

# Um Olhar sobre o Ensino de Artes e seu Papel Sócio-político

## A Look at Arts Education and its Socio-Political Role

Rosvita Kölb Bernardes<sup>1</sup> e Júlia Andressa Schütz<sup>2</sup>

1. Doutora em atividade na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2. Mestre em atividade na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e no Ensino Básico.

*julyaschutz@gmail.com*

### Palavras-chave

Artes visuais  
Escola Rural  
Educação  
Políticas públicas

### Keywords

Visual arts  
Rural school  
Education  
Public policies

### Resumo:

O presente artigo apresenta um recorte de um projeto de pesquisa em educação. Esse estudo se vincula a linha de pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e é desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO. A investigação aqui apresentada propõe trazer um olhar sobre o ensino de artes e a educação, bem como salientar a importância dessa disciplina tanto em sala de aula quanto nos diferentes espaços formativos. Além disso, o estudo aborda questões que se ligam as políticas públicas educacionais no contexto formativo de escolas. Portanto, esta investigação traz a importância e a valorização dos diferentes contextos e sujeitos, respeitando e reconhecendo as especificidades de cada um, de cada lugar, de cada cultura.

### Abstract:

This article presents an excerpt from a research project in education. This study is linked to the line of research: School Practices and Public Policies of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria - UFSM, and is developed with the Center for Studies on Memory and Education - CLIO. The research presented here proposes to bring a look at the teaching of arts and education, as well as to emphasize the importance of this discipline both in the classroom and in the different training spaces. In addition, the study addresses issues that link public educational policies in the formative context of schools. Therefore, this investigation brings the importance and the valorization of the different contexts and subjects, respecting and recognizing the specificities of each one, each place, each culture.

Artigo recebido em: 15.04.2021.

Aprovado para publicação em: 22.04.2021.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para adentrar na questão da educação em artes, é necessário um retorno à concepção da educação a partir de autores clássicos que desenvolveram as suas teses e ideias sobre a Paidéia (JAEGER, 1995), com a finalidade de chegar ao entendimento da educação, da ética e da política, e compreender a importância da arte.

No período em que os gregos alcançaram seu máximo esplendor e importância, que ocorreu a cerca de cinco séculos antes de Cristo, portanto cerca de dois mil e quinhentos anos atrás, é possível verificar que o projeto social que dá origem ao que nós entendemos como educação, e inclui os espaços onde isso é efetivado, as escolas – de todos os níveis –; e, igualmente as práxis da profissão docente é a Paidéia. Portanto, está na base do que hoje entendemos como civilização ocidental.

Paidéia é a formação integral do ser humano, que pode ser compreendida em três aspectos fundamentais: formação física, formação intelectual, e formação ético-moral.

Todos os sujeitos precisam ser formados fisicamente. Esta prática socioeducativa diz respeito à segurança, à saúde, ao esporte, ao uso do tempo ocioso (lazer), ao convívio informal entre os sujeitos, as garantias de alimentação saudável (em quantidades e custos acessíveis), água potável, etc. Atualmente, imputamos estas responsabilidades aos municípios, estados, união federal, aos governantes, aos gestores. Mas, ela também diz respeito aos espaços formativos escolares, especialmente segurança, esportes, uso do tempo ocioso, destinação dos espaços em que não há aulas formais, etc.

Outro aspecto fundamental da Paidéia é a formação intelectual. Atribuída entre os gregos, aos “melhores entre nós”, e estes os gregos chamavam de *Philosophos* (φιλόσοφος), “os que amam o conhecimento e a sabedoria” (RUTHERFORD, 1991; BORNHEIM, 1998).

Aos *Philosophos*, aqueles que mais apreciavam e compreendiam o papel do conhecimento na formação do humano, é que devia ser destinada a formação intelectual dos sujeitos em qualquer nível etário de suas existências. Esses amantes do conhecimento e da sabedoria deviam apanhar todo o conhecimento que já havia sido criado – no transcorrer de toda a história humana – para utilizá-lo como matéria-prima para estimular as crianças, adolescentes e adultos a uma reflexão crítica. Uma estratégia de formação educativa que levaria todos os envolvidos à capacidade de formular críticas e questionamentos e exercitar a criação e produção de novas e originais respostas e interpretações.

Diante do exposto, a afirmação de que educar não é transmitir informações, encontra o fundamento de sua legitimidade. Aqui reside a grande questão relacionada a má qualidade da educação no Brasil, e em muitos outros países do mundo. Generaliza-se, no espaço individual e público, profissional e governamental, a confusão prática e conceitual entre informação e conhecimento. Por isso, é necessário que se recupere a formação, sem desprezá-la, como matéria-prima das práxis educativas. É essencial que, aos educadores em todos níveis e espaços de formação humana, haja empenho em devolver ao conhecimento o papel de centralidade das ações e estratégias educativas. Pois, através dessas práxis é que a ação formativa age politicamente garantindo os princípios fundamentais da condição humana.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a refletir sobre o ensino de artes e a educação, com ênfase tanto na relevância da arte quanto sua educação em sala de aula e diferentes espaços não escolares. Para isso, foi organizado em três partes: A Paidéia, A Cristianização da Paidéia e o Ensino de Artes.

## A PAIDÉIA

A concepção de Paidéia grega “tinha como objetivo a formação integral do homem para a vida em sociedade” (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 22), isto é, tratava da educação do homem para prestar “serviços” e para a manutenção da sociedade, ou seja, a história da educação sempre foi vista como ligada aos valores e crença de cada sociedade. Assim:

Educar implica em reconhecer que a condição humana é aprendida, que é historicamente produzida, que a educação é um projeto definido no tempo e no espaço humano e natural. Significa formar o homem, engendrar, isto é, fazer, produzir, a pessoa humana, para a vida em sociedade. Implica em reconhecer que a tarefa de fazer-se homem, a hominização de si, renova-se a cada nascimento, a cada geração, a cada criança. Somos seres sociais, animais políticos, entes sensíveis, coabitantes da mesma terra, viajantes da história, somos promessas e penhores dos futuros incertos (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 22).

Portanto, toda a educação é resultado de uma vasta história que envolve inúmeros aspectos, que perpassam vários tempos e contextos. Estes, podem ser tempos de normas que conduzem determinadas sociedades e comunidades, familiares, da profissão, da classe, ou até mesmo de ordem maior, como o estado. Mas, que, também, devem ser reconstruídos a cada novo momento. Para Kronbauer<sup>1</sup> (2019), baseado em Platão (428-348 a.C.),

[...] a educação é, a maneira mais eficaz de descobrir e desenvolver as faculdades de conhecer, de pensar, de libertar-se do sensível e do aparente; numa palavra, de tornar-se filósofo. Sendo que as faculdades estão em cada pessoa, o conhecimento não é algo imposto de fora, como seria para os sofistas e o empirismo. Conhecimento é descoberta interior, recordação, pela mediação dialógica (KRONBAUER, 2019, p. 2)

A educação, portanto, nos apresenta uma ideia clara de que o ser humano deve se construir a partir do que lhe mova, do que lhe pareça ético, justo e bom. Para que isso possa acontecer é fundamental a relação dialógica que possibilita trocas com outros. Nesta concepção, Kronbauer (2019, p. 2) ressalta que a educação proposta por Platão “visa a realização plena do ser humano, num sentido essencialista: - “Torna-te o que és”.

Em um aspecto mais amplo, Platão fundamenta teórica e empiricamente um conceito e uma práxis de educação onde a ética e o idealismo devem andar juntos de mãos dadas, uma vez que esta é uma base sólida para a construção de uma educação igualitária, justa e digna para todos, fundamentando sua realização plena “no mundo das ideias” (LUZURIAGA, 1979). Uma concepção essencialmente idealista, portanto.

Nos escritos do pensador grego clássico Aristóteles (384-322 a. C.), um aluno e discípulo de Platão, pode-se encontrar também a preocupação com a política, com a qual ele acreditava que a educação estava intimamente ligada, pois ambas tinham em suas veias o aperfeiçoamento da vida em sociedade (ARISTÓTELES, 2005). Para este pensador, não há “mundo das ideias” se não houver o conhecimento e significação da experiência real e material da existência individual e social do sujeito humano.

Em Aristóteles do mesmo modo, se encontra a compreensão de Paidéia, que decorre da educação social:

A educação plena e integral do homem, é o processo de desenvolvimento subjetivo e social de cada pessoa, a partir de sua natureza ética e de sua identidade política. E, por vezes, ele igualmente aponta dimensão estética, isto é, o sentido e desejo de conquistar o máximo do bem e do belo da vida, o que chamou de sumo bom (o máximo de bondade, o ideal ético de bondade, de ser bom) o identificando-se sumo bem (o máximo da perfeição formal, o ideal de ser plenamente realizado) e ambos se revelando no sumo belo (o máximo da beleza estética, da realização perfeita do ser de cada coisa ou pessoa)” (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 25).

Aristóteles acreditava em uma educação que não advinha de conhecimentos que fossem vindos da conexão da nossa alma com o mundo das ideias, mas sim, que todo o conhecimento se originava da experiência do sensível, ou seja, algo que seja perpassado pelos sentidos. Acreditava também que se fossemos éticos, políticos e estéticos seríamos pessoas plenas. Tinha como convicção que educar era “proceder o desenvolvimento humano, humanizar, criar e formar para a cidadania, a politeia, a educação para viver bem na polis. Trata-se de ser sujeito e buscar superar o assujeitamento alienado que a sociedade produz” (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 25-6).

A vida político-social é uma experiência formativa, que reconhece as diferenças de todos os que dela participam, determinada pela consciência de que a ação individual dialogicamente associada à ação de outros (mesmo diferentes) é uma estratégia de construção social da perfeição impessoal.

Para o pensamento socrático, com as contribuições e limites dos eixos idealista platônico e realista aristotélico, a educação é uma forma de libertação. Somente possível se as pessoas agem de forma organizada e conjunta, em que valores como ética e justiça estejam ligados a um bem maior, e que neste processo a base sempre é a forma dialógica entre sujeitos em formação e sujeitos formadores – educadores –, portanto a Paidéia – a educação – tem como objetivo formar cidadãos:

[...] que anelam o bem-comum e se empenham para construí-lo. Segundo Sócrates tal objetivo seria atingido através de um processo educativo permanente. Não por meio de ensino de conteúdos já elaborados, mas pela educação enquanto processo dialógico, intersubjetivo e essencialmente subjetivo. A educação pode produzir a forma humana presente em cada pessoa (KRONBAUER, 2019, p. 4).

No que diz respeito a educação formal, em espaços escolares, a preocupação associa-se a forma como os conteúdos são transmitidos e utilizados entre os sujeitos em formação – alunos e estudantes. Não se acredita em uma educação de fórmula acumulativa, ou de conteúdos fixos. Mas, em um aprendizado que de estrutura flexível e dialógica entre o sujeito que aprende e o que ensina, o conhecimento já produzido e historicamente registrado sirva de estimulante matéria-prima para a reflexão, crítica, criação e produção de novos conhecimentos objetivos e subjetivos.

Com isso, é possível perceber que a forma de ensinar também é algo que perpassava o sujeito, levando em conta a sua realidade e o seu meio, e aspectos que estejam intimamente ligados a todos os sujeitos. A Paidéia diante do pensamento socrático grego associa-se a conceitos subjetivos e práxis objetivas de criação de condições, não somente de preservação do humano individual e coletivo, mas de sua consciente evolução associada a formação, autoformação; comportamento individual e social; moral e ético. O humano é, portanto, reconhecido como um ser capaz de produzir conhecimento, e assim, desenvolver a sua livre humanidade, garantindo sua realização e felicidade.

## **A CRISTIANIZAÇÃO DA PAIDÉIA**

Os conceitos e práxis educativas gregas, relacionadas à Paidéia – séculos V a II a. C. –, e universalizadas pelo Império Romano – séculos I a. C. a IV d. C –, foram cristianizadas durante o período feudal europeu, entre a queda do Império Romano do Ocidente e o início da modernidade capitalista, período entre os séculos V e XV.

O cristianismo nasce entre as classes mais baixas do império romano, os pobres, servos e estrangeiros. Mas, por sua associação a princípios religiosos e práticas sociais de igualdade e justiça, ganha dimensões que ultrapassam as demais crenças e organizações religiosas, alcançando também membros das classes superiores da estrutura hierárquica da sociedade e cultura romanas. No ano de 380, através do Édito Tessalônico de Teodósio Augusto (*Dominus Noster Flavius Theodosius Augustus*, imperador de Roma entre os anos de 378 a 395), tornou-se religião oficial do estado, no Império Romano, passando a ser organizada em precisa estrutura hierárquica (GRUBBS, 2000) que reproduz até os tempos presentes a organização política romana daquela época:

Cunctos populos, quos clementiae nostrae regit temperamentum, in tali volumus religione versari, quam divinum Petrum apostolum tradidisse Romanis religio usque ad nuc ab ipso insinuata declarat quamque pontificem Damasum sequi claret et Petrum Aleksandriae episcopum virum apostolicae sanctitatis, hoc est, ut secundum apostolicam disciplinam evangelicamque doctrinam patris et filii et spiritus sancti unam deitatem sub parili maiestate et sub pia trinitate credamus. Hanc legem sequentes Christianorum catholicorum nomen iubemus amplecti, reliquos vero dementes vesanosque iudicantes haeretici dogmatis infamiam sustinere ‘nec conciliabula eorum ecclesiarum nomen accipere’, divina primum vindicta, post etiam motus nostri, quem ex caelesti arbitro sumpserimus, ultione plectendos” (BETTENSON, 1943, p. 31) – Queremos que todos os povos governados pela administração da nossa clemência professem a religião que o divino apóstolo Pedro trouxe aos romanos, e que até hoje foi pregada como ele próprio a pregou, e que é evidente que professam o pontífice Dámaso e o bispo de Alexandria, Pedro, homem de santidade apostólica. Assim, segundo a doutrina apostólica e a doutrina evangélica cremos na divindade única do Pai, do Filho e do Espírito Santo sob o conceito de igual majestade e da piedosa Trindade. Ordenamos que tenham o nome de cristãos católicos os que sigam esta norma, enquanto os demais os julgamos dementes e loucos sobre os quais pesará a infâmia da heresia. Os seus locais de reunião não receberão o nome de igrejas e serão objeto, primeiro da vingança divina, e depois serão castigados pela nossa própria iniciativa que adotaremos seguindo a vontade celestial.

Neste período encontramos uma apropriação cristão do idealismo platônico e conseqüentemente dos conceitos e práxis relacionadas a formação humana, a Paidéia; caracterizando todo o período feudal europeu.

Agostinho de Hipona (*Aurelius Augustinus Hipponensis*, 354-430), mais conhecido como Santo Agostinho e considerado um clássico do cristianismo e da filosofia medieval fundamenta teoricamente e legitima os conceitos e as práticas educativas de forma essencialmente catequética. Ou seja, a verdade que pode ser conhecida está em Deus. E este conhecimento é transmitido por aqueles que através de sua fé e ações acessaram a verdade divina, através de descrições narrativas convencionadas que possam estimular os que ouvem e creem (SANTO AGOSTINHO, 2017).

Uma experiência memorial de Agostinho, relacionada com a educação de seu filho Adeodato, foi registrada por ele num livro intitulado “De Magistro” (1956), onde reafirma o papel da narrativa como instrumento, associada ao idealismo platônico agora cristianizado:

Similiter et tu fortasse, et quilibet hominum non imperite res aestimantium, dicenti cuiquam loquaci amatorique verborum, Ideo doceo ut loquar, responderetis, Homo, cur non potius ideo loqueris ut doceas? Quod si haec vera sunt, sicuti esse cognoscis, vides profecto quanto verba minoris habenda sint, quam id propter quod utimur verbis; cum ipse usus verborum jam sit verbis anteposendus: verba enim sunt ut his utamur; utimur autem his ad docendum. Quanto est ergo melius docere quam loqui, tanto melior est quam verba, locutio. Multo ergo melior doctrina quam verba. Sed cupio audire quid forte contradicendum putes. – Analogamente tu, e todo o homem que aprecie as coisas pelo seu justo lado e valor, a um charlatão que dissesse: < Ensino para falar >, responderias: < homem, e porque antes não falas para ensinar? > Ora, se estas coisas são verdadeiras, como aliás reconheces, observa quanto as palavras devem ser consideradas de menor importância em confronto daquilo por que as usamos; tanto mais que o próprio uso das palavras já é de se antepor às mesmas; as palavras, pois, existem para que as usemos, e as usamos para ensinar. Logo é melhor ensinar do que falar, e, assim, é melhor o discurso que a palavra. Muito melhor que as palavras é, portanto, a doutrina (SANTO AGOSTINHO, 1956, p. 87-9).

A superação do agostinismo e de sua influência sobre a educação é alcançada apenas por volta do século XI, por pensadores que fundamentam os princípios teóricos e práticos da escolástica ou escolasticismo (SPINELLI, 2013), como Anselmo de Cantuária (1033-1109), Pedro Abelardo (1079-1142) e Hildegard von Bin-

gen (1098-1179), conciliando a fé cristã com o racionalismo, ou seja, trazendo para o mundo prático, especialmente para os espaços formativos escolares “o princípio dialético do exercício dinâmico entre o acreditar, para buscar entender, e o entender para que se possa acreditar, (...) a ruptura da rigidez das regras impostas por uma sociedade e cultura definidas por doutrinas e determinações hierárquicas externas.” (CUNHA, 2018, p. 242). Um processo existencialista intimamente associado ao realismo dialético da Paidéia aristotélica. Um conceito que encontra reinterpretações críticas em pensadores como Tomás de Aquino (1225-1274), considerado o pai do racionalismo natural e da teologia, ao expressar dialeticamente que a verdade divina (de Deus) ou a verdade material pode ser conhecida através da fé ou da razão, preferencialmente através da síntese das duas (AQUINO, 2001). Uma teoria que alcança grande aplicação no campo da educação moderna através de ações concretas de racionalização da realidade vivenciada e necessariamente significada.

Nos períodos de consolidação da modernidade capitalista, que se estende até o tempo presente, encontramos importantes teorias e metodologias associadas à educação. Espaços escolares formativos, que são ferramentas de construção de sujeitos das modernas classes sociais: - as classes “inferiores”, especialmente o proletariado, não proprietárias, previsíveis, controláveis e conseqüentemente exploráveis; e, - as classes “superiores”, especialmente a burguesia, elites proprietárias, dominantes, controladoras, conservadores e reproduzíveis.

Em pensadores como David Hume (1711-1776) encontramos os princípios fundamentais do empirismo radical e do ceticismo subjetivo (HUME, 2004; 2009) que alimentam os processos empíricos de constituição do capitalismo tradicional europeu, que a partir dos processos industriais de desenvolvimento econômico, nos séculos XVIII e XIX são globalizados.

Este empirismo associa-se ao utilitarismo socioeconômico e ao liberalismo político (MILL, 2000; 2019) vinculado principalmente à produção científica de John Stuart Mill (1806-1873); e ao positivismo, especialmente comtiano (COMTE, 2015), pela grande influência das obras científico-políticas de Auguste Comte (1798-1857). Estas teorias têm uma grande influência histórica na construção de estados constituídos a partir da independência de ex-colônias espanholas, portuguesas, mas também inglesas, holandesas e francesas na segunda metade do século XIX, principalmente na América e na África.

Esta construção política associa-se igualmente aos conceitos e práxis relacionados com a educação, entendida como ação de formação de trabalhadores e reprodução de elites, como anteriormente descrito. Ou seja, trabalhadores podem ser sustentados e explorados a partir da formação educacional de sua consciência de forma reprodutiva e ferramental – eminentemente técnica. Membros da elite, são formados em escolas qualificadamente conservadoras, na formação de sujeitos que desenvolvam estratégias sociais e políticas de legitimação de seus papéis, não raro autoritários e exploradores. Um exemplo encontramos na hierarquização de áreas de conhecimento e de disciplinas escolares: - disciplinas exatas e naturais (matemática, física, química e biologia) são consideradas mais importantes do que disciplinas sociais e humanas (geografia, história, sociologia, filosofia); e disciplinas como artes, educação física são (não raro) consideradas marginais ou desnecessárias.

## O ENSINO DE ARTES

Diante do anteriormente exposto – a interpretação da história sobre a educação e suas influências em diferentes períodos do tempo – é estratégica a afirmação de que: – É mais do que necessário! É obrigatório! O rompimento da imagem rígida e mecânica do mundo, para a preservação do humano e sua realização e felicidade.

Neste contexto o ensino de artes é vitalmente inovador. Por ser uma dinâmica formativa educacional, social e politicamente transformadora; contrária a uma previsível estrutura escolar fundamentada em leis, motivações e práticas determinantes – o que ocorre com frequência em outras áreas e disciplinas não focadas na preservação da liberdade criativa dos sujeitos envolvidos; mas na produção de alienados que garantem a conservação de uma sociedade exploratória, ancorada somente na materialidade da realização de poucos sujeitos e minorias sociais.

A verdadeira razão de existir como sujeito individual, sempre em relações dialógicas com outros sujeitos distintos e reconhecíveis, portanto humanos, nunca é resultado de um processo cumulativo, progressivo, positivo e previsível para a manutenção da conservadora e desigual modernidade. E as artes, especialmente o ensino das artes, por sua razão processual mutável, são uma alternativa de construção de um todo dinâmico e completo. O ensino de artes, quando associado a esta compreensão de seu sentido e significado não é um valor passageiro e efêmero, mas universal e duradouro no processo contínuo de formação do humano.

Quando se ensina artes, como educador formador; e, quando se aprende artes, como aluno ou estudante, em qualquer nível escolar ou não escolar, ninguém se associa a apreensão e reprodução de modelos estéticos – o que seria apropriação da educação artística como alternativa de legitimação de sua relação com o mercado. Mas, vive e significa a experiência de acesso ao exercício sensível de criação estética, motivado pela reflexão, pelo confronto de diferentes expressões e gostos, num ambiente específico (escolar dinâmico) ou contextual (o mundo vivo); tudo reconhecível como em transformação contínua sem certezas apreensíveis e reproduzíveis e sem resultados fixos e definitivos. Ensinar e aprender artes é transformação, consciência, realização e felicidade. Um ato político necessário!

Na rememoração das teorias, conceitos e metodologias associadas a significação da formação e da educação na civilização ocidental, anteriormente apresentada, a importância do conhecimento é trazer o sujeito humano para o centro e responsabilizá-lo por si e pelo mundo. Artes, a educação em artes, também têm esta finalidade, evocar o sujeito, trazê-lo para o centro, como criador e crítico que se responsabiliza por sua existência e realização objetiva e sensível:

[...] representar, por meio da arte, é sinônimo de expressão que permite orientar e ressignificar situações diárias, de maneira menos alienada, mais criativa e sensibilizada. Assim, a arte age como formadora de mentes pensantes, possibilitando que qualquer cidadão que tenha acesso ou pratique algum meio artístico, consiga observar e analisar profundamente os fatos grupais e individuais, mostrando a relevância que cada um deve configurar dentro da sociedade (TOCHETTO; FELISBERTO, 2017, p. 2).

Neste sentido se percebe que a arte também tem um caráter ético, uma vez que lança o sujeito criador em direção a reflexão para perceber-se como atuante dentro de uma sociedade, seja através de críticas sociais e até mesmo políticas. As artes são uma importante ferramenta para analisar e discutir o mundo em todos os seus diferentes contextos. E, conseqüentemente, atuar existencialmente em não aceitar o assujeitamento alienante que a modernidade conservadora busca produzir.

Quanto a este aspecto é possível fazer uma conexão com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em artes, como alternativa de estímulo e legitimação das práxis docentes nesta área, onde:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade

---

cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1997, p. 19).

Com base nisso, pode-se salientar um outro aspecto importante nas artes, que se refere aos conteúdos e as atividades no seu ensino, ou seja, as artes requerem uma outra forma de ser “trabalhadas” em sala de aula. Não se trata de trabalhar com conteúdo fechados ou engessados, e conseqüentemente apenas transmissíveis. Mas, associar a ação docente ao desenvolvimento do conhecimento e exercício artístico a partir dos alunos e estudantes e suas realidades, para terem uma compreensão do micro para o macro, consciência do sujeito e do mundo em que estão inseridos.

Esta compreensão associa-se ao ensino de artes como um processo dialógico. Sendo assim, fica claro que os conteúdos trabalhados de modo fechado não constroem conhecimento, o que realmente interessa é a maneira como são abordados os conteúdos, assim:

A arte deve propiciar que cada situação apresentada gere diálogo e discussões, permitindo ao aluno expor o que pensa e interagir com o grupo, trocando informações, ideias, e socializando, além de ser instigado a refletir e racionalizar sobre manifestações simples e complexas. Sempre respeitando a idade e o nível de desenvolvimento do aluno, o professor deve buscar dar significação e conjunção de forma única e pessoal ao conteúdo exposto, permitindo que isso seja debatido e que todos tenham direito e oportunidade de opinar e defender suas convicções, ponderando a igualdade entre todos (TOCHETTO; FELISBERTO, 2017, p. 6).

É, portanto, fundamental que professor educador e alunos ou estudantes sejam flexíveis. Tanto no diálogo quanto na abordagem dos conteúdos, pois só há aprendizagem com trocas dialógicas, reflexões e exercícios subjetivos e práticos. E, só assim podemos ser livres e atuantes dentro de uma sociedade e criar perspectivas de futuro. Outro ponto fundamental, no ensino de artes, diz respeito à experiência sensível, pois novas criações somente são possíveis a partir de algo que tenha tocado ou que toque os sujeitos; ou algo que esteja intimamente ligado a cada um dos envolvidos, ou seja, algo que perpassa os sentidos e significa as existências de cada um e de todos. Portanto a curiosidade é uma peça chave para a criatividade e para a criação. Diante disso, compreende-se que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 18).

Levando em consideração esses aspectos focados por Paulo Freire, torna-se fundamental salientar que a prática do professor educador de artes se assemelha muito com a de um mediador, pois estimula a curiosidade, o diálogo, a realização de criações artísticas com fricção e expressividade a partir da identidade consciente do sujeito. Neste sentido, pode-se concordar com a ênfase da Paidéia grega, quando enfatiza que para ser pessoas plenas todos os sujeitos devem ser e agir como éticos, políticos e estéticos. Desta forma, o ensino de artes, especialmente de artes visuais, deve ser associado a estes valores, que enriquecem as práxis relacionadas com a disciplina de educação em artes, e a solidificam como uma ação social e política de preservação do humano e da consciência de sua garantia na valorização de sua diversidade reconhecida, manifesta e ativa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui apresentada propôs refletir sobre o ensino de artes e a educação, salientando a importância dessa área de conhecimento e disciplina escolar tanto em sala de aula quanto nos diferentes espaços não escolares. Além disso, o estudo aborda questões que se ligam as políticas públicas educacionais no contexto formativo de escolas. Portanto, esta investigação tem como intuito trazer a importância e a valorização dos diferentes contextos e sujeitos envolvidos, respeitando e reconhecendo as especificidades de cada um, de cada lugar, de cada cultura e de cada história de vida – individual e coletiva.

Ensino de artes é crescimento, é transformação, nunca é uma única tarefa de qualidade determinada e limitada. O objetivo não é reconhecer e identificar um estado, uma condição ou situação, mas entender a substituição contínua de formas, a metamorfose interminável, o fluxo imparável no qual o mundo humano pode ser adequadamente ilustrado.

Imagens são vistas como um trato dinâmico, como um impulso vivo que relaciona o local e o específico, incluindo o sujeito envolvido e os diversos contextos universais. O que move o universo e o mundo, em toda a sua história, move igualmente o sujeito humano acima de tudo, o pressionando a agir e a se expressar como uma necessidade primária e sem outro objetivo além do conhecimento como caminho ao reconhecimento, e conseqüentemente realização e felicidade – portanto, artes e ensino de artes são práxis estéticas da existência humana:

[...] implicam a constituição de si e das relações com o outro orientadas pela temperança, pela autonomia e pela expansão das práticas de liberdade. Ser cidadão neste contexto, exige um intenso trabalho de transformação subjetiva, cuidadosa elaboração de si, escultura do próprio eu, inclusive e sobretudo para um exercício digno da política e para a própria experiência da vida em comum (RAGO, VEIGA-NETO, 2009, p. 9).

O humano, em sua integralidade objetivo-material e subjetiva espiritual, é parte da natureza universal; e, essa consciência possível através das práxis do ensino de artes, pode produzir um desejo irresistível de viver de uma forma multiformatada, nunca sob o domínio do planejamento e da utilidade. Portanto, a partir do ensino de artes, também, se pode encontrar respostas que ainda não foram dadas, se pode construir novas bases e defendê-las.

Pode-se, aqui, ancorar a afirmação de que a arte é peça chave para a reflexão. Uma vez que, o sujeito não se detém em se produzir de forma mecânica e alienada, mas sim, como um sujeito pensante, que possa trazer à tona os seus anseios e suas angustias e significá-las. Neste sentido, as artes têm como objetivo fundante aguçar a imaginação, a sensibilidade, e o conhecimento. Portanto “[...] a arte nos abre a outros desdobramentos do real que se ligam no cotidiano, nos imaginários, nos tempos e espaços devolvendo às vivências uma dimensão mais ampla” (TORREGROSA, 2017, p. 310).

Em vista disso, se faz necessária a educação em artes, e o estudo da arte, pois ela viabiliza trazer o sujeito único nas produções como também ter a compreensão do outro, além de trocas vivenciadas que permitem conhecer outras culturas, outras formas de ver, de sentir e de agir.

Uma vez dito que as artes têm grande importância na educação e no papel social, a pesquisa aqui apresentada está sendo desenvolvida, em sua etapa empírica, em uma escola rural localizada na zona rural ao norte do centro do município de Agudo, na região central do Rio Grande do Sul, Brasil, distante a 12 quilômetros da sede do município. A escola atende em seu espaço 150 alunos, da educação infantil aos anos finais do

ensino fundamental. Os alunos são de diferentes localidades e contextos sociais, em sua grande maioria filhos de fumicultores, de orizicultores e de diaristas.

Para termos uma compreensão maior sobre a educação rural é importante trazer a leitura do parecer do CNE/CEB nº 36/2001, onde conta-se que,

A Educação no Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços das florestas, da pecuária, das minas e da agricultura, mas as ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinho, e extrativistas. O campo, neste sentido, é mais que um perímetro urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a Lei de Diretrizes e Bases reconhece a diversidade sociocultural, e a pluralidade desse contexto possibilitando assim, a elaboração de diferentes diretrizes. Em função dessas conquistas no parágrafo único do Artigo 2º das Diretrizes Operacionais encontra-se que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos momentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2002, p. 1).

Uma vez que esse contexto faz emergir a realidade e a história de cada sujeito, valorizando o saber de cada indivíduo essa pesquisa é ancorada na metodologia (auto)biográfica, compreendendo, as potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, que “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (ABRAHÃO, 2004, p. 204).

O espaço rural vinculado as artes visuais e a metodologia (auto)biográfica, proporciona a valorização da cultura, da identidade e da valorização do sujeito em sua plenitude. Desse modo, pode-se ir ao encontro da evidência de que o espaço rural, valorizado em sala de aula e na escola, pode ser um aliado para compreender quem somos, e ajudar na aproximação com os outros. De forma que, “as experiências vivenciadas em torno dos tempos e ritmos na vida cotidiana possam ser incorporadas, valorizadas e tratadas como uma forma particular de cada sujeito se relacionar consigo mesmo, com o outro e com a natureza”. (SOUZA, 2012, p. 356-357).

Assim, a partir dos ensaios reflexivos aqui reproduzidos (base teórico-epistêmica) e dos levantamentos empíricos, ainda em curso, sobre o ensino de artes, é possível afirmar que os resultados finais do projeto em andamento ajudem a produzir alternativas e inspirações para um impulso dinâmico que afrente a grande tensão da modernidade nos tempos atuais. E, estimule alternativas educativas, eminentemente sócio-políticas, de novas e complexas conquistas para a preservação da condição humana.

## NOTA

1. Notas de aula da disciplina de “Bases epistemológicas em educação”. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

---

**REFERÊNCIAS**

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2004.
- AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. v. I, parte I. 2ª ed. São Paulo: Edições. Loyola, 2001. Tradução Carlos-Josaphat Pinto de Oliveira.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2005. Tradução Pietro Nassetti.
- BETTENSON, Henry (Ed.). *Documents of the Christian Church*. London: Oxford University Press, 1943.
- BORNHEIM, Gerd Alberto. *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- BORTOLINI, Rosane Wandscheer; NUNES, César. *A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego*. *Filosofia e Educação*, 10(1), 21-36, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**; Arte. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 15 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 36/2001**, de 4 de dezembro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 10 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 13 jan. 2019.
- COMTE, Auguste. *Discurso sobre o Espírito Positivo: Ordem e Progresso*. São Paulo: EDIPRO, 2015. Tradução Walter Solon.
- CUNHA, Jorge Luiz da. *Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes*. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – RBPAB*, v. 03, n. 07, p. 235-256, jan/abr. 2018. Salvador: Biograph/UNEB.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GRUBBS, Judith Evans; MATTHEWS, John F. *Laying Down the Law: A Study of the Theodosian Code*. New Haven: Yale University Press, 2000.
- HUME, David. *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. São Paulo: UNESP, 2004. Tradução José Oscar de Almeida Marques.
- HUME, David. *Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais*. São Paulo: UNESP, 2009. Tradução Déborah Danowski.
- JAEGER, Werner. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Tradução Artur Parreira.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. *Notas de aula da disciplina de “Base epistemológicas em educação”*. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. (Impresso).
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 11ª ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Editora Nacional (Coleção Atualidades Pedagógicas, vol. 59), 1979.
- MILL, John Stuart. *A Liberdade/Utilitarismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução Eunice Ostrensky.
- MILL, John Stuart. *Da liberdade individual e econômica: princípios e aplicações do pensamento liberal*. São Paulo: Faro Editorial, 2019. Tradução Carlos Szlak.

- 
- RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- RUTHERFORD, Ward. Pitágoras. *Amante da sabedoria*. São Paulo: Mercury, 1991. Tradução José Antônio Geschin.
- SANTO AGOSTINHO. *De magistro*. 2. ed. Porto Alegre: Instituto de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, 1956. Tradução Ângelo Ricci.
- SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Penguin Classics; Cia. das Letras, 2017. Tradução de Lorenzo Mammi.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli; MEIRELES, Mariana Martins de. *Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais*. Revista Educação, Santa Maria, v. 37, n. 2, p.351-364, maio/ago. 2012.
- SPINELLI, Miguel. *Herança grega dos filósofos medievais*. São Paulo: Hucitec, 2013.
- TOCHETTO, Andrieli; FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. *O ensino da arte e sua finalidade: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809\\_11871.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- TORREGROSA, Apoline. *Da arte da narração à sensível textura de nós*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Editora UFSM, 2017. p. 303-322.

