

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Juliana Monteiro de Souza Dias**

**Diálogos entre criação, Arte e subjetividade:** uma visão artográfica do conhecimento em Artes Visuais no Novo Ensino Médio.

Juiz de Fora  
2024

**Juliana Monteiro de Souza Dias**

**Diálogos entre criação, Arte e subjetividade:** uma visão artográfica do conhecimento em Artes Visuais no Novo Ensino Médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Orientador: Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho

Juiz de Fora  
2024



Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dias, Juliana Monteiro de Souza.

DIÁLOGOS ENTRE CRIAÇÃO, ARTE E SUBJETIVIDADE: UMA VISÃO ARTOGRÁFICA DO CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO. / Juliana Monteiro de Souza Dias. -- 2024.

77 p. : il.

Orientador: Francione Oliveira Carvalho

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz

de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Artografia. 2. Diário de Artista. 3. Ensino de Arte. 4. Novo Ensino Médio. 5. Projeto de Vida. I. Carvalho, Francione Oliveira, orient. II. Título.

**Juliana Monteiro de Souza Dias**

**Diálogos entre criação, arte e subjetividade:** uma visão artográfica do conhecimento em artes visuais no novo Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 09 de agosto de 2024.

## BANCA EXAMINADORA

Dr. Francione Oliveira Carvalho - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Olga Maria Botelho Egas  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira  
Universidade de Londrina

Juiz de Fora, 12/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Professor(a)**, em 09/08/2024, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RONALDO ALEXANDRE DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 12/08/2024, às 08:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Olga Maria Botelho Egas, Professor(a)**, em 13/08/2024, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1858575** e o código CRC



**DBB23ABB.**



Quantos espaços  
outros existem  
em acolhida?

## AGRADECIMENTOS

Os resultados apresentados neste trabalho foram fruto de um esforço coletivo, e, por conseguinte, expresso minha gratidão a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Em primeiro lugar, expresso meus sinceros agradecimentos aos meus pais, Paulo R. O. Dias e Sandra C. M. de S. Dias, que sempre me apoiaram e encorajaram em todas as etapas da minha trajetória, independentemente das decisões que tomei.

Agradeço também ao meu orientador, Francione Oliveira Carvalho, pela orientação precisa na estruturação deste trabalho.

Da mesma forma, agradeço ao meu noivo, Victor M. C. Quintas, por ser um suporte durante os momentos de ansiedade ao longo deste projeto.

Meu agradecimento se estende ao meu irmão, Felipe M. de S. Dias, pelo constante apoio e confiança depositada em mim. Agradeço igualmente aos meus alunos e alunas da turma da 2ª série de 2023, que desempenharam um papel fundamental na composição desta dissertação.

Por fim, dedico este trabalho à minha criança interior e, especialmente, ao meu eu de uma década atrás, cuja competência foi colocada em dúvida.

## **RESUMO**

**A pesquisa em questão aborda a temática da presença da Arte no contexto do Novo Ensino Médio, especificamente na disciplina Projeto de Vida, considerando as mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a estrutura dessa etapa de ensino, a partir de uma abordagem artográfica que compreende a pesquisa em Arte como potencializador de um fazer vivo e ativo, no qual considera a perspectiva da professora, pesquisadora e artista. Para a elaboração dessa pesquisa foi utilizado um abarque teórico que transitou nos campos de currículo, culturas e práticas educativas no campo das Artes Visuais. O percurso metodológico se deu em aplicação da prática em sala de aula, registro e análise da produção discente, leitura e interpretação da produção teórica dos discentes com base em suas práticas, leitura das normas referentes ao Novo Ensino Médio e correlação com as vertentes curriculares, partindo não somente da investigação da minha própria prática enquanto docente nesse contexto, como também a análise acerca do processo criativo e a consolidação da criação dos cadernos de artista por parte dos e das estudantes.**

**Palavras-chave: Artografia; Diário de Artista; Ensino de Arte; Novo Ensino Médio; Projeto de Vida.**

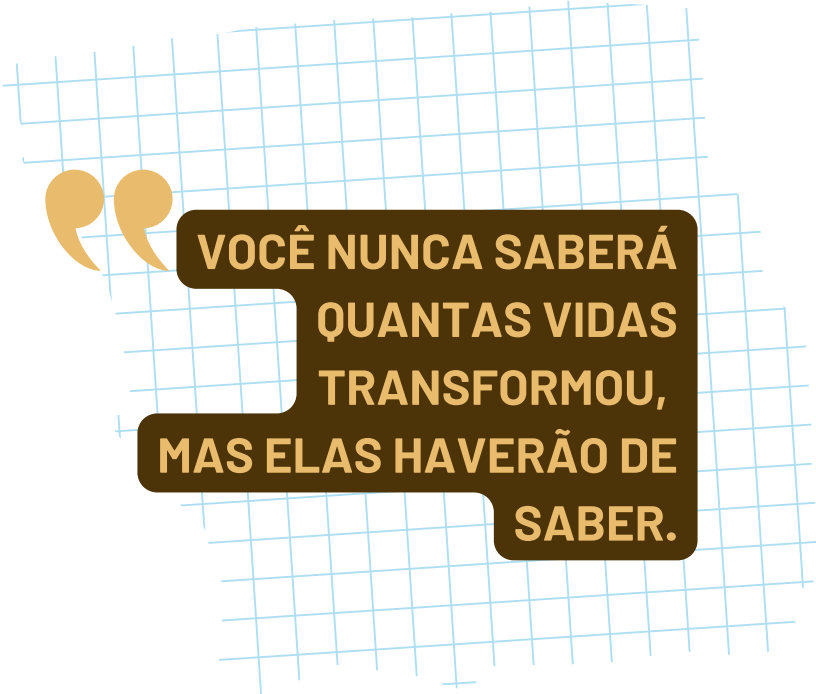
## **ABSTRACT**

**The research in question addresses the theme of the presence of Art in the context of the New High School, specifically in the Life Project subject, considering the changes introduced by Law No. 13,415/2017, which altered the structure of this stage of education, based on an artographic approach that understands research in Art as an enhancer of a living and active doing, in which it considers the perspective of the teacher, researcher and artist. In order to carry out this research, a theoretical framework was used that covered the fields of curriculum, cultures and educational practices in the field of Visual Arts. The methodological approach involved applying the practice in the classroom, recording and analyzing the students' production, reading and interpreting the students' theoretical production based on their practices, reading the rules relating to the New High School and correlating them with the curricular aspects, starting not only from the investigation of my own practice as a teacher in this context, but also the analysis of the creative process and the consolidation of the creation of the artist's notebooks by the students.**

**Keywords: Art Teaching; Artist's Diary; Artography; Life Project; New High School.**

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: O QUE PRETENDE O SUJEITO QUE PESQUISA?.....</b>	<b>11</b>
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	14
<b>CAPÍTULO 2: O CURRÍCULO, AS REFORMAS E A ARTE NO NOVO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>19</b>
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO.....	20
A DISCIPLINA ARTE E O NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO. ....	27
A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA E O CONTEXTO DO SURGIMENTO DE NOVAS DISCIPLINAS ESCOLARES.....	34
<b>CAPÍTULO 3: DIÁLOGOS ARTOGRÁFICOS: SUBJETIVIDADES EM ATRAVESSAMENTOS.....</b>	<b>41</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
NOTAS.....	73
REFERÊNCIAS.....	74



**VOCÊ NUNCA SABERÁ  
QUANTAS VIDAS  
TRANSFORMOU,  
MAS ELAS HAVERÃO DE  
SABER.**



AQUI CONFLUEM-SE A ARTISTA,  
PROFESSORA, PESQUISADORA, ALUNOS E  
ALUNAS E TODO O PROCESSO DE CRIAR  
QUE CULMINOU NESSA DISSERTAÇÃO DE  
MESTRADO.



Quanto tempo  
o tempo tem?



um diário possível  
clou um  
possível diário

Sobre (re)descobertas da minha trajetória até então dentro do curso de Mestrado. Um marco importante nesse contexto foi o momento de reflexão em conjunto sobre os lugares que alcançamos e principalmente sobre os lugares que podemos alcançar.

transitivo indireto

fazer parte de; ser parte do domínio de.

fonte: Definições de Oxford Languages

Por vezes penso não pertencer a este lugar ao qual me insiro no campo acadêmico, alguns fatores me fizeram desenvolver essa crença, desde os tempos de graduação.

Atravessada pelas histórias de duas colegas específicas, as quais me fizeram pensar sobre o *não ser* e *não pertencer*, desse lugar que inicio minha fala e expresso através de palavras aquilo que outrora atingiu a Juliana de 10 anos atrás recém aprovada no curso de Artes e Design.

Sempre fui uma criança artista que experimentou diferentes linguagens, seja nas artes visuais, seja nas artes cênicas, na música ou na dança. Escrevia poemas e tinha como incentivo, uma professora de português do ensino fundamental, que acreditava que eu iria cursar letras e continuar espalhando a palavra rimada e cheia de poesia por aí. Mas, no decorrer desse tempo, decidi que seguiria no campo das artes visuais.

O memorial  
não é sobre o  
indivíduo, mas  
é o indivíduo em  
si.

Entretanto, eu, que era julgada por querer cursar Arte, tinha em mente alicerçada por falas de outros a ideia de que iria viver "embaixo da ponte" se desse objetivo quisesse seguir: "Qual o curso? Arte? Ah tá."; " Faculdade de Arte? Você é tão inteligente, vai cursar medicina!"; "Juliana, Arte não!"; "Vai fazer uma engenharia, menina!"; " Você tem potencial para mais coisas." E enfim, segui.

Logo assim que me deparei com o curso, fui podada no meu fazer artístico no primeiro semestre por uma educadora que não reconhecia esse papel, uma vez que destruiu com desdém cada trabalho entregue.

A Juliana de 10 anos depois reconhece seu valor como artista, professora e pesquisadora, mas não sem antes passar por muitas sessões de terapia e de duvidar de si mesma em diferentes circunstâncias. Por que validar tanto a palavra do outro ao ponto de perder seu próprio valor? A Juliana de 19 anos assumiu aquilo como verdade. Já não se considerava mais artista e nem pertencente àquele lugar. Eu quis desistir, mas segui novamente.

Me formei no Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design e segui em direção a licenciatura em Artes Visuais. Nesse percurso, encontrei em meu caminho diversas referências que fizeram com que a minha construção como professora tivesse sentido.

Sobre o não ser eu agora já sabia, era preciso construir o ser. E foi dentro da escola após o primeiro abraço no corredor de uma aluna do 3ºano do fundamental I durante o período vigente da bolsa de treinamento profissional no Colégio de Aplicação João XXIII que eu então, me (re)conheci como educadora.

Antes de tentar o curso de Mestrado em Educação, tentei mestrado na Faculdade de Artes e Design, aquela da qual sai. E, simplesmente me foi colocado que o meu projeto era excelente, mas que não havia ninguém do programa interessado nele. Novamente, do lugar de não pertencer, ninguém acreditou em mim. Se tenho memórias sobre aquele ambiente, muitas delas compartilho do lugar de não pertencimento, ainda. Quero ser para os meus alunos a sorte que me faltou. Quero ser para os meus alunos memórias de afeto.

(Re)encontrar-se; desencontrar-se para encontrar.

Decisões. Escolhas. Desintegrar-se dos registros, fazer-se parte da história.

Novo dia.

"99 não é 100" quantas pessoas você deixaria de impactar caso tivesse desistido, Juliana?

É preciso reconhecer-se como um sujeito que transforma vidas.

"O que pode o sujeito em pesquisa?"

Em uma dessas semanas propus um momento de relaxamento aos meus alunos da 3ª série do Ensino Médio, desligamos a luz, deitaram no chão. E na minha contagem, todos respiraram em coletivo: 1, 2, 3 inspira - 1, 2, 3 expira. E ao som dos passarinhos, pedi que imaginassem estar em uma floresta, bem verdinha, e sentissem a brisa do vento. Solicitei então que esquecessem do mundo lá fora e focassem no nosso agora: - escutem somente a minha voz. Logo em seguida, sugeri que colocassem a mão na barriga e sentissem a própria respiração. Após 5 minutos, começaram a retornar do relaxamento, abrir os olhos, mexer as mãos e os pés, voltar as cadeiras. Liguei a luz e os questionei:

- Quanto barulho há dentro do silêncio?

E, também:

- Quanto pesa o vazio?

**Me despedi, e encerrei a aula. Nos vemos semana que vem com a temática de Arte e Tecnologia.**

**Então refaço a pergunta a mim:**

**- Quanto barulho há dentro do silêncio?**

**~ O que pretende o sujeito que pesquisa? ~**

**Palavras-chave: Diário; Registro; Caderno-obra; Afeto; Ensino Médio; Projeto de Vida(?); Arte;**

**O tempo. Qual o valor do tempo? Tempo é uma palavra com muitos significados, tal como todo o processo de pesquisa que me permeia.**

**Quantos não-lugares precisarei enfrentar ainda durante esse tempo?**

**Tempo é prazo.**

**Tempo é corrido. O passado, presente e futuro. Ah, o tempo.**

**Sigo no meu despertar de pesquisadora. Tempo findado. Mas, tempo é corrido. Porque processo é tempo corrido. E o processo continua.**

**Mesmo após 5 anos de experiência em sala de aula, o conformismo não se faz presente nessa professora-artista-pesquisadora. Nesse período, enfrentei uma pandemia com aulas remotas, aulas híbridas e o retorno 100% presencial enfrentando desafios não vistos antes. Foi do trabalho remoto que me descobri mais criativa e afetuosa, foi da ausência dos abraços e dos sorrisos cobertos por máscaras que me desdobrei para que a qualidade educativa não se perdesse junto às desilusões das incertezas.**

**Em 2020, após um primeiro ano de chão de escola empolgada com todo meu planejamento anual de ensino que em 11 de março me despedi dos meus alunos dizendo até logo e o que pensávamos ser 15 dias, durou um ano de afastamento, um ano de híbrido - mescla de aula online e presencial ao mesmo tempo dentro de uma sala de aula - e um ano de reconexões.**

**Dessa experiência reforço a necessidade do afeto em sala de aula. Educar é trocar. Educar é compartilhar, e é dos sorrisos e abraços que outrora nos faltaram por conta das recomendações contra o contágio de COVID, que hoje, em situação controlada, encontramos eu e meus alunos, alento.**

**"A maior riqueza do homem é a sua incompletude.**

**Nesse ponto sou abastado.**

**Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.**

**Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.**

**Perdoai**

**Mas eu preciso ser Outros.**

**Eu penso renovar o homem usando borboletas."**

**(BARROS, M. Retrato Do Artista Quando Coisa. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998).**

**E, é desse lugar de busca do construir e principalmente do reconstruir como professora que essa pesquisa parte, procurando refletir a Arte como potencial no recorte do Novo Ensino Médio e como essa pesquisadora, professora e artista tenta conduzir essa prática docente.**



## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

**É do encontro entre o refletir e ocupar a Arte/Educação que reside a faísca que acendeu essa pesquisa. Um mergulho profundo na sala de aula da educação básica que revelou não apenas a complexidade dos desafios políticos que enfrentamos e continuamos enfrentando, mas também as sementes de soluções que muitas vezes passam despercebidas nesse processo.**

**Os debates impetuosos em torno das políticas públicas, as propostas de reformas educacionais e os (des)governos que precederam a deliberação do meu objeto de pesquisa impulsionaram a busca por uma compreensão aprofundada dessas questões.**

**O que se desdobrará nas páginas seguintes não é apenas uma busca por respostas, mas também uma convocação para o questionar, o re-imaginar, a tentativa de criar um terreno onde ideias alternativas floresçam.**

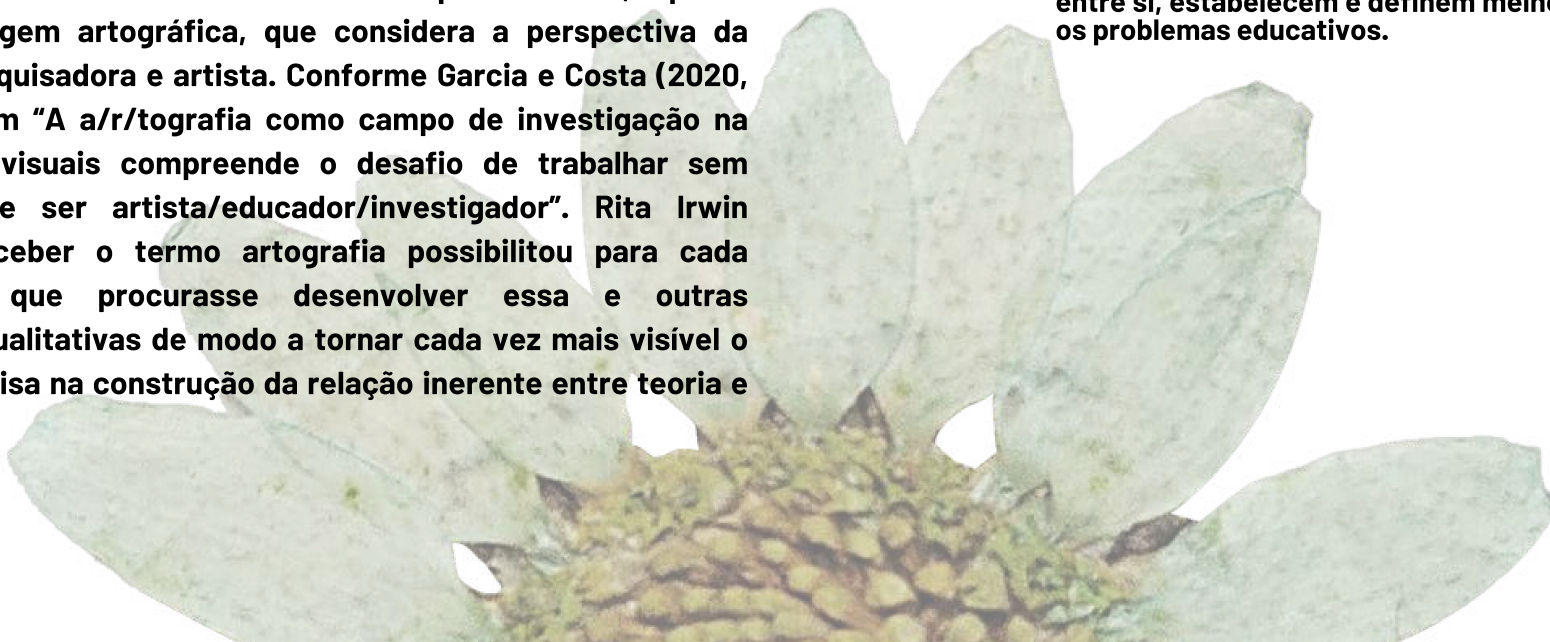
**A pesquisa em questão aborda a temática da presença da Arte no contexto do Novo Ensino Médio, especificamente na disciplina Projeto de Vida, considerando as mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a estrutura dessa etapa de ensino, a partir de uma abordagem artográfica, que considera a perspectiva da professora, pesquisadora e artista. Conforme Garcia e Costa (2020, p.11) afirmam em "A a/r/tografia como campo de investigação na área de artes visuais compreende o desafio de trabalhar sem hierarquia entre ser artista/educador/investigador". Rita Irwin (2008) ao conceber o termo artografia possibilitou para cada pesquisador/a que procurasse desenvolver essa e outras metodologias qualitativas de modo a tornar cada vez mais visível o objeto de pesquisa na construção da relação inerente entre teoria e prática.**

**Foi Rita Irwin, professora da Universidade British Columbia no Canadá, que concebeu o termo a/r/tografia, convocando-nos a pensar na riqueza possível quando a pesquisa é operada por uma pesquisadora que também é professora e artista criadora, o que é dado a ver pelo nome próprio que leva sua proposta metodológica: a/r/tografia (IRWIN, 2008; IRWIN, COSSON, 2004; IRWIN et al., 2008). Nela o "a" é de artista, o "r" refere-se a researcher e o "t" significa teacher. (Ferreira, 2022)**

**É a partir do olhar artográfico que compreende a pesquisa em Arte como potencializador de um fazer vivo e ativo que essa pesquisa está atrelada.**

**No que se refere as escolhas metodológicas de pesquisa e, de acordo com Egas (2018):**

**A utilização de métodos quantitativos, qualitativos e artísticos numa mesma pesquisa, cada qual com seus propósitos, torna-se uma adequada combinação que possibilita uma rica investigação dos problemas específicos do ensino e da aprendizagem das artes e das culturas visuais. A presença das linguagens artísticas e a qualidade artística e estética das imagens combinadas entre si, estabelecem e definem melhores perguntas para os problemas educativos.**



E a essa pesquisa viva, abre-se um diálogo com a teoria de Candau (2016) e o que ela pondera como pesquisa-ação - que, com diversas nuances, refere-se à possibilidade de associar, num processo de investigação, a produção de conhecimento e a intervenção na realidade. Já que é “[...] um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (IRWIN, 2013, p. 28)

Esse modelo de pesquisa,

[...] propiciaram a construção de uma nova direção na busca da compreensão de fatos, situações, ações humano-sociais e educacionais em sua especificidade, sobretudo nas questões escolares. Ao mesmo tempo em que se integram organicamente com as ações pedagógicas, propiciam ricos processos “homeostáticos”, de trocas enriquecedoras, flexíveis, ajustáveis, em e para situações educativas. (Gatti, 2008, p. 8, apud Candau, 2016), grifos nossos.

A pesquisa assume a natureza de uma atividade criativa de investigação, na qual o processo se torna mais relevante do que o resultado.

Ainda segundo Candau (2016) uma das áreas em que a pesquisa-ação tem sido mais utilizada é exatamente quando o foco são as práticas educativas e especialmente na conjuntura da sala de aula.

Ao encontro do que busco, como a defesa de uma mudança nas práticas já institucionalizadas e a valorização da pluralidade e da potencialidade que advém das diferenças, a autora também defende uma perspectiva de interculturalidade onde ela pondera:

Assumimos a posição que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Um terceiro eixo articulador do nosso trabalho tem sido, particularmente no que se refere à educação escolar, a afirmação de que somos chamados a construir novos “formatos” escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje. (CANDAU, 2016, p.808)

Rompendo com uma prática linear que consiste a atuação e o direcionamento aplicando teorias de conhecimento do mais simples para o mais complexo, busco em minhas práticas educacionais direcionar para o que concerne uma construção de conhecimento em cadeia podendo estruturar de diferentes maneiras a partir de um disparador e um contexto onde, “uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas.” (Deleuze e Guattari, 2004)

Essa concepção é defendida por Oliveira (2013) quando a autora afirma que os processos ensino aprendizagem ocorrem em meio à tessitura de práticas cotidianas em redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de diálogos e embates.

Entendo que os modelos tradicionais de se fazer e existir escola já não cabem mais dentro do cenário que estamos inseridos, cujos sujeitos são bombardeados de informação via tecnologia, demonstrando enfim um esgotamento frente às tentativas de práticas educativas que nomeio de mais do mesmo.

Disso decorre meu interesse em fazer uso dessa metodologia aproximando outras abordagens conforme indicado abaixo por outros teóricos.

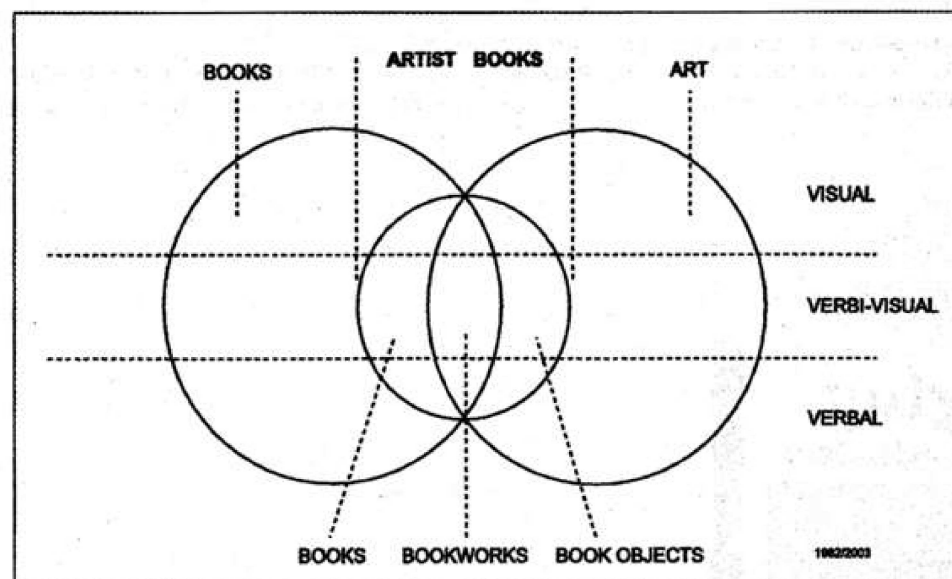
Para isso, trago como discussão preliminar uma breve apresentação do material que será objeto de análise nesse trabalho, partindo não somente da investigação da minha própria prática enquanto docente nesse contexto, como também a análise acerca do processo criativo e a consolidação da criação dos cadernos de artista por parte dos e das estudantes. Segundo Silveira (2001, p.47), o livro de artista é aquele em que o artista é autor e a obra de arte depende da estrutura de um livro. "O livro de artista é uma verdadeira experiência interativa, não apenas conceitualmente, mas fisicamente". (HOFFBERG, 1993, p.9) E no que se refere a estrutura visual do livro de artista "[...] se baseia na organização de imagens e sua distribuição em páginas formando grupos, séries ou sequências." (SMITH, 2003). Viabilizam uma prática discursiva que desafia a ordem estabelecida, questionando os critérios científicos e expandindo as fronteiras do pensável e do conhecido.

A atividade proposta foi contínua, durante o ano letivo de 2023, orientada por mim enquanto docente na turma da 2ª série do Ensino Médio de uma escola particular localizada na Ilha do Governador, no município do Rio de Janeiro. Essa proposta tem como processo metodológico duas etapas: ETAPA 1 (1º SEMESTRE) - I. confecção do caderno em formato sanfonado; II. atividades práticas realizadas em uma única direção, indicadas por mim com objetivo de refletir a trajetória de cada um e cada uma (o eu; o outro; a relação entre o eu e o outro; a relação com os espaços de convivência; o que eu gosto; quais sentimentos eu demonstro e quais eu escondo entre outros); nessa fase, cada aula era uma proposta prática de intervenção no caderno-obra. ETAPA 2 (2º SEMESTRE) - Nesta etapa, os alunos e as alunas tiveram a liberdade de utilizar o outro lado do caderno sanfonado e intervirem como quiseram. Ao final do processo de intervenção, que coincidiu com o término do segundo semestre letivo, eles: I. entregaram um documento escrito por eles contando o processo criativo da confecção de cada obra; II. compartilharam o resultado comigo e com a turma.

O objeto de pesquisa foi desenvolvido aula por aula e discutido em diferentes disciplinas do curso de Mestrado e com meu orientador. Schulman (2014) em seu artigo sobre "Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma" ressalta que "Piaget [...] descobriu que podia aprender muito sobre o conhecimento e seu desenvolvimento a partir da observação dos muito jovens - os que estavam apenas começando a desenvolver e organizar sua inteligência" (p.201)

Os cadernos de artista "[...] como uma "obra de arte visual que encontrou no livro sua forma de expressão adequada" (MOEGLIN-DELCROIX, 2006, p.407) desempenham um papel fundamental no processo artístico contemporâneo.

De acordo com o diagrama de Clive Phillpot (1962/2003), os livros de artistas seriam uma confluência entre livro e obra de arte:





A prática do livro/caderno de artista tem sido uma constante em minha trajetória como docente, artista e pesquisadora como formadora da minha identidade docente-artística. A escolha por esse tipo de prática se deu devido às potencialidades que envolvem, tanto no sentido de experimentação estética, quanto na exploração da trajetória produtiva. É através do caderno e o tempo dedicado à confecção que as pausas cotidianas acontecem e a auto reflexão é possibilitada. Os cadernos são produtos da memória, da história e da descoberta do *eu* e *dos outros*. Conversa com a percepção dessas "identidades em processo." (HALL, 2014, p.106). Identidades essas às quais devo orientar atuando como docente na disciplina de projeto de vida.

Além disso, minha formação acadêmica e pessoal perpassa por diferentes campos que não configuram somente às Artes Visuais. Sou cria de um curso interdisciplinar que me possibilitou uma formação ampla. Minha atuação docente dialoga diretamente com meus aprendizados em Design e Moda.

Após discorrer um pouco sobre a introdução do projeto, apresentar o objeto de pesquisa e expor a metodologia criativa para a aplicação da prática, apresento no próximo tópico as intencionalidades por trás da pesquisa.

O fazer pesquisa exige disciplina e processos decisórios, afirma Finatti (2012, p. 91) em sua resenha sobre o livro de Zaia Brandão (2010) intitulado "Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos". Escolher, definir, recortar, diminuir, focar, são ações necessárias dentro do que se faz em pesquisa.

Junto dessa afirmação, surgem desafios e provocações em virtude da grandeza do trabalho que demanda o fazer em pesquisa, seja no sentido de afeto ao mundo exterior a quem faz a pesquisa, seja no contexto interior de quem produz, levando o termo afetar, assumir identidades, mas sobretudo subjetividades.

O sujeito que pesquisa não é neutro. O sujeito que pesquisa, pesquisa o que lhe afeta. E, de novo, do lugar de afeto, busco no meu caminhar, trazer reflexões sobre o lugar da Arte no contexto do Novo Ensino Médio, na perspectiva de professora de Artes Visuais.

Cada etapa requer uma intimidade com o exercício da curiosidade, da dúvida, da incerteza, da descoberta quando se tem a pesquisa como tarefa permeada por desafios antes, durante e depois de finalizada. Ou seja, todas as etapas de sua elaboração devem, quando se entende a pesquisa como mecanismo de produção de conhecimento, produzir sentidos e significados a quem faz e para quem se faz, uma vez que tal atividade exige tempo e esforço, e a consciência de que os materiais de pesquisa não são dados, mas são construídos.

Segundo Brandão (2012, p.86), há uma recorrente afirmação de que a pesquisa educacional tem se revestido de pouca consistência e de uma ausência de tradição teórica. Tende-se a reproduzir teorias em vez de operar criticamente com as referências teóricas.

Logo, pensar e fazer pesquisa consiste em aproximações e distanciamentos entre teorias, conceitos e abordagens que instigam, como dito anteriormente, o exercício da curiosidade, da dúvida, da incerteza, da descoberta. Trata-se, portanto, de um ato ousado e desafiador. Nesse sentido, tendo a usar um trecho do pensamento de Ginzburg (1989) do livro “Mitos, Emblemas e Sinais” quando afirma:

Por milênios, o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições. Ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos de presas invisíveis pela pegada na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (p. 151)

Com essa investigação, busca-se refletir questões como: quais problemáticas e/ou possibilidades envolvem o Novo Ensino Médio? O que está por trás de uma disciplina nomeada de Projeto de Vida? Serão analisados os cadernos-obra, verificando aspectos relacionados ao registro da jornada criativa de cada estudante. A obra, seja ela uma imagem ou outra forma de expressão, não consiste em uma sequência de respostas, mas sim em uma série de questionamentos. Ao invés de fornecer explicações, ela instiga as diferentes necessidades de compreensão. O caderno-obra além de atuar como um arquivo visual de referência, funciona como ferramenta de aprendizado e autocrítica. O fazer artístico tem muitas variáveis, dentre elas a busca pelo registro de ideias, imagens, conceitos, entre outras.

Com base nessas análises, pretende-se responder questões como: quem são esses sujeitos? Como eles enxergam a disciplina Projeto de Vida? Como eles se expressam? Qual a importância da Arte no contexto em que eles estão inseridos? O que revelam sobre a escola? O fazer pesquisa cumpre duas funções complementares: “deve examinar todas as fontes relevantes para a solução de um problema e construir uma nova narrativa a partir delas” (GRAFTON, 1998, P.16)

Respiro



## **CAPÍTULO 2: O CURRÍCULO, AS REFORMAS E A ARTE NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Para a elaboração dessa pesquisa foi utilizado um abarque teórico que transitou nos campos de currículo, culturas e práticas educativas no campo das Artes Visuais. O percurso metodológico se deu em aplicação da prática em sala de aula, registro e análise da produção discente, leitura e interpretação da produção teórica dos discentes com base em suas práticas, leitura das normas referentes ao Novo Ensino Médio e correlação com as vertentes curriculares.

O campo do currículo carrega diferentes perspectivas atribuídas principalmente ao contexto histórico social ao qual está inserido. Lopes e Macedo (2011, p.19. cap 1) discorrem em Teorias de Currículo que “não é possível responder o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas acordos sobre os sentidos de tal termo sempre parciais e localizados historicamente. No entanto, entende-se que currículo é parte da organização de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a caracterizar um processo educativo.

Historicamente o termo currículo, e principalmente o campo de estudo de currículo, vem refletindo as modificações nas abordagens e no campo teórico, reflexo da pesquisa de diferentes autores como Michael Apple (2015), Alice Lopes (2011), Tomaz Tadeu da Silva (2007), John Dewey (1959), Vera Candau (2011; 2016), Antonio Flavio Moreira (2003) entre outros, que contribuem para a compreensão desse cenário complexo ao longo do tempo.

É necessário ressaltar a referência que utilizei como base já que as discussões sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vêm se afirmando como rompimento à ideia de que o currículo é o resultado de uma seleção de conhecimentos que ocorre no interior da cultura. No caso, a cultura que é considerada legítima e hegemônica: “isso implica uma imposição cultural e um controle político, na medida em que, por trás de alguns objetivos e conteúdos comuns, só se representa um tipo de valores: os do grupo social [...] que é representado na seleção do conteúdo” (APPLE, 1993, apud HERNANDEZ, 2000, p.89)

Segundo, André (2013) o conhecimento pode ser visto como: um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

O termo cultura, polissêmico e complexo, conforme afirma Candau (2011) pode ser usado na perspectiva de Velho (1994, p.63):

Hoje em dia, a cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.



**A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados. (CANDAU 2011, p. 253)**

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO.

**Ao longo da História da Arte são notáveis as diversas transformações no que se refere às formas de expressão dada pelos artistas. Cada movimento artístico foi influenciado pelo meio e pelo fim do que intencionava. No entanto, fatores como avanços tecnológicos, estudos de materialidade, contextos históricos marcantes, dentre outros, também foram determinantes nesse processo.**

**Antes de abordarmos questões relacionadas ao currículo de Arte, é preciso apresentar uma visão histórica sobre o Ensino da Arte no Brasil, principalmente no que concerne ao Ensino Médio.**

**A Arte no Brasil só começou a ter seu próprio campo de atuação que visava o desenvolvimento do sujeito, com o surgimento de diversos movimentos culturais, na ligação entre arte e educação no século XIX, e foi a partir do ano de 1920 que ocorreram mudanças, sustentadas pelo movimento de reforma estética modernista e com base na tendência da Escola Nova [1]. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e desejos, valorando suas expressões e modos de compreender o mundo. As práticas pedagógicas com foco na repetição de modelos e no professor, são deslocadas do senso comum, à medida que agora, a intenção volta-se ao aluno e à aluna e em seus jeitos singulares de criar.**



DISSERTAÇÃO

rise

PROBLEMA

DIÁRIO: O QUE OS REGISTROS REVELAM SOBRE ARTE, ESCOLA, ENSINO MÉDIO E SOBRE CADA ALUNO E ALUNA?

QUAL O LUGAR DA ARTE NO NOVO ENSINO MÉDIO?

PESQUISA ARTOGRÁFICA COM ESTUDO DE CASO.

**Anita Malfatti, artista do Movimento Modernista brasileiro que imersa no movimento expressionista, cujo berço se dá na difusão dos movimentos modernistas de vanguarda europeia, orientou turmas de ensino de arte em São Paulo no Mackenzie College (1928 - 1933), com base nesse viés da livre expressão.**

A leitura do material existente sobre Anita, inclusive aquele escrito por ela mesma, possibilita detectar um discurso pedagógico coerente com sua atuação enquanto artista. Ao que tudo indica, Anita e sua geração deram início, no Brasil, ao que Ana Mae Barbosa (2002) chama de ensino modernista de Arte, onde se valoriza a livre-expressão do sujeito, o expressionismo e espontaneísmo da criança. (p.762)

A autora ainda complementa dizendo que Anita Malfatti ao ser entrevistada pelo jornal Diário de São Paulo, em 1933, aborda sobre seu método de ensino: “Deixo plena liberdade de expressão ao aluno, evitando-lhe impor meu gosto e maneira de pintar. A técnica vem naturalmente da repetição de certas formas preferidas”.

Nesse sentido da prática docente em Arte como livre expressão Bacarin e Noma (2005), apontam que:

Para validar a Arte-educação nos pressupostos da Escola Nova, Teixeira valorizou o seu aspecto instrumental, não uma instrumentalidade fundada no estético como concebida por Dewey [2], mas como instrumento em benefício do conteúdo da lição. Assim, a instrumentalidade da experiência estética residiu em possibilitar a continuidade da experiência consumatória. Esses aspectos foram importantes para o rompimento com os padrões estéticos e metodológicos tradicionais, por outro, criou-se uma postura não-diretiva, onde tudo em Arte-educação era permitido em nome da livre-expressão. (p.1)

Entretanto, pode-se dizer que através do uso de artesanias, as aulas ministradas não apresentavam significado pedagógico aos e às estudantes.

“A inclusão da Arte no currículo escolar foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71 [3], com a denominação de Educação Artística, sendo considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina.” (BACARIN E NOMA, 2005)

A partir da criação da LDB 9.394/1996 e da consolidação através da criação das licenciaturas de Arte, há a formação de um currículo de arte e, portanto, passa a ser considerada Área de conhecimento. “Por área do conhecimento entende-se o conjunto de conhecimentos interrelacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas.” (BRASIL, 2024)

No entanto, com a reforma do Novo Ensino Médio (2017) e a defesa da ampliação de profissionais para lecionar dentro da concepção de notório saber, entende-se que há um retrocesso, como Carvalho (2019) aponta em:

Assim, ao afirmar que no currículo do Ensino Médio “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Artigo 3, § 2º), e “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional[...]” (Artigo 6, IV), a Lei nº.13.415/2017 retrocede na caracterização da Arte enquanto componente curricular, pois “estudos e práticas” não garantem a autonomia enquanto área de conhecimento. Como também retrocede ao dar brechas para profissionais não licenciados atuarem no último ciclo da Educação Básica, minimizando a importância do saber docente e do saber ser professor de arte. (p.976)



Aqui cabe ressaltar a concepção de hierarquização curricular “Como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, porque essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo”? (SILVA, 2005, p. 67).

Ao longo da História é possível identificar diferentes linhas de pensamento metodológico, filosófico, estético e pedagógico tanto no campo curricular quanto no campo da prática educacional, o que também tangencia o entendimento sobre o Ensino de Arte no Brasil:

Deve-se considerar que os fundamentos teóricos da Arte-educação variam conforme quem os elabora, para que destinatários, com qual finalidade e a partir de que produções, podendo, inclusive, variar os enfoques a partir de um mesmo objeto, desde um enfoque histórico-social até o moderno e pós-moderno. Nesse processo, as teorias da arte, a história da arte, estética e filosofia da arte, auxiliam-se mutuamente, completam-se, para determinar o tipo de enfoque que será dado ao discurso da Arte-educação. (BACARIN E NOMA, 2005, p.7)

Portanto, é necessário refletir acerca de que “qualquer mudança curricular implica uma mudança também nos princípios de poder” e na organização do currículo escolar (SILVA, 2005, p. 68)

Há diversas discussões e abordagens no que se refere ao campo curricular e ao conceito de conhecimento. O Brasil vem passando ao longo dos anos por diferentes reformas educacionais que tangenciam o campo do currículo. É importante destacar que a reforma educacional é diferente da reforma curricular.

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017):

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Dessa forma, criou-se em 2017 um documento de normatização que referencia o processo de ensino e aprendizagem em todas as escolas públicas e privadas, urbanas e rurais do Brasil, extinguindo assim a possibilidade da existência das especificidades de cada uma das regiões às quais essas escolas estão inseridas como corrobora Lopes (2019):

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória.

Entretanto, o documento argumenta que: “compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem” (BRASIL, 2017).

É urgente o entendimento de que “O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (Lopes, 2019). Precisa-se produzir um processo de ensino e aprendizagem que dê significado “ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21 apud CARVALHO, 2019, p. 977)

Além disso, Lopes (2019) afirma que “A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.” Essa ideia da Base, de atribuir aprendizado por competências e habilidades, dialoga com o exposto no que tange o sentido de subserviência ao mundo produtivo e ao mercado.

Outra política pública educacional que se aproxima do campo curricular é a criação do Novo Ensino Médio:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

As propostas curriculares e textos normativos articulados pelo MEC ou por Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros têm exposto as buscas por flexibilização no currículo escolar. Consoante a isso, entende-se esses movimentos como uma tentativa de adequação ao mundo contemporâneo: interdisciplinaridade, competências e habilidades, temas transversais, currículo por ciclos. Lopes (2019) diz que “Todavia, mesmo quando tais propostas apenas recuperam antigas tradições curriculares integradas de viés instrumental, como o currículo por competências, assumem uma ambivalência que leva tanto ao questionamento das disciplinas escolares – como tradicionais, retrógradas, desvinculadas dos interesses dos alunos e alunas – quanto à reafirmação das disciplinas.”

Candau (2016) se afina com Lopes (2019) ao expor que:

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização.

Logo, reforçando a ideia de que mesmo com os movimentos de tentativa de diversificação da escola amparados por suprir as demandas do novo contexto social moderno-contemporâneo, continua-se fazendo e existindo a escola do mesmo jeito hegemônico - lê-se aqui a História com visão europeia, branca e heteronormativa - e padronizado:

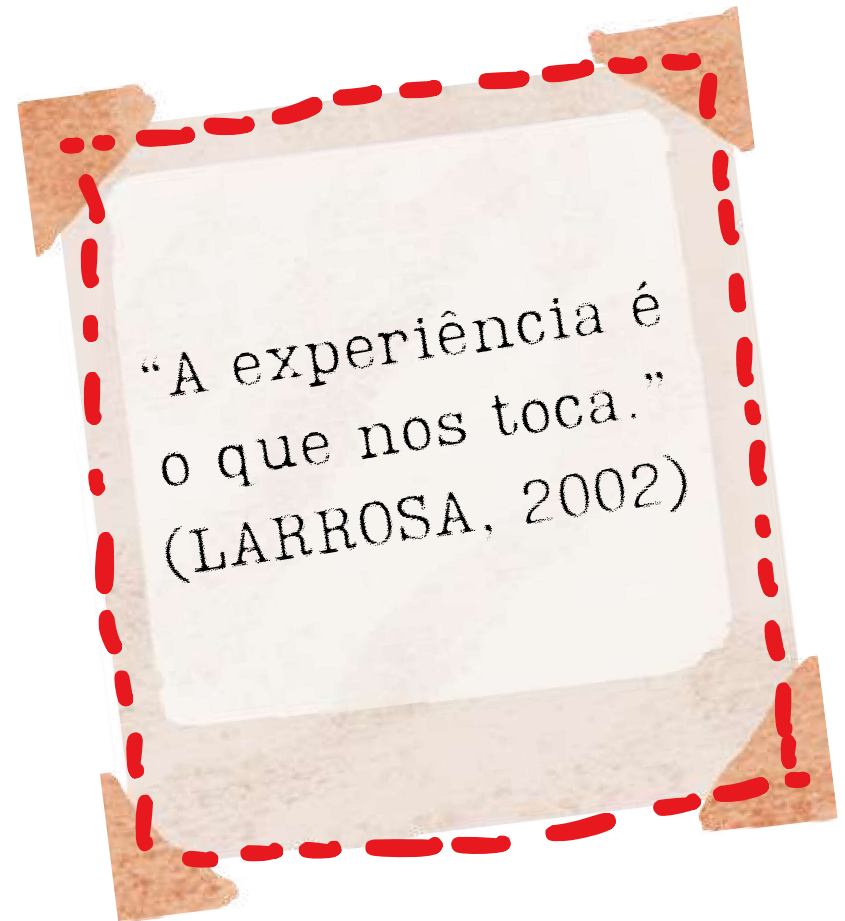


[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 161).

E a partir desse redesenho das práticas educativas paralelamente da reforma do Novo Ensino Médio, destaca-se a aproximação dessas (re)formas de ensino, voltadas a uma aprendizagem distantes do afeto. No sentido do afetar, de se fazer sentir; além do conhecer. “O pensamento cartesiano imprimiu e ainda imprime uma inflexão importante na concepção do sujeito da razão e, simultaneamente, se esquivou sobremaneira da ideia de que as paixões “afetam” os corpos” (OLIVEIRA & LOPES, 2021).

Larrosa (2002) diz com base no que se entende por experiência o que se segue em:

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “*o que nos passa*”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”.

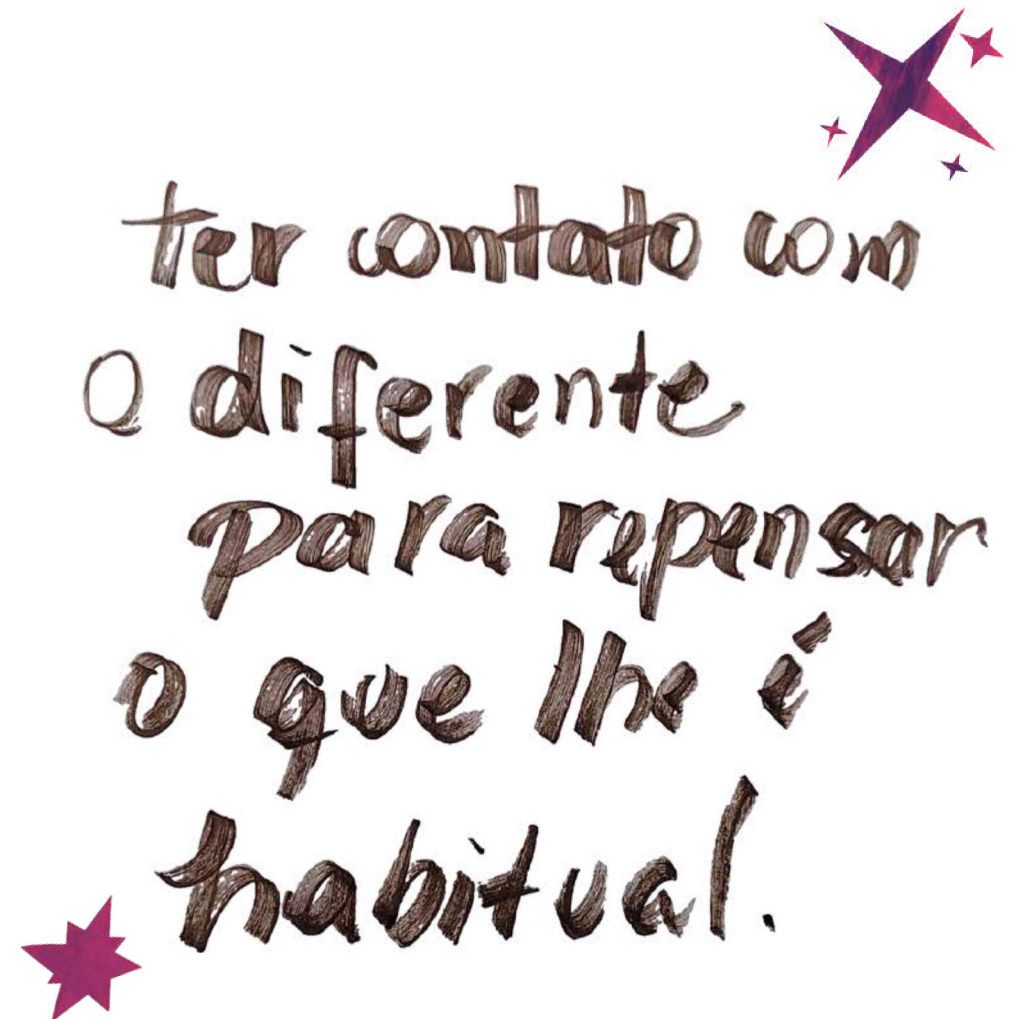


No contexto do Novo Ensino Médio, é evidenciado uma aprendizagem voltada ao mundo do trabalho e tecnicista, tal como aquela oferecida durante o período da ditadura militar (1964-1985). Conforme se declara em:

O tecnicismo enquanto modelo de funcionamento pedagógico introduziu na educação o método de organização científica do trabalho - sistema taylorista/fordista responsável pela produção em massa de produto estandardizado de baixo custo. Tal sistema de organização não se restringe ao nível econômico, mas se constitui em uma base sociocultural, criando expectativas no que tange à redução da desigualdade e ampliação do mercado de trabalho pela produção e consumo em massa. O tipo de homem preconizado por esse modelo tem como função repetir indefinidamente movimentos padronizados, agilizando o processo, mas sem preocupações com o conhecimento profissional, o que implica o estabelecimento de relações de tutela com a hierarquia científica e administrativa. (ROCHA; BESSA; OLIVEIRA, 2004, p. 2 apud RODRIGUES, 2019 p.75)

Isso abala diversas retóricas que envolvem o ensino e a aprendizagem e passam a exigir reflexões das mais variadas, tais como: que questões circundam essa nova forma de abordagem prática, especialmente, nas disciplinas escolares que tem a criação e a subjetividade como princípio básico de sua atuação?

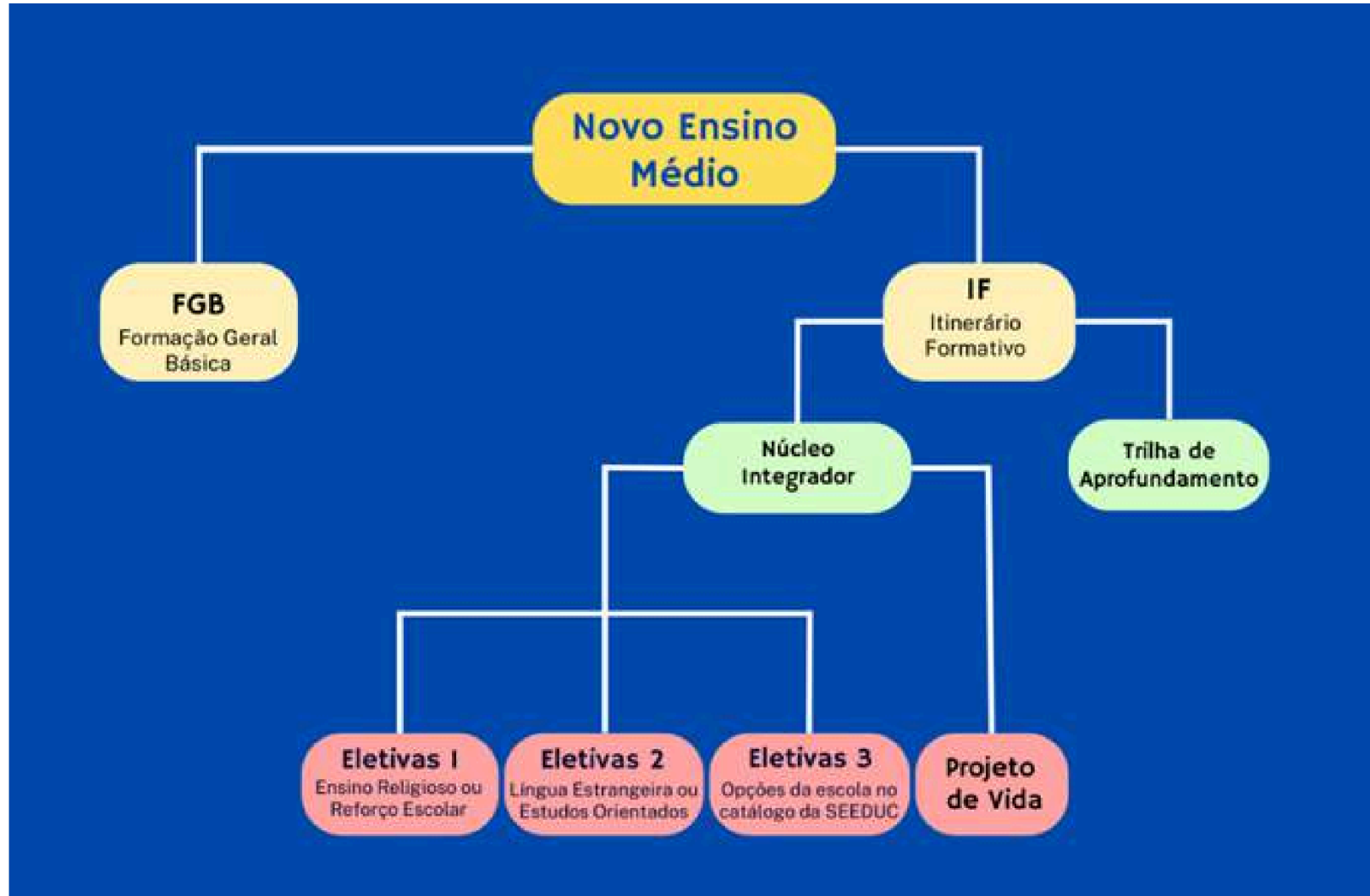
E, a partir dessas reflexões qual meu papel enquanto educadora nesse contexto? Qual a melhor prática educacional eu posso oferecer para transpor esse ideal tecnicista? Qual escola oferecer para esse aluno e essa aluna?



ter contato com  
o diferente  
para repensar  
o que lhe é  
habitual.

A DISCIPLINA ARTE E O NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO

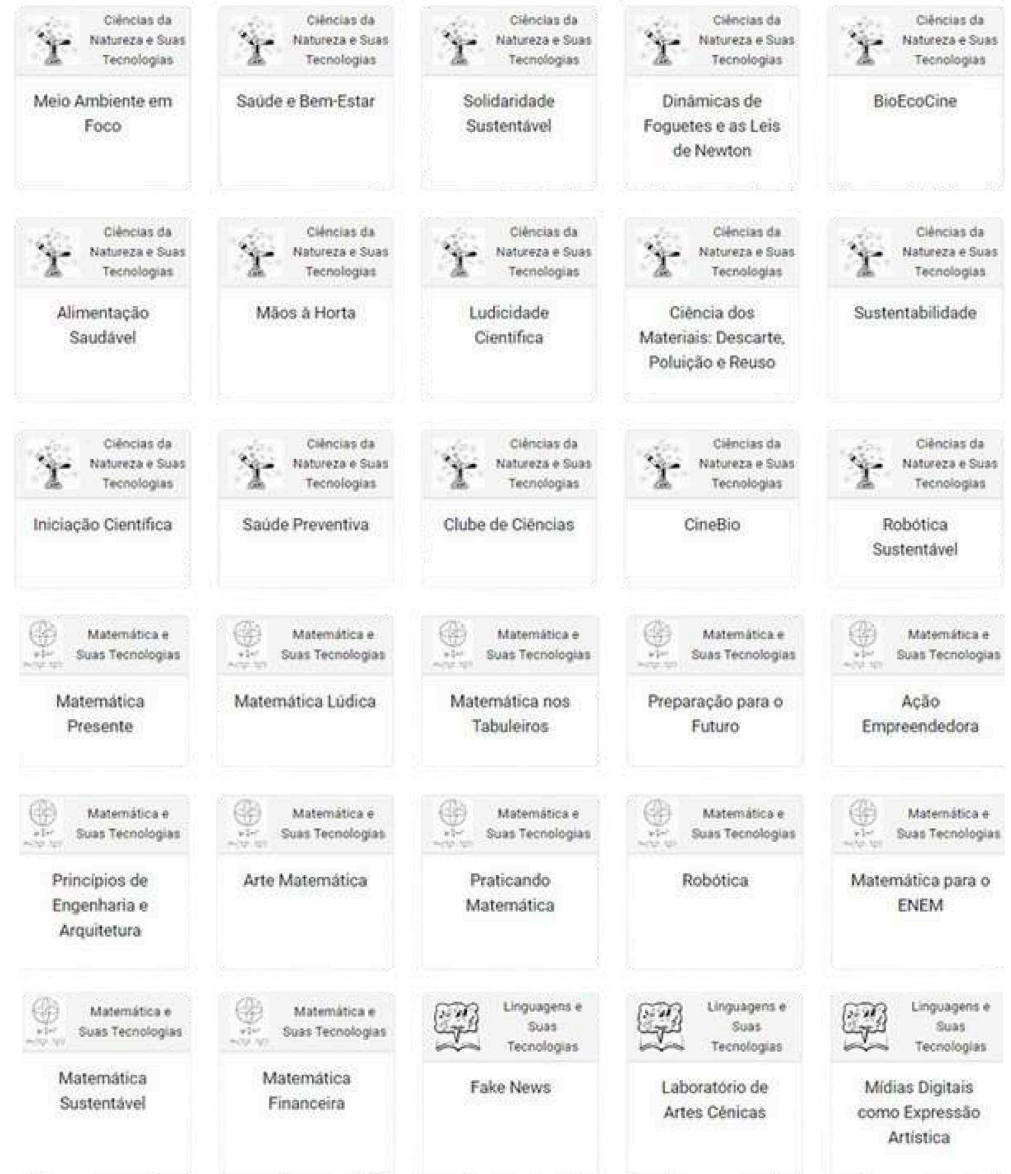
De acordo com as informações obtidas através da investigação teórica no site da Secretaria de Educação, o NEM (NOVO ENSINO MÉDIO), no Estado do Rio de Janeiro é composto pela seguinte organização:



Organograma disponível no site da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro:  
<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/como-eh-o-nem.php>

















No que se refere à Formação Geral Básica, a Secretária de Educação (SEEDUC-RJ) garante uma distribuição comum dos componentes curriculares da BNCC – Base Nacional Comum Curricular em todas as matrizes curriculares do Novo Ensino Médio. Segundo a secretaria, essa distribuição traz mais homogeneidade e favorece a migração dos estudantes pela Rede.

Já no que compete ao Itinerário Formativo, a secretaria dispõe de um Núcleo Integrador e uma Trilha de Aprofundamento. Onde: 1. A Trilha de Aprofundamento é a parte do IF que possibilita ao estudante se aperfeiçoar em uma ou mais Áreas do Conhecimento e/ou Formação Técnica e Profissional; 2. O Núcleo Integrador é a parte do IF que também é comum em sua estrutura e representa a oferta de disciplinas eletivas e projeto de vida.





 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Clube da Leitura</b>	 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Jovem Escritor</b>	 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Musicalidades</b>	 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Protagonismo nas Redes</b>	 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Cultura Jovem</b>
 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Sudeste em Linguagens</b>	 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Artes em Movimento</b>	 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Leitura, Literatura e (Re)Existência: Lugares de Identidade e Alteridade</b>	 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Linguagens no Mercado de Trabalho e a Redação Institucional</b>	 Linguagens e Suas Tecnologias <b>Dança: Expressão e Comunicação</b>
 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Práticas de Laboratório de Ciências Humanas</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Multiculturalismo</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Letramento Midiático</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>De olho no Futuro</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Intervenção Social</b>
 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Preconceito, Discriminação e Racismo</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>As transformações da Humanidade através das tecnologias</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>As Ciências Humanas pelas Lentes do Cinema e da Fotografia</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Direitos Humanos e Cidadania</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Educação Ambiental: Um diálogo entre Ciências Humanas</b>
 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Descobertas e Transformações do mundo Contemporâneo</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Novas Estratégias de Aprendizagem das Ciências Humanas</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Rádios, HQs... Os Recursos Audiovisuais na Aprendizagem das Ciências Humanas</b>	 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <b>Espacialidade, Globalização e Cinema</b>	 Itinerários Integrados de Cursos Técnicos <b>Fotografia e Mapeamento</b>

 Itinerários Integrados de Cursos Técnicos <b>Meteorologia Agrícola</b>	 Itinerários Integrados de Cursos Técnicos <b>Agroecologia e Fitossanidade</b>	 Itinerários Integrados de Cursos Técnicos <b>Compostagem e Vermicompostagem</b>	 Itinerários Integrados de Cursos Técnicos <b>Propagação de Plantas e Plantas Medicinais</b>	 Itinerários Integrados de Cursos Técnicos <b>Comunicação, Publicidade e Marketing de Produtos Agrícolas</b>
 Itinerário Integrado Cívico Militar <b>Natação – Da Iniciação ao Aperfeiçoamento</b>	 Itinerário Integrado Cívico Militar <b>Tênis de Mesa – Do Pinguê Pongue à Modalidade Esportiva</b>	 Itinerário Linguagens - Línguas <b>Mandarin Turismo</b>	 Itinerário Linguagens - Línguas <b>Mandarin Negocial</b>	 Itinerário Linguagens - Línguas <b>Cultura Musical e Seus Fundamentos</b>
 Itinerário Linguagens - Línguas <b>Matemática Infinitesimal e Mecânica Contextualizada</b>	 Itinerário Linguagens - Línguas <b>Mídia, Discursos e Sociedade</b>	 Itinerário Linguagens - Línguas <b>Geografia e Representações do Cotidiano</b>	 Itinerário Linguagens - Línguas <b>Metodologias Científicas</b>	 Itinerário Linguagens - Línguas <b>Ensino e Aprendizagem através da Música</b>
		 Itinerário Linguagens - Línguas <b>Rugby na Escola</b>		

**Catálogo disponível no site da SEEDUC-RJ**

**A partir do documento curricular referencial do Estado do Rio de Janeiro, a orientação curricular do Novo Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro na área de Linguagens e suas Tecnologias afina-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte, e, busca um diálogo interdisciplinar com outros componentes curriculares de outras áreas do conhecimento:**

**O ensino de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio apresenta o foco na ampliação da autonomia, no protagonismo estudantil e nas diversas autorias juvenis centradas nas diferentes práticas de linguagem, tais como: a identificação, a crítica aos diferentes usos das linguagens, as relações de poder, que as línguas podem estabelecer as diversas participações artísticas, culturais, inclusive aquelas advindas dos estudantes e o uso criativo das práticas da cultura digital.(CURRÍCULO REFERENCIAL DO ENSINO MÉDIO, SEEDUC-RJ, P. 23)**

**Segundo o site da SEEDUC-RJ “A Resolução SEEDUC Nº 6035 foi publicada em Diário Oficial no dia 28 de janeiro de 2022. Neste documento encontramos as Diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública.”**

Quanto ao que cabe a disciplina Arte, dispõe-se apenas de um quadro relativo à 2ª SÉRIE do NEM (NOVO ENSINO MÉDIO) como é possível analisar em:

## Artes 2º série

Bimestre	Competência Específica da BNCC	Habilidades	Habilidades Específicas	Objetos de conhecimento
1º	1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101_RJ01) Identificar artistas e suas obras (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) como agentes sociais de diferentes épocas e culturas.	Saberes Estéticos e Culturais; Saberes Históricos; Saberes Sócio-Políticos.
		(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	(EM13LGG101_RJ02) Identificar outros meios de linguagens e formas de se expressar através da estética da arte em sua diversidade de formatos.	Elementos das Linguagens Artísticas; Saberes Estéticos e Culturais; História da Arte.
2º	1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da realidade.	(EM13LGG102_RJ01) Identificar criticamente os conteúdos das propagandas veiculadas pelas diversas mídias de acordo com seus contextos sociais e meios de circulação.	Elementos das Linguagens Artísticas; Saberes Estéticos e Culturais; História da Arte.
			(EM13LGG102_RJ02) Analisar de que maneira a arte (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) se apropriou da estética, dos valores e dos conceitos veiculados pelas diversas mídias.	Saberes estéticos e culturais; História da Arte; Elementos das Linguagens Artísticas
	2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	(EM13LGG202_RJ01) Compreender as influências artísticas estrangeiras articuladas em seus discursos e estruturas de poder na produção nacional de arte.	Saberes Estéticos e Culturais; Saberes Históricos; Mediação Cultural; Movimentos Artísticos; Identidade Cultural; Representatividade; Pensamento Crítico
			(EM13LGG202_RJ02) Compreender os processos de legitimação da arte (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) na contemporaneidade de acordo com seu contexto histórico, social e político.	Saberes Estéticos e Culturais; Saberes Históricos; Saberes Sócio-Políticos; História da Arte.



CURRÍCULO REFERENCIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO		ENSINO MÉDIO		Artes 2ª Série	
Bimestre	Competência Específica da BNCC	Habilidades	Habilidades Específicas	Objetos de conhecimento	
3ª	2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).	(EM13LGG203.RJ01) Reconhecer o entorno da comunidade escolar como meio de produzir trabalhos artísticos que expressem sua realidade cultural.	Saberes Estéticos e Culturais; Saberes Históricos; Mediação Cultural; Pensamento crítico; Patrimônio Cultural; Identidade Cultural; Diversidade Cultural; Representatividade.	
	3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG303) Debater questões políticas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	(EM13LGG303.RJ01) Identificar manifestações e movimentos artísticos, dos diversos campos de atuação da arte (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro), que possam considerar novos materiais, discursos e problemas da atualidade.	Mediação Cultural; Elementos das Linguagens Artísticas; Diversidade Cultural; Saberes Estéticos e Culturais; Pensamento Crítico; Patrimônio Cultural.	
4ª	3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG304.RJ01) Respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sociohistórica.	Saberes Estéticos e Culturais; Saberes Históricos; Saberes Sócio-Políticos; Mediação Cultural; Elementos das Linguagens Artísticas; Pensamento crítico; Patrimônio Cultural; Identidade Cultural; Diversidade Cultural; Representatividade.	
	7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	(EM13LGG701) Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	(EM13LGG701.RJ01) Construir e projetar plataformas digitais de comunicação como blogs, sites, entre outros.	Cultura Digital; Arte e Tecnologia; Processos de Criação; Elementos das Linguagens Artísticas; Mediação Cultural; Saberes Estéticos e Culturais.	
			(EM13LGG701.RJ02) Identificar lugares cibernéticos de expressão e mobilização cultural.	Cultura Digital; Arte e Tecnologia; Ciberarte; Elementos das Linguagens Artísticas; Mediação Cultural; Saberes Estéticos e Culturais; Saberes Históricos; Saberes Sócio-Políticos.	
			(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.	(EM13LGG702.RJ01) Pesquisar de que maneira as mídias digitais influenciaram a forma de produzir obras de arte.	Cultura Digital; Arte e Tecnologia; Elementos das Linguagens Artísticas; Mediação Cultural; Saberes Estéticos e Culturais; Pensamento Crítico.
		(EM13LGG702.RJ02) Avaliar como as mídias digitais influenciaram a forma de comunicação e expressão dos jovens.	Cultura Digital; Arte e Tecnologia; Processos de Criação; Mediação Cultural; Saberes Estéticos e Culturais; Pensamento Crítico; Representatividade; Identidade Cultural.		



No entanto, na área de perguntas e respostas do site é apontado o seguinte argumento quando a pergunta em questão é “O NOVO ENSINO MÉDIO EXCLUI DISCIPLINAS DOS CURRÍCULOS?”:

**Não. Pelo contrário, a proposta atual da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mobiliza conhecimentos de todos os componentes curriculares em suas competências e habilidades e, portanto, torna seu desenvolvimento obrigatório. Os currículos de referência das redes e os Projetos Pedagógicos das escolas que irão definir a organização e a forma de ensino dos conteúdos e conhecimentos de cada um desses componentes, considerando as particularidades e características de cada região. (Perguntas Frequentes, Fonte: Portal do MEC acesso em setembro 2023)**

No site da Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, portanto, a Arte está disponível somente na 2ª série do Ensino Médio e na instituição particular a qual estou inserida, como Formação Geral Básica (FGB), a Arte está disponível somente na 1ª série do Ensino Médio.

Como lecionar todas potencialidades da Arte em apenas uma série de 3? Como selecionar o que ensinar e o que não ensinar dentro dessas condições? São questionamentos suscitados a partir da leitura dessas documentações e das vivências em sala de aula.

A produção e a aprendizagem em arte, junto da arte e com a arte, nos possibilitam ampliar o repertório imagético, perceptivo e interpretativo, e, “retirar ou minimizar a arte no currículo do Ensino Médio é privar os jovens de um conhecimento sensível fundamental[...].” (CARVALHO, 2019, p.984)

No caso da pesquisa, é preciso salientar que estou inserida como docente em uma escola particular situada na Ilha do Governador, no município do Rio de Janeiro, com aproximadamente 450 alunos e alunas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O perfil da comunidade escolar está referenciado nas classes média e média baixa, territorializada em região de planície, em bairro residencial. O ensino de Arte é oferecido desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. As aulas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I são lecionadas por profissionais da área da pedagogia que já atuam como professoras de turma, além disso é oferecido aulas de música com o profissional dessa linguagem. Quanto às aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio são lecionadas por mim, que sou formada na linguagem de artes visuais.

No NEM (Novo Ensino Médio), atuo com dois tempos-aula por semana na 1ª série no que chamamos de Formação Geral Básica e com dois tempos-aula como orientadora do Projeto de Vida na 2ª série. Já no Ensino Fundamental II, atuo com dois tempos-aula cada no 6º ano ao 9º ano. No que se refere ao Itinerário formativo, atuo com mais dois tempos-aula na 1ª série, 2ª série e 3ª série.

Desse modo, já na 1ª série do Ensino Médio sou direcionada a lecionar todo o conteúdo de Artes Visuais em um único ano letivo. Dessa maneira, é notável a percepção das ausências ocasionadas por esse modelo. Sendo necessário o recorte e escolhas entre conteúdo e prática. Esses fatores impactam diretamente na condução da disciplina e nas diferentes possibilidades que a Arte nos proporciona em diferentes contextos escolares.

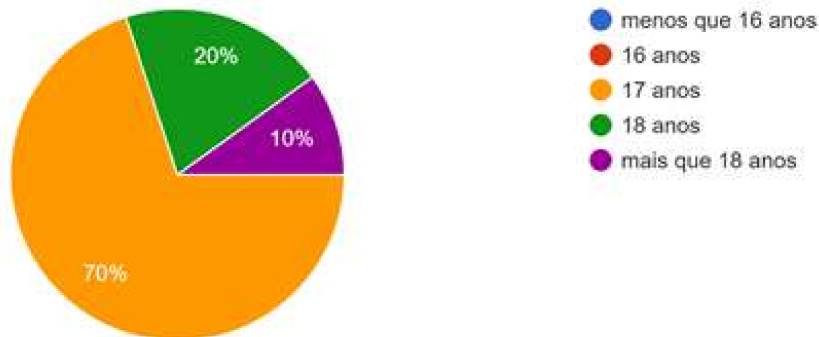
A seguir, irei elucidar questões relativas ao contexto de consolidação dessa proposta de reforma.

## A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA E O CONTEXTO DO SURGIMENTO DE NOVAS DISCIPLINAS ESCOLARES

**Abro esse capítulo com a seguinte reflexão: quais são essas juventudes apontadas pela BNCC dentro do recorte dessa pesquisa? E, essas juventudes, sabem o que almejam? E ainda, proponho a seguinte observação: a escola não deve ser apenas formadora de indivíduos condicionados ao mundo do trabalho, mas sim formadora de sujeitos críticos que saibam atuar no mercado de trabalho e que questionem sentidos e significados que atravessam essa atuação. Para elucidar a concepção de juventude ao qual estou inserida nesse contexto escolar, apresento uma pesquisa quantitativa referente ao grupo selecionado para efetivação dessa pesquisa qualitativa.**

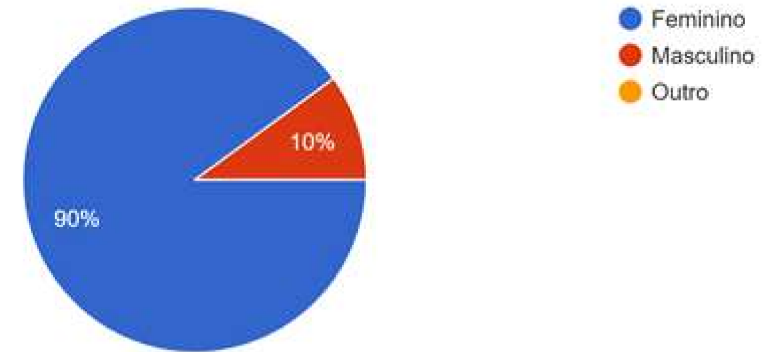
Quantos anos você tem?

10 respostas



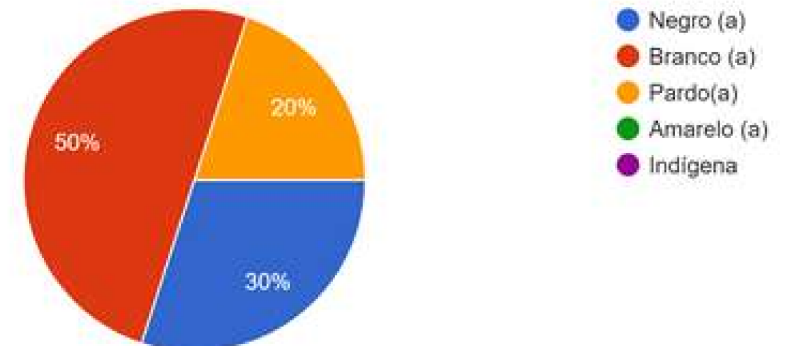
Como você se identifica quanto ao seu gênero?

10 respostas



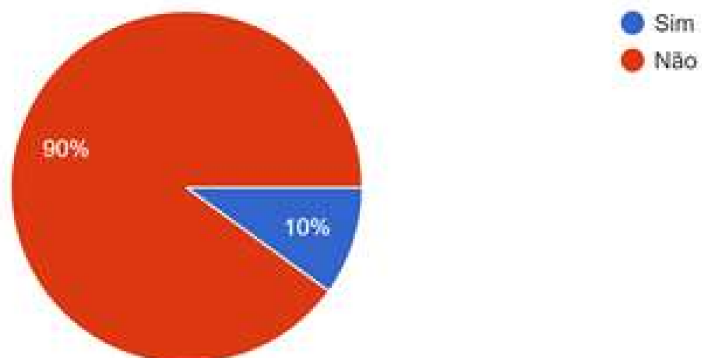
De acordo com os termos do IBGE, como você se identifica quanto sua cor?

10 respostas



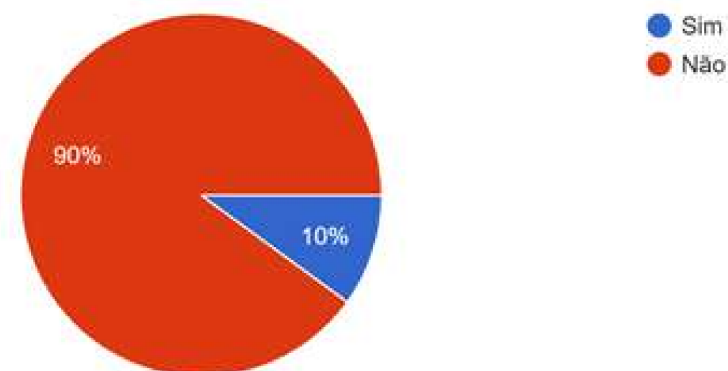
Você pretende cursar faculdade em Instituição particular?

10 respostas



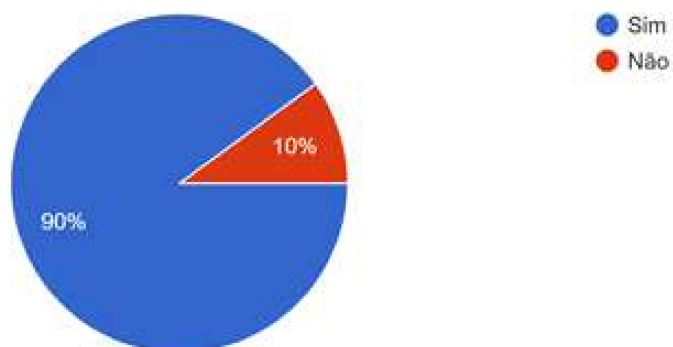
Você já trabalha?

10 respostas



Você pretende prestar vestibular para cursar faculdade em Universidade pública?

10 respostas



Qual curso você pretende fazer?

10 respostas

comunicação social
medicina
Medicina
nutrição ou medicina veterinária
Curso militar
Medicina ou Enfermagem
Gastronomia
Relações internacionais
nutrição

É bom salientar que esse resultado é reflexo de parte da turma que quis participar das entrevistas. Esse grupo em sua maioria tem inclinação para cursos voltados às disciplinas biomédicas. Além disso, são em grande parte do gênero feminino, 17 anos, que se percebem de cor branca e não trabalham. Pretendem em sua maioria cursar faculdades em Instituições públicas.

A concepção de juventude é mutável, variando de acordo com espaço-tempo, adquirindo características distintas de acordo com as culturas e sociedades envolvidas. As perspectivas em relação à juventude têm evoluído em paralelo às transformações históricas dessas sociedades. Esse grupo em específico é parte de uma juventude que se fundamentou diante de um recorte pandêmico e principalmente, pós-pandêmico. Cada geração (MANHEINN, 1982) vive determinada condição juvenil cujas marcas sociais comuns são condizentes ao momento histórico em que se vive. (NOVAES, ANDRADE & MACEDO, 2023). Para esses jovens, coube em determinado recorte temporal 2020 - 2021 o ensino emergencial remoto, as incertezas de um futuro e a aprendizagem em meio ao caos.

[...] é possível que a desestabilização e as transformações aprofundadas pela pandemia estejam criando condições para a uma experiência geracional comum e diferenciada em comparação às gerações anteriores, com efeitos prolongados nas biografias, experiências e conexões juvenis com o mundo. Ao mesmo tempo, essa experiência comum será atravessada pela intersecção das desigualdades de classe, gênero, cor/raça, sexualidade e local de moradia, aliás, como no presente (Collins e Sirma, 2020 apud Corrochano, 2023).

A pandemia de Covid-19 provocou impactos na saúde física, mental, intelectual e financeira dessas juventudes e de quem cuida dessas juventudes como seus responsáveis, pessoas às quais os rodeiam, seus professores, entre outros.

A amostra de estudantes que participaram das entrevistas sobre seus perfis, aponta que em sua maioria a pretensão por uma profissão emana de um desejo voltado às profissões que tem pelo senso comum *status* e possível retorno financeiro como Medicina.

Aponto aqui um questionamento: *Será que o processo de vivência no período pandêmico diante das incertezas direciona, talvez, esse jovem e essa jovem a procurar por profissões que gerem campos de segurança no que tange a empregabilidade?*

A partir desse questionamento, abro para a discussão que envolve abordar então o que propõe a disciplina projeto de vida, mas antes, resalto uma passagem sobre a reorganização das disciplinas escolares e a criação de outras disciplinas nesse processo da reforma do Novo Ensino Médio para Lopes (2019):

Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes. (p.63)

Portanto, de acordo com o que se apresenta no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (BRASIL, 2017, p. 473)

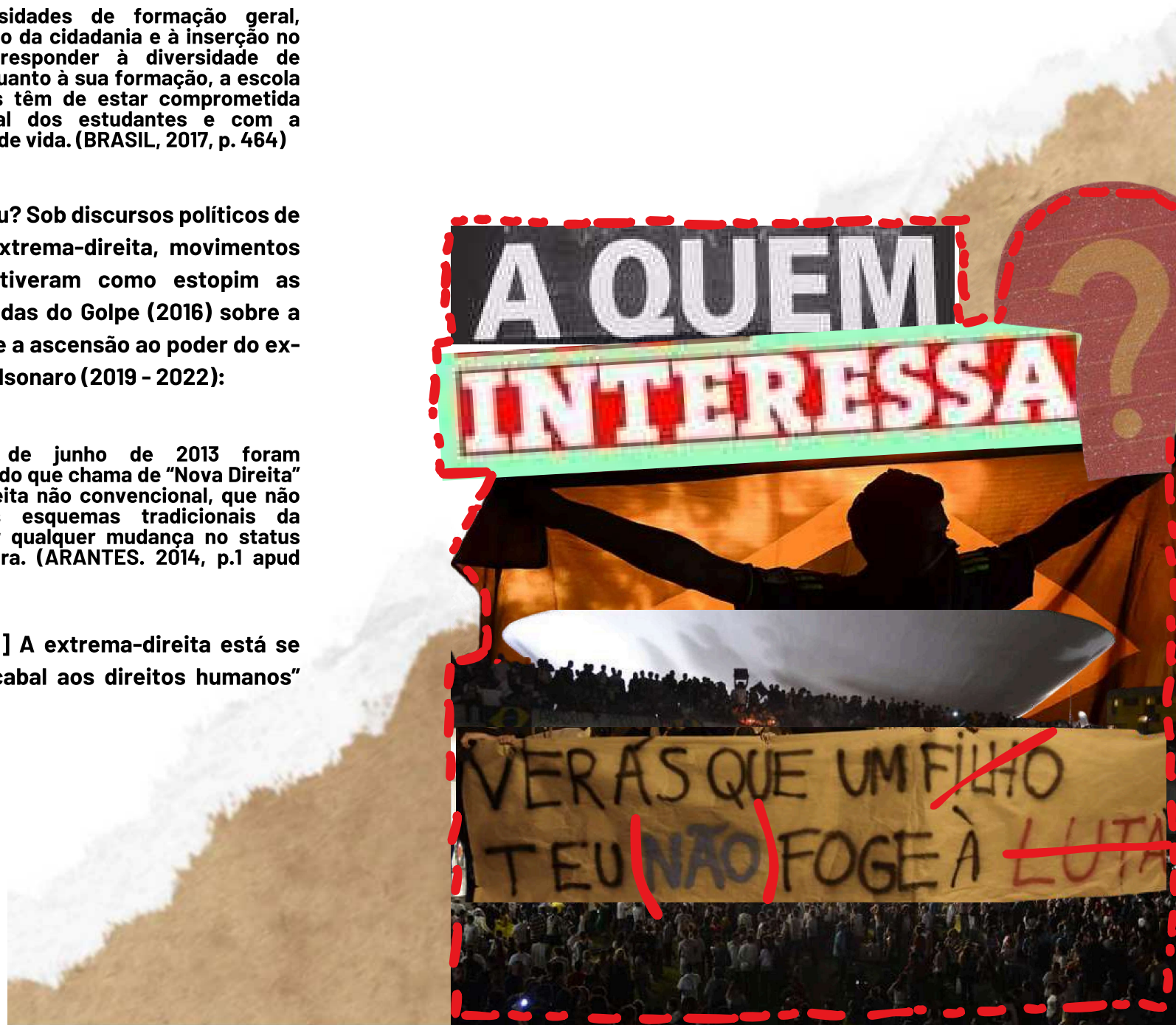
Além disso, o documento propõe que:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 464)

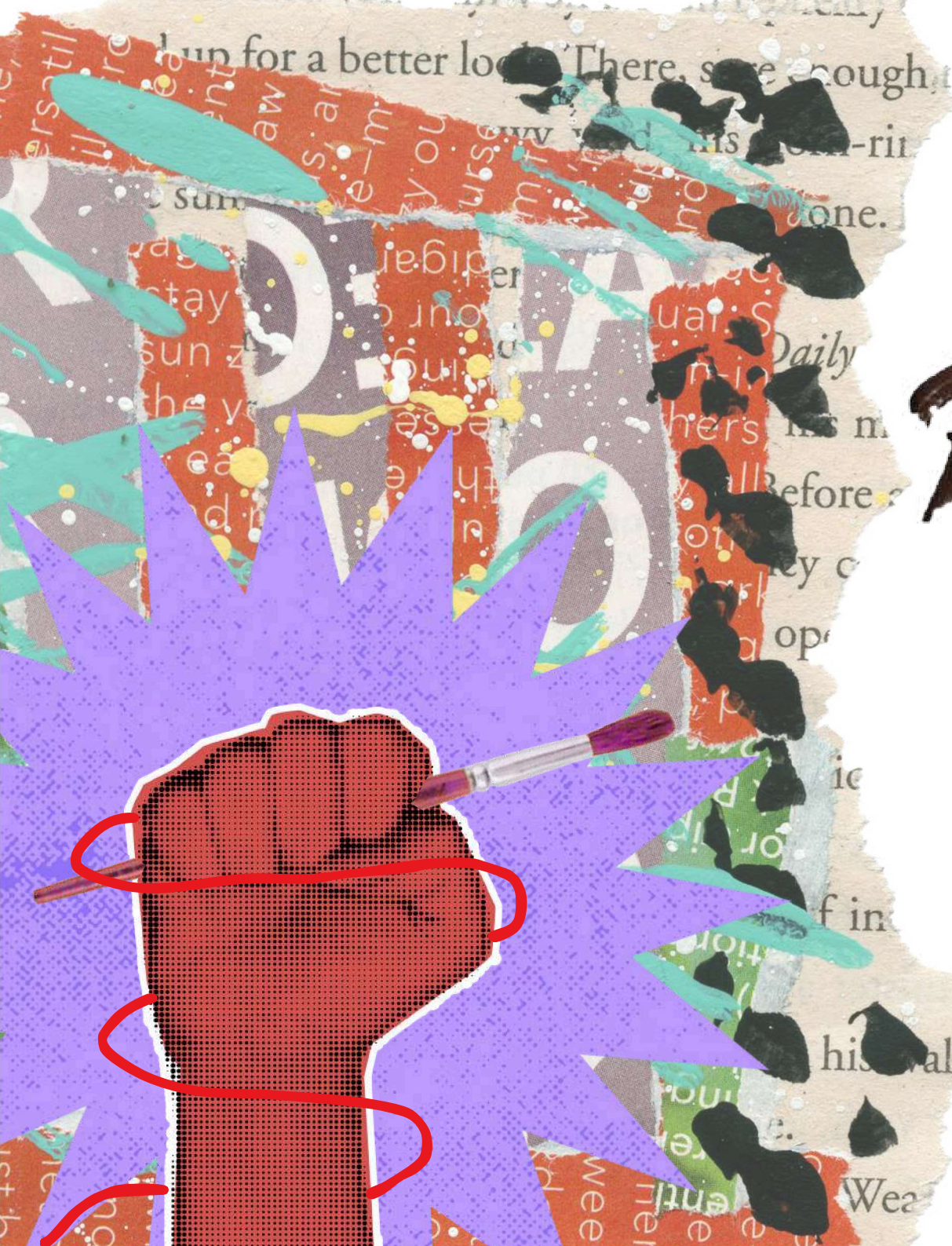
E a partir de qual cenário tudo isso se deu? Sob discursos políticos de direita e sob avanços temerosos de extrema-direita, movimentos esses não restritos ao Brasil, que tiveram como estopim as manifestações de junho de 2013 sucedidas do Golpe (2016) sobre a Presidenta Dilma Rousseff (2011 - 2016) e a ascensão ao poder do ex-Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022):

[...] as manifestações de junho de 2013 foram responsáveis pela eclosão do que chama de “Nova Direita” no Brasil, isto é, “uma direita não convencional, que não está contemplada pelos esquemas tradicionais da política”, almejando evitar qualquer mudança no status quo da sociedade brasileira. (ARANTES. 2014, p.1 apud MORAIS. 2019)

Diante do exposto, entende-se que “[...] A extrema-direita está se distinguindo do restante por um ódio cabal aos direitos humanos” (RIBEIRO, 2015, p. 1)







Resisti  
 Dare não  
 Succumbir





São imper-  
díveis  
para a  
ARTE.



Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. Em síntese, o Neoliberalismo apropria-se dos ideais político-econômicos capitalistas. Assume-se, portanto, o mercado como campo de sujeição da Educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48 apud CAPRIO & LOPES).

A junção do sistema neoliberal, a ascensão dos discursos ultraconservadores [5] e a aceitação pública desses discursos sob a tutela de religiosidade esteve/está funcionando como um sistema de controle social. E é dentro desse cenário que a deliberação da reforma do Novo Ensino Médio foi promulgada. Além disso, reforço que essa proposta foi fundamentada sem qualquer consulta pública e em caráter emergencial.

Essa concepção reafirma a percepção de uma ausência de finalidade e de uma ausência de consolidação de intenção que impactasse de maneira assertiva o Ensino Médio brasileiro, conforme apontado por “Se voltarmos à história da educação e das políticas públicas, veremos que quase sempre as mudanças educacionais são movidas por forças e interesses alheios aos que serão atingidos por elas.” (CARVALHO, 2019, p.975)

A partir da contextualização exposta nos tópicos anteriores, discorro nos próximos movimentos a escolha pela metodologia caderno de artista e a importância do afeto como norteador da minha prática docente.



### CAPÍTULO 3: DIÁLOGOS ARTOGRÁFICOS: SUBJETIVIDADES EM ATRAVESSAMENTOS

A escolha pelo registro em forma de diário teve como suporte minhas próprias vivências enquanto discente, docente, artista e pesquisadora. Desde meus tempos escolares enquanto aluna, utilizava meus cadernos como forma de registro com imagens. Já que entendo as imagens como expressão do que a palavra sozinha não diz.

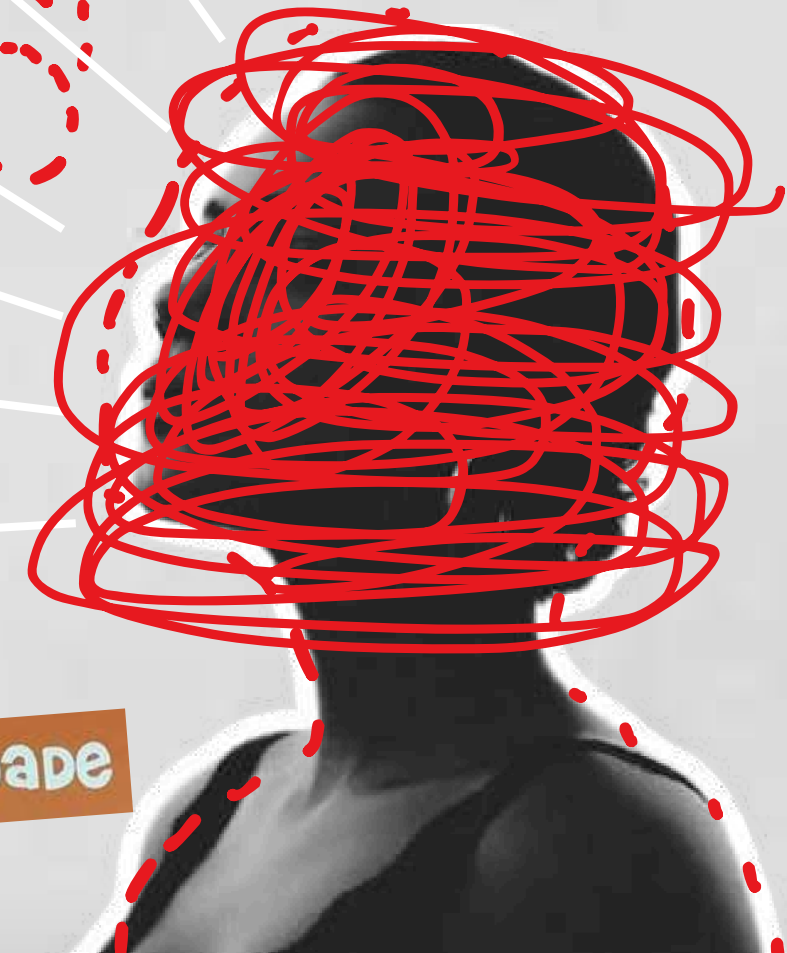
Entre as linhas que escrevia o conteúdo do dia nas aulas dentro da escola, desenhos que me representavam ou que representavam a fuga do caos que habitava a mente daquela criança e depois adolescente. O registro em diário se tornou parte do que me constitui, e, portanto, não poderia ficar distante das minhas práticas enquanto docente. Parafraseando Nietzsche (2012), o que eu registrava não havia sentidos outros para serem compreendidos, mas também para não o serem.

O diário ao mesmo tempo que é obra pronta, é processo e, é desse processo que resgatamos as miudezas do cotidiano. A palavra que norteia a minha prática é o AFETO. Afeto é o que me faltou em certas ocasiões referentes ao campo da educação enquanto aluna e é dessa experiência que constituo a minha prática. Sobre o não ser, já sei. Procuo em sala de aula, o que ser.

Através das minhas experiências e das experiências dos meus alunos, procuro mostrar os lugares nesse sentido de encontros e desencontros dessas juventudes aos quais preciso, nessa circunstância de professora, e, de condutora da disciplina de projeto de vida, orientar. Lugar esse que, a partir das questões de pertencimento, busco trazer a significância afetiva.

O afeto é  
Revolucionário.

IMAGINÁRIOS  
SUBJETIVIDADE  
CULTURA  
AFETO



EXPERIÊNCIA POTÊNCIA  
pertencimento Generosidade

Do lugar de docente da área de arte, proponho que a reflexão com base no caderno de artista (Silveira, 2001), esteja para além da identificação de propostas que se ajustem a algum modelo de ensino, mas que englobe diferentes aprendizagens de olhares, outros roteiros de ensino e aprendizagem baseados em um currículo mais flexível em sua forma e em sua concepção, contribuindo assim para ressaltar valores que envolve o compartilhar descobertas e a autonomia nessa outra forma de aprendizado.

Conta-se na História da Arte, desde os tempos remotos em que temos documentado essas primeiras noções de produção artística, a intencionalidade das pinturas rupestres nas rochas das cavernas como sinais de registro, marcação de território e simbologias outras que atestam questões relacionadas ao cotidiano daquelas comunidades como atesta a seguinte passagem de Justamand, Martinelli, Oliveira e Silva (2017):

As manifestações artísticas dos primeiros hominídeos estão relacionadas ao seu desenvolvimento físico e mental [...] Estas atividades demonstram um intuito de transmitir ou depositar uma informação e/ou mesmo ser uma atividade lúdica para aguçar as habilidades manuais.

Não sendo, portanto, uma característica exclusivamente contemporânea, o ato de registrar, de deixar marcado e, portanto, ser parte da memória coletiva e individual.

A Arte que nos é contada tanto na escola como nos espaços de formação de professor como a universidade, é uma História separada em períodos que tem como alicerce a Europa branca e heteronormativa e, é desse lugar que entendo meu ímpeto de ruptura com o tradicional tanto no conteúdo como na práxis. É urgente como docente, e principalmente como docente em Artes Visuais, promover debates e reflexões que percorrem “as ausências”.

As ausências das artistas mulheres, das artistas negras e dos artistas negros, artistas LGBTQIA+ e artistas indígenas:

(...) Na contramão da hegemonia eurocêntrica nas formas de pensar e produzir a formação docente em contextos latino-americanos é que penso uma ‘desobediência docente’ em processos de formação inicial acadêmica de Professores/as de Arte. Tal proposição implica pensar a formação docente pelo pensamento decolonial, como forma de problematização das hierarquizações que legitimam uma episteme eurocêntrica e deslegitimam a formação com base nos saberes desde as artes e as culturas latino-americanas. (MOURA, 2019, p.41)

E ainda, Moura (2019) diz:

(...) a desobediência docente demarca e dá contornos a uma produção de conhecimentos em arte, a partir da formação inicial acadêmica de professores/as até os processos educativos em arte, quer sejam em espaços formais ou não-formais, que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocêntricas.

Afastando-se da ideia de tradicionalidade tanto no que tange o processo educativo, quanto no que se refere ao conteúdo de Arte, me aproximo da concepção de Arte como um campo expandido:

De modo geral, tais conceitos pretendem nomear proposições que extrapolam uma área artística específica, borrando as fronteiras que separam teatro, performance, artes visuais, dança, vídeo etc. Mais que isso, trata-se de fazer transbordar as práticas artísticas para fora dos circuitos e dos sentidos que lhe são habitualmente atribuídos, inserindo-as em lugares insuspeitos, articulando-as com outras formas de saber e fazer, colocando em cheque categorias que se encarregavam de situar a arte em um campo cultural nitidamente definido. (QUILICI, 2014, p.12-21)

O “campo expandido” designaria outro tipo de método. Dessa maneira, as linguagens artísticas se entrecruzam de modo a não se definir pela associação a um único meio específico de expressão. É possível tráfegar por diferentes técnicas, linguagens, materialidades e recursos estéticos:

Um exemplo paradigmático são as proposições de “escultura social” e “ideia ampliada da arte” do escultor e performer Joseph Beuys. Ele se empenhará em ressignificar o próprio conceito de “arte”, resgatando um “sentido antropológico” para o termo, ligando-o à qualidade do agir humano. Na acepção grega, a palavra “arte” (téchne) designa um “saber fazer” próprio ao homem, criador de um mundo “artificial” que difere fundamentalmente do brotar espontâneo da physis. Assim, a conhecida fórmula de Beuys (2011), “cada homem, um artista”, não significa transformar necessariamente uma pessoa em um escultor ou em um ator. Trata-se de resgatar o sentido artístico que nossas atividades podem adquirir, contrapondo-o às formas de trabalho alienado e à racionalização instrumental da produção. (QUILICI, 2014, p 13).

O redirecionamento do olhar que antes exaltava um único potencial fruto artístico, é a ação necessária que marca o início da jornada para (re)definir as concepções sobre o que é de fato Arte. Paralelamente, reflito temas intrinsecamente contemporâneos: a democracia e o revolucionar de métodos educacionais. O termo “campo expandido” promove interesse pelas suas potencialidades. Assim como a Arte contemporânea e a “ideia ampliada da Arte” nos permite transitar por diferentes linguagens e expressividades, a prática que proponho em sala de aula, centra-se nessa concepção.

As significações são construtos sociais, e de mesmo modo, fundamentarei a investigação em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas. (ANDRÉ, 2013) E, através dessa interação, que produto artístico é possível construir em conjunto, alunos e professora, a partir de uma perspectiva de ensino diferente do tradicional?

A seguir serão apresentados os desdobramentos a partir das análises dos cadernos dos alunos e dos textos produzidos por eles, os quais abordarão ou tentarão abordar as questões relacionadas à disciplina Projeto de Vida e à experiência criativa com o caderno de artista. É preciso reforçar que:

Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde essas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. (Michel Foucault, 2000)

Em um primeiro momento, apresento os registros iniciais do processo de confecção dos cadernos de artista dos alunos e das alunas da 2ª série do Ensino Médio dentro do contexto da orientação da disciplina, a leitura requer a participação ativa do leitor, que delicadamente manipula o objeto - tocando o papel, percebendo sua textura e descobrindo as páginas. É nesse instante que o livro ganha vida, incumbindo ao leitor explorar também, o seu potencial criativo:



Depois de introduzir o capítulo com essa primeira interação dos alunos e alunas com a prática, começo a leitura e interpretação das imagens na segunda etapa, culminando na entrega final da proposta.

É preciso ressaltar que essa análise parte de dois campos de Cultura Visual distintos: o primeiro, o meu, uma professora artista e pesquisadora que ao longo da trajetória pessoal e profissional somou repertório diverso no campo da arte em diferentes linguagens sendo espectadora/participante e o segundo, dos alunos em processo de construção desse repertório. A Cultura Visual, quando considerada em sua totalidade de sentidos e significados, pode ser subdividida em abordagens que vão além do sentido biológico da visão, isto é, aquilo que os olhos podem captar, e se estendem à visualidade enquanto compreensão variada de vivências, experiências e aprendizados diversos. Corroborando com o exposto:

[...] defende que a Cultura Visual surge quando compreendemos que experimentamos o visual por meio da cultura, por meio de construções simbólicas, como "um sistema de códigos que interpõem um véu ideológico entre nós e o mundo real". Assim, os processos que constroem as visualidades que se manifestam como práticas da cultura visual resultam de aprendizados durante o curso de nossa vida social. (Pablo Sérgio, 2014 apud W.J.T. Mitchell 2002, p. 170-171)

A cultura aquela que se refere ao conjunto de características, conhecimentos e padrões coletivos e, aquela que é resultado das construções individuais, exerce influência em nossa experiência visual. Em uma era que as imagens são parte cotidiana da vida de cada um e cada uma, é primordial entender os motivos por trás dessas escolhas específicas de imagens em detrimento de outras. *Por que essas e não aquelas?*

As obras aqui expostas são produtos do seu contexto social e da relação tempo-espço. A seguir alguns dos registros das entregas completas parte 1 e parte 2 dos cadernos dos alunos e das alunas:





# MINHA LISTA

De segunda a sexta

1. Vou pra escola
2. Depois da escola, vou pra casa
3. Vou pra academia
4. Depois da academia, vou pra casa

Terça (depois de escola); quinta (depois de escola); sábado

1. Vou pra minha Thai
2. Depois da minha Thai, vou pra academia

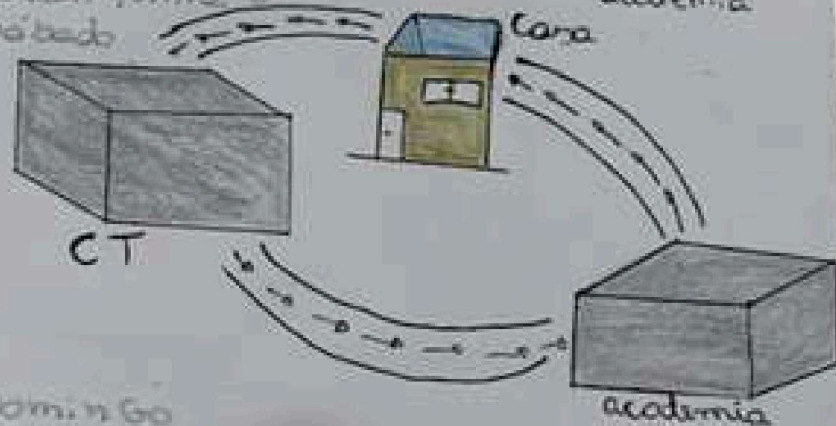
Domingo

1. Vou jogar alfinho no zumbi
2. Depois de jogar alfinho, vou pra casa

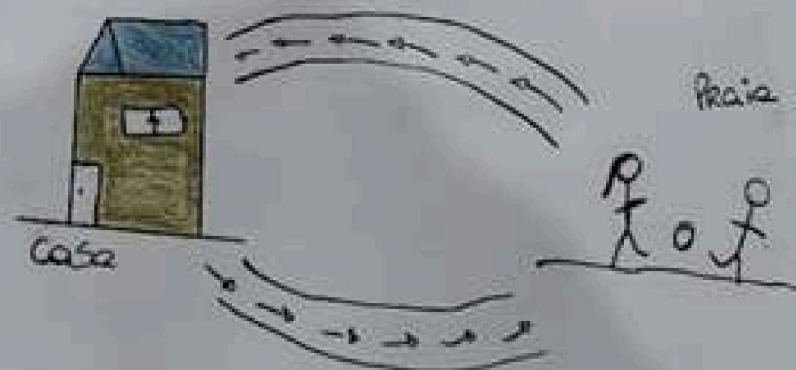
segunda a sexta



terça, quinta e sábado



Domingo





# A ILUSÃO DO ICEBERG

O que as pessoas veem, o que está por trás do processo.

## SUCESSO



# PAO FSSOMES

QUE EU + GOSTO



BORG



C



P.



JU  
ARD



JU  
SEC.



A.



# HAPPY NEW FASHION!

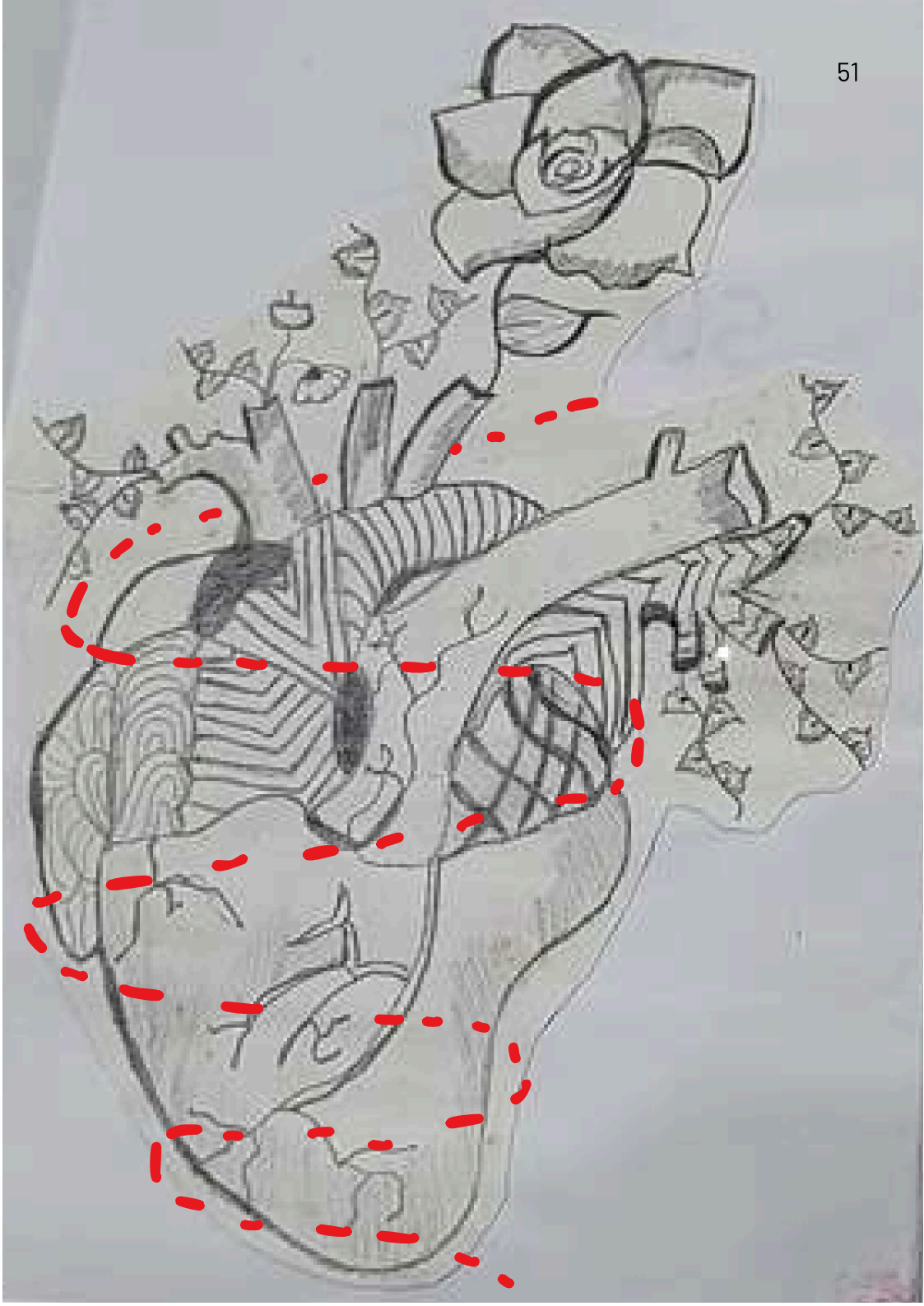




“

O coração der  
affitoz  
Pipoca  
dentro  
do peito

Alceu Valença

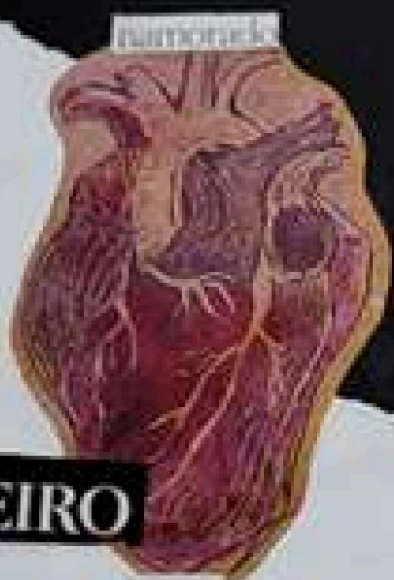


Cancer



... um m...  
... outro, m...  
...ardi la dentro...  
... com o molhado ca...  
... m pedindo para o outro...  
... de negro, não gostava que...  
... nos lugares e sabia que, quando...  
... não arrastar. Já tinha ido cor...  
... stream tratado de negócios, e eu f...  
... nas ferramentas e nos chapéu...  
... abas em, eu não fazendo por...  
... entar de colar de que eu gostava. M...  
... ana e fui circular pelo armazém...  
... am e uma Carica pra ele. F...  
... am, Meu pai pedi...  
... a briga forte...  
... Os ho...  
... A gente...  
... e o na...  
... am

M



7 JANEIRO

10 DEZEMBRO

2 NOVEMBRO

... em a...  
... das par...  
... apresentat...  
... moda estava...  
... aderava, ele se...  
... na potência...  
... as da Cinecittà como...  
... orem e Gina Lollobr...  
... neçaram a procurar o...  
... arde nome. As mais em...  
... lica personagens socia...  
... e vive - Marcella Agnol...  
... - também alterna...  
... i aos atelês de F...  
... gna pela Via C...  
... Fou para que...  
... a visconde...  
... es, també...  
... Finalm...  
... ribou a seu...  
... eth Taylor...  
... Boston Bar

... modelos tr...  
... atenção de Jacqueline Kennedy...  
... No ano seguinte, foi a bordo de...  
... um delphi que ela disse "sim" a...  
... Aristóteles Onassis. Ao lado dela...  
... e deu...  
... ele t...





JULGAMENTO











Quando se analisa a estética, onde o termo origina-se etimologicamente do grego clássico *aisthesis*, referindo-se ao conhecimento do mundo sensível, através das sensações dos trabalhos expostos, percebe-se que a abordagem e a dedicação à experiência artística são peculiares em comparação uns com os outros. E que, cada um dos desenhos, tem a capacidade de acrescentar ou omitir detalhes, integrando diferentes pontos de vista tanto de quem produziu, quanto de quem está apenas como apreciador do resultado.

Parte desses incluem-se no grupo de alunos que se direcionam aos itinerários de disciplinas de exatas e não consideravam importante ou não conseguiram atribuir significado à proposta do trabalho. Em contrapartida, outros, mesmo que dentro desses grupos de áreas não afins com as humanidades, dedicaram-se integralmente ao atribuir sentidos outros que não apenas o de cumprir a disciplina escolar. Dentre as estéticas que mais se destacam em cor, valorização da temática trabalhada, textura, composição, recorte e dedicação, estão as alunas que se encontram dentro do grupo dos itinerários da área de humanas e principalmente, tem ligação pessoal com a área de artes visuais, sobretudo, desenho.

É viável extrair informações relevantes a partir de suas preferências, permitindo uma abordagem sobre questões de gênero e classe social. Segundo o conceito de interseccionalidade, aborda-se um segmento em que o público-alvo (os estudantes) é predominantemente de classe média ou classe média baixa, sendo composto principalmente por mulheres. Em termos de religião, divide-se entre cristãos (evangélicos) e de religiões de matriz africana. Quanto à segmentação dos itinerários formativos, a maioria é na área de humanas com maior presença feminina, enquanto o restante é de exatas com maior presença masculina.

Esse tipo de análise é reafirmado por Patrícia Hill Collins (2021) em:

“A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas”.

Patrícia Hill Collins (2021) ainda aponta que há 4 tipos de domínio de poder: 1- estrutural; 2- cultural; 3- disciplinar; 4- interpessoal; sendo esses, fatores essenciais na busca pelo entendimento dos recortes realizados em sociedade. Novamente, cabe aqui a questão – *por que esses/essas e não aqueles/aquelas?*

No que se refere ao público masculino, dentro do contexto das análises dos cadernos de artista, há um predomínio maior de signos e símbolos referentes ao universo futebolístico, sobretudo o time Flamengo, no qual o público em sua maioria corresponde à classe média/classe média baixa. Outro signo de destaque é a estética de Mangá e Anime pertencentes à cultura oriental.

É possível identificar também em alguns dos trabalhos em sua forma escrita e visual que há apontamentos sobre questões relacionadas à auto estima provenientes de percepções distorcidas de si. A partir do que se entende como padrão cultural, e atualmente, como reafirma (Santos, 1986; FELIX, André et al, 2006), em “estamos na era do “hiper-realismo”, onde o real devido à tecnologia computadorizada é intensificado na forma, na cor, no tamanho, se tornando mais embelezado e interessante que o próprio real, por isso no pós-modernismo preferimos mais a imagem do que ao objeto”, é notável que essas referências estéticas corporais endossado por comparações via rede sociais, são atravessadas por questões de insatisfação em virtude do que se conhece como “belo” desde os tempos remotos do entendimento de Platão “na medida em que consegue se convencer que o belo num corpo é o mesmo em todos os corpos.” (GREUEL, 1994, p.147)

Um questionamento crucial a destacar é: Quais identidades estão sendo padrões de referência para essa juventude? A subjetividade, tanto como estrutura quanto como experiência, varia conforme a posição social do indivíduo. Portanto, os afetos e emoções são moldados pela cultura, resultando em uma emoção subjetiva e consciente. Considerando que a subjetividade é construída socialmente, é crucial compreender a cultura na qual ela está inserida. Do ponto de vista da pós-modernidade, falamos de uma cultura neoliberal, impactada diretamente pelo sistema capitalista, obrigando esse e aquele indivíduo a desenvolver uma identidade fundamentada no consumo, transformando tudo e todos em mercadorias consumíveis. MEZAN (2002) diz que “diante dessa situação o indivíduo se vê com sua subjetividade mais fragmentada, gerada por essa sensação de vazio”.

Ainda, segundo o autor, é:

[...] através dos processos de identificação que o sujeito se organiza, se comporta, ele introjeta os padrões próprios de sua cultura, sendo que existe dentro da subjetividade três planos distintos, o singular que é somente meu o que diz respeito as minhas identificações, o universal é o que compartilhamos com todos os indivíduos e o particular o qual compartilho com alguns não com todos. (Mezan, 2002 apud FELIX, André et al, 2006).

Como forma de ruptura com esses ideais distorcidos, em sala de aula, busco tentar amenizar essas situações apresentando outros olhares, referências estéticas, outras identidades que fujam do padrão eurocêntrico afim de fazer com que todos e todas entendam que há outras formas de beleza e se perceber no mundo que não só aquelas vistas na televisão, e principalmente, aquelas que são recortes de redes sociais criados para serem vitrine de bem estar e felicidade.

MEU TIME



Registro do caderno de artista de um aluno

Como seguimento do trabalho aplicado e apoio às produções práticas, solicitei aos e as alunas que fizessem a construção de um mapa conceitual. Essa foi uma proposta de encerramento da disciplina, nesse dia, apenas alguns alunos compareceram à aula e desses, apenas 7 entregaram a proposta. Justificaram a não entrega, pela preocupação com as provas finais. Nessa análise, é possível ratificar a ideia da racionalidade presente nos alunos e alunas da área de exatas e da criatividade exposta no trabalho de alunos e alunas da área de humanas como no caso da imagem 34.

É possível então sugerir com essas narrativas visuais – “Nos livros de artista existe uma narratividade, entendida como o intervalo de sentido entre uma página e outra, entre imagens ou palavras” (Cadôr, 2016) – que àqueles que tem mais contato com repertórios outros, tendem a desenvolver mais as habilidades voltadas para a área de arte. Enquanto que àqueles que tendem a desenvolver mais habilidades voltadas para a área de exatas, sentem mais dificuldades em exercer práticas criativas, apresentando visualmente características mais racionais e menos afetiva, do afetar e do sentir.

A seguir, apresento os mapas conceituais realizados pelos alunos e pelas alunas ao término da disciplina como uma maneira de sintetizar todo o processo de ensino e aprendizagem realizado no ano letivo de 2023.



Confia no  
Processo

pa' mim que se calarem o dia  
você tá me fazendo refletir!

caderno do artista.  
O que ele me fez refletir!

me fez refletir sobre quem  
eu sou e quem eu quero  
ser (no futuro).

# projeto de vida

me fez olhar a minha  
realidade e a meta,  
e me libertar.  
(Tinha medo de ser um ser  
por conta do julgamento)

eu pude  
expressar em  
relação a  
realidade, coisa  
que ainda, não em  
mim.

eu realmente não  
me considero  
"igual aos outros, gente"  
e fazer "coisas de gente".

Mãe Deus do céu  
me deu pais e o  
amor incondicional que  
me amam e querem  
o melhor pra mim

foram a mãe  
incondicional e o pai  
que só tinha um pai  
no céu que cuida de  
mim e me ama  
incondicionalmente!



O caderno não é ferrum, ele abra  
 como uma rampa,  
 suas características não  
 diferem, não é só escrita,  
 tem também desenhos de  
 figuras de revistas, esboço de  
 uma casa e futuro, desenho de  
 raio, um arco, nomes de músicas,  
 etc. é um que em um livro não  
 o não pode ser, é o caderno é para  
 a vida.

# Caderno de artista



sem medo de, dificuldade para  
 me expressar, para criatividade,  
 não consigo desenvolver o pensamento.

o que é o caderno de artista? um caderno onde se pode expressar do jeito que quiser. Como você é, e onde se pode refletir e se conhecer melhor e pensar mais em si.

fim de amor;

ter mais opinião sobre meus gostos e personalidade, malix me expressar mais e como sou.

mais de amor, coisa para ser feita sem mais agito, não malix como me autorealizar, sem malix o que agito e como expressar.



INÍCIO?



Novas  
ideias



trabalho em pequenos  
grupos com a duração de  
1 hora

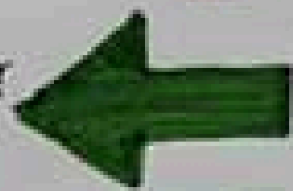


VOLTE 3 CASAS  
E  
BUSQUE UMA PREENHA



Quem é você?  
o que distingue

mas  
seus  
atitudes?



PARABENS!  
VOCÊ É UM GIGANTE



Le alando  
para um  
novo  
mundo



longas  
horas  
trabalho  
com o  
grupo  
para se conhecer?  
É o mesmo  
de antes  
de agora?



FIM?

Novas  
amizades



Exclusivo?  
fúndez?



VOLTE 1  
CASA



Reflexões  
de todos

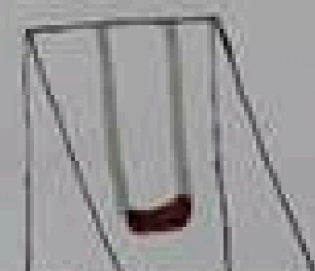


Calorização  
do processo?

Trabalho de  
papel com um  
segredo



"Busca em temas"  
com o futuro



He fiz pensado sobre  
meu futuro e por isso  
peço um pouco de  
ajuda para  
ajudar a  
ajudar

Faz coisas sobre  
coisas importantes  
na minha vida

Usei coisas  
meus (coisas de)  
para fazer minha  
pequena vida

# Projeto De Vida

Pode ser mais  
raramente e frequentemente  
devido da natureza

Consegue  
me entender mais,  
fazendo o que  
gosto e não gosto

Apenas mais  
minha criatividade

É preciso ser como  
alguém que os outros  
pensam sobre suas ideias,  
podem se inspirar e  
oferecer suas ideias a  
criatividade

# Projeto de vida

→ O caderno de artista é um diário que visa expor nossos pensamentos, individualidades únicas, sonhos, profissões

→ Ainda em o caderno nos faz acompanhar quem somos ou a diversidade da nossa existência pessoal

→ A experiência enquanto aluno nos leva a desmascarar certos planos futuros

→ Os diários artistas de anos passados foram utilizados em diversos desenhos como artes abstratas

→ A literatura também vista nas escritas no texto na construção de um personagem

→ E por fim, o meu eu inserida no meu projeto de vida que incluem com pessoas, diferenças sociais e poder lidar



Livro Artístico

Livro onde  
leia o artista  
a produzir obras  
que o fazem refletir  
sobre si mesmo  
e se conectar  
Podem nem  
Sample.

Autoconhecimento

Como  
você

Como  
você

Autoajuda

Sucesso

Como pode-se  
melhorar

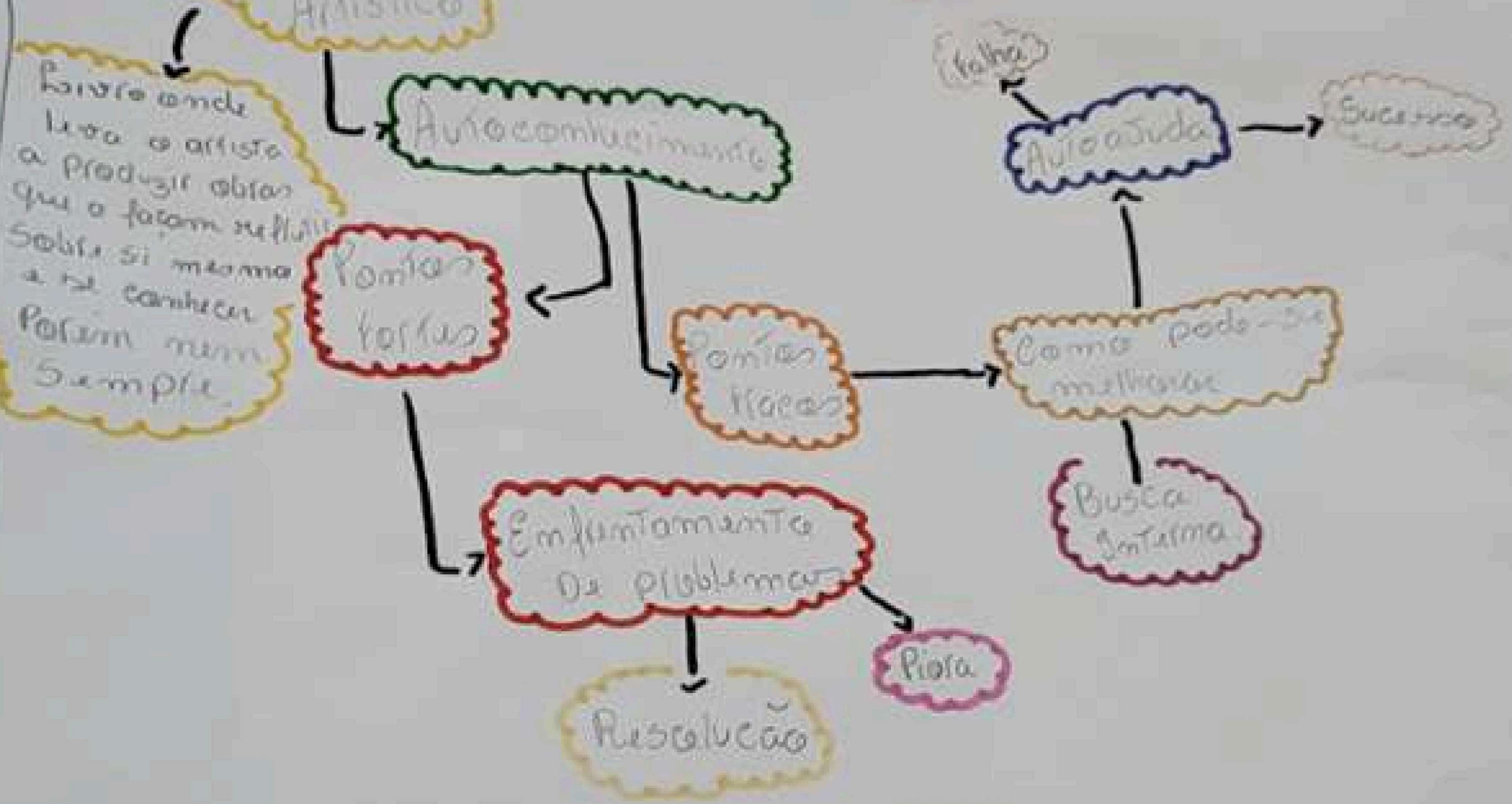
Busca  
Interna

Emparelhamento  
de problemas

Piora

Resolução

(falha)





# PROJETO DE VIDA

Uma visão  
estruturada  
de como  
vamos viver

Qual a ideia do projeto?

Um plano que define o que  
vamos fazer, onde  
vamos ir.

É um plano  
que expressa  
quem eu  
sou

1º auto - Se você não tem  
objetivos, não sabe  
o porque de quando  
o que

Objetivos  
claros

Um plano  
que define  
o que  
vamos fazer  
e onde  
vamos ir

Um plano  
que define  
o que  
vamos fazer  
e onde  
vamos ir

Um plano  
que define  
o que  
vamos fazer  
e onde  
vamos ir

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa teórico-prática alicerçada sob minha própria subjetividade artística e docente e das subjetividades dos meus alunos e alunas foi possível identificar através da aplicação da metodologia de caderno de artista dentro do contexto do Novo Ensino Médio (2017) e como orientadora da disciplina de Projeto de Vida, que há atualmente diferentes juventudes dentro de um mesmo recorte social, de gênero, de religião que compartilham de questionamentos compatíveis com a sociedade contemporânea e que por meio da prática docente e principalmente, apresentando outras formas de ensino-aprendizagem que fogem ao lugar-comum de ensino tradicional, é possível apresentar maneiras outras de lidar com essas questões.

Destaca-se que, no contexto do impacto da prática educativa, os alunos abordaram questões ligadas ao aprimoramento do autoconhecimento. No entanto, essa análise não seria viável se a condução da disciplina tendesse ao método tradicional de ensino, pois para que isso acontecesse, foi fundamental proporcionar espaço para a participação ativa e o protagonismo dos estudantes. Quando as propostas das práticas artísticas no caderno de artista de cada um e de cada uma eram realizadas, a análise individual prévia quanto à proposta era o primeiro passo a seguir frente ao processo criativo.

Durante o período da pesquisa, diferentes discussões acerca da continuidade do NEM foram propostas pelo Estado, pelos professores e estudantes e por empresas ligadas ao campo da Educação.

## Novo Ensino Médio: como é hoje e como pode ficar

Texto aprovado pela Câmara (e que ainda depende do aval do Senado) prevê nova distribuição da carga horária das disciplinas obrigatórias. Entidades avaliam as principais mudanças.

Por [Luiza Tenente](#), [Emily Santos](#), g1  
21/03/2024 11h34 · Atualizado há um mês

Manchete da notícia do portal G1 sobre mudanças possíveis para o NEM

Alguns dos argumentos utilizados pelo Estado para modificar o NEM permeia questões relacionadas à evasão escolar, as críticas realizadas pelos profissionais da educação e estudantes, à desigualdade de acesso ao ensino e a busca por um aprimoramento da proposta anteriormente discutida e implementada pelo Governo Temer. “Segundo o Ministério da Educação, muitos dos elementos da Lei 13.415, de 2017, que instituiu o NEM, não encontraram apoio de educadores e estudantes.” (Agência Senado, acesso em maio de 2024)

Ainda de acordo com a Agência Senado, “nas audiências da subcomissão, o tom da maior parte dos especialistas ouvidos foi de crítica ao NEM. No primeiro debate, em maio, o alerta foi sobre o risco de que as novas regras aumentassem a evasão escolar.”

Outro ponto salientado pela subcomissão apresentada pela Agência Senado foi durante a terceira audiência que levantou divergências entre os debatedores [...] “Na ocasião, a relatora disse que “demonizar a reforma” não era o ideal, mas concordou que seriam necessários ajustes nas regras e prometeu levar em conta as contribuições dos debatedores.”

E é desse lugar de incertezas a respeito da condução do NEM e da construção dessas juventudes, que essa pesquisa aconteceu e pretende continuar, pois não pretendo aqui esgotar as possibilidades de discussão que envolvem o NEM e o projeto de vida, uma vez que as certezas sobre o NEM ainda não existem também.

O Novo Ensino Médio não é um campo confortável, mas se aqui estamos inseridos, cabe a nós fazermos o melhor que podemos para que seja mais satisfatório para nós, nossos alunos e alunas.

É preciso apontar e reconhecer essa pesquisa:

[...] como uma intrincada rede de saberes sobre as coisas do mundo, na qual a totalidade se evidencia como um conjunto inacabado e fragmentário, apesar das pretensões de completude e exaustividade que norteiam a sua concepção (Maciel, 2007. P.91-92)

“A ARTE NÃO REPRODUZ O VISÍVEL, MAS TORNA VISÍVEL” (KLEE, 2001)



**DO LUGAR ONDE ESTOU  
JÁ FUI EMBORA.  
MANOEL DE BARROS**




A vida é  
movimento



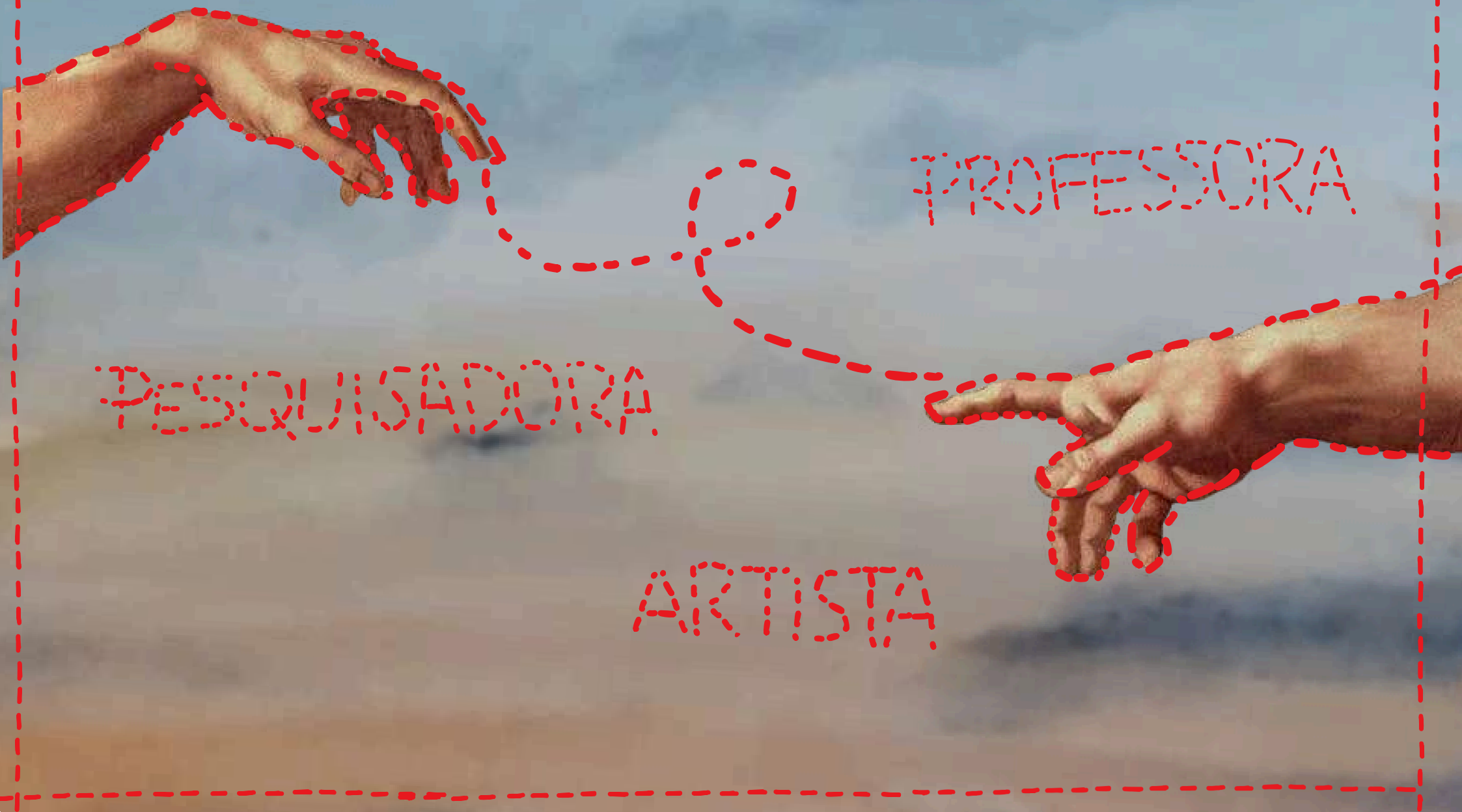
as vezes dá  
vontade  
de  
desistir.

mas, é  
normal



Quanto  
barulho  
cabe dentro  
do  
silêncio?

# A/r/tografia



PESQUISADORA

PROFESSORA

ARTISTA



PODE ATÉ PARECER  
VAZIO, MAS ESTÁ  
CHEIO

Registro do caderno de artista de uma aluna



## NOTAS

[1] Propunha eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social. Para isto, propunha a introdução de novas técnicas e ideias pedagógicas. RIBEIRO, E. A. DEMOCRACIA PRAGMATISMO E ESCOLA NOVA NO BRASIL Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, 2004.

[2] Dewey (1959) apoia a ideia de currículo como agente de resolução de problemas sociais. As experiências escolares devem estar alinhadas com aquelas de outros ambientes como a família. Os princípios de Dewey foram atribuídos ao espaço escolar em alguns lugares no Brasil, através de reformas educacionais por meio da Escola Nova.

[3] Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

[4] CAPÍTULO IV DO NOVO ENSINO MÉDIO Art. 22 - O currículo do Novo Ensino Médio observará as seguintes diretrizes: I. - Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

[5] Utilizo o termo "ultraconservador" aqui para referenciar grupos e movimentos políticos que têm se organizado e ganhado espaço na política institucional brasileira, especialmente na última década. O crescimento do ultraconservadorismo - em número de representantes e em força política - tem promovido um ataque permanente aos direitos de minorias de gênero, sexuais e raciais no país. Os grupos e movimentos nomeados neste trabalho como ultraconservadores caracterizam-se por se posicionarem abertamente contra a garantia de direitos constitucionais a minorias, em uma expressão específica e bastante extremada do conservadorismo político tal como definido por Bobbio (1995). Para o autor, o conservadorismo político seria próprio de posições de direita, que defendem a ideia de "tradição" (em oposição às posições mais progressistas e pró-mudanças sociais, características de posições de esquerda). A defesa das "tradições" tem sido usada para respaldar o discurso ultraconservador no atual contexto brasileiro ao conclamar a sociedade para a defesa da família, da propriedade e dos valores cristãos (Mattos e cols., 2017) apud (MATTOS, AMANA ROCHA, 2018).

## REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013.

ANITA Malfatti. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8938/anita-malfatti>. Acesso em: 06 de junho de 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

BACARIN, L. M. B. P.; NOMA, A. K. NPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Londrina, 2005.

BRANDÃO, Zaia. Conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> acesso em Julho de 2023.

BRASIL, Agência Senado, Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024> acesso em maio de 2024.

BRASIL, <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao> acesso em junho de 2024.  
CADÔR, Amir Brito. O livro de artista e a enciclopédia visual/ Amir Brito Candôr – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

CANDAU, Vera. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar E Práticas Pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053143455>.

CARVALHO, C. R. de. Um pouco de História da Arte-Educação Brasileira: a professora Anita Malfatti. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais – 24 a 28 de setembro de 2007 – Florianópolis.

CARVALHO, F. O. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.10621. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621>. Acesso em: 1 set. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. O que é intersseccionalidade?. In: COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. Intersseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORROCHANO – Condição Juvenil, trabalho e ações coletivas Debates sobre Juventudes – OLIVEIRA (org.) Debates sobre Juventudes./ Victor Hugo Nedel Oliveira (org.). – Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023.

COSTA, X. R; GARCIA, A. L; TESSITURAS A/R/TOGRÁFICAS: ensino de artes visuais no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – São Gonçalo do Amarante (RN), 2020. Disponível em <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/652> acesso em julho de 2023.

DEWEY, John. Dewey on Education: selections. New York: Teachers College Press, 1959.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Rizoma. In: \_\_\_\_\_. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004. v.1. p.11-37.

**EGAS, Olga Maria Botelho. A Fotografia na pesquisa em Educação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 953-966, jul./set., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.10871**

**FINATTI, Renata R. Resenha: Brandão, Zaia: Pesquisa em educação. Jornal de Políticas educacionais. Universidade Federal do Paraná, 2008.**

**FELIX, André et al. Subjetividades contemporâneas: uma reflexão a partir da modernidade e pós-modernidade. Psicol. Am. Lat., México, n. 8, nov. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2006000400009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400009&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 23 mar. 2024.**

**FERREIRA Dias Martins, M. C. (2022). Rita Irwin: a a/r/tografia e a potência de encontros educativos como práticas artísticas. Revista Trama Interdisciplinar, 13(2), 17 - 28. Recuperado de <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15338>**

**GALVÃO, A. M. A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.**

**GATTI, Bernardete A. Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. In: SEMINÁRIO PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. São Leopoldo-RS, 2008. Anais... São Leopoldo: Unisinos, 2008.**

**GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.**

**GREUEL, V. da. Marcelo. DA "TEORIA DO BELO" A "ESTÉTICA DOS SENTIDOS" 1 Reflathes sobre Platgo e Friedrich Schiller. Anuário de Literatura 2, 1994, pp. 147-155.**

**GRAFTON, Anthony. As origens trágicas da erudição: pequeno tratado sobre a nota de rodapé. Campinas: Papyrus, 1998.**

**HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 15ª EDIÇÃO, 2014.**

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

**HOFFBERG, Judith. Learning to read art: the art of artists' book. In: The New Bookbinder, London, v.13, p.9-15, 1993.**

**IRWIN, R.L. A/r/tografia. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L.(orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editorada UFSM, 2013.p. 27-35.**

**JUSTAMAND, M; Martinelli, S. A; Oliveira, G. F; Silva, S. D. de B. A ARTE RUPESTRE EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: UMA HISTÓRIA ESCRITA NAS ROCHAS. Rev. Arqueologia Pública Campinas, SP v.11 n.1 p.130 julho/2017 ISSN 2237-8294**

**KLEE, Paul. Sobre a arte moderna e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001**

**LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.**

**Lei nº 13.415/2017. DISPONÍVEL EM [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) acesso em junho de 2023.**

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em julho de 2023.

LOPES, E. C. P. M; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. Disponível em [https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5\\_artigoedianelopes.pdf](https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes.pdf) acesso em agosto de 2023.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. Conhecimento. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. p.70-93

LOPES, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. Retratos Da Escola, 13(25), 59-75. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>

MACEDO, E. N. A BNCC como política educacional. Espaço Público, v. 3, p. 64-76, mar. 2019.

MACIEL, Maria Esther. A enciclopédia de Arthur Bispo do Rosário. In: COUTINHO, Fernanda; CARVALHO, Marília et al. A vida ao rés-do-chão: antes de Bispo do Rosário. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007. p. 92-106.

MANHEINN, K. (1982). O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice (org.) Sociologia. São Paulo, Ática. p. 67-95

MATTOS, Amana Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": gênero e sexualidades em disputa na educação. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 18, n. 43, p. 573-586, dez. 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2018000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 18 ago. 2023.

MEZAN, R. 2002. Subjetividades contemporâneas? In: Subjetividades contemporâneas. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, ano 1, nº1, Janeiro.

MITCHELL, W.J.T. Cloning Terror: The War of Images, 9/11 to the Present. Chicago: University Of Chicago Press, 2011. \_\_\_\_\_. Showing seeing: a critique of visual culture. Journal of Visual Culture. vol. 1, no. 2, 2002. p. 165.181.

MORAIS, A. R. A. de. (2019). O DISCURSO POLÍTICO DA EXTREMA-DIREITA BRASILEIRA NA ATUALIDADE. Cadernos De Linguagem E Sociedade, 20(1), 152-172. <https://doi.org/10.26512/les.v20i1.12129>

MOREIRA, A F B & CANDAU, Vera. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/ago. 2003.

MOURA, E. A. ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL na América Latina. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 31-44, jan./jun. 2019.

MOEGLIN-DELCROIX, Anne. Sur le livre d'artiste. Articles et écrits de circonstance (1981-2005). Marseille: Le Mot et Le Reste, 2006

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. A gaia ciência / Friedrich Wilhelm Nietzsche; tradução Paulo César de Souza. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NOVAES, ANDRADE & MACEDO – Políticas Públicas de Juventude? Debates sobre Juventudes – OLIVEIRA (org.). Debates sobre Juventudes./ Victor Hugo Nedel Oliveira (org.). – Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. CURRÍCULO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEMENSINO: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, V. B. de; LOPES, A. C. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 114-135, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8939. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8939>



QUILICI, C. O campo expandido: arte como ato filosófico. Sala Preta, 14(2), 12-21. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v14i2p12-21>, 2014.

RIBEIRO, E. A. DEMOCRACIA PRAGMATISMO E ESCOLA NOVA NO BRASIL Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/como-eh-o-nem.php> acesso em setembro 2023.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/resolucao-6035.pdf>. acesso em setembro 2023.

RODRIGUES, W. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ARTES NO ENSINO MÉDIO APÓS A LEI 13.415/2017. Revista Didática Sistemática, ISSN 1809-3108, v. 21, n. 2, p. 73-82, (2019).

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Mariana S. Conversas com pós-graduandos. Olhares Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 2013.

SANTOS, I.S.F; PRESTES, R. I ; VALE, A. M. BRASIL, 1930 - 1961: ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 - 149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584

SANTOS, J. F. 2002. O que é Pós-Moderno? São Paulo: Brasiliense.

SÉRVIO, P. (2014). O que estudam os estudos de cultura visual?. Revista Digital Do LAV, 7(2), 196-215. <https://doi.org/10.5902/1983734812393>

SILVEIRA, P. A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

SILVA, T. T. DA. (2005). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, T. T. DA. A Sociologia da Educação: entre o funcionalismo e o pós-modernismo. In: \_\_\_\_\_. O que produz e reproduz em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SHULMAN, S. Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

SMITH, Keith. Text in the book format. Rochester (NY): Keith Smith Books, 2004.

VELHO, G. (2004) Projeto e Metamorfose. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

delícia de  
aproveitar o  
processo e  
descobrir que  
o final é só mais  
uma página  
desse caderno