VI CONGRESSO INTERNACIONAL DAS **LICENCIATURAS** COINTER - PDVL 2019

GRILHÕES EPISTEMOLÓGICOS DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

EPISTEMOLOGICAL CHILDREN OF ART-EDUCATION IN BRAZIL

Apresentação: Comunicação Oral

Caio De Sousa Feitosa¹, Maria Clara Soares Brito², Núbia Suely Canejo Sampaio³

DOI: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VICOINTERPDVL.2019.0024>

Resumo

Este trabalho é substrato de reflexões, análises e questionamentos abordados em uma pesquisa bibliográfica sobre as raízes das políticas colonialistas enfrentadas pela arte-educação no Brasil, em decorrência de sua pertinência e adequação aos tempos atuais, procurando pressupostos em teorias educacionais psicológicas como em Bourdieu (2000), ora com abordagens decoloniais, sobre os efeitos da colonialidade, modernidade e iluminismo. Nesse recorte, objetivamos compreender os caminhos possíveis para um novo ensino de arte através da utilização de propostas como valorização da subjetividade do estudante no processo de aprendizagem e a reflexão dos métodos educacionais avaliativos tradicionais, alterando-os de acordo com a necessidade de cada um. Fizemos uso da observação livre, de fichamentos literais e das sínteses destas perspectivas. Ancorando-nos em aportes teóricos como o Umwelt, A/R/Tografia e Aprendizagem Significativa. Autores como Peres (2015), Uexkull (1909), Dewey (2015), Mignolo (2003), nos ajudaram a confrontar os dados para uma maior compreensão.

Palavras-Chave: Arte-Educação, Aprendizagem significativa. Colonialidade.

Abstract

This work is the substratum of reflections, analysis and questions addressed in a bibliographical research about the mishaps faced by art education in Brazil, due to its relevance and adequacy to current times, looking for assumptions in psychological educational theories as in Bourdieu (2000), sometimes with decolonial approaches, on the effects of coloniality, modernity and enlightenment. In this cut, we aim to understand the possible ways for a new art teaching through the use of proposals such as valuing the student's subjectivity in the learning process and the reflection of traditional evaluative educational

¹ Licenciatura Plena em Artes Visuais, Universidade Federal do Piauí-UFPI, @caiofeitosa62@gmail.com

² Licenciatura Plena em Artes Visuais, Universidade Federal do Piauí-UFPI,
@maria.soares0123@outlook.com

³ Graduada em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2000); Especialista em História da Arte e da Arquitetura - Instituto Camillo Filho - ICF (2003); Mestre em Educação - UFPI (2018); Universidade Federal do Piauí - UFPI, nubiacanejo@hotmail.com

methods, changing them according to each one's needs. We made use of free observation, literal records and syntheses of these perspectives. Anchoring us in theoretical contributions such as Umwelt, A / R / Topography and Meaningful Learning. Authors such as Peres (2015), Uexkull (1909), Dewey (2015), Mignolo (2003), helped us confront the data for greater understanding.

Keywords: Art Education, Meaningful Learning. Coloniality.

Introdução

“Para cada mil homens dedicados a cortar as folhas do mal, há apenas um atacando as raízes”.
Henri Davi Thoreau

Como na floresta de Thoreau, as marcas coloniais ainda germinam silenciosamente no âmago de nossa sociedade atual, o âmbito educacional não está salvo disso, a arte educação não está salva disto, ainda nos conectando a frase acima, existe muito mais direcionamento criticista para as práticas educacionais e os impactos sofridos pela educação através das políticas governamentais do que para as possíveis causas, efeitos e possibilidades alternativas de reflexão e reversão.

Para avançar é necessário observar o percurso existente, a partir dos acontecimentos pertinentes a determinado assunto, nos ancoramos nesta perspectiva para trabalhar questões da arte-educação no Brasil na atualidade. Questões estas que, são bem jovens, em se tratando da história de um país.

Para compreender de que grilhões epistemológicos⁴ da arte-educação nos referimos, é necessário que explicitemos de qual conceito de arte-educação estamos falando, este que trazemos de Barbosa (1980) quando percebe a arte-educação como uma categoria própria de profissionais que, licenciados em artes, exercem sua função de educador de forma preparada e qualificada. Contudo, esta realidade ainda esta longe de ser resolvida, daí surge nosso primeiro grilhão; os professores que ministram artes nem sempre são formados na área, ministrando a disciplina para complementação de sua carga horária.

⁴ Epistemologia é a teoria do conhecimento, do que este consiste, de como podemos obtê-lo e como podemos defender e justificar o nosso conhecimento.

Para tanto, a arte-educação ao longo de sua história sempre passou por altos e baixos, por vezes sendo tratada como conteúdo transversal, ministrada por professores de outras áreas, implicando em compreensões superficiais. Peres (2015) ressalta que embora houvesse uma lei que democratizasse o acesso ao ensino, igualmente existia a intuitiva de esvaziar os conteúdos de seu teor crítico e reflexivo. Noutro momento reconhecida como grande área do conhecimento, englobando sub-áreas específicas como a música, artes visuais, teatro e a dança, dando margem a maiores discussões e possibilidades no ensino.

Entre idas e vindas culminamos na forma como a temos hoje, reduzindo a grande área do conhecimento ao alocamento na área de linguagens, perdendo a observância em suas especificações de sub-áreas, podendo por exemplo, um professor de artes visuais ministrar aulas de música, sem ter habilitação e domínio para tal, deste modo retornamos gradativamente ao ponto em que estávamos.

Contudo, estes são alguns dos acontecimentos, como anteriormente explicitamos, nos interessa saber quais fatores possam os ter propiciado, nos interessa saber o porquê de termos sempre a inconstância de um lugar na educação, nos interessa saber os porquês originários destes grilhões. A que ponto reproduzimos ideias alheias de forma tão intrínseca ao passo de não analisarmos sua adequação a nossa realidade? Reproduzimos contextos que não são nossos? Afinal, o que está por trás das políticas colonialistas na arte-educação no Brasil?

Faremos uma análise de vários fatos sob a ótica de pensadores decoloniais² e sua posição epistemológica acerca de temáticas recorrentes, provocando links entre o ensino de arte e questões como colonialidade, descolonialidade entre outros, autores com Dewey (2014), Peres (2015), Mignolo (2003), nos ajudarão a desenvolver a ideia com maior clareza.

A carroça na frente dos bois

Para compreendermos o apriori desta questão é necessário que façamos um breve retrospecto a nossa história. Naquela época o país não dispunha de uma educação em arte solidificada e construída junto a escola, como outras disciplinas prioritárias, contudo apressou-se em criar a escola de Belas Artes, vislumbrando um padrão

Europeu, que Barbosa () comenta ser apenas um recorte e colagem, um que não se adequava a realidade existente.

A arte-educação no Brasil então começa em um movimento inverso, primazia pela instância superiora em Belas Artes para a nobreza e elite colonial, em detrimento do atropelamento sobre as artes e ofícios da época e a educação básica pífia que se tinha.

Tal acontecimento em suas entre linhas delineia o teor colonialista que o país digeriria a partir de então, com a pressuposição de superioridade de certas artes em detrimento de outras, elencando inclusive o que seria uma bela arte, norteada por padrões europeus classicistas, e o que seria arte e ofício, considerado com menor valor, atrelando esta a produção de povos locais, e sua funcionalidade.

Os efeitos posteriores de uma massa mal instruída em dissonância a uma elite pensante corroboraram para a insuficiente formação de pessoal para assumir as cátedras de artes estas que a duras penas foram conquistadas, culminando no preenchimento das vagas por professores de outras áreas.

Lá e cá

Não bastassem os desencontros enfrentados pela arte-educação no Brasil evidenciados pela formação invertida, continuamos o percurso e tão logo outro grilhão nos aparece, quando a ditadura militar se instaura no país e se cria uma lei que obriga o ensino de arte, novos rumos são tomados, porque aqui a arte é ensinada de forma tecnicista e imediatista, perdendo seu componente empírico, reflexivo e crítico, que diga-se de passagem, caía bem para os governantes da época.

Igualmente se cria um novo olhar por sobre a arte, aquela que serve a algo prático, de menor importância, retomando o valor que as artes e ofícios detinha no período colonial, rótulo este que ainda não conseguimos superar, qual professor de artes do ensino básico não foi abordado pelo diretor ou coordenador de escola para elaborar uma “dancinha” para o dia do índio, ou convidado a confeccionar uma “lembrancinha” para o dia dos pais? Ideias são construídas e, quando se solidificam permanecem.

E de volta outra vez

Em seu momento de glória em meados dos anos 90, quando a Arte é reconhecida como grande área do conhecimento, obtém reconhecimento em suas particularidades, onde as universidades por meio de práticas governamentais da época, conseguem se

abrir de forma mais escancarada e propiciar especificidades como os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, o Pensamento crítico e reflexivo abre os pulmões para respirar, e a o ensino da arte no Brasil se projeta.

É inclusive a partir deste momento que paramos para discutir os rumos da educação no país, que paramos para analisar as raízes de nossa formação. Contudo, para que a arte não se esqueça de sua característica prioritária de ser resistência, outros rumos foram tomados, nos aparece o terceiro grilhão, a aprovação da ABNT, em sucinta recordação, trás a arte como subárea das linguagens, perdendo algumas características já obtidas como a profundidade permitida pelo estudo específico de sub áreas da arte por exemplo.

Fundamentação Teórica

Para nos debruçarmos com clareza sobre as questões emergentes da problemática abordada, é necessário que analisemos em macro certas perspectivas que os possibilitem maiores mecanismos de compreensão, para entendermos a relevância da arte-educação, precisamos discorrer sobre como pensamos sua importância para a formação dos sujeitos, estes que entendemos como Uexkull (1989) percebendo o indivíduo como fruto de seus atravessamentos sociais particulares, estes que por serem únicos nutrem sua subjetividade.

Quando nos compreendemos assim, passamos logo para o mecanismo que nos possibilita tais atravessamentos, aqui nos recorremos ao pensamento de Dewey (2005), bem explicitado por Ortiz (2014) pensando sobre os conceitos de experiência e estética, a primeira como vivência homem-natureza-homem, um contato direto em trocas constantes, provenientes destas experiências, provenientes daí obtemos a arte e estética que, segundo Dewey (2005) são diferentes, por, a primeira ser a própria expressão física da experiência, e a segunda ser a experiência "pensada", por assim dizer.

Isso tudo para explicitar as influências oriundas dos atravessamentos sociais e empíricos sob a produção artística, não obstante a isso, está o papel de educar, este que nada mais é do que a socialização de conhecimentos de um indivíduo para outro,

socialização esta que parte de sua experiência própria com o algo ensinado. Se assim pensarmos entendemos o perigo que sofremos de ser ligeiramente influenciados.

Um dos produtos desta capacidade foi bem utilizado pela perspectiva ocidental colonialista⁵, que ainda nos dias atuais escava silenciosamente e influencia o modo de pensar e agir na atualidade. Para adentrar mais a fundo nesta problemática, abordamos primordialmente:

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos tem sido uma dimensão constituinte, embora minimizada (MIGNOLO,2003, pag 02)

O que Mignolo aborda são as ideias oriundas do pensamento moderno, provenientes do período pós-iluminista, que para efeito de retrospecto, buscava uma retomada da "cultura clássica" greco romana, o pensamento colonial imbrica aí, quando o pensamento moderno elenca uma direção unilateral para toda produção da história da humanidade. Explicitando bem dizemos que a modernidade é uma narrativa complexa:

Cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas, enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a "colonialidade". (MIGNOLO,2003. pag 02)

Além de complexos de superioridade, subalternidade, hegemonia e outras mazelas provenientes da colonialidade, esta perspectiva nos trás uma versão limitada de nossa própria história, por trazer a Europa, e o ocidente como um todo, como o centro do mundo, nos nega as contribuições do outros cantos do humano, fato este que recai e todas as realidades, na escola do ensino básico, por exemplo, até o término do ensino médio o estudante aprende que a Grécia e Roma são senhoras do conhecimento, inebriadas de conquistas. Esquece-se que estas beberam em fontes como a arte chinesa, indiana, africana, japonesa entre outras.

Daí surge o Orientalismo, como invenção proveniente do legado iluminista de se encaixotar conhecimentos enquadrando-os em categorias, quando as exportações conectaram o oriente com o restante do mundo de forma mais liberal, a Europa revela

⁵ A continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. (ASSIS,2014, pag 614)

suas influências, mais não como uma igual, mas como uma superiora, aquela que nomeia, sobre estes atravessamentos, Said comenta:

O Oriente expressa e representa esse papel, cultural e até mesmo ideologicamente, como um modo de discurso com o apoio de instituições, erudição, imagística, doutrina e até burocracias e estilos coloniais. (SAID, 1977. pag 14)

Corroborando intrinsecamente com a importância das outras culturas para o avanço da civilização, contudo a colonialidade em sua sinuosidade se instaura em todos os âmbitos, fazendo com que até povos dominados, marginalizados recriem padrões coloniais.

Retornando as origens, mesmo sabendo que não vivemos mais o colonialismo de forma escancarada, FANON (1968, pag 212.) diz “ a guerra continua. E teremos de tratar por muitos anos ainda as feridas múltiplas e às vezes indelévels deixadas em nossos povos pela derrota colonialista.” Ainda sobre isto, é cabível analisar outros fatores que legitimam essa ideia:

O imperialismo que hoje se bate contra uma autêntica libertação dos homens abandona por toda a parte germes de podridão que temos implacavelmente de descobrir e extirpar de nossas terras e de nosso cérebro. (FANON, 1968, Pag 212).

É necessário inclusive, que se observe os fatos históricos não como meros acontecimentos do passado, aqui nos propomos a questioná-los sob uma ótica crítica a fim de diagnosticar sua permanência ou não no modo de pensar atual. Mesmo que guerras não ocorram materialmente, quem garante que não estão sendo travadas internamente? Apenas o pensar a respeito, colocando-se como pertencente nos faz questionar tais coisas.

Contudo, vale ressaltar o que Fanon (1968) trás sobre os povos colonizados, a perspectiva de que é preciso entender que o povo colonizado não é apenas um povo dominado, tem inclusive a capacidade de se apropriar dos mecanismos dominadores para sua realidade, revertendo-os para o seu interesse.

Ao correr dos séculos, observamos todas estes acontecimentos puramente como fatos históricos isolados, como se estes não fizessem parte de nossa história, implicando inclusive no ponto de vista que temos hoje. esquecendo sobretudo de que forma esta

história foi contada, trazemos esta perspectiva velada também para arte, e a educação em arte, como legitimamos a arte neoclássica em detrimento da romântica por exemplo, quando não falamos de pintoras mulheres, na produção da história da arte, quando trazemos a criança como um mero “mini adulto” não entendidos como sujeitos pensantes, afinal como diz Spivak (2010) em seu livro, Pode o Subalterno Falar? entendendo este subalterno não só como aquele marginalizado, mais aquele que não tem o lugar de fala, como muitas vezes o estudante enfileirado e enumerado, recebe inerte o conteúdo pragmático da aula, sem diluir nada de sua vivência com o conteúdo exposto.

Daí surgem outros grilhões, o de não pertencimento, o de não vínculo com o conteúdo, não se efetua a aprendizagem significativa de Ausubel, sob a ótica da Aprendizagem significativa como aquela onde “as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe.” (MOREIRA, 2012, pag. 02)

Obstante a esta realidade, procuramos seguir e damos de cara com outro grilhão, que a própria educação de um modo geral propicia, o de passar por cima das questões de desigualdade, ela como promotora de relações igualitárias acaba por ir ao rumo contrário, diz Pierre Bourdieu ao falar sobre capital cultural, Silva explica:

Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. (SILVA, 1995, pag 02).

A escola acaba legitimando, se tratamos de arte-educação nos recorremos ao exemplo dos museus, logo nos recorre a mente este como um local da alta elite, onde apenas intelectuais o adentram, e assim também é ensinado. A partir daí também podemos intuir que, como as classes sociais são diversas, também como herança colonial que recebemos, temos um povo muito dispar, quando a escola elenca modelos de um estrato social específico, acabando passando um pente fino pela clientela que possui, os que não se apropriam do anteposto vão ficar pelo caminho, já os que se adequam passam a reproduzir os padrões e conhecimentos que receberam.

Desde épocas coloniais pessoas socialmente excluídas por gênero, etnia, orientação sexual, situação econômica ou alguma patologia, tiveram muito mais dificuldade para ter acesso à educação, sobretudo uma educação de qualidade. Em detrimento disto em muitas vezes eles são privados de conhecimento artístico, uma vez que, nas instituições de ensino não encontra artes como uma matéria prioritária. Deste modo, pessoas com menos acesso a cultura do estrato social dominante, tem que compensar esta falta de acesso ao conhecimento, tendo que se esforçar mais que os outros para conseguir chegar ao mesmo nível de alguém que pertence a estas camadas.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa onde se propõe analisar, por meio de recurso bibliográfico, as raízes dos grilhões epistemológicos enfrentados pela arte-educação no Brasil, inicialmente através de breve retrospecto histórico de eventuais acontecimentos que mudaram os rumos do modo de ensinar arte, bem como os desencontros que possam emergentes que ocasionaram fatos históricos vivenciados pela arte-educação.

Breve retrospecto histórico dos grandes “grilhões” enfrentados pela arte-educação no Brasil, sempre fazendo links entre as questões abordadas com condutas colonialistas nos acontecimentos abordados.

Logo após uma análise de teorias que possam embasar tais acontecimentos, a fim de chegarmos a uma posterior discussão por meio da observação e confrontamento de teorias embasando a importância dos processos de aprendizagem, pertinência da arte através de teorias como o *umwelt*, e pensamentos de Dewey (2005) sobre a estética e a arte, buscando evidenciar métodos de ensino da arte.

Ressaltar a importância da auto percepção em vínculo direto com as práticas educacionais que legitimam colonialismos no educar, através de um pensar decolonial que suscita reflexões e criticidade sobre as temáticas abordadas em sala de aula, dando margem a adequação das metodologias de ensino aplicadas, podendo altera-las a partir da necessidade de cada um e a possibilidade de melhor compreensão do conteúdo.

Desdobramento de metodologias de ensino que resinifiquem modos de aprender, como a A/R/Tografia, incentivando o conhecimento de forma multifacetada e orgânica, primando pela perspectiva criativa e subjetiva.

Como fechamento as ressalvas para auto percepções de si e das realidades de cada contexto, corroborando com Guatarri (2001), ao trazer que mudanças ocorrem através de micro revoluções nos locais onde se está inserido. O professor aqui toma o papel de semeador, provocando nossas percepções e formas de ver e pensar criticamente os conteúdos abordados, provocando inquietações na turma.

Resultados e Discussão

Trabalhar sobre questões que envolvem o ensino de arte é uma questão delicada, com desdobramentos específicos dos quais não podemos comentar em detalhes em um registro tão curto, contudo, pudemos analisar alguns grilhões epistemológicos da arte educação de forma crítica, observando seus impactos para a educação.

Trabalhamos a questão do currículo de arte na historicidade observando suas particularidades em conformidade com a realidade da época e a inadequação do modelo instituído no período colonial, percebemos que suas alocações se alinharam através de uma linha tênue e profunda, oriunda da herança colonial que recebemos esta que, valoriza uns em detrimento de outros, é cartesiana, no sentido da sistematização excessiva, buscando enquadrar todas as coisas em subcategorias, impactando inclusive na forma como analisamos a realidade.

Sobre isso, podemos perceber as repercussões disto quando percebemos que educação artística está voltada a uma educação mercenária, visando o meio industrial, que direciona os alunos somente para o que é utilitário e necessário de forma técnica e reprodutiva. A arte- educação precisa se desprender desses grilhões, arte deixou de ser algo que tem sua liberdade para seguir um caminho deixado pelas forças de produção, a transformando como Ana Mae Barbosa diz no livro John Dewey e o ensino da arte no brasil, uma arte de “Recorte e Colagem”. O ensino da arte não busca desenvolver mais recursos que dispõe uma reflexão e questionamentos para desenvolver a criatividade valorizando o sujeito e sua liberdade

Ademais o modelo pós-moderno oriundo da revolução industrial e pensamentos pós iluministas, nos fizeram aprender a primar pela tecnicidade, sempre vislumbrando caminhos mais curtos, ou restrições nas formas de pensar o ensino da arte, evidenciado

de forma mais clara nas disciplinas de história da arte por exemplo, quando no sumário dos livros apenas encontramos conhecimentos arraigados a Grécia, Roma e a Europa de um modo geral.

Nesse sentido, artes tão importantes quanto, que tiveram e tem participação efetiva no processo gradual da arte na história da humanidade deixaram de ser mencionadas, ou quando lembradas, foram empacotadas em suas caixas, a arte africana dentro da egiptologia; toda uma arte ocidental japonesa, indiana, chinesa, entre outras dentro do cubículo denominado japonismo. A arte da América Latina então, entre outras.

Não obstante a isso, o ensino de arte no Brasil sempre se manteve muito engessado, parado no tempo, quando se fala em arte Grega, não se pensa na atualidade mas apenas em suas vanguardas, por exemplo.

Este entre outros fatores propiciaram a história da arte como uma fatia de bolo, onde a maioria dos estudantes termina a educação básica e o ensino médio sem ver o restante do bolo. Seguindo o princípio da inércia de Newton, quando diz que um corpo em movimento permanece em movimento, constata nossa percepção a respeito da historicidade do ensino de arte no Brasil, pouco mais de 500 anos de uma educação desigual em estratos sociais diferentes, inadequações a contextos específicos, propiciam desencontros.

Com isso o corpo permanece em movimento, ao passo que sua resistência vai diminuindo, porém ainda pode ser sentida. Podemos perceber os impactos dessas condutas no modo como os indivíduos percebem o mundo, Bauman trás que:

Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem (BAUMAN, 1999, p. 13)

Incorporando esta acepção de Bauman em paralelo ao nosso contexto educacional trazemos questões como a hegemonia de poder, a hierarquia, a valorização de cânones ocidentais, como algo passado, dizemos “o período colonial”, contudo comportamentos se transportam no tempo e espaço, ao passo que as novas gerações

reproduzam os mesmo costumes de 500 anos, sem que percebam, a repetição leva a adequação.

Na sala de aula, em meios as práticas o sujeito educador está tão preso a normas e a rotina imposta pelas intuições, que se esquecem da subjetividade dos alunos, que cada um é diferente, que são de classes diferente e nem todos tiveram o mesmo acesso ao conhecimento em todas as áreas, assim virando uma aula de repetição programática, prejudicando, assim, os alunos ao invés de prover aprendizagem.

Para as questões da arte-educação é importante se perceber enquanto sujeito ativo e modificador da realidade, isto é, pensar decolonial, ou seja, tomar consciência de ser pertencente a incontáveis gerações de patriarcado, colonialismo, hegemonia e saber que condutas pertinentes a esses certames estão intrinsecamente ligadas a si, contudo, percebe-las e estar na constante observância para muda-los e readequá-los ao que lhe convier é também seu papel.

Um dos inúmeros recursos que o arte educador atualmente é a de redescobrir novas formas de ministrar aulas, dentre muitos, destacamos a A/R/Tografia como metodologia e ferramenta pedagógica, na sala de aula, além do professor cabem artista e pesquisador, aquele que ministra o conteúdo e consegue vincula-lo a diversas práticas e métodos, não se atendo aos métodos convencionais. Deste modo:

Ao colocar a criatividade à frente do processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tography gera inovadores e inesperados insights, incentivando novas maneiras de pensar, engajar e interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. (DIAS, 2012,pag 05)

São metodologias assim que aguçam a mente dos estudantes propiciando uma nova percepção a cerca dos conteúdos abordados, do mesmo modo, propicia que o arte educador se redescubra sempre a cada processo, descobrindo novas habilidades em si e na classe, nutrimento o pensamento crítico e a subjetiva irrestrita de toda uma educação básica e média regrada a fileiras de carteiras e conteúdos mal digeridos.

Escravizados pelo “novo” estão aceitando métodos conservadores mistificados por mascaras modernas, devido a falta de conhecimento sobre o passado e a ignorância teórica.” (BARBOSA,2008) É necessário que vá além do que é tradicional, além do plano de aula estabelecida pela instituições que promovem a tecnicidade de ensino, é necessário ver a subjetividade de cada estudante como um indivíduo co-autor no

processo de aprendizagem em sala de aula, para propor um ensino de qualidade, buscando preparar os alunos não só para o mercado de trabalho mais para a vida de ,odo a propiciar auto reflexões críticas.

Considerações abertas

Em constantes transformações, sobretudo no Brasil um país contemporâneo, imbricado por contextos diversos, o arte-educador se faz um desbravador de contextos, convidado a sempre repensar o seu educar de modo a propiciar a aprendizagem significativa em Moreira (2012), aliando e explicitando a pertinência do pensar arte não só como uma ferramenta técnica profissional, ou aprazível de nota, mas como uma propiciadora de conhecimentos múltiplos, transversando conhecimentos teóricos a práticas e pesquisas como trás Dias (2013) em A/R/Tografia.

Suscitando reflexões, analisando o passado de forma crítica, observando nossos altos e baixos, olhando mais as raízes do que as folhas, objetivamos corroborar com mudanças significativas ao educar, tornando a escola não mais uma legitimadora de desigualdades como no capital cultural de Bourdieu (1995), mas uma socializadora de experiências e conhecimentos diversos.

Entendemos o processo de educar como o um ato de persistir com delicadeza, quando se tem uma extensa trajetória educacional conservadora e tradicional é difícil esperar modificações milagrosas no sistema educacional ou mesmo na acepção de metodologias inovadoras pelos alunos. Quanto a isso Ausubel (1998) nos auxilia, quando defende que o professor deve partir do que o aluno já conhece.

Quando proporcionamos ligações um novo processo se estabelece, os processos de descoberta e assimilação da aprendizagem então são possibilitados, tudo isso possibilitado por uma simples adequação, esta que deve partir de uma observação acurada das particularidades de cada estudante.

Inspiramos-nos em Guatarri (2001) quando entendemos que é importante que façamos micro revoluções, travar batalhas contra heranças de milhares de anos que recaem até mesmo em nossa forma de agir e pensar não é uma tarefa fácil, contudo se em nossos contextos conturbados, plantarmos uma semente reflexão, questionamento e

pertencimento a cada temática abordada, talvez no futuro colhamos frutos de pensamento crítico.

Referências

SAMPAIO, Jurema. **O que é arte-educação?** Editoria: arte-educação. São Paulo: 2006. Disponível em: <https://texsituras.files.wordpress.com/2010/04/o-que-e-arte-educacao1.doc>

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular.**

ORTIZ, Carlos Manuel Montenegro. **Arte y experiencia estética: John Dewey.** Revista nodo Nº 17, vol. 9: 95-105. Bogotá: 2014.

MIGNOLO, Walter D. **COLONIALIDADE o lado mais escuro da Modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais- Vol 32. Rio de Janeiro: 2017.

SAID, Edward.W . **ORIENTALISMO O Oriente como invenção do Ocidente.** Tradução Thomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das letras. 1990.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra. Tradução de José Laurênio de Melo.** editora Civilização brasileira s.a. Rio de Janeiro: 1968.

SPIVAK, Chakravorty Gayatri. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução Regina Gulart Almeida, Marcos P. Feitosa, André P. Feitosa. Editora ufmg. Belo Horizonte: 2010.

MOREIRA, Antonio Marco. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículo, La Laguna, Espanha, 2012.

SILVA, Olinto do Valle Gilda. **Capital cultural, Classe e Gênero em Bourdieu.** INFORMARE- Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. ECO/UFRJ-IBICT/CNPq. Rio de Janeiro: 1995.

JENSEN, Sinding Jeppe. **Introdução: temas epistemológicos para o estudo da religião.** Tradução de Eduardo Rodrigues da Cruz. Epistemologia Epistemology. Editora Rever. Londres: 2013.

ASSIS, Teixeira Ficher Wendell. **DO COLONIALISMO A COLONIALIDADE: expropriação territorial na periferia do capitalismo.** Caderno CRH, v.27. Salvador: 2014

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Zahar. Campinas: 1999.

DIAS, Belidson. **Preliminares: A/R/Tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes.** Editora UFSM. Brasília: 2013.

GUATARRI, Félix. **As Três Ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Éditions Galilée. Campinas: Papirus, 1990.