasado apenas em um método, mas em diferentes métodos, sendo caracterizado pela pesquisa-ação, e por outros métodos complementares como a pesquisa descritiva e qualitativa aplicada, de caráter explicativo e exploratório, a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa participativa e autobiográfica, dado que, para Gil (2010), a escolha metodológica deve ser adequada à demanda dos objetivos e das descobertas que se pretende fazer mediante o objetivo em estudo.

O uso do método de análise bibliográfica se tornou essencial para a fundamentação teórica do trabalho, que precisou dialogar com os diversos contextos apresentados e o fenômeno que se apresentou como objeto de descoberta na pesquisa. Diante disso, Miranda Neto (2005) afirma que a fundamentação teórica é a base para um olhar científico dentro do contexto de referências adotado, para que não haja simplesmente uma exposição de dados, mas para que se possa ir além dessa superficialidade.

Foram realizadas também as pesquisas documentais na instituição em estudo, nos variados documentos elaborados com finalidades diversas, construídos pelas instituições que constituem a pesquisa, como dados históricos, sociais, culturais e estatísticos do IFMA, sendo investigados documentos da esfera da educação municipal de Açailândia para uma melhor compreensão do contexto em que esses educandos se apresentam e como chegam até a Educação Profissional e Tecnológica, realizando um levantamento histórico e conceitual do ensino de Arte do município.

Para melhor compreensão e descrição de detalhes do trabalho, a pesquisa-ação, surgiu como metodologia no processo de análise das práticas socioculturais e educativas no ensino de Arte, englobando na metodologia, as pesquisas quantitativas e qualitativas, além do estudo de campo, que, segundo Gewandsznajder (2001), são imprescindíveis para a construção concreta de impressões do objeto pesquisado.

A necessidade de trabalhar metodologias complementares a pesquisa-ação, é devido à forma como o objeto de pesquisa se apresenta em seu contexto, necessitando de registros cotidianos e análises de interação dos sujeitos, que só será possível através dessa composição de modalidades de pesquisa.

A pesquisa-ação ou investigação ação emergiu como metodologia de intervenção na pesquisa das ciências sociais, não se ajustando ao modelo clássico de pesquisa, investigando o fenômeno em seu desenvolvimento em tempo real de forma crítica, que:

De acordo com os vários autores consultados (Elliot, 1991; Simões, 1990; Cohen e Marion, 1994; MacTaggart, 1994; Cortesão, 1998), as características individualizadoras da I-A podem sintetizar-se com apenas quatro palavras: SITUACIONAL, INTERATIVA, PARTICIPATIVA, AUTOAVALIATIVA.

- situacional, porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico;
- interventiva, porque não se limita a descrever um problema social (como em muitos estudos qualitativos) mas a intervir: ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada;
- participativa, no sentido em que todos os intervenientes (e não só o investigador) são co-executores na pesquisa, ou seja é levada a cabo por um “investigador colectivo” (Cortesão, 1998, p.31);
- auto-avaliativa, na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática. (COUTINHO, 2011, p.315).

Este método foi essencial para o estudo do objeto em questão, auxiliando na amostra intencional de alunos para as observações realizadas no período de dois anos das práticas e atividades professorais realizadas, cooperando de forma significativa para a pesquisa descritiva desenvolvida ao longo dessa dissertação.

Assim, para obtenção dos dados, foram observadas as experiências e práticas professorais da professora de Arte no período de dois anos nas 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio, caracterizando uma amostra não intencional de cento e cinquenta alunos, além de trinta alunos participantes de projetos ou grupos relacionados à disciplina de Arte.

As observações eram realizadas a partir das metodologias utilizadas pelas professoras e das anotações no diário eletrônico de bordo da professora de Arte, bem como nos protocolos dos discentes e docentes do Campus Açailândia, abrangendo imagens e comentários, mediante as experiências vivenciadas nos espaços escolares e além dele.

Essas experiências ocorreram naturalmente, sendo identificadas como projetos interdisciplinares, atividades do calendário escolar e criação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte – GEPA. As observações para construção do texto de campo e os materiais de relatos foram obtidos em três etapas. As etapas

constituíram um elemento significativo para conhecimento e caracterização do fenômeno.

As observações e aquisição dos alunos da 1ª série do Ensino Médio foram realizadas no mês de fevereiro do ano de 2015, período em que os mesmos foram admitidos na escola e passam a ter o contato inicial com a EPT, caracterizando o quadro sociocultural e educacional desse aluno de acordo com o processo de aprendizagem e experiências vivenciadas na escola da qual são oriundos.

Os alunos da 2ª série do Ensino Médio que fizeram parte da amostra de observação e construção dos relatos no mês de março, momento em que foi diagnosticado se houve uma educação cultural e artística através das ações socioculturais e artísticas experienciadas por esses educandos, ou que tiveram acesso ao espaço social escolar no ano anterior.

Verificou-se que foi concretizada a experiência estética dos saberes artísticos e a compreensão de que a arte é fundamental para uma transformação social e cultural, contribuindo para formação humana e profissional, com vistas a uma mobilização desses educandos para redimensionar e aplicar seus saberes nos anos em que permanecerá na escola.

Também no mês de março de 2015, foram realizadas as observações com os alunos da 3ª série do Ensino Médio, que já estão praticamente ingressando no Ensino Superior e no mercado de trabalho. Esses alunos foram fundamentais para a validação e conhecimento do fenômeno, pois vivenciaram o ensino de Arte e a interdisciplinaridade das ações nele presentes na EPT durante três anos. Estes sujeitos mediaram as relações de saberes e construíram contextos históricos e culturais com o mundo de transformação social, cultural e política.

Os instrumentos aplicados nessa pesquisa foram as práticas metodológicas e interdisciplinares das atividades artísticas e culturais realizadas dentro e fora do espaço escolar e os projetos desenvolvidos em âmbito local, regional e nacional. A aplicação dessas atividades foi condicionada de acordo com o estudo investigativo, realizado e direcionado à execução dos objetivos.

É válido ressaltar, que essas observações e aplicações metodológicas envolveram uma amostragem não probabilística por possuir caráter intencional para melhor caracterização do fenômeno, uma vez que se tem como um dos objetivos, a educação cultural e artística através da ação socioeducacional da arte-educação na

comunidade estudantil e seus desdobramentos cotidianos por meio do ensino de Arte.

De acordo com o problema apresentado e o fenômeno estudado - a ação cultural desenvolvida por meio da arte-educação - fez-se necessário, também, ampliar a pesquisa a toda comunidade escolar, concebendo a escola como espaço de pluralidades, em que ocorre a gestão participativa, necessitando das falas dos sujeitos como objeto de estudo carregado de sentidos através observações e anotações, mediante a fala dos servidores do campus no momento das atividades artísticas e culturais.

Para compor essa amostra qualitativa, também foram escritos relatos por professores do núcleo comum das disciplinas da Educação Básica e por professores das disciplinas do núcleo técnico referente a cada curso ofertado pelo IF de Açailândia. Esses professores refletiram os múltiplos sentidos e significados que as ações socioculturais e artísticas através do ensino de Arte podem ter para cada área de conhecimento, além de expressar as tensões existentes entre as áreas e o jogo simbólico de importância imposto por elas pela tradição cultural do currículo escolar.

Os depoimentos dos técnicos administrativos também alimentaram a pesquisa por fazerem parte da comunidade escolar, relatando sua experiência educacional no campus por meio das atividades artísticas, bem como colaboradores e parceiros dos trabalhos de extensão, que são realizados ou que foram realizados pelos processos artísticos do IFMA, como exemplo de parceiros, SESI/SENAI de Açailândia-MA e o IFRJ – Arraial do Cabo.

Paralelo à aplicação das observações no período de dois anos (2013-2015), relatos, narrativas e pesquisas, foram realizados momentos de anotações, para análise do cotidiano do IFMA-Açailândia, no que diz respeito às atividades ligadas à arte-educação e a sua interdisciplinaridade na execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da leitura e análise do diário de bordo³ eletrônico da professora de Arte do campus. A intenção foi caracterizar e registrar como a *práxis*⁴ em arte pôde suscitar uma ação cultural no espaço escolar e na comunidade.

³O *diário de bordo* se constitui como registro permanente de qualquer profissional sobre suas práticas e ações sobre o seu ambiente de trabalho, para uma posterior análise e reflexão.

⁴A *práxis* está como prática pedagógica dialógica que: Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na *práxis* – ação + reflexão -, engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo. (GADOTTI, 2010, p.15).

De posse da interpretação dos dados obtidos pautados na metodologia, foram realizadas as análises e observações, dialogando com as teorias trabalhadas, e apresentando o conhecimento qualitativo na forma do texto de campo, associado a imagens e fotografias que ilustraram o contexto dos resultados apresentados, retiradas dos registros e arquivos pessoais da arte-educadora do campus.

Destarte, para compreensão da referida pesquisa, este trabalho dissertativo é composto por três capítulos que abordarão o contexto histórico que permeia a pesquisa, a abordagem teórica e suas relações com o objeto de pesquisa, explicitando as descobertas para a possível elucidação da problemática já citada e descrita anteriormente e a conclusão com impressões e sugestões para estudos posteriores.

O primeiro capítulo, *A Arte no Território da Educação Profissional e Tecnológica*, descreve o contexto físico, organizacional e educacional do IFMA de Açailândia para uma visão específica do objeto em estudo, trazendo uma leitura teórica sobre o ensino de Arte como prática sociocultural na EPT, compreendendo o processo de ensino e aprendizagem através do diálogo estabelecido entre os educandos e a sua realidade na trama das relações sociais e culturais, a partir das estruturas educacionais e do contexto que a escola apresenta, além de contemplar essa prática educacional como mudança no cotidiano estudantil e na comunidade escolar, constituindo uma ação cultural, uma ação que excede os muros da escola.

O segundo capítulo, *Arte, Cultura e Educação: uma perspectiva interdisciplinar*, constrói um diálogo entre as discussões conceituais dos Estudos Culturais e suas influências no processo de ensino-aprendizagem, explicitadas na construção do saber na sala de aula, apropriando-se de deliberações sobre conteúdos marginalizados pela literatura acadêmica ou tratados com indiferença no rol da cientificidade.

No segundo capítulo, é explicitada também a relação entre os Estudos Culturais e a Interdisciplinaridade no contexto educacional, delineando de que forma essas teorias estão presentes no processo de construção do saber escolar e nas esferas administrativas pedagógicas que compõem o sistema escolar.

No terceiro capítulo, *Arte-Educação como Ação Cultural*, o foco de discussão foi o professor como agente cultural de transformação no âmbito escolar, suas intervenções e práticas cotidianas para a mudança de paradigmas e construção de saberes pertinentes em arte para formação do educando. Será

também discutida, neste capítulo, a caracterização dessas ações que esse arte-educador desenvolve em suas práticas cotidianas, tendo como embasamento o conceito de ação cultural desenvolvido por Cunha (2010) e por Coelho (2012), que relacionam esse conceito com a esfera temporal e contextual da humanidade.

O APÊNDICE A, intitulado "O ENSINO DE ARTE E A EPT: uma análise histórico-cultural", auxiliará o leitor na compreensão da argumentação teórica da pesquisa, sendo um referencial histórico e cultural da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e sua relação paralela com o surgimento e obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, delimitando e enfatizando os momentos desse percurso, dialogando com as teorias educacionais e as mudanças culturais, sendo utilizados documentos oficiais e registro da atual Rede de Educação Federal.

Logo, esta pesquisa almeja situar o leitor sobre os relatos empíricos que a disciplina de Arte produz na EPT, em uma escola do município maranhense, dialogando com as teorias educacionais e sociais, de forma a auxiliar na mudança de discursos que compreendem o ensino de Arte como prática espontaneísta e desnecessária à formação humana. Prima também por minimizar a ausência de estudos na área da Arte-educação, específicos da prática e da ação cultural, realizados a partir dos olhares e da percepção do arte-educador sobre o espaço sociocultural no qual está inserido.

2 A ARTE NO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Com a mudança de concepções educacionais ao longo da história da educação brasileira, promovidas pelos debates e discussões através das reformas educacionais, é possível compreender que a implantação dos Institutos Federais e o ensino de Arte se constituíram a partir de lutas árduas em prol de uma educação que objetivasse a ação transformadora da relação sujeito x mundo x trabalho.

Através dos movimentos para inserção da disciplina de Arte como obrigatória no currículo escolar, das práticas e das ações dos diversos aspectos da construção de uma proposta em educação humanizadora, contra a mecanização do ensino, foi possível conceber a educação profissional de forma diferenciada, inserida numa perspectiva crítica e humanista.

O território específico dessas práticas e ações detém um contexto próprio nos processos de ensino e aprendizagem referentes à arte-educação, necessitando conhecer as estruturas que o sustentam, os sujeitos que constituem essa realidade e sua relação com a cidade campus, Açailândia-MA.

Então, as discussões que se apresentarão a seguir, abordam os estudos epistemológicos sociais sobre a cultura e suas relações com o espaço escolar e ensino de Arte como mecanismo de prática e ação para uma mudança no ato de educar artística e culturalmente os futuros profissionais da EPT.

2.1 O IFMA-Açailândia

Para uma melhor análise e caracterização da Educação Profissional e tecnológica em Açailândia-MA, torna-se necessária a compreensão do contexto local em que esse Instituto surge e realiza suas ações, caracterizando a comunidade para quem a educação é ofertada.

Açailândia é localizada ao sul do Maranhão, ficando a 540 km de distância da capital São Luís. Com apenas 27 anos de fundação, possui uma população de cento e seis mil habitantes (BRASIL, 2010). O município é cortado por duas importantes rodovias: a BR 222 e BR 010.

Por situar-se na região pré-amazônica, no início da fundação da cidade, ocorreu uma intensa exploração de madeira de lei para alimentar as carvoarias existentes na região. Esses processos de exploração e comercialização da madeira,

aos poucos foram sendo substituídos pela implantação do pólo industrial com concentração nas siderúrgicas, motim principal na contemporaneidade para geração de empregos e divisa da cidade.

O município maranhense possui um importante pólo agroindustrial, onde a exportação de ferro gusa, gerada por cinco indústrias siderúrgicas instaladas no município, torna-se a principal fonte de renda. Também conta com diversos estabelecimentos comerciais dos mais diversos ramos do comércio e serviços e possui o maior rebanho bovino do estado.

Neste cenário, a implantação do IFMA Campus Açailândia surge como proposta de fomentação para suprir a necessidade de mão-de-obra técnica de nível médio como força de trabalho na região, uma vez que o município concentra sua principal fonte de economia na exportação de ferro gusa, que é gerado por cinco indústrias siderúrgicas, localizadas no Pólo Industrial e Químico do Distrito Industrial do Pequiá, o maior pólo guzeiro do Norte e Nordeste do país.

O município é um local de constantes mudanças populacionais. As pessoas que possuem um saber escolar formal e cultural não permanecem com residência fixa no município, apenas trabalham para manutenção de uma ordem econômica e capitalista, caracterizando uma colônia de exploração.

A cultura de riquezas e perpetuação de bens materiais é uma forte constante entre a população açailandense. É nítido que a influência econômica gerada pelos pólos industriais desenvolve na população um apreço pelos bens materiais e por determinados padrões de vida que estão aquém das suas possibilidades.

Nas empresas, a máxima para a contratação de pessoas que não são do município é ausência da mão-de-obra qualificada especializada para exercer as funções disponibilizadas no pólo industrial. Tais pessoas detentoras desse saber especializado ocupam os melhores cargos nas empresas, restando à população nativa o trabalho braçal, quando solicitado.

Mediante esse panorama e a proposta de expansão dos IF's, a cidade foi concebida como local fértil para a implantação de um campus. A proposta inicial era institucionalizar um local de formação de mão-de-obra qualificada para atender a demanda do mercado de trabalho.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do

Centro Federal de Educação Tecnologia do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras. O campus Açailândia surge regido pela proposta de:

- I. Ofertar educação profissional tecnológica, e, todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na situação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II. Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III. Promover a integração e a verticalização de educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra- estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV. Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimentos dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de sua situação;
- V. Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica, bibliográfica, tecnológica e científica;
- VI. Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta de ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes pública de ensino;
- VII. Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII. Realizar e estimular a pesquisa, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento humano, científica e tecnológico;
- IX. Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sócias;
- X. Avaliar competências profissionais acreditando-as ou certificando-as. (IFMA, 2014, p.3)

Este trecho do documento oficial construído a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de forma participativa por todos os sujeitos que integram a EPT deste campus no município de Açailândia, é um elemento norteador das ações pedagógicas e de ensino que devem ser desenvolvidas no âmbito escolar. (BRASIL, 2008a).

No Inciso VIII do documento surge a proposta de realizar e estimular, dentre variadas atividades, a produção cultural nesse espaço de formação. Isso reflete a necessidade de uma educação que não forme apenas homens-máquinas, reprodutores do capital econômico⁵ do sistema, mas que compreendam a sua formação humana e profissional de forma integrada, concebendo o trabalho num viés cultural.

⁵ Capital econômico neste aspecto se refere à renda, salário, imóveis ou seja todo poder econômico gerado pelo capitalismo.

As ações do IFMA do Campus Açailândia estão em consonância com os ideais e fins da Educação Nacional previstos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seus artigos 36 (Ensino Médio), 39 a 42 (Educação Profissional) (BRASIL, 1996). E, ainda pelo Decreto nº 5.154/2004 que definiu a integração do Ensino Médio com Educação Profissional, além dos atos normativos que regulamentam a EPT no país. (BRASIL, 2004).

Compreendendo o Campus Açailândia como uma escola gerada através de processos contemporâneos frente às mudanças globais no cenário educacional, é que se prima por um processo de ensino e aprendizagem diferenciado, em que o educando estará imerso na dinamicidade das ações educacionais, desenvolvendo seu potencial criativo para ser capaz de interagir criticamente com o mundo.

Para a formação profissional e para as ciências e tecnologias, o Campus de Açailândia oferta os cursos de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio de: Técnico em Alimentos, Curso Técnico em Florestas, Curso Técnico em Automação Industrial, Curso Técnico em Eletromecânica, Curso Técnico em Eletromecânica na modalidade PROEJA⁶, Curso Técnico em Alimentos Escolar na Modalidade PROEJA e na formação Superior o curso de Licenciatura em Química, criado em 2008.

A estrutura física possui oito salas de aulas, cinco laboratórios, uma biblioteca, auditório, dois vestiários: um feminino e um masculino, salas de dependências, onde funcionam os mais variados setores gestacionais da escola, como o NTI, o Núcleo de Assistência ao Educando – NAE, o Departamento de Registros Acadêmicos, dentre outros. O campus oferta também, serviços na área da saúde aos discentes e servidores, como serviços na área de odontologia e nutrição.

Realizando essa leitura legislativa e estrutural da criação do Campus Açailândia, é possível perceber uma estrutura voltada para uma ação profissional em busca de uma melhoria social e econômica para as famílias açailandenses, porém onde está a educação cultural e artística nesse contexto profissional? Como desenvolvê-la?

Esses questionamentos fazem parte da arte-educação na EPT. A escola profissional tenta integralizar a educação, mas na prática não consegue pensar os

⁶ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

processos educacionais como uma ação cultural e interdisciplinar para a vida dos educandos, porque

Os formadores desejam que essas necessidades se expressem em termos de problemas encontrados; mas, espontaneamente, o adulto em situação de formação pensa esta formação em termos de conteúdos: matemática, línguas, arte e etc. A cultura lhe aparece como um conjunto de bens oferecidos para o consumo, e não como um procedimento que lhe permita enfrentar seus próprios problemas. (CHARLOT, 2013a, p. 100).

A construção do espaço para a educação cultural e artística na EPT, através do ensino de Arte e suas múltiplas linguagens que dialogam de forma interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, possui uma tarefa árdua de construir espaços para sua efetivação. O professor de Arte da EPT é um agente de transformação cultural que, por meio dos seus saberes e práticas pedagógicas, pode conseguir modificar a vivência cotidiana da escola.

Com todo esse contexto que o IFMA apresenta na cidade de Açailândia, é possível identificar, nas ações pedagógicas e educativas, uma preocupação com a formação plena do indivíduo, uma formação humanitária e profissional, embora os professores da área técnica relutem a essa visão, por conceberem a educação profissional ainda de forma dissociada da educação pertencente ao núcleo comum (Ensino Médio), sendo atraídos por programas governamentais e parcerias econômicas ofertadas pelas indústrias, visando a um lucro e ao lema assistencialista de um futuro melhor, escondendo o apreço real pelo capitalismo.

Despertar o interesse pelo conhecimento dos produtos culturais e artísticos não é uma tarefa fácil, ainda mais quando o território não se demonstra propício para tal finalidade, já que o IF de Açailândia há dois anos não possuía um professor de Arte devido à remoção da professora anterior para um Instituto em outro estado. Os questionamentos sobre a presença da disciplina de Arte eram intermináveis por parte dos discentes, que julgavam essa área do saber como um conhecimento para a elite.

A professora de Arte da escola deveria, assim, fazer cumprir a ausência da sua neutralidade professoral, para viabilizar e colocar em prática a concepção contemporânea de um ensino de Arte cultural e artístico que alcançasse dimensões além do espaço da sala de aula, perpetuando através das vozes do alunado, uma modificação dialética que “[...] concebe as coisas e os fenômenos não de maneira

estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários [...]”. (GADOTTI, 2010, p.101).

O espaço escolar demonstrava que, para a implantação de uma educação em arte com ações socioculturais e artísticas, era preciso bem mais do que um conhecimento conteudista e livresco sobre a área, exigindo a compreensão das estruturas que circundavam a relação dos sujeitos com sua história local e regional, sua capacidade de apreender e produzir objetos artísticos e vivenciá-los culturalmente, como ato criativo.

Enquanto área de conhecimento, necessitava em sua essência de uma função *mediadora* no aspecto educacional entre o sujeito e o mundo, fosse pensado um processo de ensino e aprendizagem libertário, livre, híbrido⁷, porque:

Imaginemos um currículo com arte, imaginemos que haveria pessoas com coragem e capacidade de experimentar um currículo que não fosse apenas uma listagem de conteúdos legitimados, mas projetos de ação coletivos, criação de eventos, de objetos, de ideais que gerassem em todos (alunos, os professores, a comunidade) a vontade de saber algo, a vontade e a potência de agir sobre alguma coisa. (ICLE, 2012, p.21)

O IFMA de Açailândia desenvolvia atividades nas áreas de conhecimento tecnológico, com poucas ações educativas que estimulassem a difusão artístico-cultural na comunidade acadêmica. Devido ao pouco tempo de convivência de algumas turmas com o ensino de Arte, não foi suficiente para o envolvimento da comunidade estudantil com a arte e nem para modificações das práticas curriculares, o que aumentaria as ações artístico-culturais naquele contexto.

O olhar diferenciado da arte-educadora sobre o campus diagnosticou que era preciso trazer para a comunidade o que quase não tinha ou era pouco vivenciado por ela, ações socioculturais e artísticas que envolvem os sujeitos com o seu legado cultural e artístico, desenvolvendo uma educação crítica e autônoma.

Caracterizar um contexto educativo é relatar e perceber de forma singular a inserção e dificuldades apresentadas por determinada área do saber. Em arte, o IF de Açailândia se demonstrou um campo de conflito entre aqueles que possuem uma concepção cultural de ensino e aqueles que possuem uma concepção tradicional e tecnicista.

⁷ Processo de mesclagem e miscigenação entre culturas e demais saberes, rompendo com as fronteiras formais da construção do conhecimento.

Tal conflito foi aos poucos sendo superado pelo espaço que foi construído através das ações culturais e artísticas desenvolvidas na escola, estimulando nos alunos a autonomia do saber cultural e artístico, transformando hábitos e elementos sociais do convívio comunitário.

O território agora já não era mais totalmente profissional, como outrora, possuía vozes que por meio do corpo e dos gestos, construam seu próprio repertório de educação, seja ela em arte ou atrelada à formação profissional. Assim, torna-se essencial discutir o ensino de Arte como prática sociocultural, indagando como essas práticas educativas contemporâneas em arte tomaram proporções maiores, ao conseguir modificar o espaço social da escola, indo além da sala de aula e dos limites territoriais da EPT do município de Açailândia-MA.

2.2 O ensino de Arte como prática sociocultural

Para pensar o ensino de Arte como prática sociocultural, torna-se interessante compreender a escola enquanto espaço social numa perspectiva cultural de forma intensa, que interage de forma real e dinâmica com os processos históricos e culturais, sendo constituída, construída e reinventada por mulheres e homens, jovens e adolescentes, alunos e professores, trabalhadores e trabalhadoras, de diferentes etnias, religiões e valores.

São sujeitos sociais e históricos que atuam diretamente na história e nas mudanças culturais, atuando como atores de seus processos, humanos concretos que implicam nesse resgate dos papéis na trama social, formalizando uma instituição, nesse caso a escola.

Esta perspectiva educacional ganhou força após a década de 80, que concebia a escola enquanto instituição pensada nos marcos macro-estruturais de diversas teorias sociológicas, dentre elas a Teoria da Reprodução. Tais abordagens demonstram de forma determinista e algumas evidenciam a necessidade de mediações, pontuam a força macro-estrutural que determinava a instituição escolar,

[...] Em outras palavras, analisam os efeitos produzidos na escola, pelas principais estruturas de relações sociais, que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam. (DAYRELL, 1996).

Em prol da superação da vertente dualista reproduzida na instituição escolar (classe dominante e dominada), a partir da década de 90 surge, através de estudos emergentes, um novo paradigma humanista que coloca o sujeito como autor e sujeito do mundo. As estruturas, a natureza e demais situações relacionais constituem a centralidade do indivíduo, porquanto, antes de tudo, humanas.

Existe no interior da escola o confronto de interesses entre as hierarquias formais já estruturadas como os currículos, os conteúdos, o sistema escolar propriamente dito e a organização e, do outro lado, os sujeitos dotados de saberes históricos e culturais, como alunos, professores, trabalhadores, comunidade, que constroem processos inter-relacionais próprios, transformando a escola numa construção social.

Segundo Szpeleta e Rockwell (1986), ocorre de forma permanente, nessa construção social da escola, a interação de diversos processos sociais, como por exemplo, a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, assim,

A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (SZEPELETA; ROCKWELL, 1986, p.58).

Diante disto, o ensino de Arte na EPT como prática sociocultural, enseja o conhecimento acumulativo social, histórico e cultural da sociedade enquanto área de saber e diálogo, buscando apreender os saberes cotidianos e resgatar a função de sujeito ativo dos processos e construções histórico-culturais dos quais participam.

É preciso compreender o ensino como prática cultural que modifica as esferas de conflito e diálogos, atuando através de uma pedagogia mais realista e mais progressista que possibilite uma aproximação dos educandos com o seu legado cultural e artístico da humanidade, dialogando com as diferentes manifestações e aspectos da cultura, dominando o saber estético e artístico,

permitindo uma educação em arte integrada à sua vivência de mundo, à sua percepção sensível da realidade.

Em arte-educação, esse ensino se caracteriza pela construção do conhecimento estético e cultural, cheio de sentidos e percepção sobre a realidade e o mundo, em que:

O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (Munro, Best). Ela pode dar-se inclusive perante aos fenômenos naturais e ao meio ambiente desde que tenham sido mobilizados valores sensíveis, que por seu lado são fundamentados em valores estéticos [...]. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.54, grifo do autor).

Totalmente contrário a um ensino compreendido de forma sistemática de educação e aprendizagem humana, que possui como meta ampliar os conhecimentos cognitivos dos sujeitos, desenvolvendo suas habilidades de diálogo e convivência entre eles e o mundo no espaço escolar no contexto contemporâneo, reformulando-se, mediante as mudanças que a sociedade vem perpassando, sejam elas de teor histórico, cultural, social, econômico ou político.

Múltiplas são as interações de conhecimento e saber entre o homem em sociedade e a realidade do mundo em que as experiências estéticas são de um todo diversificado, gerando os mais variados sentimentos estéticos e artísticos, necessitando de um ensino que prime de forma aprofundada sobre os fatores sociais e culturais que influenciam a formalização o saber e a ação educativa em arte.

Ao discutir esses aspectos e admitir que exista uma relação entre a produção artística da humanidade e o meio social, uma forma de determinar uma estética dominante pela sociedade, representada e reproduzida nos produtos artísticos e culturais em sociedade, é criado um padrão, uma moda. Para quebrar tal paradigma, é que se torna inevitável o ensino como prática sociocultural de forma autônoma e interacionista com o meio e com os outros, diversificando os processos de ensino, promovendo trocas.

E o que fazer na EPT? Seguir um currículo dotado de amarras coloniais em contextos diversificados que não concebe a escola, fruto de interações, conflitos e construções sociais? Perceber os sujeitos dissociados do aspecto social e cultural

em que se inserem? Ou percebê-los como mera força braçal? Essas indagações reforçam um olhar da práxis educacional em arte-educação como sociocultural, observando o contexto e suas formas de interação.

Seguir o rol de conteúdos construídos e enraizados pela dinâmica econômica e europeia da educação pode não proporcionar à comunidade com características próprias olhares reflexivos sobre sua realidade. Permitir o ensino de Arte com múltiplas linguagens na escola é viabilizar também a oportunidade de variadas interações do saber artístico e do *fazer artístico*, pois segundo Ferraz e Fusari (2010), é no ato de criação a partir da natureza e da cultura que resultam as expressões imaginativas, provenientes percepções emocionais e cognitivas.

A imposição de adotar modelos pré-estabelecidos e estabelecidos para o ensino de Arte nem sempre é bem vista, cada caso é um caso, os educandos constituem uma diversidade e compõem singularidades em suas experiências. Eles chegam à escola com concepções muito claras, estabelecidas pela sua vivência, que podem ser inclusive a negação ao saber cultural e artístico.

Os conteúdos são vivenciados pelos discentes em suas práticas sociais e culturais, necessitando de transposição/recontextualização a partir da prática sociocultural no processo de ensino e aprendizagem, não existindo neutralidade no ato de ensinar. O ensino passa a ser concebido pelos mais diferentes universos de saberes e contextos, permeado pelos múltiplos diálogos culturais e pelas relações de poder estabelecidas.

Torna-se uma missão, no espaço sociocultural, superar a visão padronizada, as identidades que compõem a escola. O ensino deve respeitar e responder às mais variadas demandas apresentadas pela sala de aula e pelos contextos em que ela se insere, “[...] ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo [...]”. (DAYRELL, 1996, p.3).

No ensino sociocultural, os muros da escola não representam divisas, mas barreiras já ultrapassadas. O ensino frontal, caracterizado pelas cadeiras enfileiradas e salas com quadros negros ou brancos, deve ser repensado e modificado na didática educacional. Os espaços adotados devem ser outros, a sala de aula se amplia a instituições, pátios, museus, cinemas, municípios, pois o ensino sociocultural em arte deve estabelecer uma relação direta com os sujeitos e seus bens culturais e artísticos.

Apesar de renegado, este ensino tem se demonstrado, na educação contemporânea, como uma linguagem clara de mudanças no modo de aprender e ensinar, em uma sociedade que se apresenta de forma dinâmica nas suas estruturas sociais e econômicas. Não que a disciplina de Arte seja a cultura propriamente dita, mas não se pode negar que a arte enquanto área de saber e de construção do conhecimento concebem os códigos necessários para leituras extemporâneas vividas pelos sujeitos, possibilitando uma percepção sensível de sua presença no mundo e suas ações mediante o mundo.

Posiciona-se frente a uma educação que está imersa na cultura da humanidade,

Nesse sentido não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, que nenhum traço cultural e específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura/s. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. (CANDAU, 2012, p. 69, grifo do autor).

Através da mediação reflexiva da arte-educação sobre espaço sociocultural da escola e fora dela, é que a experiência pedagógica se configura como elemento cultural norteador das ações do ensino sociocultural em arte.

Esse processo de construção do conhecimento representa o elo entre a vida cotidiana das pessoas e os símbolos correlacionados, entre o sujeito e o objeto de conhecimento artístico e estético, apresentando-se como uma oportunidade de transformação da realidade aparente, em que o sujeito pode, através da concepção do objeto de conhecimento, entrar em contato com símbolos que vão lhe permitir oportunidades de elaborarem suas visões de mundo atrelado ao *fazer artístico*, ao *representar* e ao *expressar*, com base em suas próprias percepções.

O processo de ensino sociocultural em arte está intrinsecamente relacionado com as concepções metodológicas de ensino e autonomia que Freire (1996) propõe em suas concepções educacionais sobre a ação educativa no meio social. Somam-se a isto, as concepções sociointeracionista de Vygotsky (2005), já que para o sócio-interacionismo o sujeito também é aquele que aprende pensando, compreendendo ativamente, agindo sobre o objeto do conhecimento. De acordo com seu nível de compreensão sobre os símbolos, ao mesmo tempo modifica e é

modificado, alterando a organização interna, toda vez que entra em conflito, e reestrutura o que já sabia antes.

É necessário enfatizar que o sócio-interacionismo não é um método, mas uma concepção de conhecimento, um conjunto de princípios. Supõe uma determinada visão do ato de conhecer. Para Vygotsky (2005), todo conhecimento consiste em formular novos problemas à medida que se resolvem os precedentes. O conhecimento é compreendido como atividade incessante que se constrói ao se inter-relacionar uns com os outros. “Portanto, na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.” (REGO, 1999, p.110).

O ensino não se centraliza nos espaços individuais, mas na construção e trocas sociais dos sujeitos coletivos, da decodificação, seja do saber formal em arte ou do informal, como as leituras cotidianas que o educando faz da sua realidade, que são construídas por meio de inferências coletivas. Na ausência do outro não há construção humana.

O ensino de Arte na EPT precisa incluir em seus conteúdos o desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas e culturais) contextualizadas, visando a uma educação de empoderamento dos sujeitos sociais e que não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo.

Freire (1996) e Vygotsky (2005) reforçam em suas teorias, que o homem pode se perceber como sujeito do seu conhecimento e fazedor de cultura, que apreende o mundo a sua volta a partir da construção ampla dos saberes que tem no decorrer de sua vida, atribuindo sentido a eles, valorizando-os na medida em que se percebe produtor de cultura e de conhecimento.

Assim, uma escola que tem na arte-educação uma educação sociocultural, não só apenas no seu componente, mas nas demais áreas, é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se uma qualidade referenciada no social. O ensino de Arte que tenha

qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade e a uma ação coletiva.

Pensa-se que uma educação em arte assim compreendida como instrumento para a transformação social, que direciona suas ações para um movimento de mudança, é conhecida como educação de empoderamento, que através de um ensino dialógico, aprendendo com as trocas de saberes, os sujeitos são capazes de travar discussões e análises entre si, construindo novas descobertas e construindo conhecimento, o que

Possibilita a todos a compreensão elaborada da realidade social, política e econômica do momento vivido pelos educandos; o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas para a intervenção nessa realidade, e a posse da cultura. (RODRIGUES, 1986, p.81).

Ressalta-se que a arte é uma das construções históricas que o homem faz da sua humanização, uma síntese determinada e determinante, que viabiliza os processos livres de criação. Uma visão de mundo, uma consciência dele e uma autoconsciência que expressam-se através da arte. Nada justifica, portanto, que todos os indivíduos em um espaço sociocultural não tenham acesso aos objetos criados, não desfrutando de uma estética resultante e auto-constituidora do próprio humano.

A prática sociocultural é um produto do trabalho humano espiritual-material. Como forma de expressão e conhecimento de uma dada realidade, a educação artística se torna, nessa perspectiva, uma das formas de consciência social em que os homens tomam consciência das transformações da base econômica e das alterações que elas promovem na sociedade. A arte, como todas as demais produções que resultam da criação humana, é eminentemente social: *nasce na e para a sociedade*.

Faz parte das produções artísticas um rico conteúdo histórico, social e cultural, devido ao processo de criação, que se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais, que o indivíduo vai estruturando e transformando, ao interagir com o mundo.

Gera-se um constante processo dialógico na prática sociocultural que se manifesta como reflexo da realidade estética que o ser humano está inserido, rica em conteúdo social e sensível para formação do homem. Porém, está sendo negada

a uma grande parte da sociedade uma práxis que permite o acesso às vivências culturais e artísticas, bem como o seu entendimento sobre elas, não conseguindo identificar qual a importância desse saber para sua formação profissional.

Na práxis sociocultural, o ser humano dotado de sensibilidade deve ter acesso ao ensino à arte e às suas produções, que são a expressão da humanidade, de indivíduos contemporâneos, conscientes de sua realidade histórica e social, que instigue o ser humano marginalizado por suas percepções próprias de mundo.

Busca-se uma educação em que a sala de aula seja palco das construções dos sujeitos, com práticas concretas para si e para a comunidade, produções artísticas que envolvam aprender o movimento real pela reflexão e, como ser humano dotado de ação, expressar sua sensibilidade e percepção através de suas criações. “Em síntese, uma arte do homem para o homem e pelo homem, uma *arte social*” (PEIXOTO, 2003, p.23, grifo do autor).

A ação sociocultural no ensino de Arte pode se estender a cidades históricas, museus, galerias, teatros, que estão no mundo e para o mundo, alcançando a comunidade e realizando parcerias de projetos socioculturais com instituições, sejam elas empresas estatais ou não, porque

A educação, antes de ser um processo de formação cultural, é um fenômeno social; portanto, a cultura e o indivíduo são determinados por condições sociais e políticas, caracterizadas pela existência de classes sociais antagônicas, com diferentes concepções de mundo, diferentes comportamentos sociais, valores e interesses. (LIBÂNEO, 2002,p.21).

Essa mudança de paradigma da escola e na escola para esse ensino representa uma luta contra sistemas e tendências educativas que impedem uma educação artística e cultural, tanto da arte como área de conhecimento, como Arte enquanto componente curricular. Evita-se que este ensino seja impedido de exercer sua função social e cultural, de fazer parte das leituras contemporâneas de acertos e conflitos de novos paradigmas.

Os projetos sociais e culturais nascidos na escola, especificamente na disciplina de Arte, podem trabalhar objetivando a interação dos educandos com a experiência sensível nas mais diversas linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). Que possa, de fato, interagir com as mesmas, percebendo sua humanidade como elemento constituinte dessas ações educacionais.

É válido ressaltar que as narrativas que acompanham esse ensino sociocultural, de modo concreto, são geradas das vozes e propostas dos arte-educadores que estão trabalhando diretamente na EPT, sujeitos de mediação desse saber estético-cognitivo atrelado à formação profissional, promovendo no educando a subjetivação do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, humanizando-o, estabelecendo relações íntimas entre seu repertório cultural e a produção artística que está a sua frente, no fruir, no pensar e no agir mediante essa educação sociocultural em arte e nos espaços que ela contempla como ação cultural.

2.3 Ação cultural na escola e na comunidade

O conceito de ação cultural e sua interação com a sociedade serão discutidos mediante suas contribuições teóricas para a educação em arte, relacionando a função sociocultural do educador com as transformações que podem ocorrer na escola enquanto espaço social pela interação do ensino de Arte e seus desdobramentos teóricos e práticos entre os educandos e com comunidade estudantil.

Ao estabelecer conexões entre o território escolar e a ação cultural, torna-se necessário ampliar a compreensão sobre os estudos que são atribuídos à ação cultural na sociedade, e a seguir para o espaço escolar como mecanismo de intervenção e prática no cotidiano da escola e dos atores que a compõem.

Os processos históricos culturais desenvolvidos pelo homem ao longo do seu percurso na humanidade refletem uma série de comportamentos que os coloca em diferenciação com relação ao animal irracional. Seus comportamentos e ações giram em torno da racionalidade e da arte de se comunicar com a palavra, mecanismos que fazem do homem um ser social e de autoconhecimento, com inserção direta na vida pública.

A ação do homem através da sua racionalidade e concepção de mundo trouxe modificações culturais que ainda estão em andamento, alcançando a complexidade do tempo e espaço, devido sua complexidade de definição e sua variabilidade empírica.

Segundo Cunha (2010), junto ao termo ação cultural emprega-se ainda o termo *ação sociocultural*, cujo termo sócio evidencia as variadas formas de

estruturas sociais e a relação do homem no interior dessas estruturas, implica as relações de poder, políticas, econômicas, familiares e institucionais vivenciadas em uma sociedade.

Para Simmel (1997, p. 29):

O social abrange todo o conjunto das interações (*die Wechselwirkung*), desde os grandes órgãos e sistemas (Estado, família, empresas, associações profissionais) até aquelas só acessíveis à “microscopia psicológica”, ou seja, as milhares de relações entre apenas um indivíduo e outro vividas duradoura ou momentaneamente. Em segundo lugar, entenda-se o social como os objetivos de transformação ou de melhoria das condições de vida (materiais e simbólicas) das classes, estratos, camadas ou grupos sociais pobres, despossuídos ou necessitados, tendo-se em vista alcançar uma situação de maior equilíbrio no acesso ou na distribuição das riquezas, dos conhecimentos, das oportunidades e experiências de vida.

Muitas são as concepções do termo mediante a análise e estudo da interação homem e mundo, colocando em questão as relações estabelecidas com as estruturas sociais que embasam a ação cultural nas mais diferentes épocas, porém o estudo do termo se inicia apenas no século XX em decorrência de projetos sociopolíticos idealizados na transição do século XVIII e XIX.

O Estado, em sua estrutura política e econômica, ao desenvolver ações que estabeleceram um bem-estar social com intuito de igualdade social, constitui-se um agente ativo de transformação na comunidade e situação econômica, transformando-se para poder se adaptar às transformações da sociedade no projeto da modernidade sociocultural.

Enquanto que, a sociedade civil, ao buscar igualdade e equilíbrio social, conceituados como formas de gerar, adquirir e ampliar bens e conhecimentos, gera também ações que acarretam transformações em sua estrutura, constituindo-se como cidadania. Arendt (2000) afirma que nada gera igualdades, porque a instituição da cidadania deve ser o princípio de partida para aquisição da igualdade entre os sujeitos, motivando a evolução e interação entre eles, não existindo cidadania, não há possibilidades de gerar igualdade.

Inúmeras ideias foram introduzidas como sendo ação cultural, que vão do estímulo ao acesso de atividades artísticas e esportivas, como programas e projetos relacionados à educação e proteção ambiental, tornando-se claro que o termo ação cultural não está direcionado apenas à cultura vivenciada pelo homem nas estruturas sociais ou às suas ações de interação com o mundo.

Assim como nem tudo é cultura – salvo de um ponto de vista antropológico-acadêmico que não interessa aqui -, nem tudo é ação cultural. Ação política não é ação cultural. Alfabetização não é ação cultural necessariamente, mas ação educativa. Programas sanitaristas não são ação cultural em seu sentido próprio. A ação cultural tem sua fonte, seu campo e seus instrumentos na produção simbólica de um grupo. E entre as formas do imaginário que as constituem, as da arte – ao lado de práticas culturais legais, mítico-religiosas, etc. – são privilegiadas, por mais que se diga o contrário. (COELHO, 2012, p.32).

Estabelecer relações entre as intervenções que estão sendo desenvolvidas no ensino de Arte na EPT e a ação cultural, é trabalhar no processo de ensino e aprendizagem a proposta interdisciplinar e intercultural que a arte-educação traz em seu bojo, seu modo questionador e suas inovações mediante a realidade apresentada; é analisar cautelosamente as mudanças ocorridas individualmente que tomaram a proporção do coletivo, da comunidade estudantil.

A ação cultural no território escolar não irá se caracterizar como intervenção política ou politicagem propriamente, como arena de discussões ou como programas de reabilitação e recuperação de marginalizados socialmente. Ela, em sua complexidade, irá possibilitar o desenvolvimento do indivíduo e sua subjetividade, despertando em si um tipo de consciência totalizadora que o faça conceber suas vivências a partir das tensões e enfrentamentos resultantes da prática social.

É importante saber, que ao realizar intervenções na realidade apreendida através de movimentos e práticas que proporcionam a tomada de uma consciência totalizadora, por meio da ação cultural, os sujeitos não a concebem como uma forma de lazer ou entretenimento, tendo em vista que:

Os que pensam a ação cultural e se entregam a ela, porém admitam-no ou não, estão por princípios convencidos de que só o lazer não basta e que alguma outra coisa deve ser oferecida. A ação cultural que se entrega ao lazer alienante ou à recuperação social do que é visto como estorvo ou estrago merece a crítica de Dumazedier segundo a qual está fazendo parte dos aparelhos ideológicos do Estado criados para gerir a crise a cultura e produzir práticas novas em conformidade com essa lógica. (COELHO, 2012, p.49)

Assim, a escola, enquanto local da ação, é um espaço social organizado de acordo com as posições que os agentes ocupam na esfera social e a forma como constroem a realidade de forma individual e coletiva. É através do fazer pedagógico

e da interação com a sociedade que esse espaço se constrói e que a ação cultural é desenvolvida.

Ao compreender que a EPT de forma integrada prepara o educando para ocupar um lugar na divisão social do trabalho, é preciso “clarificar como e por que o trabalho dos/as professores/as nas escolas pode estar vinculado tanto pedagógica quanto politicamente com o trabalho cultural [...]”. (SILVA, 2012, p. 66).

Esse espaço pensado educacionalmente não pode estar direcionando a mera reprodução de estruturas sociais, estando a serviço para o bem da cidadania, sendo construído através do dinamismo, resgatando o papel dos sujeitos no ambiente escolar, enquanto espaço social e ambiente de construção do saber.

Por meio dos estudos culturais “[...] em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos reagrupados [...]”, afirma Hall (2013, p. 143), é possível presenciar de forma significativa as mudanças no contexto escolar enquanto espaço social e espaço de formação. A educação como práxis⁸ pedagógica, fruto de uma ação cultural, tem modificações amplas em toda sua estrutura.

A ação cultural se torna interventora e prática por meio das ações mais simples que vão do diálogo entre a comunidade estudantil com ações definidas e caracterizadas como culturais e artísticas até a concepção pedagógica de construção do currículo, como “[...] ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo [...]”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.19).

O conceito exposto por Lopes e Macedo (2011) é a base para os pressupostos e discussões dessa área de estudo, que vão do currículo como instrumento de poder e dominação das massas até sua soberania ideológica, que:

Ao invés do método, o currículo torna-se espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão no currículo; quem os define e em favor de quem outras são definidos; que culturas são legitimadas com a presença e que outras são deslegitimadas por aí não

⁸Práxis, em grego, significa literalmente ação. Assim, a pedagogia da práxis poderia ser confundida com a pedagogia da ação, defendida pelo movimento da escola nova. Poderia ser considerada como uma nova versão da pedagogia pragmática que entende a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Contudo, mais do que a escola nova, a pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação, embora na pedagogia aqui apresentada transcenda o marxismo. Nessa tradição, práxis significa ação transformadora [...]. (GADOTTI, 2010, p. 30, grifo do autor).

estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

Seja através do currículo ou das atividades realizadas pela coletividade, a ação cultural necessita em suas bases de agentes que a promovam, no caso da intervenção da prática na construção curricular e das demais atividades realizadas a nível individual e coletivo.

O currículo como instrumento de definição pedagógica deve ser pensado em uma estrutura que atenda às demandas da cultura como “[...] padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – dentro de identidades e correspondências inesperadas [...]”. (HALL, 2013, p.149).

A ação cultural na escola não está apenas direcionada às situações que envolvem o conhecimento abstrato e às situações desenvolvidas pelos sujeitos no cotidiano de suas ações, relacionam-se também diretamente às demandas macro-pedagógicas da escolarização, indo da estrutura educacional, perpassando pelos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem até a comunidade estudantil e seus desdobramentos.

Por permearem o espaço escolar, a cultura e a arte são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma ação cultural, embora não se deva limitar ou especificar modalidades e conceitos para gerar a ação, mas “[...] nesse processo de dinamização, torna-se indispensável o hábito do aprendizado e convivência com expressões artísticas e intelectuais e com os grandes temas contemporâneos [...]”. (CUNHA, 2010, p. 76).

Com esse cenário de uma escola que vive seus processos culturais e consegue colocar em prática ações que estimulem o indivíduo a pensamentos de convergência entre si e o mundo, torna-se necessário que a arte-educação seja concebida como uma ação sobre o contexto, ou como segundo Coelho (2012) intitulou de arte-ação.

As intervenções não podem ser geradas a partir do espontaneísmo ou dirigismo, mas o sujeito se dispõe a suscitar o acesso aos bens culturais materiais e imateriais, além dos produtos artísticos à comunidade, até porque a ação cultural é caracterizada pela tomada de consciência, pensamento, sensações, corpo e

percepções que o sujeito faz de si no espaço, importando mais os componentes artísticos, a sua entrega aos processos do que o produto cultural em si.

Logo, é necessário conceber esse sujeito como um agente cultural que:

[...] será um profissional capaz de entender os mecanismos da atuação em grupo que possibilitem a esse grupo o exercício da criatividade (ao invés de castrá-lo para isso, como ocorre com frequência) e capaz de conhecer a natureza e possibilidades das linguagens e equipamentos culturais de que se servirá – e por isso mesmo terá condições de equacionar sua própria presença e intervenção no grupo, ou junto ao indivíduo, de modo a não perturbar exageradamente a natureza (para não dizer a “autenticidade”) do processo. Não pode, porém, deixar de reconhecer a função muito especial que exerce. (COELHO, 2012, p.55)

Neste aspecto, o arte-educador tomará a forma dos agentes culturais nas escolas contemporâneas, e isso inclui as escolas que ofertam a EPT, ainda mais, por ser uma educação constituída em processos da ação do homem sobre o contexto cultural e sobre influência das discussões modernas referentes ao estudo da cultura e do mundo do trabalho, necessitando enfatizar a contribuição dos professores como agentes culturais, que através de propostas inovadoras de ensino, possibilitam contextualização do saber articulada ao repertório cultural dos educandos.

2.4 O professor como agente cultural

Em meio às transformações pelo qual o mundo vem passando, as concepções educacionais são revisadas constantemente para que possam atender às demandas dessas modificações.

A figura do professor em sala de aula passa a ser concebida de forma sociopolítica e cultural, fazendo parte de um projeto humanista de formação, no qual a educação tem um papel político e conscientizador para elaboração do pensamento complexo dos educandos, sendo o ato de educar uma proposta política.

Pensar politicamente a educação revela que o ato pedagógico constitui-se de prolongamentos políticos que não podem ser negados, clarificando ao professor que sua postura não pode ser neutra no processo de formação educacional, tendo o encargo de ser facilitador na construção do conhecimento, propiciando uma

mediação entre a experiência e o processo de trabalho, no qual os educandos aprendem uns com os outros, mediatizados pelo mundo.

No século XX, as ideias socioconstrutivistas contribuíram para uma visão dialógica do processo de ensino e aprendizagem, atribuindo ao professor a missão de mediar o diálogo entre educandos com o mundo por meio da conquista cognitiva e não apenas como “[...] técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula¹ [...]”. (GIROUX, 1997, p.157).

Nesse cenário, a cultura, em suas diversas concepções e dimensões, permeia cada vez mais os processos educacionais e as transformações no interior do espaço escolar, dando novos rumos aos atores presentes na escola, em especial ao professor que consciente da sua ação pedagógica sobre os processos de formação do educando, adota o discurso crítico e cultural no ato de educar.

Este perfil de professor politizado e cultural deve ser presença constante nas escolas e em especial na disciplina de Arte, auxiliando na desconstrução do discurso tecnicista e espontaneísta da arte-educação, enfatizando que “[...] a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”, afirmam Ferraz e Fusari (1999, p. 16), não sendo somente instrumental mais tendo importância em si mesma como objeto e área de estudo.

A educação em artes passa, dessa forma, a ter uma nova concepção, um estado de mudança e transformação constante permeado por uma dialogicidade crítica, política e sociocultural, ou seja, uma ação cultural desenvolvida no âmbito escolar, pelos professores de Arte ou pelos professores das demais áreas de saber.

Pensar na ação cultural como ato pedagógico e como uma questão de poder, remete-se a leitura crítica e reflexiva de mundo, que o professor de Arte enquanto educador político e sociocultural pode possibilitar aos seus educandos, uma mediação educacional em arte de forma intelectual e cultural, pois, “[...] a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte-educação: ser mediação entre a arte e o público.” (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.13)

A mediação cultural como potencializadora da experiência estética entre a arte e o público, e os demais contextos da vida cotidiana, oportunizam aos sujeitos o acesso aos bens culturais, concentrando, no processo de mediação, determinantes

sociais ligados ao processo de transmissão dos saberes, dos valores e das emoções, mostrando que:

A mediação é, então, um processo de acompanhamento semiótico e de inter-relação semiótica necessário que intervêm em cada ocasião de fabricação de signos. [...] O mediador (dispositivo, máquina ou humano), como intérprete, insinua-se no processo semiótico elementar para lhe inserir os interpretantes destinados a facilitar, desenvolver, efetivar, ampliar e mesmo questionar o processo interpretativo. (BARBOSA;COUTINHO, 2009, p.36)

Para atender ao processo interpretativo da mediação cultural na aprendizagem, precisa-se de um professor de Arte que seja conhecedor dos processos estéticos e que favoreça a contextualização dos conteúdos disciplinares com o repertório cultural de cada educando, idealizando a escola como um espaço de mudança e difusão artístico-cultural, um local de formação de possíveis agentes culturais.

O conceito de agente cultural no Brasil está em processo de expansão, devido à ampla discussão da sua função em meio à sociedade. Para Coelho (2012), o agente cultural envolve-se na administração e produção da arte e da cultura, criando condições para que os sujeitos criem ou inventem seus próprios fins culturais.

Assim, o professor enquanto agente cultural, ao favorecer experiências estéticas em instituições como museus, casas de culturas, teatro, locais de exposição, como tantos outros espaços culturais, opera diretamente na formação do pensamento estético dos discentes, mediante o diálogo construído com o objeto artístico apreciado.

Associando esta descrição com a concepção de professor como intelectual de Giroux (1997), podemos obter um professor como agente cultural crítico-reflexivo, que cria ações e meios pelos quais o educando possa ter uma formação sociocultural através da arte, reconhecendo seu papel no mundo e a importância da arte para o processo de construção do seu conhecimento de forma crítica e global.

Como intelectual, o professor deve compreender a sua ação de forma contextualizada, percebendo as escolas como locais econômicos, culturais e sociais, identificando as relações existentes de poder e controle impregnado no contexto escolar, isso significa que o objetivo das escolas é reproduzir de forma consistente

os dogmas já preconizados pela sociedade, e isto inclui os saberes elitizados culturalmente, legitimando formas *particulares* de vida social e cultural,

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos de interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. (GIROUX, 1997, p. 163)

A construção de espaços de diálogos e reflexão crítica contribui para a criação de projetos sociais fundamentais para que o professor possa desenvolver na prática sua concepção e ideal de transformação entre os educandos, é preciso que a sua ação pedagógica seja política e seu ato político seja pedagógico, não existindo neutralidade no processo educacional.

Envolver os grupos de diferentes classes sociais, etnias, gênero e ambientes culturais são a condição precípua para uma educação político-cultural de transformação, visto que, o objetivo dos processos educacionais do professor como intelectual e agente cultural, não é a construção do conhecimento do indivíduo de forma isolada, mais sim seu diálogo com o mundo em sociedade.

O professor em processo permanente de construção da intelectualidade professoral e como agente cultural, pode organizar espaços e projetos artísticos culturais, para uma posterior circulação na comunidade que se estende para o exterior da escola, fazendo a escola cumprir seu papel social.

Em Açailândia, no local em que se insere essa pesquisa, como já mencionado na primeira seção deste capítulo, são desenvolvidos trabalhos artísticos pelos discentes, fruto da aprendizagem em arte na sala de aula, que movidos pela ação cultura, que permeia a prática docente, são apresentados para a comunidade escolar, ampliando as apresentações para a comunidade em geral, que desprovida de bens e espaços culturais, recepcionam prontamente esses trabalhos.

Trabalhos artísticos que de forma positiva agregam valores para a formação artística e cultural dos discentes e da comunidade, ao incorporar valores críticos e reflexivos aos sujeitos, mediante sua concepção e relação com o mundo, visto que:

[...] serve ao indivíduo, sensibilizando-o para a criação e dando-lhe as armas para repelir a dominação cultural (quando o objetivo dele e desse indivíduo é apenas criar as condições para um desenvolvimento genérico da individualidade) ou abrindo-lhe as possibilidades para tornar-se um artista ele mesmo, objetivo extremado da ação cultural, mas não impertinente. Ou ele serve ao coletivo, que esse coletivo seja entendido como “comunidade”, como na França e em Cuba, quer veja nele a simples “audiência”, como no universo anglo-saxão dominado pela ideia da administração e de um público ao qual se oferece um serviço a que de outro modo não teria acesso, e pelo qual se paga como por qualquer outro serviço. E serve como agente cultural, ainda, ao artista, não apenas criando-lhe um público, mas ocasionalmente dando-lhe condições de aproximar-se de uma comunidade, entender-lhe as aspirações e criar em conseqüência, permitindo que o artista se abra um espaço nessa coletividade – se esse for o objetivo do artista. E serve à própria arte, ou cultura, criando, por tudo isso, condições para sua revitalização e atualização [...]. (COELHO, 2012, p.64).

Dessa analogia explícita entre o professor como agente cultural e a profissão do agente cultural, compreende-se que o ensino, em especial de arte, realizado pelo professor como agente cultural, possibilita leituras contra a dominação cultural imposta pela cultura elitizada de uma educação cultural particularizada. São realizadas novas leituras e olhares através da sensibilização e do ato de educar propriamente dito, “Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível [...]”. (GADOTTI, 2010, p.89).

Ao possibilitar uma formação cultural para o educando, ele reverbera sua escala de saberes para além dos muros da escola, começando a dialogar com o coletivo, com a comunidade, favorecendo uma ação cultural ampla, que partiu de um fomentador, neste caso, o professor crítico-reflexivo e que agora em escalas maiores, tem a oportunidade enquanto um agente cultural também de educar plateias, revitalizando sua formação docente e atualizando-se também.

É válido ressaltar que a disciplina de Arte e o professor como agente cultural não formam artistas, podem estimular os educandos para uma formação acadêmica artística, mas desenvolvem educandos capazes de propagar uma ação cultural, que em sua essência é interdisciplinar,

[...] Mas é preciso que se trate de uma real interdisciplinaridade, e não daquele seu simulacro que consiste em pôr coisas diferentes, como as disciplinas de um currículo universitário, umas ao lado das outras e esperar que, por uma alquimia misteriosa, a fusão universal da diversidade se dê na cabeça dos destinatários [...]. (COELHO, 2012, p.65).

A propagação dessa ação cultural não deve ser compreendida somente até o final da educação formal escolar, mas deve irradiar para Educação Superior e, por conseguinte, para a vida do educando, daí a importância da concepção de um professor como agente cultural nos processos de ensino e aprendizagem, pois o professor como:

[...] agente cultural será um profissional capaz de entender os mecanismos da atuação em grupo que possibilitem a esse grupo o exercício da criatividade (ao invés de castrá-lo para isso, como ocorre com frequência) e capaz de conhecer a natureza e possibilidades das linguagens e equipamentos culturais de que se servirá – e que por isso mesmo terá condições de equacionar sua própria presença e intervenção no grupo, ou junto ao indivíduo, de modo a não perturbar exageradamente a natureza (para não dizer a “autenticidade”) do processo. Não pode, porém, deixar de reconhecer a função muito especial que exerce. (COELHO, 2012, p.55).

Dessa forma, o professor como agente cultural não concebe o ensino como mera reprodução e aquisição do conhecimento, mas sim como um projeto interdisciplinar de formação e construção de uma educação cultural para vida, dialogando com diferentes áreas do conhecimento, independente da formação profissional que o educando escolherá para si.

3 ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO: uma perspectiva interdisciplinar

As mudanças ocorridas no cenário do ensino de Arte trouxeram repercussões que transcendem o espaço da escola, implicando em ações culturais que repercutem de maneira ativa no âmbito social.

A inclusão da arte como conteúdo da educação básica ensaiada na legislação nacional dos anos 1970, sendo tornada obrigatória, vinte anos depois, trouxe exigências na formação de professores, e assim a expansão do ensino e da pesquisa.

Esse movimento de transformação deu-se na esfera prática e epistemológica, em diálogos com questões que não se localizam apenas em território desta área de conhecimento e que ultrapassa a visão espontaneísta⁹ que se configurava anteriormente.

Em decorrência disso, tornou-se necessário compreender as mediações teóricas e etimológicas efetivadas, sobretudo nos últimos cinquenta anos, as quais favorecem a compreensão do campo empírico da presente pesquisa.

Considerando que o fenômeno aqui abordado reporta-se às situações educativas que transcendem o espaço escolar e que se voltam para o social e o cultural – em um contexto de privação das necessidades educativas básicas¹⁰ – este capítulo dá ênfase à perspectiva da interdisciplinaridade, e em especial aos estudos culturais.

3.1 Os estudos culturais e a interdisciplinaridade

O ensino de Arte, visto de forma sociocultural, constitui-se de uma discussão contemporânea na área de educação, existindo uma preocupação latente para que o social e cultural se façam presentes na sala de aula, na vivência dos educandos e na expansão das ações que vão para além dos muros da escola.

⁹Compreende-se como espontaneísta uma prática educativa em arte, desprovida de um posicionamento crítico-reflexivo por parte do docente, mediante as demandas educacionais apresentadas no contexto escolar, servindo o ensino de Arte, como mero instrumento de decoração.

¹⁰As necessidades básicas educativas referem-se a uma educação de qualidade, instalações escolares boas, com profissionais capacitados e cientes da importância da sua práxis educativa para a transformação de contextos sociais, que privilegiam a desigualdade.

Para tal, é necessário que o arte-educador possa desenvolver metodologias que enfatizem o social e o cultural no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, quando realiza trabalho contextualizado e possibilita ao educando a vivência concreta do objeto de estudo na situação de aprendizagem.

Por isso, novos modelos de ensinar surgem a partir das experiências cotidianas dos professores na sala de aula, esses modelos estão embasados em teorias educacionais que concebem a sociedade hoje, de forma conectada, através dos processos de globalização, compreendendo as mais variadas formas de culturas e suas práticas.

Nesse contexto, os estudos culturais e a interdisciplinaridade, possibilitam construções teóricas e práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem, que por sua vez repercutem sobre as percepções da escola que os professores têm, proporcionando-os relacionar o cotidiano do discente com os conteúdos abordados em sala de aula e, por conseguinte, desenvolvendo seu modo pessoal de agir e pensar.

Assim, para uma melhor compreensão do ensino de Arte como prática sociocultural, se faz necessário explanar sobre as áreas de conhecimento adotadas no contexto educacional das ações culturais que envolveram as práticas artísticas analisadas nessa pesquisa, sendo relevante a historização e contextualização dos Estudos Culturais e da Interdisciplinaridade que trazem modificações significativas para a educação em arte e para formação do educando.

Com efeito, ao abordar as concepções teórico-metodológica dos Estudos Culturais é perceptível que “[...] vieram para suprir as necessidades intelectuais de uma nova configuração sócio-histórica [...]”, afirma Cevasco (2012, p.7), caracterizando-se como uma temática originária da academia britânica, surgindo de forma organizada através do Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) mediante a transformação das classes sociais com o surgimento da classe operária na Inglaterra após o pós-Guerra.

Richard Hoggat ao realizar a pesquisa *The Uses of Literaty* (1957), funda em 1964 o centro ligado ao English Department da Universidade de Birmingham, que se transformou em um centro de pesquisa e pós-graduação da mesma instituição. Cultura e sociedade, práticas culturais, formas de cultura dentre outras temáticas relacionadas à cultura e na sua ampla dimensão foram objetos de estudos desta instituição.

[...] Os estudos culturais começaram como um empreendimento marginal, desconectado das disciplinas e das universidades consagradas, e começaram não porque este ou aquele intelectual os inventou, mas a partir da necessidade política de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade [...]. (CEVASCO, 2012, p. 62).

Hoggart (1975), Thompson (1963) e Williams (1958) foram professores do Worker's Educational Association (WEA) uma organização de esquerda para a educação de trabalhadores, entendendo que “[...] ensinar nesse tipo de instituição era mais uma intervenção política do que uma profissão. [...]” (CEVASCO, 2012, p.62). Essa instituição se voltava para educação de adultos, ex-combatentes da guerra, pois o governo queria sanar o débito educacional com esses indivíduos.

O projeto didático-pedagógico de WEA exigia dos professores uma metodologia que iria além das disciplinas institucionalizadas, requerendo dos professores, que na ocasião recebiam o título de instrutores, um conhecimento interdisciplinar que está na base dos estudos culturais. Segundo Williams (1958) foi um momento crucial para a concretização das bases teóricas dos estudos culturais.

Esse contexto contribui para o desenvolvimento de estudos e pesquisas para a nova área de saber que ali se constituía, em meio a uma sociedade dominante que mercantilizava a indústria cultural, em prol da manutenção do sistema vigente, a saber:

[...] Assim, não é de admirar que Williams, Hoggart e Thompson tenham se interessado pela cultura dos de baixo, buscando formas de resistência à cultura capitalista nos significados, valores e conhecimentos produzidos pelos que o sistema deixa de fora e explora [...]. (CEVASCO, 2012, p. 69).

Desta forma, são gerados esforços para construção de textos fundamentais para a elaboração da nova disciplina. Hoggart (1975) trabalha em sua pesquisa questões das massas populares, como cultura popular, meios de comunicação de massa e cultura orgânica dessas classes, além dos materiais culturais.

Williams (1958) demonstra em seus escritos a investigação social por meio da cultura como peça chave do processo investigativo, avançando em seus escritos sobre o impacto massivo dos meios de comunicação sobre as camadas populares, para ele existe um trabalho fundamental a ser respeitado em relação à dominação cultural.

A contribuição de Thompson (1963) se dá mediante a teoria marxista, que segundo ele o plano de vida dos sujeitos esta em primeiro lugar, não concebendo a cultura de forma global, mais pensando a cultura como forma diferente do modo de vida dos sujeitos.

Hall (2013) afirma que essas pesquisas e estudos desenvolvidos não podem ser concebidos como livros didáticos da criação de uma disciplina acadêmica, mais eles são resultados históricos e sociais de períodos de pressões vivenciados por seus estudiosos, além de se constituírem como elementos e respostas a essas pressões. A esse respeito, vale considerar a opinião de Turner (1990, p.11):

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado.

Williams (1958), Thompson (1963) e Hall (2013) trouxeram importantes contribuições para o surgimento dos estudos culturais e para seu desenvolvimento, sendo possível também considerar que outros teóricos possam ter dado inicio a outros estudos; porém na Inglaterra, em Birmingham, eles foram referenciais.

Apesar de Hall (2013) não ter sido citado como um dos fundadores dos estudos culturais, ele ocupa uma posição fundamental para a sua propagação, pois desenvolveu trabalhos de análise de resistências de subculturas e os meios de comunicação de massa, dialogando com as classes populares e as situações geradas pelos debates teórico-políticos, sendo um catalizador de vários projetos coletivos.

Os teóricos citados acima não vivenciaram as mesmas épocas e não desenvolveram o mesmo discurso, mais tiveram o mesmo objeto de estudo: a cultura, abrindo um leque de possibilidades, ao estudá-la em suas mais diversas formas e diálogos com a sociedade, possibilitando uma ação ativa entre o homem, cultura e sociedade.

Na América Latina os Estudos Culturais se desenvolvem a partir da confluência de estudos teóricos realizados sobre a cultura, sendo abordados pelo enfoque de Teoria Cultural. Autores como Jesús Martín-Barbero (2006), Néstor García Canclini (2008) e Beatriz Sarlo (2013) não se reconhecem aliados ou filiados

aos EC na América Latina, pelo fato de pesquisarem sobre a teoria cultural e realizarem análises culturais em suas leituras e estudos há mais tempo que a academia britânica, também,

Se originalmente os Estudos Culturais foram uma invenção britânica, hoje, na sua forma contemporânea, transformaram-se num fenômeno internacional. Os Estudos Culturais não estão mais confinados à Inglaterra nem aos Estados Unidos, espalhando-se para a Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios. Isto não significa, no entanto, que exista um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos. (SILVA, 2006, p. 136).

Dessa forma, os Estudos Culturais se configuram como estudos relacionados à cultura de forma não hierarquizada, sem distinção entre a alta cultura e cultura de massa, cultura burguesa e cultura operária, cultura erudita e cultura popular, sem normas pré-determinadas por modelos culturais elitizados e estabelecidos por formas de governos e/ou ações governamentais,

[...] nesse sentido os Estudos Culturais, ao operarem uma reversão nesta tendência naturalizada de admitir um único ponto central de referência para os estudos da cultura, configuram um movimento das margens contra o centro [...]. (COSTA; VEIGA-NETO, 2004, p. 13).

Surgindo de leituras de mundo de pessoas e grupos sociais que pensam a sociedade de forma democrática, valorizando as construções da existência humana, se interpondo àqueles que são contra ações democráticas e valorização de uma educação de pessoas comuns, para que pessoas do povo possam ter seus saberes e valores contemplados.

Hall (2013) afirma que os EC não abordam apenas teorias, práticas e metodologias concebidas por um rol de discursos infundados, mas sim de pesquisas descentralizadas e discursos múltiplos que se organizam e se reorganizam frente às mudanças da sociedade moderna, das novas ordens instaladas e que reconhecem as sociedades capitalistas industriais como:

[...] lugares de divisões desiguais no que se refere à etnia, sexo, divisões de geração e de classes. A cultura é um dos principais lócus onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto

social, o local onde é significado é negociado e fixado [...]. (COSTA; VEIGANETO, 2004, p.25).

Essas concepções auxiliaram a construção sócio-histórica dos Estudos Culturais, que surgem como mote para estudo e análise da inserção da interdisciplinaridade no rol das discussões educacionais e como práxis pedagógica, sendo sua área de conhecimento essencialmente interdisciplinar.

A questão da interdisciplinaridade nos EC requer um árduo estudo sobre a fragmentação de saberes ocasionada pela hiper-especialização das ciências, necessitando de redimensionamento epistemológico das disciplinas científicas para um diálogo de reaproximação dos seus objetos de estudos, uma vez que são indissociados.

Os ECs ao pensar o objeto de conhecimento de uma forma global e não fragmentada auxilia na compreensão crítica dos nexos, contradições, movimento e essência daquela descoberta científica. Por muitos anos, o ensino se limita ao tradicionalismo, as disciplinas segregadas, repassando uma visão fragmentada e estagnada através do isolamento das disciplinas no currículo escolar, “[...] o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. [...]”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

Destaca-se que é inegável a contribuição da ciência para o desenvolvimento da tecnologia e da humanidade, mas a fragmentação e especialização do saber ao chegaram a seu ápice, podendo tornar os trabalhos científicos em uma forma tecnocrática, valorizando apenas a especialização generalizada do saber, não favorecendo o diálogo entre as ciências e a constituição da interdisciplinaridade.

Segundo Fourez (1995), há uma distinção no modelo tecnocrático, existem os meramente técnicos e aqueles que são tomadores de decisões. A nossa sociedade para ele esta regida pelo modelo tecnocrático, a sociedade nesse modelo deve recorrer sempre a especialista, pois se subentende que sociedade *não saiba de nada* e as respostas devem vir da racionalidade técnica.

Essa concepção de conhecimento isolado e descontextualizado demonstra a ausência de diálogos e interdisciplinaridade na educação profissional e nas estruturas do ensino, regido por saberes particularizados e isolados do contexto do conhecimento global, sendo necessária a exploração e inserção do conceito e da teoria interdisciplinar na ação educacional.

Fazenda (1994) define o período da década de 1970 como um momento de descobertas e construções epistemológicas sobre o conceito interdisciplinar, ao passo que a década de 1980 surge como o momento de desconstrução, análise e avaliação desses conceitos. Já na década seguinte ocorre a construção de uma nova epistemologia.

Japiassu (1976) é um dos pioneiros do estudo da temática no Brasil, pois trouxe grandes contribuições para educação brasileira nessa temática, ao perceber a importância do diálogo entre as ciências e seus desdobramentos na formação humana. Ele descreve a situação histórica e evolucionista do saber humano mediante a constituição enquanto ciência de forma global associado ao advento das novas tecnologias, como o uso da internet, destacando a facilidade comunicação e relacionamentos mundiais, pois segundo ele “todos são amigos de todos e todo mundo é solidário com todo mundo”(JAPIASSU, 1976, p.25).

Gusdorf (1976), ao dialogar com as concepções de Japiassu (1976), realiza uma crítica à ciência especializada, através de uma leitura crítica sobre a formação humana e a fragmentação do saber, colocando em evidência as diversas fases vivenciadas pelo homem na história da humanidade mediante as hierarquizações impostas por esse saber especializado e fragmentado, que dita regras e normas para uma sociedade que pouco compreende pouco essa pormenorização.

Segundo Gusdorf (1976), existem os *experts* que são considerados especialistas aos seus próprios olhos, sendo responsáveis em trazer repostas e soluções aos problemas apresentados geralmente de forma especializada, utilizando termos técnicos que perpetuam cada vez a exclusão da sociedade, que não compreende tais termos, em virtude da forma como são condicionados a pensar e ver o mundo, de forma desfragmentada e com ausência de diálogos entre as esferas do saber.

Gusdorf (1976) destaca que o problema está nessa fragmentação do saber que tanto exclui a sociedade de descobertas globais e que a solução para essa desintegração está na especialização de forma não-especializada, já que:

[...] não se trata de enterrar a pesquisa científica por interferências que correriam o risco de falsear seu desenvolvimento. Mas precisamos agir sobre o sábio, enquanto homem, para torná-lo consciente de sua humanidade. Precisamos obter que o homem da especialidade queira

ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade. (GUSDORF, 1976, p. 25).

Essa especialização científica do saber incorre em outra problemática: o afastamento que a ciência causa em relação à subjetividade. Segundo Gusdorf (1976), a falta de subjetividade afasta o saber científico do real, apesar de que este seja o reflexo da ciência, que não consegue refletir sobre esse saber científico.

Quanto mais a ciência torna específica suas ações, cria um divórcio entre a natureza humana e sua objetivação com o real, há uma negação científica da natureza humana, o cientista é excluído da sua própria ação, e é nesse sentido que se fala em alienação humana, em que o humano prende-se a um discurso que é tão rigoroso quanto separado da realidade global: “a racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem”(GUSDORF, 1976, p.19).

De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade vem sendo concebida com certo modismo no meio científico, sem realmente atender a necessidade que se propõe, ou seja, o estudo e a reflexão da ciência moderna e suas descobertas de forma global e não particularizada, atendendo melhor as exigências da natureza humana e suas ações, ganhando um caráter inclusive de cidadania.

Japiassu (1976) afirma que existe uma diferença entre a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade. O termo multidisciplinar compreende,

a uma simples justaposição, num trabalho determinado, de recursos de várias disciplinas, sem implicar necessariamente um trabalho de equipe coordenado. Seria o mesmo que “estudar um objeto de diferentes ângulos”. (JAPIASSU, 1976, p.73).

Partindo dessa concepção, é que a interdisciplinaridade deve ser concebida como ações multidisciplinaridades mais não fragmentadas entre si. A multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade refletem uma justaposição e um agrupamento de disciplinas¹¹, enquanto que a interdisciplinaridade constitui-se na “intensidade das trocas entre os especialistas”. Caracterizando-se, portanto, pelo grau de integração real das disciplinas, havendo uma integração conceitual-metodológica [...]”. (JAPIASSU, 1976, p.74).

¹¹ Compreende-se disciplina como ciência, ramo de conhecimento, matéria escolar.

É perceptível que a interdisciplinaridade remete à reflexão do surgimento dos Estudos Culturais, em paralelo da ciência moderna para a construção de um saber único, ao promover, julgar e comparar as análises e descobertas de um mesmo ângulo, mais com a contribuição do diálogo conceitual-metodológico das disciplinas, pois, “os Estudos Culturais não configuram uma ‘disciplina’ mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade”. (HALL, 1980, p.7, grifo do autor).

A comunicação, cooperação, movimentação, integração e convergências caracterizam um espaço interdisciplinar, suscitando uma reflexão da condição humana sobre o mundo. A escola, enquanto espaço sociocultural de construção do saber, favorece processos de ensino e aprendizagem em artes, que propõe situações nas quais não ocorra a fragmentação do saber, mais que haja um diálogo com perspectivas socioculturais entre a disciplina de Arte e com as outras disciplinas existentes no currículo escolar, de forma a construir um saber global e não fragmentado, no qual cada professor não deve tratar um assunto em comum sobre diferentes óticas, mais compreender o assunto como convergente a todas as disciplinas.

Acredita-se que a interdisciplinaridade nasce de um lócus, de um problema conceituado e delimitado, porém é necessário que esse problema seja contextualizado, por isso “[...] a contextualização exige que se recupere a memória em suas diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende [...]”. (FAZENDA, 2015, p.12).

Dessa feita, se faz necessário conceber uma educação inovadora, que permita ao educando experienciar situações problemas que exijam soluções autônomas, modos criativos, para poder enfrentar os desafios vivenciados hoje e os que virão no futuro.

Os educandos necessitam mais do que saberes técnicos e fragmentados, eles precisam desenvolver pensamentos complexos para a construção de estilos de pensamento metacognitivos, explorando as incertezas e as constantes mudanças do mundo, percebendo que existe:

[...] um mundo em constante transformação. Necessitam aprender a aprender, e aprender a pensar. Por isso, a interdisciplinaridade como objeto de estudo deverá avançar para além da dimensão de conteúdo focado nas diversas disciplinas e abordar a dimensão pedagógica do processo de ensino, trabalhando a cultura institucional, o planejamento curricular, as

estratégias pedagógicas e os sistemas de avaliação, que configuram a identidade do centro educativo.[...]. (PHILLIPPI JUNIOR; SILVA NETO, 2011, p.124).

Enfatizam-se agora, processos pedagógicos práticos, que atendam às exigências do mundo globalizado, no qual há uma ligação entre todos os sujeitos por meio das novas tecnologias de informação. A construção do pensamento passa ser instrumental para suprir as demandas industriais e técnicas da sociedade, posto que, segundo Morin (2011), vive-se na *era da razão*, na qual ocorre a mutilação das realidades e fenômenos, ao isolar os objetos de seus contextos e analisá-los separadamente.

Ao ocasionar essas limitações, o pensamento disciplinar moderno limita a elucidação e descobertas científicas, limitando a complexidade do pensamento e da construção do conhecimento, é necessário que os sujeitos saibam que existem variadas formas de conhecimento, não reduzindo sua capacidade investigativa do saber.

De certo que a interdisciplinaridade na centralidade da ação do pensar e conhecer dos sujeitos, não pode ser limitada às barreiras do conhecimento disciplinar moderno, “[...] não pode ser considerada uma simples somatória dos paradigmas de conhecimento que construíram a disciplinaridade e deixaram de lado o socioambiente [...]”. (LEFF, 2000 apud PHILLIPPI JUNIOR; SILVA NETO, 2011 p.125).

Assim, os estudos apontam que a interdisciplinaridade é apreendida através da prática e da vivência e que a formação sólida da interdisciplinaridade parte de situações reais e contextualizadas, evidenciando um discurso global e sociocultural na educação e conseqüentemente no ensino e aprendizagem em Arte.

O ensino de Arte, ao transitar pela interdisciplinaridade, ocasiona a quebra de fronteiras entre os conteúdos e os métodos, fomentando o desenvolvimento de processos cognitivos que auxiliam na conquista de objetivos do aprendizado, não descontextualizando o objeto cognoscente do seu contexto cultural, mas favorecendo um diálogo com esse contexto de significados a serem aprendidos. Por conseguinte, é preciso que o arte/educador dialogue e esteja imerso no ambiente cultural, social e pessoal do espaço escolar e dos seus educandos, haja vista que:

[...] o processo educativo é muito mais que conteúdos e que as formas de organização, os métodos, os espaços e até a distribuição dos tempos dos conteúdos tão ou mais importantes que os existentes nos currículos, vistos como seleção de objetivos ou competências a desenvolver. Assim, a didática também está sendo ressignificada em relação aos contextos sociais e institucionais que a produzem, reconhecendo que o ensino é uma prática social viva, que se manifesta em cada contexto social e institucional onde acontece [...]. (LEFF, 2000 apud PHILLIPPI JUNIOR; SILVA NETO, 2011, p. 129).

Por meio da ressignificação da didática em prol da adaptação as constantes mudanças no mundo é que o ato de conhecer e investigar os variados contextos do qual os sujeitos fazem parte, colabora para o desenvolvimento das ações interdisciplinaridades em arte e dos processos educativos, evitando o reducionismo da disciplinaridade, constatando que “a interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas”. (FAZENDA, 2002, p. 45).

Para tal, se torna essencial revirar velhas e novas metodologias, precisando se remeter a memória e ir de encontro ao inusitado, criando oportunidades para a construção do novo, promovendo novas formas de aprender e ensinar, por meio dos diálogos entre as ciências para a construção de um conhecimento que não seja fragmentado, mas que perceba a complexidade do pensar e as diversas formas de conhecimento, relacionada aos diferentes contextos e sujeitos.

3.2 O ensino de Arte e a interculturalidade

A educação em arte poderia ser o mais eficiente estímulo para a consciência cultural dos educandos e para a valorização das culturas marginalizadas, iniciando esse processo pela identificação e apreciação da cultura local, do diálogo entre os sujeitos em seus mais diversos contextos. Contudo, a educação formal nas mais diversas áreas disciplinares, tem sido instrumento de dominação de culturas que não estimulam o diálogo e o respeito às culturas negadas¹².

Como exemplo de culturas negadas, destaca-se a Cultura Indígena e Afro-brasileira que são toleradas no cotidiano escolar e evidenciadas através das

¹²Culturas que são tratadas como inferiores, como por exemplo, a cultura africana.

atividades folclóricas em datas comemorativas realizadas nas escolas, sendo analisadas com curiosidade e vistas numa perspectiva esotérica, em perspectivas de distanciamento, como algo que não diz respeito aos demais sujeitos que não fazem parte dessas culturas.

A partir do século vinte, os movimentos de descolonização e de libertação começaram a criar políticas para que a condição imposta pelos dominadores fosse revertida para um novo olhar, fazendo com que os povos dominados reconhecessem sua própria cultura e seus próprios valores.

Procura-se por uma identidade cultural que não tenha sido escrita pelas amarras dos colonizadores, de forma subalternada e renegada, mais que seja construída através de processos dinâmicos e fortalecidos pelo diálogo, pelas trocas com outras culturas, visto que a identidade cultural está em constante processo de formação, assim como o conhecimento, ambos estão sendo formados constantemente.

Os países industrializados com a economia consolidada priorizam por discussões globais que interliguem os diferentes campos de conhecimentos, “[...] a questão cultural é centrada no fornecimento de informações globais e superficiais [...] (cultural literacy) e na atenção equilibrada às diversas culturas de cada país (ecologia cultural)”. (BARBOSA, [200?], p. 3).

Nos países em desenvolvimento, a identidade cultural é necessária como ferramenta de emancipação educacional e cultural, significando, a possibilidade que os sujeitos têm de reconhecer a si próprio, ou finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade.

Analisando a argumentação apresentada no início desta seção, percebe-se que existem culturas que são menosprezadas, sendo seu reconhecimento e valorização alheios aos processos de ensino e aprendizagem, onde o território escolar constitui-se como campo de dominação e perpetuação desse processo de negação, ou seja, do não reconhecimento dessa diversidade cultural.

Além disso, a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem deve atender ao repertório da cultura local, sem distinção da alta e baixa cultura. Os processos educacionais não devem permitir a segregação do saber e supervalorização de uma ou outra cultura e de seus códigos, o diálogo entre elas pode ser permanente, visto que:

[...] É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais.(BARBOSA, [200?], p. 25, grifo da autora)

Essa relação é característica da diversidade cultural, que presume a apreensão de diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças, sexo e nação, incluindo a cultura dos primeiros povos colonizadores. As ações culturais que fizeram parte da formação da sociedade atual são essenciais para compreensão dos processos que são vivenciados hoje, já que essas ações foram incorporadas pelos sujeitos que vivenciaram esses processos, a exemplo disso o ensino das artes no currículo escolar se constituiu a princípio de forma basicamente tradicional e elitista, fruto das ações e percepções da educação em arte de uma classe elitista e com cânones europeus.

É preciso compreender que o ensino de Arte no contexto escolar não pode ser um reflexo redimensionado das estruturas colonizadoras das quais a sociedade foi refém ou é ainda em parte, e o ensino das artes contribui de forma significativa para novas leituras de mundo dos educandos, já que “[...] A função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura.[...]”.(BARBOSA, [200?], p. 30).

Todavia, o espaço escolar não pode perpetuar os códigos europeus de forma hegemônica, é preciso reconhecer e conhecer a cultura local, realizando uma leitura de identidade de não exclusão do outro, mais de identificação com sua cultura e com as diferenças que possam existir no âmbito escolar. Para Silva (2012, p.166):

[...] O discurso educacional tem que facilitar que as crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as inter-relações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas da vida das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade. Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidade de êxito.

A arte nesse contexto tem papel fundamental na tomada de decisões e no desenvolvimento de estratégias dos sujeitos das culturas minoritárias contra as sociedades que os oprimem, ao proporcionar uma educação intercultural, sendo que

é por meio da arte, que ocorrem as representações materiais e imateriais das mais diversas sociedades, em sua estrutura de sentidos transmite significados e expressões, dialogando com as mais diferentes linguagens, enfatizando que para conhecer a cultura de outras nações, é preciso conhecer a sua arte.

A significação que a arte dá ao contexto dos sentidos de forma própria é fundamental para uma nova concepção que os educandos possam ter da sua cultura local e das mais diversas nações com as quais podem dialogar, insere o educando no contexto do seu país, fazendo-o questionar as suposições e práticas, iniciando um processo de negociação e reconhecimento da sua própria cultura e da cultura do outro, não desconhecendo e nem valorizando as suas origens, não possuindo mais o sentimento de estrangeiro no seu próprio país.

Esse reconhecimento e valorização, advindos com a criticidade deve ser inerente aos processos de construção de conhecimento em arte. A disciplina não deve e não pode estar no currículo escolar apenas como um mecanismo decorativo para ser um atrativo a datas simbólicas e comemorativas do país, “[...] o conhecimento das artes tem lugar na interseção da experimentação, decodificação e informação [...]”. (BARBOSA, [200?], p.56).

Compreender a importância da educação em arte no processo de ensino como prática constante na vida do educando e não como um fim em si mesmo, faz parte do redimensionamento do ensino de Arte na escola e das negociações interculturais através do reconhecimento da diversidade cultural por ela apresentada em suas linguagens artísticas e, sobretudo nos conteúdos ministrados, que intensifica a construção e formação cidadã dos educandos. A respeito disso, vale considerar, o discurso oficial, a saber:

[...] o intuito do processo de ensino e aprendizagem de Arte é, assim o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, como ética e respeito pela diversidade [...] (BRASIL, 2000, p.50).

Isto traduz a didática intercultural¹³ presente no ensino de Arte, não havendo espaços para a negação de grupos com determinadas marcas identitárias

¹³ Termo utilizado por Candau (2012) em seus estudos, para identificar uma prática pedagógica desenvolvida com base na interculturalidade.

e sufocados por processos de dominação, que correm o risco de serem objetos de discriminação no cotidiano escolar.

As linguagens artísticas traduzidas no conteúdo do ensino de Arte possibilitam leituras e ações interculturais fundamentais para o desenvolvimento crítico do educando e para sua compreensão de mundo e dos outros que habitam nesse universo.

Na linguagem visual, a leitura imagética permite a visualização crítica da produção cultural do cotidiano do educando, fazendo-o descobrir quem ele é, qual o contexto em que ele está inserido e como os sentimentos permeiam sua esfera de conhecimento, construindo diálogos possíveis do educando consigo mesmo e com os demais sujeitos do ambiente escolar, além da comunidade que está em seu entorno.

Ao propor uma leitura crítica e consciente do seu papel social, a linguagem visual estimula no sentido freireano uma humanização, capaz de ligar os sujeitos, compreendendo os diferentes sentidos e expressões ao seu redor. A leitura do texto imagético articula a alfabetização visual com os saberes construídos na prática social,

[...] na medida em que a capacidade de olhar para o mundo atribuindo significado não nos é determinada por acaso, tampouco podemos esperar que a experiência com uma determinada imagem capacite para ser bons leitores, embora seja uma (ótima) chance de crescer nessa direção. Assim, o trabalho do arte-educador na contemporaneidade assume o importante compromisso de mediar as relações de aprendizagem com a imagem, fomentando diálogos sobre os sentidos da arte em nossa vida. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.335).

Considerando a inserção dos educandos em ambientes sonoros, é que o uso da música, por sua vez, como conteúdo curricular, está cada vez mais presente nas escolas, cabendo à educação musical desenvolver de forma crítica e reflexiva as habilidades e competências musicais que cada educando possui, potencializando-as, a fim de utilizá-las na sua vivência cotidiana e na sua leitura de mundo, “[...] expondo [...] o que se aprende com a música, ou de que a música mobiliza as áreas responsáveis pela compreensão, inclusive em outras áreas do conhecimento. [...]”. (MAFFIOLETTI, 2005, p. 23).

Ensinar a linguagem musical é uma resposta à diversidade cultural que está presente na escola, dialogar e se comunicar com as experiências sonoras dos

mais diversos povos e nações, inserindo no contexto escolar a escuta midiática global e o respeito entre os pares, desenvolvendo a política de confronto e negociação, oportunizando através da arte espaços interculturais.

O teatro ao trabalhar com a construção da personagem e sua representação no espaço, possibilita a compreensão e uma leitura de mundo por diferentes ângulos. O educando começa a perceber que existem diferentes contextos políticos e socioculturais que estão além da sua própria personalidade no mundo, de modo que:

[...] A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropria-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura. (DESGRANGES, 2011, p.23).

Nesta mesma obra, o autor salienta que o espectador, ao ouvir histórias, tem mais condições de criar e contar histórias, estimulando-se a fazer história. Os sujeitos ao assistirem um espetáculo teatral entram em contato com a linguagem cênica que suscita o empreendimento de uma ação interpretativa.

Segundo Benjamin(1993), a ideia de interpretar e compreender a história que está sendo contada a partir da sua experiência e vivência de mundo, promove a o pensamento crítico e reflexivo, uma que vez, ocorre o confronto do espectador com sua própria história, fazendo-se capaz de compreender a sua importância enquanto sujeito do mundo, autor da sua própria história.

A importância da formação de espectadores capazes de articular suas vivências com as histórias ouvidas favorece a formação e fidelização de uma plateia para o segmento artístico e cultural do teatro, garantido a difusão artístico-cultural dessa linguagem artística, que possibilitará aos sujeitos desempenhar papéis ativos, lançando novos olhares para sua própria vida.

Assim, ao decorrer da sua história, fica evidente que o teatro traz em seu bojo o diálogo com diferentes percepções de ensino, aprendizagem e do espetáculo propriamente dito, o teatro traz em sua essência características de diferentes tradições, o ser humano e suas representações se convergem na cena teatral.

O teatro é intercultural por natureza, ao trabalhar em suas práticas, como nos jogos teatrais, o desenvolvimento do respeito e da valorização do outro. Assim, a interculturalidade é parte inerente da ação educativa em arte e principalmente na linguagem teatral, já que:

[...] tanto a noção de teatro quanto a de interculturalidade pressupõem uma definição de cultura, espaço onde o ser humano e suas representações convergem. Desde o seu nascimento no século V a.C., na Grécia Antiga, o teatro (tal como compreendemos no Ocidente) possui a função de divulgar, isto é, ocupa-se de fazer a publicidade de um sistema político, ideológico, cultural, religioso ou social, sem deixar de questioná-lo. Pouco importa qual seja o ponto abordado ou questionado, a presença do Outro, estrangeiro e diferente do observador/receptor, é inegável. O Outro pode manifestar-se tanto por suas distintas posturas políticas, ideológicas, religiosas, culturais, como ser alheio à língua ou à cultura abordada. (BRONSTRUP, 2010, p.76).

Nesse sentido, Augusto Boal propôs o conceito de teatro do oprimido, repensando o teatro como arma política para as classes dominadas e para os marginalizados, sendo que [...] “a enorme diversidade de técnicas e suas aplicações possíveis – na luta social e política [...] não se afastaram, nunca, um milímetro sequer, de sua proposta inicial, que é o apoio decidido do teatro às lutas dos oprimidos.” (BOAL, 2010, p. 3).

Boal (2010), percebe a força que as artes, especificamente a linguagem teatral tem em meio à sociedade. As políticas de exclusão eram afirmadas até então, sendo desbancadas em certa proporção pelas novas técnicas e estrutura cênicas concebidas pelo autor, visto que:

[...] Entendendo-se além das fronteiras habituais do teatro, nosso novo projeto, *A Estética do Oprimido*, busca devolver, aos que o praticam, a sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não apenas do teatro, centralizado esse processo na *palavra* (todos devem escrever poemas e narrativas), no *som* (invenção de novos instrumentos e de novos sons); na *imagem* (pintura, escultura e fotografia). Cada folha dessa Árvore dela faz parte indissolúvel até alcançar as raízes e a terra. [...] A sinergia criada pelo Teatro do Oprimido aumenta o seu poder transformador na medida em que se expande e que entrelaça diferentes grupos de oprimidos: é preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias. A solidariedade entre semelhantes é parte medular do Teatro do Oprimido [...]. (BOAL, 2010, p. 3, grifo do autor).

A leitura que este autor faz das artes como mecanismo de inserção e quebra de paradigmas sociais, já demonstrava a construção dos novos olhares e leituras que as ações educativas em arte teriam pela frente, como ampliar suas ações para o outro, para as questões interculturais, destacando que os gestos, a voz

e a expressão corporal fazem parte dessa dinâmica, da desmaterialização das máscaras musculares, combatendo a mecanização corporal e a supervalorização de culturas dominantes identitárias, traduzidas em poéticas teatrais.

Laban (1996), considerado o pai da dança moderna e, conforme Silveira (2009) Pina Bausch a idealizadora da dança-teatro, conceberam esta modalidade de arte como uma nova estética, em que a interiorização expressa o rompimento de barreiras fronteiriças, criando uma dramaturgia de contraste, na qual o corpo constrói diálogos com novas formas, já que “[...] exatamente através da forma e da interação com a diferença cultural que se aprimoram tais princípios (est)éticos necessariamente não-duais e fronteiriços, numa “dramaturgia de contrastes”. (FERNANDES, 2008, p. 7).

A expressão corporal perpassa as formas corporais e a significação do corpo no espaço. Os experimentos que a dança proporciona ao decodificar através das formas e expressões corporais a diversidade cultural existente no mundo, criando diálogos entre os sujeitos e beneficiando a construção de um respeito mútuo, logo,

[...] o acesso à dança como linguagem, portanto, expande criticamente as possibilidades da dança contribuir, por seu valor *em si*, com as dinâmicas das interações sociais. A dança na escola não é uma alternativa para exclusão social, mas, se trabalhada como linguagem, oferece *em si mesma* caminhos para que a comunidade escolar seja coautora na construção do mundo em que vivemos. [...] Ao ensinarmos e aprendermos a dança como linguagem, estaremos também nos apropriando de mais uma forma de *ler* o mundo: ler o mundo do ponto de vista de nossa corporeidade, das relações corpo-espaço-tempo. Não aprendemos dança “para” ler o mundo, mas efetivamente *dançando* – produzindo, apreciando, contextualizando dança – temos a oportunidade de vivenciar tempos e espaços que nos permitem outras leituras de mundo.” (ICLE, 2012, p.60, grifos do autor).

Portanto, a leitura de mundo proporcionada pela didática crítica intercultural que o professor de Arte pode desenvolver na sala de aula, através das mais variadas linguagens artísticas, contribui para a criação de espaços interculturais, de negociação e compreensão global da sociedade, até porque, “o ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam umas das maneiras de construir significados, reforçar e confirmar interesses sociais, formas de poder, experiência que tem sempre um significado cultural e político.” (SILVA, p.161, 2012).

Nessa perspectiva, não existem espaços para construções espontaneístas no processo de ensino e aprendizagem em Arte, é preciso que o professor de Arte saiba da importância que o currículo de Arte tem para o contexto escolar como forma de conhecimento epistemológico e como prática intercultural na formação dos sujeitos, considerando-se que:

[...] A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para compreensão de outras culturas, de outras linguagens e de modo de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente. Ela é ao mesmo tempo uma educação internacionalista, que procura promover a paz entre povos e nações, e uma educação comunitária, valorizando as raízes locais da cultura, o cotidiano mais próximo em que a vida de cada um se passa. (GADOTTI, 2010,p. 281).

O diálogo pode ocorrer em toda estrutura organizacional e o currículo de Arte pode ser o local de negociações e caracteristicamente intercultural, objetivando na teoria e na prática o desenvolvimento da interculturalidade nas ações educativas que envolvam a arte no espaço escolar.

A Lei de nº 11.645 de 2008, que modifica o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, incluindo obrigatoriamente o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, especialmente nas aulas de arte, literatura e história brasileiras, na educação básica, contribuiu muito para que tais conhecimentos não sejam mais apresentados como conteúdo exótico ou subalterno as culturas dominantes tanto pela disciplina de Arte como pelas demais áreas do saber, e sim reconhecidos como conhecimentos essenciais para formação artística e cultural do educando.

Claramente, a lei vem afirmar uma política positiva de inclusão social e de tolerância de povos marginalizados no cenário social. Este fato perpassa também em como abordar tais conteúdos sem o aumento do preconceito e folclorização dos mesmos, envolvendo uma dimensão que engloba variáveis em constante estado de mudança: a arte, a cultura, a identidade e a sociedade.

Soma-se também a esta concepção, a Lei de nº 10.693 de 09 de janeiro de 2003, que incluiu o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, que desencadeando processos de modificações no cenário educacional, no reconhecimento à dimensão intercultural na educação escolar, “[...] Sem dúvida,

práticas pedagógicas e rotinas educacionais devem estar plenamente orientadas para relações sociais igualitárias [...]”. (BRASIL, 2013, p.7).

Desta forma, a interculturalidade nas ações educativas em artes podem estar atreladas a uma nova visão de mundo com caráter igualitário, e às linguagens artísticas com seus códigos e signos, oportunizando ao educando por meio de suas ações educativas uma produção de conhecimento teórico e prático que amplie seu conhecimento e leitura que fazem do mundo, de si mesmo e dos *outros*, criando espaços interculturais de diálogos e negociações múltiplos.

Na prática, essa proposta intercultural que permeia o ensino de Arte nas escolas, pode ser dimensionada a exploração dos espaços existentes fora dos muros da escola, por meio de visitas a museus, a teatros, conservatórios de música e dança, dentre outras possibilidades, para que o educando possa perceber de forma concreta, a pluralidade de significações e sentidos que arte possibilita nas concepções de mundo, oportunizando-o uma leitura crítica de mundo, o favorecimento da ação cultural através da arte.

4 ARTE-EDUCAÇÃO COMO AÇÃO CULTURAL

As mudanças são inevitáveis no território escolar, e por isso a estrutura da escola precisa atender às demandas exigidas pelas transformações socioculturais, históricas e políticas e, acima de tudo, pensar na formação da cidadania de maneira mais contundente e completa.

O papel que a arte-educação desempenha no interior da escola profissional e tecnológica devia estar diretamente relacionado a uma educação autônoma, que almeja a criticidade na construção do conhecimento, objetivando um processo de ensino e aprendizagem dialógico, ao desenvolver diálogos dos sujeitos com o mundo e com os outros.

Pensar a arte-educação como ação cultural é não limitar as formas de ensino e aprendizagem, é conceber a escola com um currículo flexível e que atenda às exigências contemporâneas dos processos educacionais, de modo que os professores se tornem agentes culturais, usando, “[...] o modo operativo da arte – livre, libertário, questionador, que carrega em si o espírito da utopia [...].” (COELHO, 2012, p.32).

A prática educativa passa a ter um sentido teórico e prático ao relacionar-se com a imersão dos sujeitos no mundo, com o pensamento-linguagem e o trabalho-ação, através de uma concepção crítica e dialética da realidade, resultando em uma ação que possibilita a formação de um conhecimento que pode transformar o mundo.

A educação como ação cultural, por ser um ato de conhecimento, viabilizando aos “[...] sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido [...] assumem desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores [...]”, afirma Freire(1982, p.35), ou seja, dialogam como sujeitos cognoscentes com o mundo e com o educador cognoscente.

Nessa perspectiva, o professor de Arte tem papel fundamental nesse processo de humanização e mediatização da construção do saber e da decodificação das linguagens artísticas, de maneira a fazer com que os educandos possam tomar consciência da sua própria existência enquanto sujeitos, propagando por meio da sua vida a cultura e arte de forma libertadora.

Assim é que, a preocupação desse capítulo, centra-se na construção do conceito do professor como agente cultural, verificando seu papel na ação cultural dentro e fora da escola, abordando vários nuances do cotidiano escolar em processo de transformação didática.

4.1 A ação cultural no IFMA em Açailândia (MA)

Os muros da escola são apenas uma conveniência nesse novo paradigma escolar, principalmente quando se trata do ensino de Arte e sua relação com os processos educacionais.

O educador contemporâneo pode buscar estratégias que englobem ao cotidiano do educando e que possuam relações com o contexto em que estão inseridos, como ser cultural que é o homem, ele é naturalmente expressivo através de gestos e ações que marcam sua presença no mundo.

Cada vez mais a construção do conhecimento perpassa pela experiência concreta do educando e pelos diálogos que ele constrói para além dos muros da escola, por sua vez o professor é a figura mediatizadora desse diálogo.

Surgem novas estéticas e novos enfoques no currículo de Arte, o currículo formal toma para si as concepções interdisciplinares e interculturais presentes no cotidiano da vida humana, sendo preciso situar e significar o que se aprende, dado que, “[...] só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado [...]” (CHARLOT, 2013b, p.159).

Os conteúdos ditos não formais fazem parte do processo de ensino e aprendizagem humanizado, a apreensão desses conteúdos se dá de forma prática e lúdica, através das vivências dos educandos. Tais conteúdos devem estar relacionados com o contexto sociocultural no qual vivem esses educandos, “[...] De acordo com Gregory Bateson, as nossas palavras, as nossas ações, só ganham significado se estiverem associadas a um contexto, se corresponderem a um determinado processo relacional. ” (PADILHA, 2004, p.33).

Assim, com a evolução das pesquisas sobre a arte, estética, cultura e com a ocupação de novos espaços para o desenvolvimento das atividades artístico-culturais, o diálogo entre o conhecimento e os sujeitos são mais dinâmicos, o ponto de partida passa ser o surgimento de novas metodologias e situações de

aprendizagem na sala de aula e fora dela, destacando-se que “[...] um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida como ação educativa. [...]”. (DESGRANGES, 2011, p.21).

Essa ação educativa possibilita uma ação libertadora e um empoderamento dos sujeitos, facilitando aprendizado da linguagem em arte, associando o racional e o sensível, desenvolvendo uma mediação cultural e social através da arte-educação, redimensionando o interior da escola para um espaço cidadão, concebendo a formação desses educandos como um sentido político e crítico na sociedade.

É necessário compreender a experiência científica da ação educativa em artes, através de quem vivencia ou vivenciou esse cotidiano da escola e dos processos educacionais em artes. Nas páginas seguintes, serão narradas experimentações de metodologias contemporâneas que são presença constante dentro e fora da escola, favorecendo a compreensão da ação artística como ação educativa.

A próxima seção fará as descrições sobre essa ação educativa através da pesquisa autobiográfica, tendo como fonte de dados: as observações, relatos orais e escritos, textos autobiográficos da professora de Arte do IFMA do Campus de Açailândia e demais dados coletados no período de dois anos, durante as experiências vivenciadas na área de arte entre os discentes e servidores da escola e da comunidade em geral.

4.2 Características da prática docente

Em 2011, entra em exercício a arte-educadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão do Campus Açailândia¹⁴. Como já relatado no capítulo I, a escola estava sem arte-educador por dois anos, o que de certa forma colaborou para a negação da disciplina como campo de saber entre os discentes e docentes do campus.

Ao deparar-se com a ausência de espaços culturais, a professora encontrou no início de seus trabalhos uma resistência para a implementação da sua

¹⁴Apesar do texto ser narrado na terceira pessoa (impessoal), trata-se da própria pesquisadora.

metodologia contextualizadora, pois anteriormente em São Luís - MA, quando trabalhava em escolas públicas e privadas, ela contextualizava seus conteúdos e oportunizava a mediação do saber por meio de visitas culturais a museus, teatros, cinemas, monumentos, patrimônio material e imaterial, tudo o que a cidade de São Luís poderia oferecer em sua efervescência cultural como espaço escolar, como uma sala de aula ao ar livre.

Naquele momento, percebeu-se que as paredes da escola e da sala de aula eram apenas muralhas a serem ultrapassadas, a transposição didática ocorria da melhor forma possível. O trabalho professoral em Açailândia veio como um desafio educacional e criativo para ela, visto que os espaços artísticos e culturais eram imperceptíveis na cidade.

Questionamentos diversos surgiram a partir da consciência professoral, o que e como ensinar Arte naquela escola fazia parte deles. Em uma primeira caminhada pelo espaço escolar, foi possível perceber a atmosfera tradicional e tecnicista que envolvia o ambiente escolar, a supremacia e hegemonia curricular imposta por algumas disciplinas, reproduzindo em caráter preciso a cultura capitalista de uma educação que apenas objetiva o mercado de trabalho.

Era necessário, urgentemente, que fosse feita uma nova leitura sobre o Título I, §2º da LDBN 9.394/96, que estabelece: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996). Assim como outros trechos pertinentes a formação escolar e a nova estruturação dos IF's no cenário educacional.

O primeiro contato se deu com os alunos dos últimos anos, turmas que já estavam em estágio de conclusão dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e que passaram longos três anos sem uma alfabetização artística, percebendo a importância que o aprendizado da aquisição da linguagem, como leitura racional e sensível de mundo tem.

Nessas turmas, não foi possível realizar um processo significativo de aprendizagem, mas existiu alguma estimulação e formação artística e cultural, através de uma visita técnica à São Luís-MA. Os alunos fizeram o circuito de visitas ao Centro Histórico e alguns demonstraram receptividade ao conhecer os espaços culturais, outros achavam a visita a esses espaços entediante, em razão de não conseguirem perceber a contribuição da arte para sua formação humana e profissional.

Foi realizado um trabalho de base e estruturação do saber com os alunos que vinham das escolas estaduais e estavam inseridos na primeira série do Ensino Médio Integrado com os discentes que estavam nas séries seguintes era possível suscitar e estimular diálogos pertinentes.

Os discentes da primeira série do Ensino Médio chegavam literalmente com marcas significativas dos processos culturais e estereótipos impostos pela sociedade, tais como os padrões de beleza evidenciados pela mídia e pelos moradores imigrantes da cidade, os preconceitos sociais, a segregação social e a educação bancária, fruto do sistema capitalista e da dicotomia: classe dominante X classe dominada.

Naquela dada circunstância, o diálogo da professora de Arte com uma aluna da primeira série do Ensino Médio serve como exemplo desses processos culturais e sistêmicos, no qual se destacam as falas a seguir: “Aluna A: Professora, posso fazer uma pergunta? Por que a senhora não alisa seu cabelo? Aqui todo mundo alisa o cabelo.”¹⁵

Tal situação ocasionou um silêncio imediato e um momento de reflexão, para analisar como seria dada uma resposta que conseguisse atender à complexidade dessa pergunta, aparentemente um questionamento simples, mas que refletia a concepção de supervalorização de classes sociais e padrões acentuados do processo migratório da região centro-oeste e sul do país presente naquela cidade, devido às vagas de empresas mineradoras que ali se encontram.

Ao analisar o espaço escolar, foi depreendido que as primeiras seleções destinadas para ingresso no IFMA não atendiam à população com baixa renda da cidade, por conseguinte, não existiam muitas discentes afrodescendentes, e quase todas não usavam seus cabelos naturais, usavam química para deixar os cabelos lisos, ou seja, para serem aceitas na sociedade.

Esta situação reflete claramente um processo de desvalorização e não valorização do diferente, do outro, acontecendo principalmente com discentes de contextos culturais que geralmente não são reconhecidos e valorizados pela sociedade e pela escola, causando um mal-estar, sentido de revolta, fracasso escolar e distanciamento desse aluno com a escola e essa situação pode ser reproduzida, inclusive pelos professores, resultando no *daltonismo cultural*,

¹⁵Depoimento registrado no arquivo da autora.

[...] dos-as professores-as pode estar provocando, tendo presente a dificuldade de lidar com as diferenças, considerar que a maneira mais adequada de agir seja centra-se predominantemente no grupo considerado padrão, ou, em outros casos, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a não questioná-la, nem considerá-la como um desafio para a prática educativa. Trata-se de um dado que não incide na dinâmica escolar [...]. (CANDAUI, 2012, p. 76)

Isto demonstrava que era preciso interagir no combate a essa gama de concepções e valores já estipulados pelo cenário político, econômico e histórico daquela cidade, que se encontrava com amarras culturais coloniais devido à centralização dos serviços industriais e das imigrações de terminadas regiões do país por ele ocasionado, pelo menos uma parcela estudantil teria acesso a uma formação crítica e transformadora.

O processo exigia dinamicidade, precisando da criação de espaços de difusão artístico-cultural na escola, como por exemplo: exposições artísticas que remetem aos museus, trabalhos artísticos de teatro, música, dança, visitas técnicas, espaço para a pesquisa educativa em artes, para que posteriormente, com essas ações, pudesse ocorrer a (des)construção dos códigos padronizados no interior da escola e fora dela, favorecendo os discentes a vivenciar experiências maiores, que seriam realizadas fora do ambiente escolar, como intercâmbios culturais com outras instituições e festivais nacionais e internacionais de arte.

Fazer com que esse discente percebesse através da arte-educação sua importância no mundo enquanto sujeito e agente de transformação social não foi tarefa fácil, pois a disciplina no currículo escolar tem em sua história uma marca significativa de saber menos e tampouco importante para a formação do educando.

Foi percebido que este pensamento estava impregnado na concepção de aprendizagem dos educandos, a qual pode ser considerada de maneira metafórica através do comentário de um discente:

Aluno B: Professora pra que eu preciso estudar Artes? Onde é que vou usar isso? Porque vou ser técnico em Metalurgia, isso não tem significado nenhum pra mim. Acho tudo uma grande besteira. Sinto vergonha nas apresentações desses trabalhos.¹⁶

Este comentário traduz a hegemonia de um currículo com bases capitalistas, que responde às exigências do mercado de trabalho, sem se preocupar

¹⁶Depoimento registrado no arquivo da autora.

com a formação cidadã e crítica do educando. A escola é campo de reflexão e de lutas, precisando compreender que

[...] a escola como *lócus* de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida. A escola, por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, posicionando como marginais os sujeitos das classes desfavorecidas socialmente. Mas o faz sem determinismos, na medida em que é também um espaço de contestação onde jovens marginalizados manifestam sua resistência aos sentidos culturais dominantes. (LOPES; MACEDO, 2011, p.165).

A hegemonia do molde capitalista privilegia a estratificação da sociedade e um processo de negação dos saberes culturais e do reconhecimento do próprio sujeito como ser cultural, inovador, criativo, dono de seus processos e esquemas de aprendizagem, podendo a escola fornecer ou não estruturas cognitivas de resistência.

Esse posicionamento mediante o saber em arte foi identificado em todas as modalidades evidenciadas nesta pesquisa, sendo que na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a situação, em grau maior de dificuldade, as turmas eram compostas por discentes trabalhadores que durante toda a sua vida nunca tinham ouvido falar e estudar a disciplina de Arte no sentido curricular da palavra, ainda tinha alunos em processo de alfabetização.

A partir dessas impressões, no decorrer do tempo, foi possível apropriar-se do território escolar e deliberar ações e espaços possíveis para ação educativa artística que pudesse transformar todo esse cenário, o que foi e é uma tarefa que exige muito do posicionamento crítico e reflexivo do professor.

Para abordar as questões da diversidade cultural, foi importante integrar-se ao Núcleo de estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI do Campus de Açailândia, coordenado pela Profa. de História Marinalda Pereira. As discussões perpassavam pela questão da inclusão social, no sentido amplo da palavra e do discurso Intercultural.

O núcleo desenvolvia uma atividade pedagógica intitulada *Semana da Diversidade e Africanidades do IFMA*, e nela os discentes discutiam e apresentavam trabalhos sobre as questões relacionadas à inclusão e sobre a diversidade, e realizavam pesquisas na comunidade escolar e na comunidade açailandense sobre

o preconceito a determinadas classes que habitualmente são menos valorizadas, devido seus contextos socioculturais.

Com base nos resultados dessas pesquisas, foram elaborados trabalhos nas linguagens artísticas, como produção de peças teatrais e composições musicais, apresentados à comunidade escolar e à comunidade em geral, quando convidadas por outras instituições educacionais.

Tais projetos interdisciplinares envolviam as disciplinas de História e Artes, e as professoras dessas disciplinas tentavam realizar as atividades durante todo o ano, inserindo os conteúdos como partes essenciais no currículo escolar, fazendo com que esse conteúdo fosse visto como uma discussão cotidiana nas disciplinas e atividades da escola e não apenas como questões pontuais e/ou fazendo alusão ao calendário escolar e datas comemorativas.

O teatro e a dança eram expressões artísticas marcantes nas atividades (Foto 1), não como um fim em si mesmo, mas como uma forma de relacionar a teoria com a prática de forma concreta, o discente passa a conhecer as possibilidades e limites do gesto, da voz e do corpo, percebendo a força e o poder que o teatro e a dança possuem como expressão sensível do ser humano, apropriando da sua própria história, com mestria para desenvolver um projeto para seu próprio futuro.

Foto 1 - Monólogo apresentado na Semana de Diversidade e Africanidades, autoria do próprio aluno.



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

Uma nova estética surgia no espaço escolar, que não reforçava mais as diferenças relacionadas à estratificação da sociedade e à supervalorização de determinadas culturas em detrimento de outras. Os educandos começaram a compreender que a educação é uma questão de poder, capazes de elucidar as

marcas de identidade discriminadas pela sociedade. Assim, o empoderamento dos educandos favorecia o processo de forma dinâmica e ao mesmo tempo combatia as tendências que queriam transformar determinadas socioculturais em instrumento de desigualdades.

Nesse ambiente, a arte passou a criar um diálogo de *negociação cultural*, não concebendo a práxis pedagógica como uma ação neutra ou desculturalizada, a escola passa ser um local de *cruzamento de culturas*, cheio de conflitos, confrontos e tensões, proporcionando a arte uma relativa autonomia aos educandos para uma mediação e diálogo reflexivo sobre tais questões.

Após um trabalho constante no processo de ensino e aprendizagem das linguagens e códigos artísticos no cotidiano escolar, o processo educacional estava caminhando cada vez mais para uma ação cultural libertadora, na qual os discentes libertavam-se de estereótipos relacionados ao ensino de Arte e começavam a refletir sobre as questões socioculturais de modo em geral, demonstrando que a ação educativa em arte tomava proporções maiores, podendo sair do espaço escolar e do município de Açailândia.

Surgiu assim, a iniciativa da criação de um projeto interdisciplinar, fazendo com que o ensino de Arte cumpra mais uma vez seu papel de mediação cultural e social, proporcionando aos educandos ampliarem seus conhecimentos e reflexões, ao saírem do espaço escolar e visualizarem as diferentes nuances socioculturais que o mundo apresenta. Esse projeto se configurou como uma olimpíada de Arte, História e Língua Portuguesa, intitulado de *Arthispor*.

O projeto era desenvolvido durante o ano todo através dos conteúdos ministrados em sala de aula. Os professores das disciplinas de Arte, História e Língua Portuguesa escolhiam um local que pudesse servir de base prática para a transposição didática dos conteúdos estudados durante quase todo ano, objetivando:

1.1 Estimular o interesse pela Arte, Língua Portuguesa e História entre os alunos do campus Açailândia, para que possam ter uma visão humanístico-cultural das disciplinas citadas e aplicá-las em situações do cotidiano, utilizando o pensamento crítico;

1.2. Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, avaliando o poder de raciocínio do aluno, bem como o conhecimento de conceitos e teorias centrais nas diferentes áreas de conhecimento Humanístico. Esperamos dos candidatos, uma visão integrada das disciplinas e a compreensão adequada do método científico.

1.3. Identificar jovens talentos e incentivar seu aprofundamento nas ciências humanas, para que consigam interpretar os diferentes códigos artísticos, históricos, literários, prevendo resultados, organizando e aplicando os conhecimentos apreendidos.

1.4. Estabelecer relações amistosas entre os estudantes de diferentes módulos e cursos, fomentando uma competição saudável entre os mesmos.¹⁷

Esse projeto auxiliou no processo de mediação cultural dos educandos, porém enfrentou resistência no território escolar, uma vez que alguns docentes não compreendiam a ação do projeto como educativa, mas sim, como um gasto excessivo dinheiro e como uma simples atividade direcionada ao lazer. A gestão da escola apoiava o projeto, por compreender a importância da construção dos conhecimentos através do processo de mediação, já que os educandos iam ao encontro das obras e dos espaços artísticos e culturais.

Como não era possível levar todos os discentes da escola, e o interessante era desenvolver um trabalho de qualidade e não de quantidade, então a estratégia criada para compor o grupo que iria participar dessa atividade, seria uma prova de conhecimentos das áreas do projeto, sobre a cidade a ser visitada, além da análise curricular do educando.

As cidades, que foram escolhidas para visita deveriam ser constituídas de cenários históricos, artísticos, culturais e literários muito ricos, que dialoguem com os conteúdos ministrados em sala de aula, como por exemplo, a cidade de Ouro Preto que tem as rotas de minerações e relacionava com o conteúdo de História.

Escolhida a cidade, foram pensadas atividades de visita ao patrimônio histórico e cultural da cidade, aos parques, bibliotecas, instituições públicas como a sedes do governo, além de oficinas ministradas através de parcerias realizadas com outras instituições de ensino, como por exemplo, o SESI da cidade em visita.

Nas viagens, rotineiramente, era pensado um roteiro de ensino e aprendizagem, não só para os alunos, mas também para os professores e os demais agentes envolvidos no processo da atividade, como os motoristas e assistentes de discentes. Dessa forma, os professores realizavam seus papéis de agentes culturais, visto que os motoristas não eram dispensados das atividades para descansarem, mas preferiam ficar junto aos educandos, alegando que:

¹⁷Fragmento retirado do projeto *Arthispor* (2013).

Motorista A: Nós queremos ficar, para aprendermos, nunca tínhamos visto tanta coisa bonita, como a arte é importante, agora compreendo melhor algumas coisas;
Professora: Que coisas?
Motorista A: Não sei explicar, mais consigo explicar, mais consigo sentir que algo mudou no meu pensamento.”¹⁸

Mesmo sem conseguir expressar em palavras, o motorista através de sua experiência, passava a compreender, do seu modo, que através da mediação cultural estava construindo conhecimento e começou a se perceber como ser cultural e escritor da sua própria história. Após essa primeira viagem, na qual os motoristas quiseram participar das atividades, ficou deliberado pela coordenadora do projeto, que nas próximas edições, os motoristas seriam considerados como participantes da programação.

Como atividade avaliativa do projeto, os discentes, ao retornarem de uma visita técnica, socializavam o que aprendiam com os demais colegas da escola. Como exemplo dessas atividades, foram realizadas no Campus, várias exposições fotográficas, com fotos do acervo dos alunos, peças teatrais a partir das histórias e literaturas estudadas, dentre outras.

Na primeira edição do projeto, as cidades que foram escolhidas para serem visitadas foram Ouro Preto, Mariana, Tiradentes, São João Del Rei e Congonhas do Campo, no estado de Minas Gerais, consideradas museus vivos para compreensão dos processos artístico-culturais, políticos, históricos e econômicos de formação da sociedade brasileira.

Na cidade de Congonhas do Campo, a visitação ocorreu no dia do Festejo do Santuário de Bom Jesus dos Matosinhos e os discentes puderam vivenciar e experienciar a teatralidade nos gestos de devoção das pessoas, e compreender a arte visual desenvolvida por Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, de forma singular, e não apenas meramente ilustrativa, como conheciam até então, através dos livros de artes visuais e literatura portuguesa ao estudarem o período Barroco e a literatura barroca brasileira.

Os olhares dos discentes estavam paralisados mediante as obras expostas do artista Aleijadinho, e o guia foi sabatinado com perguntas sobre a conservação das obras, o material da qual elas foram produzidas, características da obra do artista, dentre outras perguntas realizadas. A apropriação do espaço foi

¹⁸Depoimento registrado no arquivo da autora.

realizada pela fruição entre a obra e o espectador, o diálogo era possivelmente visualizado na comoção e emoção por está vivenciando aquela experiência.

Talvez, se a aluna A, que inferiu a prerrogativa da estética capilar citada anteriormente, tivesse vivenciado essa experiência ela compreenderia o *porquê* dos cabelos da professora não serem alisados, e compreenderia a importância da sua identidade cultural, como ser dotado de pensamento, com poder de decidir sua própria história e existência cultural no mundo.

Foto 2 – Alunos que participaram da primeira edição do projeto Arthispor no Santuário de Bom Jesus de Matosinhos e na porta da igreja de São João de Latrão em Congonhas-MG. (2011)



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A mediação ocorria entre discentes, professores, mundo e sociedade. Era formidável perceber através dos olhares do educando o momento de descoberta e percepção de si, do mundo e dos sujeitos a sua volta, o que evidenciava a necessidade de mais ações como essas.

Nas edições seguintes as, cidades visitadas foram: Belém (Pará), São Luís (Maranhão), Recife (Pernambuco), e em todas essas cidades os discentes cumpriam um roteiro de visitação educativo, artístico, político, histórico e cultural, desenvolvendo atividades também com instituições parceiras.

Foto 3 - Alunas do Campus Açailândia participando das oficinas de teatro ministradas no Teatro Arthur Azevedo em parceria com o IFMA através do projeto Arthispor em São Luís-MA.



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Destacam-se momentos ímpares nesses locais: em Belém, as oficinas ofertadas pela unidade do Sesc-Docas; em São Luís, as Oficinas das linguagens artísticas realizadas pelo teatro Arthur Azevedo; em Recife, a apresentação do espetáculo de dança *Vrum + Vrunzinho* no Teatro da Caixa, que teve a interação e participação direta dos alunos do IFMA de Açailândia.

No Teatro da Caixa, logo na chegada, os discentes receberam o folheto explicativo sobre o espetáculo, inicialmente não demonstraram muito interesse. Chegada à hora da apreciação do espetáculo, os discentes no início da apresentação comentavam que não estavam entendendo nada, que o espetáculo não possuía texto.

Na verdade, o texto estava muito bem escrito e definido, pois o espetáculo era uma performance de teatro e dança, que utilizava a linguagem corporal, com o passar do tempo os discentes compreenderam que através do corpo é possível realizar a construção de um texto com os gestos e formas corporais, que serão compreendidos a partir da reflexão sobre a proposta do espetáculo ou atividade.

Ao findar o espetáculo, o elenco convidou os discentes a participarem de um jogo teatral conduzido por eles; no início, ficaram meio apreensivos e tímidos, mas depois aceitaram o convite. Sobre o palco, ao seguirem os comandos do jogo teatral, eles desenvolveram expressões com o corpo de forma livre, existia liberdade nos movimentos, ao final da atividade, vários discentes disseram que a experiência tinha sido fantástica e que nem imaginavam que o corpo podia tanto, que podia *falar*.

A inquietude dos alunos após retornarem do projeto era notória, eles se destacavam dos demais alunos que não tiveram a oportunidade de participar do projeto. Ocorria uma mudança no comportamento sobre os processos de construção do conhecimento, maior participação nas atividades propostas pela escola e maior desempenho acadêmico, além de serem proponentes de várias atividades artístico-culturais no espaço escolar.

Os discentes da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio por participarem das atividades e terem a ministração da disciplina de Arte, não possuíam mais um comportamento alheio a educação em arte, demonstrando uma mudança de comportamento visível mediante as atividades de artes e cultura ofertadas pela escola, eles eram os principais incentivadores das ações artísticas e culturais. Tal

mudança de comportamento gerou uma efervescência artística e cultural no Campus de Açaílândia.

Essa efervescência de atividades juntamente com a mudança de comportamento dos discentes, gerou a criação do projeto *Sexta Cultural*, no qual os discentes realizavam apresentações artísticas para a comunidade escolar nos intervalos dos horários de suas aulas, realizando antes uma pré-inscrição com o monitor da disciplina de Arte.

Paralelamente ao projeto da Sexta Cultural, foram surgindo vários grupos de pesquisas interdisciplinares, como exemplo, sendo possível citar: o grupo *Mãos em Movimentos*, coordenado pela profa. Raquel Brandão, profa. Maria Sibelly Leite e pela intérprete Aline; o *Dançaart* e o *Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte-GEPA*, ambos coordenado pela professora de Arte, juntamente com a Assistente Social Karina Cardoso e a Bibliotecária Rafaela Soares; o grupo *NEABI Jovem*, coordenado pela Profa. de História Marinalda Pereira do Campus de Açaílândia.

Cita-se nesse contexto, também, os trabalhos teóricos e práticos realizados nas disciplinas de Arte, especificamente nas linguagens de teatro e dança e que resultavam em encenações como a Via Sacra da escola e performances interdisciplinares, atendendo à demanda do diálogo com os mais variados setores da escola, do administrativo ao pedagógico.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte – GEPA promoveu a maioria dessas atividades, passando a ser referência na escola, no município de Açaílândia e na rede dos campi do IFMA. Os trabalhos do GEPA perpassam a pesquisa e os estudos de construção das atividades artístico-culturais, resultando no acontecimento artístico, gerado pelo diálogo entre os criadores, o objeto artístico e o público. A proposta desse diálogo é explicitada quando afirma-se que:

[...] completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos. (DESGRANGES, 2011, p.28).

Nesse contexto, o campus de Açaílândia viveu uma reverberação cultural, resultante de uma ação cultural, tendo como protagonista a disciplina de Arte e os trabalhos desenvolvidos pela professora e os demais agentes envolvidos em todo o

processo. Essa ação se instala e está cada vez mais enraizada nas ações pedagógicas do campus.

O GEPA permanece com suas atividades, como alguns grupos citados. Hoje a Profa. de Arte coordena a distância as atividades do GEPA, juntamente com as servidoras já citadas nessa seção, devido sua remoção para um outro Campus.

4.3 GEPA: uma trajetória da ação

A expressão concreta desses trabalhos surgiu da proposta de um trabalho escolar da disciplina de Arte para a turma da 1ª série do Ensino Médio do curso Técnico de Florestas no ano de 2011.¹⁹

O trabalho proposto foi no período do natal e tinha como objetivo a interpretação dessa festa comemorativa por diferentes olhares, o que mais importava era a experiência interpretativa que o trabalho proporcionava sobre a leitura de mundo realizada.

A turma organizada em grupos após a realização da pesquisa científica realizou a transposição didática para a linguagem artística, surgindo vários trabalhos nas diversas linguagens. Com o intuito de não realizar um trabalho eventual em prol do período natalino, foi concebida a ideia inicial de formar um grupo de estudos e pesquisa em Arte com os alunos que desenvolveram esses trabalhos.

Essa ideia inicial foi motivada pelo II Fórum Mundial de Educação, Ciência e Tecnologia do ano de 2012, pois a professora inscreveu um dos melhores trabalhos dessa turma como demonstração, a fim de serem selecionados e apresentarem uma nova composição artística no Fórum. Os alunos que tiveram o trabalho selecionado se sentiram motivados a fazer algo maior e que envolvesse a pesquisa no processo de criação artística.

Aos poucos o grupo foi sendo criado com o reflexo do aprendizado em sala de aula e com a postura diferenciada pela professora de Arte ao ministrar a disciplina. Os dogmas sobre os conhecimentos em arte que se restringiam ao aprendizado tecnicista e mecânico da colagem e pintura já não eram tidos mais

¹⁹O Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte-GEPA foi criado em 2011 e é coordenado atualmente pela Diretora de Difusão Artístico-Cultural, Desporto e Lazer, profa. de Artes Mayara Karla da Anunciação Silva, em exercício na Reitoria, a assistente social Karina Cardoso Sousa e pela bibliotecária Rafaela Soares, servidoras do IFMA - Campus de Açailândia.

como verdade acadêmica no espaço escolar. A importância dada a essa mudança de paradigma, percorre o pensamento de Buoro (2009, p. 33), que destaca:

[...] nesse sentido que podemos vislumbrar toda a importância que a compreensão da Arte pode ter no ensino escolar. Precisamos conquistar um espaço para a Arte dentro da escola, espaço que ficou perdido no tempo e que, se recuperado, poderá mostrar-se tão significativo como qualquer outra matéria no currículo [...].

Com a aprovação da proposta encaminhada ao Fórum Mundial, a professora de Arte desenvolveu uma estrutura organizacional no grupo, no qual o interesse dos alunos era diversificado em relação às linguagens artísticas. Dessa forma, o grupo era composto por três núcleos: o núcleo de teatro, núcleo de dança e o núcleo de música.

Assim surgiu o Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte – GEPA, que é caracteristicamente um grupo interdisciplinar composto por alunos do Ensino Médio Integrado do campus Açailândia do IFMA, grupo este que se tornou uma referência do IFMA na rede nacional de ensino federal.

É possível afirmar que o grupo surgiu da necessidade de estudar e pesquisar a função da arte e da cultura e as relações dos sujeitos com a sociedade, de modo a caracterizar e registrar as experiências estéticas, sendo um mediador diretivo da arte e da cultura para comunidade escolar, tendo em vista a ausência de espaços culturais e de atividades socioculturais e artísticas educativas no município. O GEPA tem como principais objetivos:

- Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens artísticas;
- Apreciar os produtos artísticos, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.
- Investigar, compreendendo os fenômenos artísticos contemporâneos, tendo como referência os processos históricos;
- Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da arte e diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações sócio-culturais da história da arte;
- Conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros que permeiam o universo artístico;
- Contextualizar as concepções apreendidas para o diálogo entre o saber artístico e a sensibilização causada nos sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem.²⁰

²⁰Fragmento retirado do projeto de pesquisa Grupo de Estudo em Arte-GEPA, ano de 2011.

Os discentes foram estimulados pelas coordenadoras do GEPA para reflexões acerca da importância da Arte e da Cultura, quebrando preconceitos e paradigmas tão presentes em cidades com pouca estrutura e com características interioranas, tornando-se necessário trabalhar com o repertório cultural do educando, com o objetivo de contextualizar os conteúdos e produzir uma aprendizagem significativa.

Ressalta-se que objetivo do grupo não se constitui meramente a transposição didática dos conteúdos para linguagem artística, mas no desenvolver das atividades artísticas com teor científico e cultural, envolvendo toda a comunidade escolar, educando pela experiência interpretativa ao proporcionar uma leitura selecionada dos objetos artísticos apresentados, além de promover a difusão artístico-cultural.

No próprio processo de idealização dos trabalhos, os alunos pertencentes ao GEPA eram levados a compreender a dinâmica científica de todo o trabalho, percebendo que as criações artísticas não surgiam apenas da ideia emotiva e espontaneísta da criação do espetáculo, mais que a ideia criativa deveria surgir juntamente com a pesquisa e estudo científico sobre o trabalho artístico que estava sendo idealizado.

A leitura do campo de sentido da arte é essencialmente necessária para o processo de ensino e aprendizagem, hoje, sensibilizar e estimular o educando a compreender esse sentido artístico de forma crítica e transformadora, assim como estabelecer diálogos e construir um conhecimento que permite ao educando se relacionar com a dinâmica do mundo e com a sociedade, uma vez que:

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.21).

A proposta era de fato consolidar um conhecimento estético e desenvolver o gosto pela apreciação da arte, estimulando os discentes a ter a consciência, de que ao produzir sentidos e reflexões à arte, seria permitido o

desenvolvimento da percepção e imaginação de caráter crítico, propiciando aos sujeitos modificar a realidade antes analisada. O GEPA viabilizava aos sujeitos a produção de sentidos e a reflexão sobre o objetivo artístico, visto que ao criar as produções artísticas, modificava por meio da criatividade a realidade vivenciada.

O GEPA representou no espaço escolar um local de aprendizado e ampliação dos saberes artísticos e da difusão cultural, proporcionando um diálogo intenso entre a comunidade e a escola. Esse território conquistado e solidificado demonstra que a intencionalidade das ações está na forma como elas são desenvolvidas, o ganho territorial da arte e da cultura nesse campus foi conquistado pelo processo de valorização e reconhecimento da importância da arte na formação do educando.

Como a maioria dos grupos de pesquisa e artísticos, o GEPA teve uma dinâmica de atividades próprias que partiam dos momentos de estudo e pesquisa até o momento da apresentação do objeto artístico construído. Os ensaios se davam de acordo com os núcleos existentes nos grupos e suas linguagens artísticas, para uma melhor organização das atividades de criação artística.

Essa divisão do grupo em núcleos subvencionava o diálogo entre os educandos que tinham a habilidade artística para mesma linguagem. Os ensaios eram cheios de descobertas e reflexões sobre a importância daquela linguagem artística para a comunidade escolar, sendo debatido como a estética daquela linguagem dialogava com o público, ideias novas sempre surgiam acerca da criação de um novo trabalho.

Por ser um grupo que exercia suas ações de maneira interdisciplinar, era mister que os discentes do grupo transitassem em todas as atividades da escola, com apresentações de trabalhos de pesquisas e com apresentações de trabalhos artísticos, como por exemplo na Semana de Meio Ambiente do Campus Açailândia, no ano de 2013, com a apresentação do trabalho performático *O que vocês fizeram?*, os discentes retrataram através da encenação teatral a agressão do homem contra a natureza.

Foto 4 - Apresentação da Performance Teatral: *O que vocês fizeram?*, pelo GEPA na semana de Meio Ambiente no ano de 2013 no Campus Açailândia



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

A performance mencionada acima não tinha um texto falado oralmente, mas conseguiu através da linguagem corporal e gestual transmitir à comunidade escolar os danos causados pelo homem sobre a natureza, permitindo aos discentes perceberem as possibilidades e potencialidades da construção do gestos e das formas corporais no espaço, a partir dessa apresentação (foto 4) foram desenvolvidos laboratórios corporais, com práticas de jogos teatrais e de dança que auxiliam nos processos do desenvolvimento da consciência corporal.

A construção desses trabalhos era embasada pelas “Semanas de Formação” do GEPA, que eram caracterizadas como minicursos e oficinas idealizadas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento ministradas pelos parceiros do grupo ou não. Esses parceiros eram professores que conseguiam visualizar uma interdisciplinaridade entre sua área de conhecimento com a proposta de educação artística e cultural que o GEPA apresentava.

As Semanas de Formação demonstravam o diálogo que até determinado momento era quase imperceptível entre as disciplinas e que agora se articulava de forma sistemática e criativa, visto que, os professores que não tiveram a disciplina de Arte no currículo escolar ou aqueles que tiveram a ministração da disciplina de forma bancária, não compreendiam a importância da arte e da cultura para a formação humana, mas ao assistirem e acompanharem as atividades artísticas e

científicas do grupo, começaram a perceber uma cientificidade dos processos que antes era imperceptível para eles.

Isso evidencia a importância do professor enquanto agente cultural, ele não proporciona espaços de cultura e atividades de difusão artístico-culturais apenas para seus discentes, mas existe uma preocupação maior: a de também envolver os demais sujeitos presente no contexto da escola, a fim de promover uma educação artístico-cultural para todos, independente do cargo ou função que ocupam.

Outro aspecto a ser analisado, diz respeito à preparação dos discentes nos ensaios através dos jogos dramáticos que eram concebidos como instrumento de reflexão e análise do mundo, propiciando a (des)construção do corpo e um melhor domínio sobre as expressões e gestos de cada discente. Nos ensaios, a produção de textos, cenas, gestos e falas fluem naturalmente, à medida que cada discentes conhecia os limites e possibilidades da sua expressão corporal, possuindo total domínio das suas ações teatrais.

Para que esse processo fosse criativo e pudesse proporcionar novas estéticas, era imprescindível que os discentes não seguissem os estereótipos criados e incutidos pelos meios de comunicação de massa e de espetáculos já consagrados mundialmente, ou até mesmo de encenações espetaculares, pois o essencial no desenvolvimento dos jogos dramáticos era o processo criativo e a descoberta de possibilidades gestuais e corporais, além da construção da personagem. Essas características educativas são alvo da preocupação de Desgranges (2011, p. 95), a saber:

[...] no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares [...] as situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo, e o indivíduo pode sempre parar, voltar atrás e tentar de novo [...].

O método de ensino baseado na importância da educação em arte, do professor enquanto agente cultural, e da ação cultural promovida pelas ações da professora de Arte e do GEPA, constituem a parte essencial dessa proposta, não poderia ser realizado nenhum trabalho seja ele cênico, de dança ou musical, sem

antes realizar uma leitura prévia e estudar as dimensões sugeridas por determinada proposta, somando-se a isso os desdobramentos da preparação gestual e corporal do educando.

Uma dificuldade enfrentada pelo GEPA foi a participação de meninos nas atividades de teatro e dança do grupo, já que a arte era concebida como atividade somente para meninas e homoafetivos, principalmente nos trabalhos relacionados à dança, uma vez que a estética corporal está diretamente ligada à figura cultural do homem machista, caracterizando o “rebolado” como tantos outros movimentos corporais, ações específicas de um determinado gênero. Isto demonstra a cultura machista desenvolvida no interior do estado, o que dificulta a aceitação e assimilação dos produtos artísticos.

Partindo de concepções como essas, expostas pela comunidade escolar em relação à participação de meninos no grupo, surgia uma didática crítica intercultural propriamente dita ao se trabalhar nas apresentações e nas discussões internas do grupo, a questão de gênero no contexto social, contribuindo para articulação e valorização de contextos socioculturais.

O GEPA era um espaço de construção do saber diversificado, instrumento de mediação e difusão do saber artístico e cultural entre os sujeitos e o mundo, suas ações tomaram proporções imensuráveis, se constatando que existe sim um conteúdo e um processo de ensino e aprendizagem através da ação cultural permeada pela arte, isto fica claro no relato a seguir:

Ao falar do GEPA, recordo-me da obra “Alegoria da Caverna”, de Platão. A narrativa apresenta a vida de prisioneiros que vivem desde o nascimento em uma caverna, enxergando nada além do que sombras. Certo dia, um desses prisioneiros tem a oportunidade de sair e perceber o mundo tal como ele é, e que o sol era quem originava as sombras. Segundo Platão, ele terá a obrigação de retornar e contar aos demais sobre a descoberta da verdade a fim de que saiam da escuridão. Creio que o GEPA tem esse papel, a obrigação moral de ajudar os indivíduos a saírem do mundo da ignorância e do mal para construir um mundo mais justo, mais amável, com sabedoria. Dessa forma, posso parodiar a famosa frase de Leonardo da Vinci, “o GEPA, através da arte, diz o indizível; exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.”²¹

O depoimento acima salienta que a arte é capaz de transformar o mundo, através da construção do pensamento crítico e que através das linguagens

²¹Depoimento de ex-integrante do GEPA no período de 2011 a 2012. Arquivo pessoal.

artísticas, é estimulada a construção desse pensamento, seja através da música, da dança, do teatro ou das artes visuais.

Nos núcleos do grupo, a base musical que se formava pelo conhecimento do senso comum dos discentes e das oficinas de músicas idealizadas pelas igrejas das quais os discentes frequentavam, favoreceu o surgimento da criação do Projeto GEPA Musical. As vivências do repertório cultural do educando, eram confrontadas com o novo conhecimento em música que estava sendo construindo.

Esse projeto surgiu a partir do entendimento de que o educando está inserido em ambientes sonoros, cabendo à educação musical desenvolver de forma crítica e reflexiva as habilidades e competências musicais que cada educando possui, potencializando-as, a fim de utilizá-las na sua vivência cotidiana e na sua leitura de mundo.

Musicalmente, o grupo começou a desenvolver performances embasadas no trabalho musical multidisciplinar do Grupo Teatro Mágico. A musicalidade envolvia a expressão corporal formando uma única linguagem capaz de traduzir por meio da sonoridade, dos gestos e das emoções uma leitura crítica e reflexiva do mundo. Este projeto GEPA Musical foi convidado a participar de atividades no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Esta ação desenvolvida pelo GEPA demonstra de forma concreta o aprendizado dos discentes mediante a estimulação da arte e da cultura no Campus de Açailândia.

Com o desmembramento do projeto GEPA Musical, o grupo lançou o projeto *Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte: um olhar para a musicalidade na formação integrada do educando no IFMA-Açailândia*, tendo como trabalho referencial a obra musical *Poesia e Prosa no Universo Musical* (foto 5). A proposta de trabalho tinha como temática o estudo sobre a integração da música no cotidiano com as outras linguagens artísticas, além de iniciar o estudo da *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*.

Foto 5 - Apresentação do trabalho *Poesia e Prosa no Universo Musical* do GEPA no Campus Açailândia no ano de 2013.



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

O trabalho performático *Poesia e Prosa no Universo Musical* (foto 5) foi apresentado no ano de 2013, no auditório da escola, em uma atividade cultural proposta pela Profa. de Arte do Campus de Açailândia. O trabalho era composto por interpretações de canções da *música popular brasileira* e pelas obras do grupo multidisciplinar *O Teatro Mágico*. Esta atividade estimulou outras atividades no Campus envolvendo a arte.

Os discentes, em quase todas as disciplinas do currículo do núcleo comum e do núcleo técnico, apresentavam suas pesquisas e trabalhos utilizando as linguagens artísticas. Eles passaram a levar violões para escola e nos intervalos surgiam as rodas de músicas, que ao mesmo tempo serviam para discussão e debates sobre temas de arte, cultura, política, economia, dentre outros.

As páginas das redes sociais das quais os discentes faziam parte, como por exemplo, facebook e instagram, eram floreadas de poesias, letras de música, divulgação de espetáculos de teatro e dança. Destarte, que a vergonha sentida antes como demonstrada oralmente pelo aluno B na seção anterior já não existia mais, ela deu lugar para a consciência desenvolvida pelos demais discentes sobre a importância que a arte tem para a formação humana, bem como a mudança de paradigmas alcançados pelo método de ensino da professora de Arte, que concebia a educação em arte de forma científica e transformadora.

Assim, como uns dos muitos resultados dessa educação em arte, em fevereiro de 2012, ao colocar uma proposta de apresentação cultural para o II Fórum Mundial de Educação Ciência e Tecnologia, realizado na cidade de Florianópolis – SC, que iria ocorrer no mês de maio do decorrente ano, o GEPA expandiu seus trabalhos para além dos muros da escola.

A performance *Expressões populares*, apresentada no II Fórum Mundial de Educação Ciência e Tecnologia, fazia uma leitura contemporânea sobre a arte e a cultura maranhense através do teatro e da dança, trazendo para o cotidiano escolar o respeito e o diálogo as diferenças apresentadas em cada enfoque cultural ali representado.

Em maio desse ano, o GEPA participou do III Fórum Mundial de Educação, Ciência e Tecnologia com a performance *A diversidade maranhense in-cena: um folclore cidadão*, recebendo convites para apresentações no Acre e para O Festival de Artes do Instituto Federal de Goiás, na cidade de Goiás Velho.

Foto 6 - Apresentação do trabalho *A diversidade maranhense in-cena: um folclore cidadão!*, no III Fórum Mundial de Educação, Ciência e Tecnologia na cidade de Recife-PE no ano de 2015.



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

As mudanças são concretas e visíveis na concepção e reflexão dos alunos que integram o grupo como de toda a comunidade escolar, que conseguem decodificar e relacionar com facilidade a experiência estética com sua formação humana e profissional, promovendo o diálogo entre a formação profissional e ação educativa. Ao dar voz aos protagonistas dessa ação, segue reflexão a seguir:

Somos seres humanos dotados de habilidades e vivemos num mundo de sentidos, de sentimentos...a minha formação profissional deve estar relacionada com a minha formação cultural uma vez que estarei me relacionado com seres humanos imersos em suas culturas, em suas próprias raízes. Participar do GEPA é uma forma de crescimento enquanto “gente”, enquanto profissional.²²

Esse relato acima auxilia na compreensão da arte como fundamental para a formação humana, independente de qualquer que seja a formação almejada, haja vista que a educação em arte suscita a formação do pensamento crítico, possibilitando o entendimento da importância dos sujeitos enquanto ser cultural, capaz de modificar o mundo a sua volta.

Igualmente, o GEPA produz uma educação em arte que favorece o desenvolvimento cultural dos sujeitos uma vez que:

O GEPA é importante para desenvolver mais ainda o conhecimento de culturas diferentes da nossa, fazendo com que haja mais interatividade, para que com o passar da nossa vida possamos compreender a cultura como parte essencial na vida social das pessoas, e principalmente levar isso para as outras pessoas que tenham a oportunidade de ver as apresentações do grupo.²³

Os integrantes do GEPA avaliam que nesses quase quatro anos de existência, o GEPA como demais atividades estudantis envolvendo a arte no Campus de Açailândia, formaram além dos discentes, os servidores, que em seus horários de trabalhos viam nos trabalhos artísticos uma oportunidade de aprender, conhecer e apreciar os produtos artísticos.

Os docentes da área tecnológica percebem a mudança cultural proporcionada na escola pelo ensino de Arte através das ações desencadeadas pelo GEPA no espaço escolar, destacando que:

A participação dos alunos em eventos, têm sido uma crescente. Eles estão inseridos em eventos de abrangência local, regional e nacional. A cada apresentação torna-se perceptível a evolução do grupo, seja pelos aspectos da estética, quanto da maneira como o público interage. Do nosso ponto de vista, essa interação ultrapassa o entretenimento, e acontece quando o público consegue fazer leituras do que foi visto e ouvido. O grupo comunga muito bem as atividades teóricas e as práticas, dessa maneira enriquece a si e aos seus interlocutores. Os integrantes do GEPA apontam algumas características que chamaremos de desenvolvimento das competências pessoais e sociais. É consensual a mudança de comportamento dos alunos

²²Depoimento da discente que participou no período de 2012 a 2014 do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte – GEPA, Arquivo pessoal.

²³Depoimento da discente que participou no período de 2013 a 2015 do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte – GEPA, Arquivo da autora.

ao integrar o GEPA. A postura comunicativa ocupa o lugar que antes era da timidez e de posturas retraídas; alunos mais responsáveis e disciplinados; alunos mais integrados nas ações educativas desenvolvidas na instituição e com visibilidade. É inegável que há uma mudança positiva crescente na maneira como cada aluno desenvolve suas competências. Acreditamos que o reflexo dessas mudanças seja para além das habilidades que se deseja para um aluno do curso técnico. Apostamos que pela evolução pessoal e social, os alunos que participam do GEPA destacam-se pela oportunidade de desenvolver-se, em um espaço de constante reflexão e ação. Essa dialética tão pensada na contemporaneidade, é nos alunos do GEPA uma realidade tangível, pois a medida que os alunos vão interagindo com os conhecimentos teóricos, também vivenciam na prática suas construções artísticas culturais. Vale ressaltar que toda a temática da arte-educação ainda é algo que merece nossa atenção, pois sua expansão é muito tímida nos IF's, tendo em vista essa não ser uma temática prioritária dessas instituições. A partir da experiência que vem sendo realizado no nosso *campus*, não resta dúvida, de que a arte-educação é um meio pelo qual se pode desenvolver ações significativas na educação..²⁴

No relato acima, fica claro que as mudanças no contexto escolar são significativas, ocorrendo um impacto visível na formação do educando que participa de uma educação em arte, eles se sentem mais motivados, têm mais segurança e estímulo para desempenhar sua autonomia nas mais diversas ações propostas na escola. Ademais, outros depoimentos destacam que:

O ensino de Artes no Campus Açailândia tem sido muito relevante para a formação do educando, uma vez que, além de compor o currículo escolar, promove o desenvolvimento cultural dos alunos, a partir da expressão de diversas linguagens artísticas a saber, música, teatro, dança e artes visuais que são vivenciadas e estimuladas pautando-se nas realidades socioculturais dos educandos. A arte influencia diretamente no cotidiano do educando, pois, estabelece relações entre o seu mundo pessoal e o contexto em que está inserido. A arte como uma expressão do universo se torna a cada dia uma reelaboração da realidade, pois cada aluno vê uma mesma situação de maneira diferente e a reconstrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversos. Assim, ao examinar o papel da arte no processo educativo, vemos que ela, além de ser veículo de expressão do pensar e do sentir, é mediadora do aprendizado relativo tanto ao seu mundo interno, quanto externo. O ensino de Artes proporciona aos educandos diferentes formas de compreensão de mundo e uma visão holística sobre a diversidade, promovendo ainda uma consciência crítica e valores vinculados à cidadania.²⁵

Acredito que a Artes é importante por humanizar os sujeitos, e por permitir ao educando o desenvolvimento crítico e estético ao seu redor, ajudando a acabar com o pensamento meramente tecnicista e formal que predomina em muitas áreas. Por exemplo, recorde de momentos nos quais os alunos desenvolveram apresentações artísticas baseadas em temas científicos; ou seja, é a ciência sendo revista de modo diferente, sem perder sua essência,

²⁴Relato da professora doutora em Tecnologia de Alimentos, Denise Amaral do IFMA- Campus Açailândia, no ano de 2015. Arquivo pessoal.

²⁵Relato da bibliotecária, Rafaela Soares, do IFMA- Campus Açailândia, no ano de 2015. Arquivo da autora.

mas sendo abrilhantada por um novo modo de ser compreendida. Isso é muito importante, pois revela como o conhecimento é reconstruível pelo sujeito quando se dá meios para tal. Então, criticamente, criativamente e esteticamente o educando reconstrói o conhecimento que lhe foi transmitido, mostrando outras formas de percepção. O ensino de Artes na formação básica, tecnológica e profissional permite ao aluno enxergar além das possibilidades que lhe são apresentadas; por isso, ele consegue descrever em prosa uma reação química; apresentar num teatro mudo um assunto da história como processos migratórios, reflorestamento; explicar uma operação matemática ou um cálculo da física através de desenhos ou mímicas. Ou seja, se reconstrói um conhecimento a partir de um olhar diferenciado, sensível, esteticamente desenvolvido.²⁶

Ao considerar o relatado no presente capítulo, infere-se que o ensino de Arte provoca no educando o espírito narrativo, o de ser autor da sua própria história, recriando e analisando a sociedade e o mundo no qual está inserido, articulando suas experiências e vivências com a construção do seu futuro.

²⁶Relato da Assistente Social Karina Cardoso de Sousa, do IFMA- Campus Açailândia, no ano de 2015. Arquivo da autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciar as considerações finais desta pesquisa, torna-se necessário compartilhar um pouco sobre o percurso e o processo de trabalho que envolveu a própria formação profissional do sujeito de pesquisa e o campo, salientando algumas adversidades.

Sabe-se que o cotidiano dos professores envolve jornadas de trabalhos excessivas, que os deixam sem tempo para refletir sobre sua prática docente, e tampouco para intervir, objetivamente, na pesquisa e extensão durante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em que se vê envolvido.

Assim, geralmente não há tempo para a qualificação profissional, para a continuação dos estudos em programas de pós-graduação e outros, visando a uma melhoria na sua formação. A sala de aula e a rotina desgastante do tempo excessivo passado na sala de aula, ou seja, na atividade professoral propriamente dita, esgotam aquela faceta da profissão docente voltada para a pesquisa.

Em decorrência disso, faz-se necessário, destacar a importância do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade / PGCULT, que possibilitou à mestranda a ampliação dos conhecimentos construídos no território profissional e tecnológico, atribuindo a esses conhecimentos uma relação científica e teórica, antes percebida, porém em grandeza menor.

Anteriormente ao ingresso no PGCULT, os trabalhos científicos realizados através da orientação dos Programas Institucional de Bolsas e Iniciação Científica / PIBIC, desenvolvidos no Campus de Açailândia, surgiram como um estímulo aos discentes para pesquisa e extensão na área de arte e cultura, sendo constatado que existia saber científico nessas duas grandes áreas de conhecimento.

Essas orientações estimularam o desenvolvimento de trabalhos naquele Campus do IFMA, com intuito de amenizar a quase inexistência de espaços artísticos e culturais que favorecessem a comunidade açailandense. A ideia da transformação e criação de espaços culturais, juntamente com as pesquisas desenvolvidas através dos PIBIC's, com ações de ensino e aprendizagem em artes, tais como visitas de campo e projetos artístico-culturais, favoreceu a criação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte – GEPA.

Paralelo a esse cenário, a atualização de conhecimentos e conceitos anteriormente aprendidos na graduação, tais como: educação em arte e cultura,

estavam sendo ampliados pelas leituras da pós-graduação, destacando-se as leituras sobre os temas da Educação, Cultura e dos Estudos Culturais, em consonância com o olhar investigativo exigido pela complexidade do fenômeno que estava sendo pesquisado.

A experiência docente trazida pela autora no setor educacional privado e público favoreceu a constituição de proposições pedagógicas e culturais para intervenção e posterior modificação daquela realidade apresentada pelo Campus de Açailândia, já comentada no capítulo dois, antes mesmo do efetivo desenvolvimento dos trabalhos docentes naquele território escolar.

Também é válido destacar, que a nova configuração adotada pela rede federal de ensino, no interior maranhense, oportunizou a mudança de comportamentos educacionais, principalmente no que diz respeito à valorização das disciplinas do núcleo comum, como fundamentais para a formação humana. A educação tecnológica e profissional não poderia mais ser pautada apenas no ensino tradicional e tecnicista, então passou a dar conta das transformações da sociedade, na via de atender às demandas da formação cultural do educando.

Apesar desse cenário de mudanças, verificou-se existir uma resistência velada por parte dos discentes em não conceber a importância da arte como área de conhecimento, no início do trabalho, e por parte dos docentes, por conceberem a arte como apenas um momento lúdico e de recreação do processo de ensino e aprendizagem, era visível perceber que não se dava uma importância significativa para formação humana.

Desta forma, a pesquisa assumiu-se enquanto pesquisa-ação, visto que se fez necessário o envolvimento ativo da comunidade escolar, nas suas ações e reflexões. Ao mesmo tempo, o trabalho passou a ter um certo caráter autobiográfico, tornando-se uma investigação reflexiva sobre a prática professoral durante o processo de trabalho, o qual objetivava promover mudanças culturais a partir do ensino de Arte, firmando pés no território escolar e saltando para além dele.

O ensino de Arte, por si só, é uma tarefa pedagógica interdisciplinar, devido às linguagens artísticas que o compõem, exigindo um diálogo disciplinar entre elas, e assim com as demais diversas áreas do saber. Nesse particular, a ação envolveu as disciplinas Língua Portuguesa e História, e esse diálogo avançou para o terreno das relações interpessoais na escola, de modo concreto, quando foram

formadas as parcerias de trabalho com os colegas para execução de propostas e ações educativas narradas nos capítulos anteriores.

É importante ressaltar a alegria e entusiasmo dos discentes ao aprenderem os conteúdos de Arte, o zelo e cuidado estético com as atividades que envolviam as linguagens artísticas, ocasionando a mudança de comportamento da comunidade acadêmica, bem como criando um movimento de difusão artístico-cultural que ultrapassava os muros da escola, sendo os discentes, parceiros fieis na conquista da ação educativa em arte.

Assim, foram desenvolvidas atividades artísticas e culturais, com a finalidade de proporcionar uma formação cultural e cidadã para os discentes da EPT no Campus de Açailândia, tendo como base a ação cultural e a concepção de professor como agente cultural, operacionalizando a arte-ação no espaço escolar, para a formação da consciência artística, cultural, estética e política desses discentes.

Os projetos de visita técnica, como o Arthispor, a outras cidades do Brasil, se configuraram como uma oportunidade única de aulas extraclasse aos educandos, estimulando a tríade ensino, pesquisa e extensão. O educando através dessa proposta se tornava autor do próprio conhecimento, configurando-se como agente cultural de transformação.

Esse modelo de educação em arte e formação humana teve como base a concepção de cidadania para uma perspectiva emancipadora de educação, e que gerou reações de empoderamento e espaços de negociações, evitando a segregação das classes e a negação de culturais, promovendo um pensamento de igualdade e valorização de todas as culturas.

As ações metodológicas de ensino, pesquisa e extensão na educação em arte no Camus de Açailândia foram proporcionadas por uma metodologia educacional, que consistia na experiência prática do discente e no desenvolvimento do seu saber artístico e cultural. Essa concepção metodológica oportunizou a esses educandos refletirem constantemente sobre sua atuação no mundo; proporcionado aos discentes melhores compreensão de si mesmos e dos outros em sua relação com o trabalho e a vida, conscientizando-os da importância que a educação em artes tem para a sua formação educacional e para transformação da comunidade local.

Deste modo, a criação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte – GEPA foi notoriamente a identificação dessa proposta educacional, sendo um aglutinador dessas conquistas e mudanças, proporcionando através das suas ações artísticas, modificações concretas no espaço escolar do IFMA de Açailândia, que influenciou significativa no processo de mediação do saber entre os sujeitos.

Através do GEPA e da nova metodologia de ensino, que progressivamente se foi cristalizando, buscou-se desenvolver a postura de um professor de Arte como mediador e agente cultural, que atua na escola e na comunidade, visando o desenvolvimento cognitivo e cultural, na via de uma prática dialógica, crítica e reflexiva, em atendimento às exigências do mundo contemporâneo.

Contudo, não basta apenas a quantidade absorvida de conteúdos técnico-científicos em Arte, mas sim a produção de um tipo novo de conhecimento, repleto de existência e de história, conhecimento este que pode tornar-se uma ferramenta de mudança social.

Foi até este ponto que a pesquisa se movimentou, mas como faz parte de um processo inconcluso, espera-se que, no futuro, outros trabalhos acadêmicos possam tomar por base as experiências aqui relatadas, ampliando-as ou mesmo propondo algo ainda mais instigante, através da prática investigativa.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**. [200?]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. **Rede São Paulo de Formação Docente**: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/4427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Essais sur Bertold Brecht**. Paris: François Maspero, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2013a.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

_____. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: Características da População e dos Domicílios - Resultados do Universo. Brasília: IBGE, 2010.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF: 2008a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 12 nar.2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008b.

BRÖNSTRUP, Camile Bauer. **R. Cient./FAP**, Curitiba, v.6, p.75-96, jul./dez. 2010.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**.10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria; GABRIEL, Carmem Teresa. **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os estudos culturais**. 2.ed. São Paulo: Bomtempo, 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013a.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013b.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

COSTA, Maria Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. Coimbra:ALMEDINA, 2011.

CUNHA, Newton. **Cultura e ação cultural: uma contribuição a sua história e conceitos**. São Paulo: Edições SESC, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. Campinas, Papirus, 1988.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

FERRAZ, Maria Maria Heloisa C. de T. **Metodologia do ensino de arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008. 1.v.

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: EduNESP, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e quantitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende, et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. et al. **Cultural Studies**: two paradigms. Media: Culture and Society, 1980.

HOGGART, Richard. **The Uses of Literacy**. Aspects of working-class life, with special reference to publications and entertainments. London: Chatto and Windus, 1957.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da escola. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. 2.v.

IFMA. Campus de Açailândia. **Proposta de Construção do IFMA de Açailândia**. Açailândia, 2014.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. José OLYMPO, J.O. Editora. Rio de Janeiro, 1988.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAFFIOLETTI, L. **Diferenciações e Integrações**: o conhecimento novo na composição Musical Infantil. Porto Alegre, UFRGS, 2005. 262p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/biststream/handle/10183/12894/000469219.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 maio 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. La razón técnica desafía a la razón escolar. In: NARODOWSKI, M., OSPINA, H., MARTÍNEZ BOOM, A. **La razón técnica desafía a la razón escolar**. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

MIRANDA NETO, Manoel José de. **Pesquisa para o planejamento**: métodos e técnicas. Rio de Janeiro: FGV, 2005

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed.rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo instertrancultural**: novos itinerários para **educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PHILLIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco. **Dramaturgia na Dança-teatro de Pina Bausch**. Editora UFMG, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá de, VELOSO, Graça. **Módulo 14**: História da Arte-Educação. Brasília: Artes Gráficas e Editora Pontual LTDA, 2009.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais na educação. Petropolis: Vozes, 2012.

_____. **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SIMMEL, George. **Sociologia**. Madri: Alianza Editorial, 1997.

SZPELETA, Justa; ROCKWELL. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Ed., 1986.

THOMPSON, E.P. **The Making of the English Working Class**. Londres: Gollanz, 1963.

TURNER, G. **British Cultural Studies**. Londres: Unwin Hyman, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Culture and society**. Londres: Chatto and Windus, 1958.

APÊNDICE

APÊNDICE A - O ENSINO DE ARTE E A EPT: uma análise histórico-cultural

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possui uma história atrelada a um contexto social muito peculiar, tendo seu início no Brasil colônia e sua concretização e evolução educacional nos dias atuais. Para uma melhor compreensão da estruturação e aplicação antes da criação da rede federal no Brasil, este capítulo irá fazer uma perspectiva histórico-social da implantação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, paralela à institucionalização do ensino de Arte como disciplina curricular presente nas escolas nacionais.

De uma dependência cultural, o ensino de Arte chega ao Brasil através do primeiro estilo cultural, que foi o Barroco, trazido por Portugal para o Brasil. Os artistas brasileiros, através de um mover antropofágico, criaram rapidamente uma arte de cunho nacional, ensinada pelos mestres em oficinas, sendo a única educação artística popular na época.

A institucionalização veio com a chegada da Missão Artística Francesa ao país em 1816, com um decreto de D. João VI, que criou o ensino artístico no Brasil. Houve a fundação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios, caracterizando a arte como apenas um auxílio para o desenvolvimento de outros setores e não como um conhecimento importante para a formação humana.

No ano 1826, ocorreu a mudança de nomenclatura da Escola de Ciências, Artes e Ofícios, que passou a ser chamada de Academia Imperial de Belas Artes, atendendo uma aristocracia em busca de *status* social. Com a mudança de nomenclatura, ocorreu também a mudança de público. O ensino artístico era elitista impulsionado por um neoclassicismo europeu, com características luxuosas, visto pela sociedade como supérfluo.

Igualmente ao ensino de Arte, a Educação Profissional e Tecnológica não aparecia no cenário brasileiro com características formais, mas se apresentava através do trabalho de ofícios e manufatura. As crianças eram enviadas para casas onde aprendiam ofícios como encadernação, tipografia, carpintaria, tornearia etc.

Esse fato tomava formas concretas no Brasil colônia, que trazia uma educação com um estigma de socorrer os desvalidos e não de institucionalizar escolas para a realização de uma educação equalizadora. Os primeiros trabalhadores que faziam parte de uma classe de brancos pobres, índios, negros

escravos, crianças e jovens, desfavorecidos pela sorte do infortúnio, tinham suas instruções primárias como aprendizes de ofícios na *casa de educandos de artífices*.

A escola de fundição de Minas Gerais formava trabalhadores para mineração em cinco a seis anos de estudo, obtendo a aprovação por uma banca examinadora composta pelo Império, pois

Com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual destinava-se ao filho de homens brancos empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação. (BRASIL, 2009, p.1).

Para a família desses aprendizes, era o ápice do processo educacional dos seus filhos, vendo quão vagas eram as possibilidades de elevação social na colônia. O país possuía uma economia agrário-exportadora com predomínio de relações de trabalho rurais e pré-capitalistas, caracterizando um trabalho absolutamente braçal.

Com a chegada da República, após um ano da abolição legal da escravidão, em 1889, surgiram muitas fábricas. Eram seiscentos e trinta e seis estabelecimentos, com aproximadamente cinquenta e quatro mil trabalhadores. Para uma grande população de quatorze milhões de habitantes e muitos desvalidos, o progresso do país estava em marcha lenta.

O contexto republicano surge com o ensino artístico e técnico, como ensino de desenho, introduzidos pelos liberais na educação numa perspectiva anti-elitista, como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano (BARBOSA; COUTINHO, 2011). Os liberais não concordavam com a visão de adorno que a arte possuía no ensino para a sociedade, exigindo a obrigatoriedade do ensino nas escolas primárias e secundárias, como desenho técnico, atualmente conhecido como design.

Já o século XX trazia consigo o mundo mergulhado na guerra, paralelo às descobertas científicas e novas formas de trabalho e produção, socializadas em feiras mundiais. O Brasil buscava se alinhar a essa modernidade e suas invenções, abandonando suas raízes coloniais e provincianas. A educação até então estava relacionada com a preparação do ensino superior para filhos de família mais abastadas e o ensino de desenho deveria preparar para o trabalho industrial.

Neste período, o ensino de Arte propriamente dito servia apenas de mecanismo de formação e aprimoramento das massas trabalhadoras industriais, não adquirindo um caráter enquanto área de saber institucionalizada no âmbito escolar para a formação de educandos, que refletissem sobre seu fazer e sua prática cotidiana do dia a dia. Era, portanto, um conhecimento puramente estilizado em ofícios e manufaturas, a educação em arte se estabiliza no patamar técnico.

Empolgado com o *século do progresso* e com a noção de que sem educação ele não se estabeleceria no país,

[...] Afonso Pena (1906) em seu discurso de posse na presidência, afirma que a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. (BRASIL, 2009, p. 2).

Somente a instalação de fábricas não bastava para o tão sonhado progresso, era necessária a formação de trabalhadores para que nelas fossem trabalhar. Então o presidente do Estado do Rio de Janeiro, na época, Nilo Peçanha, criou quatro unidades federativas de escolas profissionais; e anos mais tarde, na presidência do país, em 23 de setembro de 1909, um conjunto de *Escolas de Aprendizes e Artífices* com ensino primário e gratuito, tendo o propósito assistencialista de atender às necessidades das classes proletárias, a fim de que garantissem sua sobrevivência e cooperassem para o desenvolvimento do país.

Era possível compreender também que a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices também tinha como função ocupar os filhos da classe proletária que apresentavam uma situação de risco à edificação da Nação, com tendências sensíveis a comportamentos nocivos à sociedade em pleno progresso e construção. Nota-se que as escolas possuíam uma importante função na política de caráter moral-assistencialista, servindo como instrumento do governo para contenção das massas.

Tal progresso, que se apresentava no Brasil como uma corrida para industrialização de um país em pleno desenvolvimento, neutralizava o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, priorizando o trabalho braçal em prol de um crescimento aparente. É notório que esse histórico da educação profissional teve como uma de suas bases o ensino de Arte em seus primórdios decorativos e manufatureiros. Era preciso fazer uso desse saber em sua racionalidade técnica

para auxiliar na corrida desenvolvimentista que o país estava vivenciando naquela época.

Relacionada ao enfoque econômico, a educação profissional e tecnológica surge sob os limites hegemônicos da economia, sob o domínio do capital agroexportador, com um processo de industrialização iminente. As escolas da rede federal vão construindo uma base histórica, econômica e social fundamental para processo de desenvolvimento do país, sem suscitar a possibilidade de inserção de um ensino de Arte por meio de uma educação que visasse à formação do sujeito de forma crítica e consciente da sua interação com o mundo e da realidade por ele vivenciada.

Com a industrialização e paralelo a I Guerra Mundial, foi estabelecida uma nova ordem mundial que acelerou a necessidade de um processo de ensino sistemático de ofícios. As mulheres assumiam postos de trabalhos dando ênfase à educação feminina e nas fábricas os corpos eram disciplinados pelas máquinas.

Neste momento, o corpo era instrumento de trabalho e sustentação da rigidez técnica do uso das máquinas, não se pensava o corpo em sua estrutura própria, em um corpo que fala e que tem em si possibilidades de expressão. A estrutura corporal também estava dominada pelas amarras de um ensino técnico profissional.

Portanto, pelo menos até as décadas de 50 ou 60 do século XX, continuou vigorando uma pedagogia tradicional, defendida pela disciplina, a regra, o controle do corpo. Não há diferenças fundamentais, deste ponto de vista, entre os dois modelos escolares que as sociedades ocidentais difundiram pelo mundo: o modelo francês controla o corpo para triunfo do intelecto; o modelo inglês disciplina-o para o bem da comunidade (Raveaud, 2006). Nos dois casos, as artes ficam fora da escola. (CHARLOT, 2013a, p.196)

Durante a história de implementação da EPT²⁷, surgem também as escolas não profissionais de letras e desenho, evidenciando um projeto inicial da arte/educação, além da formação de docentes e administradores de ensino em cursos práticos. Esses docentes, com suas formações atreladas a uma educação tradicional e técnica, também tentam fazer controle do corpo como arma disciplinar do educando no ambiente escolar, não concebendo a completude da expressão do homem com o mundo que os cerca.

²⁷Educação Profissional e Tecnológica.

Ao fim da I Guerra Mundial, o Congresso Nacional tornava obrigatória a oferta do ensino profissional no Brasil, enquanto que o cinema chegava a sua essência modernista, exibindo em 1927 o filme futurista Alemão de Fritz Lang intitulado *Metrópolis*. O contexto se apresentava moderno com a agitação da classe trabalhadora, permeado por conflitos e pela crescente contradição social.

Progresso, consolidação da Nação e um tecnicismo disfarçado marcam essa fase de implantação da EPT e do ensino de Arte no Brasil. As escolas profissionais eram um referencial do desenvolvimento braçal com auxílio da concepção manufatureira do ensino de Arte, que qualificava as classes desvalidadas, servindo como instrumento de contenção dos sujeitos mais nocivos à concretização desse Estado, dando início, no período de 1930 a 1945, a um novo contexto educacional, às escolas profissionais e ao ensino de Arte, período este denominado de *Era Vargas*.

O ensino de Arte nesse período será discutido primeiramente sob os aspectos comportamentais da arte no ano de 1927, quando a Semana de Arte de 22 apresentou e introduziu de fato o Brasil no Modernismo, para depois analisar como o ensino de Arte vem adquirindo cada vez mais uma identidade própria, o que causa rupturas com a então educação tradicional e tecnicista, saindo da condição de ser apenas um aparato mecânico na EPT dos sujeitos, caracterizando-se ainda mais como elemento de transformação social e mudança cultural.

Deste modo, a partir de 1927, torna-se pauta de discussão no cenário educacional, devido à modernização na esfera da educação que o país vivenciava. As oligarquias viviam uma crise política, dando lugar à discussão sobre o papel social da educação e a instauração de um regime democrático.

No campo da educação e do ensino artístico, este período é marcado pelo movimento da *escola nova* que ganhou impulso com o *Manifesto dos Pioneiros de 1930*. Este documento defendia a universalização da escola laica, pública e gratuita. Os liberais defendiam uma arte atrelada ao currículo da escola, um ensino para todos, assim como a educação pensada e defendida por Vargas.

A escola primária se torna o foco das atenções reformistas, impulsionadas pelo movimento conhecido como *escola nova*, que teve como um de seus principais representantes o teórico e educador Jhon Dewey (1936), pois,

Defendia-se o princípio liberal da arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos de desenho para preparar para o trabalho, a 'escola nova' defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 15).

O movimento da escola nova batia de frente com os interesses dos liberais que pensavam um ensino direcionado ao trabalho industrial, enquanto os defensores do movimento acastelavam a arte como mecanismo mobilizador de criar, ligando a imaginação com a inteligência. Esse movimento chegou ao Brasil através de Anísio Teixeira, ex-aluno de John Dewey, estudioso que inspirou os estudos e descobertas sobre o movimento da escola nova.

Os pressupostos de John Dewey (1936), defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira (1929), foram incorporados às Reformas Educacionais como a do Distrito Federal de Fernando Azevedo e pelas Reformas de Atílio Vivacqua no Espírito Santo, de Carneiro Leão em Pernambuco e Francisco Campos em Minas Gerais.(BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Diversos foram os estudos desenvolvidos sobre as teorias de Dewey, gerando várias formas de interpretação de sua teoria sobre o ensino de Arte no Brasil; como: a observação naturalista, a arte como expressão de aula; como introjeção da apreciação dos elementos do desenho, esta última, segundo Barbosa e Coutinho (2011), foi deturpada na prática do desenho pedagógico.

Muitas experiências surgiram através da concepção escolanovista, como as de Mario de Andrade, que criou ateliês para as crianças nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil e como as de Anita Malfati, na Escola Americana, hoje Mackenzie. Essas experiências reforçaram a percepção da arte como forma de pensar, ou seja, a inteligência com a imaginação, já citadas anteriormente.

No entanto, para o ensino de Arte, as ideias de democracia e liberdade de expressão para a maturação do conhecimento e da inteligência foram essenciais para o progresso metodológico do ensino de Arte no Brasil, pois:

Sob a égide do ideário **escolanovista** e pretendendo a renovação da educação nacional, Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte no Brasil (1948), na cidade do Rio de Janeiro, uma "espécie de ateliê onde as crianças podiam desenhar e pintar livremente, o que refletia o clima de reafirmação expressionista que dominava o pós-guerra." Em pouco tempo a escolinha expandiu-se para outras regiões brasileiras e tornou-se um centro de formação de professores, influenciando as práticas pedagógicas das escolas primárias e secundárias. Firmaram-se convênios com secretarias de

educação e outros órgãos públicos e, à época da implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que incentivava a prática artística na escola básica, a Escolinha era a única instituição habilitada para a formação dos arte-educadores. (SANTANA; VELOSO, 2009, p.18, grifo do autor).

É possível perceber como o pensamento de Dewey foi atuante nos ideários para uma ruptura com as amarras coloniais estabelecidas e para uma nova vertente do ensino artístico na educação brasileira. Para ele, a escola representava a ordem social que mais tarde o aluno teria que enfrentar de forma macro convivendo em sociedade, sendo espaço das reproduções sociais enquanto espaço social.

Retomando o contexto histórico-cultural da criação da EPT, conjuntamente à institucionalização do ensino de Arte, já após esse momento de ênfase ao Modernismo da Arte, destaca-se agora a Revolução de 1930, em que a República Velha teve seu fim, e muitos educadores foram perseguidos. Alguns se aliaram à ditadura para defender interesses próprios, não os da educação. A República Velha deixa para trás uma economia regida pelas oligarquias cafeeiras e uma política de alianças denominada *café com leite*. O novo cenário possuía como ideal a construção de uma Nação forte sob o comando do presidente Vargas.

Esse novo período denominado de Era Vargas possuiu três fases: o Governo Provisório (1930-1934), o período da Constituição de 1934 e o período do Estado Novo (1937-1945). Surgiram novas escolas profissionais e tecnológicas para que se formasse uma classe trabalhadora que se atrelasse ao novo contexto histórico e social, um momento de modernização. Já o ensino de Arte começava a tomar formas próprias como atividade extracurricular através da criação de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, um marco inicial para propagação da arte-educação.

Porém, o país primava pela formação de uma Nação forte, centrada no desenvolvimento, constituindo uma grande família em que todos possuíam acesso à escola. Vargas queria ser conhecido como o presidente que seria *o pai dos pobres* e a escola serviria de lar para essas crianças miseráveis. Assim,

A existência das escolas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão-de-obra tendo em vista o seu papel

estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos de produção. (BRASIL, 2008b)

Com a Constituição de 1937, foi criado o *Estado Novo* de fato, militarista e autoritário. E a educação permanecia assistencialista, destinada a filhos de pobres da classe proletária. Era necessário enviar as crianças para a escola para que aprendessem um ofício que possibilitasse no futuro seu próprio sustento.

O Estado novo, com sua política militarista centrada na censura, ao perseguir educadores, interrompe o desenvolvimento da escola e cria a primeira barreira para o desenvolvimento da arte-educação, retomando algumas ideias antilibertárias já instituídas anteriormente, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas nas aulas de língua portuguesa.

Cria-se uma pedagogização da arte na escola. A partir de então, os anos que se prosseguem não priorizam uma arte-educação reflexiva em seu contexto, focalizada na especificidade da Arte, como fizera Mário de Andrade. A escola mais uma vez desenvolve uma função meramente instrumental para a educação formal e para a EPT.

Nas escolas profissionais, cresce a discussão sobre a política educacional desenvolvida e o incentivo por instalações melhores, além de incrementar estratégias mútuas para que o alunado tivesse uma renda que auxiliasse seus estudos. Dentre essas estratégias, possuem destaque os campeonatos esportivos e campeonatos de bandas marciais. Abre-se uma lacuna para o ensino da música através dos campeonatos de bandas marciais, mas ainda assim, a música não é trabalhada com os educandos como uma livre forma de expressão e de sentimentos, por meio de uma experiência estética, e sim apresentada em sua estrutura formal como base de competição através das bandas marciais.

Nesse contexto, as Escolas de Aprendizes Artífices em 1942 são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo a formação profissional equivalente à secundária, dando início formalmente ao processo de vinculação do ensino industrial à composição do ensino no país de forma geral, já que os alunos formados nos cursos técnicos poderiam ingressar no ensino superior

em uma área análoga a sua formação. Começa a ser trabalhada, nesse período, a ideia de arte como liberação emocional, que irá permitir sua valorização no período que se seguiu ao Estado Novo.

De 1956 a 1961, são intensificadas as relações entre Estado e Economia. O cenário nessa época é marcado pela indústria automobilística, que se torna um ícone para a indústria Nacional. As áreas de infraestrutura também recebem investimentos e na educação os investimentos priorizam a formação profissional atrelada ao desenvolvimento do país.

A partir dessa perspectiva, no ano de 1959, começaram as transformações das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias, ganhando autonomia didática e de gestão e passando a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais. E o período seguinte, de 1964 a 1985, é marcado pelo endividamento externo em prol da modernização do país.

É criada, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 que, de forma obrigatória, modifica todo o currículo do antigo segundo grau em técnico-profissional. As escolas técnicas aumentam suas ofertas de matrículas e implantam novos cursos técnicos. São transformadas, em 1978, escolas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica,

Essa mudança confere àquelas instituições atribuição de atuar em nível mais elevado da formação, exigência já presente em função do padrão de produção; a essas instituições cabe formar engenheiros de operação e tecnólogos. O vínculo com o mundo da produção se reafirmava. Essa prerrogativa só se estenderá às outras instituições anos mais tarde. (BRASIL, 2008b).

Neste mesmo período, era institucionalizado o ensino de Educação Artística e curso polivalente nas Universidades para a formação de professores. Esses cursos de graduação formavam professores para lecionar todas as artes ao mesmo tempo, tornando o ensino de Arte, no currículo escolar, uma disciplina corriqueira e desnecessária, sem um objetivo educacional.

Com a Reforma Educacional de 1971, foi estabelecido um novo conceito de Arte que foi a polivalência. Os professores que ministravam aulas de 1ª a 8ª séries do antigo primeiro grau deveriam lecionar artes plásticas, artes cênicas (teatro e dança) e música conjuntamente.

Destarte que em 1971 a Escolinha de Arte realizou um convênio com o Ministério da Educação para que preparasse as secretarias de Educação para implantar a nova disciplina. Fazendo parte deste curso, o secretário da Secretaria de Educação de cada Estado teria o intuito de levar propostas e diretrizes para organizar o guia curricular da disciplina de Educação Artística em seu Estado.

No ano de 1973, foram criados cursos de dois anos para a formação desses professores polivalentes. Após os dois anos de curso, os professores poderiam prosseguir com seus estudos escolhendo a linguagem disciplinar em Arte que realmente gostariam de lecionar, entre artes plásticas, artes cênicas (teatro e dança) e música.

A situação se caracterizava tanto pela herança histórico-cultural que o ensino de Arte apresentava em seu percurso quanto no momento presente. Constatando a negligência com esse ensino, foi criado pelo MEC, em 1977, o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação – PRODIARTE, dirigido por Lúcia Valetim. Esse programa tinha como objetivo principal gerar interação entre o aluno e a comunidade, construindo um diálogo entre a cultura da comunidade e a cultura escolar.

Os anos 1980, tanto para a institucionalização do ensino das Arte quanto para a Rede Federal, foram marcados por rupturas e por mudanças históricas e sociais, dentre elas a globalização. O cenário é configurado por polêmicas relacionadas aos processos tecnológicos e de produção e, na Arte, por embates para modificações estruturais tanto no ensino Superior quanto nos cursos de 1º e 2º graus, sendo constatado também, no 1º Encontro Latino Americano de Arte-Educação, a ausência de pesquisas sobre o ensino de Arte.

Na EPT, a lei 7.044/82, que retira a obrigatoriedade da educação profissional imposta pela lei nº 5.692/71, é considerada também um momento de mudanças, sendo um reflexo do retrocesso que o país vivia na época, um grande descontrole da economia e uma inflação em disparada.

Esse descontrole também se apresentava no Ensino Superior em Arte e principalmente nos cursos de Pós-graduação que não ofertavam vagas suficientes para atender a demanda, gerando certo atraso no desenvolvimento do ensino de Arte, que tinha sua crescente nas pesquisas desenvolvidas nos cursos de Pós-graduação. Os festivais, encontros e simpósios influenciaram positivamente o ensino

de Arte no Brasil, com destaque para a Federação de Arte Educadores do Brasil, a FAEB.

É possível identificar a complexidade em compreender a arte como ação sociocultural transformadora do espaço social, engajada em uma educação profissional humanizadora. Esse cenário é marcado por rupturas pontuais entre a concepção pedagógica pensada através de uma ação ampla entre escola e comunidade estudantil, e um ensino profissional e tecnológico a serviço da modernização do país.

Os anos 90, na EPT, surgem como momento de repensar essas rupturas e mudanças na estrutura institucional da rede federal, abrindo o horizonte para a criação dos CEFETS pela lei federal nº 8.984 de 1994. Os CEFETS chegavam com a missão de modificar o cenário do país no campo econômico e tecnológico e o ensino de Arte chegava à atualidade definindo suas formas múltiplas e construindo seu saber por meio das culturas em trânsito.

Com formatos claros e definidos, a arte-educação e as escolas federais chegam aos anos 90 com características e funções próprias na área educacional, ocorrendo, no ano de 1996, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394/96, que trouxe um capítulo separado, tratando somente da educação profissional com uma visão desprovida de assistencialismo e preconceitos sociais anteriormente estereotipados.

A mesma LDBN²⁸ também trouxe suas mudanças para o ensino de Arte, a partir do momento que reconhece a importância da educação em arte para a formação do indivíduo na Educação Básica ou na EPT, desmistificando a visão esmagadora de educandos e educadores de arte como um *artigo de luxo, um instrumento de lazer ou um mecanismo para treinamento e formação de mão-de-obra*, portanto,

o verdadeiro ensino da arte foi reservado às horas de ócio das classes superiores, dando-se apenas nos “conservatórios” e “academias” particulares. Na escola oficial a arte sempre entrou pela porta dos fundos e, ainda assim, de maneira disfarçada. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.77, grifos do autor).

Assim, a LDBN traz novos paradigmas e reformulações: *O ensino de Artes constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação*

²⁸Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

básica de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno. (Art.26 § 2º). A disciplina de Arte tem seu reconhecimento enquanto campo epistemológico, abrindo possibilidades também no campo acadêmico com cursos de graduação e pós-graduação na área de Arte.

Na EPT surge, no ano seguinte, o Decreto de nº 8.984 regulamentando os artigos na LDBN que tratam da educação profissional e suscitando uma *Reforma da Educação Profissional*. Foi assinado em 1999, um convênio com O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa da Educação Profissional (PROEP).

A LDBN é um marco de avanço referencial tanto para EPT quanto para o ensino de Arte, pois, como já dito antes, a arte-educação não serve mais apenas de muleta para a formação profissional e técnica dos educandos das escolas federais, mas é um componente curricular que, mesmo marginalizado no currículo da escola, vai ganhando proporções grandiosas no âmbito das escolas federais.

Surge uma metodologia desenvolvida a partir de uma escola Americana: o DBAE (*O Disciplined Based Arte Education*), que tem suas bases teóricas nas disciplinas de estética, história e crítica, servindo de referencial para a proposta de ensino triangular em arte, que tem Ana Mae Barbosa como uma de suas idealizadoras no ensino da Arte no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados no ano de 1997 por estudiosos espanhóis para nortear o ensino do currículo escolar. Por pressão do governo, desvirtuaram a metodologia triangular tão bem difundida por Ana Mae Barbosa, não levando também em consideração os avanços educacionais do trabalho curricular realizado por Freire (1996), que na época foi secretário de Educação do Estado de São Paulo.

Nas escolas federais, novos decretos são colocados em prática, objetivando a aquisição de uma vertente humanístico-técnico-científica, percebendo o homem na atualidade não apenas como um depósito de conhecimentos técnicos, mas como sujeito que se relaciona com um mundo à sua volta de forma estética e expressiva.

A concepção de ensino e escola acompanha a transitoriedade dinâmica da mudança de paradigmas educacionais impostos pelo tempo. São evidenciadas teorias, tanto no ensino de Arte quanto na EPT, que objetivam um processo de

ensino e aprendizagem em que professor e alunos são atores sociais e agentes culturais de mudanças.

O professor de Arte ou arte-educador passa a ser *o agente mediador* do processo de ensino, em que a prática e a teoria artística e estética devem estar conectadas a uma concepção de arte, propondo assim desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais.

Essas intervenções contribuem para o fortalecimento de um ensino de Arte mais realista e progressista, que aproxime os estudantes do seu legado cultural e artístico da humanidade e permita que tenham conhecimento de seus próprios aspectos culturais significativos, de suas diversas manifestações ao longo dos tempos.

Com essa mudança de concepção, a arte-educação começa a modificar os espaços na EPT, redimensionando saberes para dentro e fora da sala de aula. A formação do profissional tecnólogo não estava mais associada apenas aos espaços indústrias, mas dialogava constantemente com uma formação de caráter humanista, que mesmo acontecendo a passos lentos e de forma despercebida, redimensionava educação em arte.

A teoria histórico-cultural ou sociointeracionista, desenvolvida por Vygotsky (2005) e adotada por Freire (1996) em suas experiências de alfabetização, ganha repercussão nessa mudança de paradigmas educacionais através de uma pedagogia crítica desenvolvida na educação em arte, em que

A lógica hegemônica do processo de educação silencia as vozes subordinadas. Se a educação diz respeito à história de alguém, ao conjunto de memórias de alguém, a um conjunto particular de experiências, uma única lógica não dá conta de toda esta diversidade. A aprendizagem, antes de se torna crítica, tem de ser significativa para o aluno. Quais são as condições necessárias para se educar os professores para serem intelectuais, de modo a poderem se envolver criticamente no relacionamento entre cultura e a aprendizagem, e mudar as condições sob as quais eles trabalham?. (GIROUX, 1999, p.25).

Foi preciso redimensionar a prática dentro das escolas profissionais, os espaços da escola passaram a ser local de reflexão, de formação de uma classe trabalhadora em regime humanista. O professor tomava para si a centralidade do

processo, discutindo possibilidades de mudanças e de ações que viabilizassem uma educação em arte na EPT.

A rede federal, ao estabelecer o Ensino Médio Integrado como formação humanística, abre as portas para um diálogo com o ensino de Arte, que sempre caminharam juntos e ao mesmo tempo separados ao longo da história por suas concepções educacionais. A escola não é mais um campo característico de uma política preconceituosa e assistencialista, mas um local de sujeitos que pertencem a uma sala de aula pós-moderna²⁹ que exige uma formação diversificada, que possa ir além dos muros da escola e dos manuais técnicos de aprendizagem.

Assim, os modelos dos institutos federais têm o objetivo de:

[...] superar a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2008a).

Ao querer ampliar o horizonte e as possibilidades do ser humano, os Institutos dialogam com a arte-educação e com os processos de ensino-aprendizagem que primam por essa educação humanística, fazendo com que o homem possa marcar sua presença no mundo, criando e recriando sua história, oferecendo uma interpretação diferente do mundo através do seu fazer artístico. Este educando, em vez de dizer que *as coisas são assim*, por meio do seu contato com a arte, por meio de suas criações, pode dizer que *as coisas podem ser assim*, que podem ser diferentes, que podem ser transformadas através da intervenção do homem, mas de homens conscientes de sua realidade.

Acredita-se que esse novo formato de educação também foi impulsionado pelo desenvolvimento dos Estudos Culturais que emergiram na década de 1950 e que repercutiram no intenso cenário de discussão nos anos 90, nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação, pois,

²⁹Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX (LYOTARD, 1988, p.10).

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. (SILVA, 2012, p.134).

Desta forma, ao trabalhar o conceito de cultura a partir de uma perspectiva política e social e não mais como algo intelectual e artístico, mas da forma como os sujeitos interagem com o mundo e suas relações, contribuiu-se para o reposicionamento do currículo escolar de Arte no Ensino Médio, que até então é considerado como um instrumento de reprodução dos padrões de Arte Europeia, e conseqüentemente elitista.

Na EPT ocorreu a mudança de concepção do ensino tecnicista para um currículo integrado, em que não se prima apenas pela educação profissional, mas também por uma educação que compreendesse os processos culturais que envolviam o educando e o mundo, instituindo uma educação flexível e livre de amarras coloniais. A arte-educação, nesse aspecto, torna-se hoje a precursora nas escolas federais dessa aliança entre o conhecimento técnico profissional e o humano cultural.

Assim, é preciso perceber que o Ensino Médio Integrado desenvolvido nas escolas federais possui duas grades curriculares que deveriam estabelecer diálogos pertinentes entre si, completando a formação dos educandos e não separando as disciplinas do núcleo comum das disciplinas do núcleo técnico, o que dificulta a compreensão do educando sobre o processo de ensino-aprendizagem ao qual está se submetendo.

O debate na atualidade sobre as práticas desenvolvidas para o ensino de Arte nas instituições federais e no cenário brasileiro perpassa pelo DNA dos institutos e pela sua identidade como instituição que preconiza uma Educação Básica Integradora conjuntamente a uma educação profissional e tecnológica. Tendo seu foco nas políticas sociais, entrelaçando saberes como cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, mas é preciso saber que

A chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. A falta

de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade. (BARBOSA, [200?], p.15).

O professor de Arte que está nos institutos federais deve mobilizar o alunado para um saber em arte que ultrapasse os modelos sistematizados, como o da pedagogia tradicional, renovada e tecnicista; deve compreender um ensino de Arte como um fato cultural, situando cultura como um campo amplo de significados que gera uma comunidade de sentidos e pertencimentos, revelando um saber complexo e contraditório. Este conceito ultrapassa a ideia de cultura como elemento étnico-racial e traz uma ideia dinâmica de fluxos e trânsitos entre culturas, uma interculturalidade.

Somam-se a isto os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCN’S que, em seu tópico Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tentaram criar um compêndio de soluções para os professores que lecionam as disciplinas que compõem essa área de saberes. Mostrando-se de certa forma insuficiente, sendo criados então, o Parâmetros em Ação com intuito de auxiliar o uso dos PCN’S pelos professores de Arte nessa jornada educacional.

É certo que os PCN’s enfatizam que os educadores devem conhecer as várias linguagens que visam à formação artística e estética dos alunos, referindo-se às linguagens artísticas, como Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. E as escolas técnicas, por sua vez, devem oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento deste ensino, para que o aluno possa ter o seu desenvolvimento cultural, uma vez que almejam uma Educação Básica de qualidade.

Dentro dessa perspectiva, as normativas e legislações a respeito o ensino de Arte proporcionam em seus documentos o objetivo de desenvolvimento artístico e estético no aluno, para que ele possa ter experiências sensíveis, estimulando sua percepção e imaginação tanto ao realizar formas artísticas quanto no ato de apreciar as formas de uma obra, pela natureza e nas diversas culturas, o que se torna difícil se o aluno não conhecer a sua própria cultura e entender os símbolos que a constituem.

Torna-se fundamental que o educando aprenda a analisar e dialogar com os diferentes contextos existentes; que, através de uma prática educativa cultural, consiga significar e (re)significar o que vê, o que sente, o que percebe, travando

diálogos consigo mesmo e com os outros, já que a arte é objeto de conhecimento, pois,

[...] é uma ação profunda porque cultural, não apenas aparente, de modo individualizado e descontextualizado da realidade, do meio, da vida. Nesse sentido, ...ninguém conscientizará ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo [...]. (FREIRE, 1982, p.109).

Sendo assim, no cenário atual do ensino de Arte na EPT, é importante que este educando saiba o sentido artístico em suas experiências. Para que o ensino de Arte não se torne vazio, sem objetivos, o educando deve ter consciência que o dançar, o dramatizar e o cantar são experiências estéticas sensíveis, ações artísticas que não se tratam apenas de um lazer, de um espontaneísmo, mas que referendam toda a trajetória de um diálogo entre si mesmo e sua cultura, enriquecendo seu saber e sua leitura acerca do mundo.

Deste modo, a LDBN e os PCN's norteiam questões importantes para um melhor ensino de Arte na rede federal, possibilitando a contextualização do conteúdo em suas variantes com a realidade do educando, desenvolvendo um processo dialógico de ensino-aprendizagem e sua área de formação profissional, longe dos descasos, não isolando o educando em seu ambiente escolar das informações sobre a produção histórica e social da arte. Garante-se ao educando a liberdade de criar, recriar, imaginar situações e propostas artísticas, sejam elas de interesse pessoal ou de determinado grupo, com ênfase em sua própria intenção.

Hoje, nas instituições federais, o campo da arte-educação possui sua gama de importância, pois suscita uma reflexão sobre a realidade e o campo de atuação profissional de forma humanística, em que a sala de aula é local de debate, discussões e os processos metodológicos são pautados nas tendências pedagógicas desenvolvidas e constituídas ao longo dos tempos. Contribui-se, assim, para um ensino de Arte crítico e transformador, pois a partir do momento que o educando produz trabalhos artísticos e conhece essa produção nas outras culturas, ele compreende a diversidade de valores que orientam seus modos de pensar e agir, como os da sociedade, sendo capaz de interagir com o mundo e transformá-lo, movido pelo movimento que gera a ação cultural, neste caso, os processos

educacionais, os processos de aprendizagem em teatro, música, dança e artes visuais.

Cabe assim, nos dias atuais, aos Institutos Federais, a função de traçar uma escola que pense na ação cultural educativa permeada pelo ensino de Arte, para que possa permitir a contextualização em seus planejamentos, conteúdos e os diferentes processos históricos, sociais e culturais que estes conteúdos trazem consigo, pois a razão, os sentimentos, os sentidos e a imaginação são elementos importantes na leitura sensível do mundo e para a formação profissional do educando, sendo a arte expressão pessoal desta leitura.