

O TEMPO EM VÁRIAS VOZES

Francione Oliveira CARVALHO¹
Claudio MELO²

Resumo

Este texto, de caráter ensaístico, pretende refletir sobre a multiplicidade dos tempos vivenciados e sentidos na escola e identificados a partir das vozes de diversos professores de Arte que atuam na Educação Básica. As falas e os pensamentos dos professores nos provocaram a destacar neste texto quatro percepções possíveis para a experiência do tempo na escola: O tempo da suspensão; O tempo do reconhecimento; O tempo da precarização; O tempo da arte na escola. As vozes e as reflexões tecem diálogo com autores como Masschelein e Simons (2015), Larrosa (2017), Dussel (2017), Han (2017), construindo uma rede de sentidos que, tal como o tempo, não é vista como fixa, mas como algo que está sempre em movimento e ressignificação. Os tempos foram pensados e organizados a partir do movimento de chegada, conquista e invenção da prática de um professor que adentra e vive o território da escola.

Palavras-chave: Arte na escola. Docência. Tempo.

¹ Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e líder do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente.
E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

² Especialista em Ensino de Arte (UFJF), Licenciado em Artes Visuais pela UFJF, professor da Rede Estadual de Minas Gerais. É membro do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente.
E-mail: claudimmelo@gmail.com

TIME IN MULTIPLE VOICES

Francione Oliveira CARVALHO
Claudio MELO

Abstract

ABSTRACT: The objective of the text is to analyze the knowledge in the management of educational policies, based on the observation of the Municipal Education Plan (PME) elaboration process of a municipality in the Grande Vitória Metropolitan Region, as well as in the Municipal Education Council and at the Education Secretariat. This is a qualitative research, carried out in 2015, with instruments for observation, interview and document analysis. The focus is to analyze the forms of articulation between knowledge and public action and public action and knowledge. We consider that some instruments of public action (FME and PME) could favor the criticality and the political and pedagogical militancy in favor of quality public education by the social actors involved in the management of the municipality's educational policies. However, we call attention to the fragility of this possibility when there is a game of disputes over the meaning of educational policies dominated by the New Public Management (NGP).

Keywords: Art at school. Teaching. Time.

O impossível é transformar o mundo que, para ser, tem de estar sendo, num mundo inapelavelmente imóvel, em que nada pudesse ocorrer fora do já estabelecido. Um mundo plano, horizontal, sem tempo. Algo assim até que é compatível com a vida animal, mas incompatível com a existência humana.

Paulo Freire, *À sombra desta mangueira* (2012)

*Fecho os olhos por instantes.
Abro os olhos novamente.
Neste abrir e fechar de olhos
já todo o mundo é diferente.*

António Gedeão, “Tudo é foi”, *Obra completa* (2004).

*Quando meu olhar
se perder no nada,
por favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris,
a menor sombra,
do ínfimo movimento.*

Conceição Evaristo, “Da calma e do silêncio”, *Poemas da Recordação e Outro Movimentos* (2017)

O educador Paulo Freire (1921-1997), o poeta português António Geledão (1906-1997) e a escritora Conceição Evaristo (1946) tocam numa das mais inquietantes questões da humanidade: a fluidez do tempo. Expressam a relação extrema entre o tempo e o mundo que se manifesta no próprio instante e na sua fugacidade. Há muitos tempos num tempo; diversas maneiras de senti-lo, como nos revela a icônica fotografia “O relógio da escola” (1956), de Robert Doisneau (Figura 1); muitas temporalidades para serem compreendidas e que, nem sempre, podem ser medidas por relógios, metrônimos e calendários. O tempo só existe a partir do humano. São as pessoas que o reconhecem e dão sentido a sua existência. Mesmo envolvidos em uma cultura que legitima uma maneira própria de vivenciar o tempo, cada ser humano vai ser atravessado por ele de maneiras diferentes.

Há subjetividades no tempo.

Figura 1 – O relógio da escola (1956), de Robert Doisneau



Fonte: Revista Fhox, 2020.³

³ Disponível em: <https://fhox.com.br/albums/robert-doisneau/>. Acesso em: jul. 2020.

Este texto pretende refletir justamente sobre a multiplicidade dos tempos vivenciados e sentidos na escola. Tempos revelados a partir das falas de diversos professores e professoras de Arte que aceitaram participar de uma investigação conduzida pelo MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente.⁴ As falas e os pensamentos que elas provocam nos fizeram destacar neste texto quatro percepções possíveis para a experiência do tempo na escola: O tempo da suspensão; O tempo do reconhecimento; O tempo da precarização; O tempo da arte na escola. As vozes e as reflexões tecem diálogo com autores como Masschelein e Simons (2015), Larrosa (2017), Dussel (2017), Han (2017), construindo uma rede de sentidos que tal como o tempo não é vista como fixa, mas como algo que está sempre em movimento e ressignificação.

O tempo da suspensão

– A sensação que eu tenho até hoje, e que nunca vou me esquecer, é eu pondo o pé na sala, aquela penumbra da sala de aula, porque sala de aula tem uma penumbra, né? Aquela luz de janela entrando, aquela coisa meio obscura... aquele monte de olhos grandes olhando pra mim assim e eu indo com a coordenadora até o quadro negro. Ela me apresentando e ela saindo. Quando ela sai e fecha a porta, passa muita coisa na minha cabeça (1ª voz).

A cena descrita, que parece um roteiro de cinema pela força das imagens que cria, é repleta de significados. O momento do encontro de um professor com uma escola; de uma turma de estudantes com um novo professor; de um profissional que vai ao encontro de uma história. O tempo suspenso pela expectativa de algo que ainda vai acontecer, que será criado, ainda não materializado, mas desencadeado a partir de um encontro no tempo e no espaço da sala de aula. “A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 36).

Mas se a escola rompe momentaneamente com a lógica do mundo externo e instaura a *skolé*, compreendida como o tempo para o estudo e para a atenção ao mundo, ela também cria uma lógica interna a partir do arranjo de pessoas, tempo, espaço, matéria. Esse arranjo é movido e ancorado por diversas expectativas sociais e políticas relacionadas a educação e

⁴ A pesquisa coletiva *Experiências de dentro e de fora – O que a universidade pode aprender com a escola?* Foi iniciada no segundo semestre de 2017 com o objetivo de identificar práticas e ações pedagógicas geradas pelas escolas públicas e que podem ajudar a compreender como a educação, a arte e a cultura são percebidas; refletir sobre o que a universidade pode aprender das experiências gestadas por elas; identificar os temas, as metodologias e as questões vivenciadas pelos professorxs de Arte ou silenciadas pelas escolas. Mais informações sobre a pesquisa podem ser encontradas no texto “Experiências de dentro e de fora – O que a universidade pode aprender com a escola?”, de Francione Oliveira Carvalho e Olga Egas, publicado em CATELAN, Fernando Bueno; LOPES, Valter Frank de Mesquita (Org.). *Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: Anais [do] XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores*. Manaus-AM, 2019. ISSN: 2525-880X.

a escola. Entretanto, queremos aqui compreender sobre o tempo da suspensão, aquele que transita, mas abre brechas tanto na lógica do mundo externo quanto o interno da escola.

Bosi (2003, p. 53) diz “que nossos ritmos temporais foram substituídos pela sociedade industrial, que dobrou o tempo a seu ritmo, ‘racionalizando’ as horas de vida. É o tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso...”. O ritmo industrial se faz presente com muita força na escola. Há um tempo marcado e sinalizado para cada tarefa, que muitos insistem em dizer que não pode ser interrompido. “Com toda atenção focada na aquisição obrigatória e urgente de competências úteis, qualquer possibilidade de renovação e de tempo livre é suspensão” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 113).

O tempo de produção na escola faz com que os professores e os estudantes estejam sempre fazendo coisas, cumprindo tarefas e tendo pouco tempo para prestarem atenção ao que acontece e serem afetados pelo estar no mundo e com as pessoas (LARROSA, 2002). Interromper a lógica industrial é fundamental para a instalação de outros tempos e experiências na escola, e a arte pode colaborar nesse processo, pois a experiência em arte exige outra velocidade para que se efetive. Um tempo de observação, de escuta, de experimentação que remete ao “tempo da delicadeza” cantado por Chico Buarque.⁵ Entretanto, o cotidiano escolar está tão submerso na ideia de produtividade, de velocidade em cumprir tarefas e de competência, que os professores e professoras de Arte precisam insistir constantemente que a arte na escola não é mercadoria e a criação artística um produto.

A suspensão também deve ser pensada para além da interrupção. A partir da voz que abre esse item é possível agregarmos outras possibilidades, como o primeiro contato de um professor com uma turma tal uma ponte suspensa que liga pontos e promove encontros ou a suspensão como um conjunto de molas e amortecedores que ajudarão o professor a atenuar os efeitos da trepidação que os encontros e, às vezes, os embates provocam. Podemos associar isso com a suspensão promovida pela obra de arte, aquele momento ambíguo e vago de reconhecimento do que se vê, do que se ouve, do que se toca ou do que se sente. Um intérprete que, imbuído de sua personalidade, seus interesses, seu repertório e suas expectativas, lança-se no desafio de descobrir e compreender a experiência.

Mas na sala de aula ninguém está só, há um grupo que se estranha e se reconhece. Pois, como dizem os poetas: “A vida é arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”.⁶ É o momento que a mediação se faz urgente, “a mediação pode provocar a disponibilidade e a empatia, mas também o rebaixamento da sensibilidade e o distanciamento de uma experiência estética e artística” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 18). Há a necessidade de tomar partido das coisas tal como Hoff e Honorato (2018)

⁵ “Todo o sentimento” (Chico Buarque/Cristovão Bastos). Chico Buarque. *Francisco*. RCA/Ariola. 1987.

⁶ “Samba da benção” (Baden Power/Vinícius de Moraes). Marcia e os Originais do Samba. *Show/Recital (Ao Vivo)*: Baden Power. Philips/Universal Music Ltda. 1968.

afirmam em relação a mediação cultural, e cabe ao professor mediar a suspensão que os novos encontros promovem. Entretanto, ainda segundo os autores, é necessário reconhecermos que o tempo suspenso e a mediação que ele impõe nem sempre serão conciliadores. É importante abrirmos espaço para o divergente ou a digressão.

Uma mediação por dissenso não é, entretanto, uma mediação que propõe o conflito como forma de disputa, mas que admite a sua existência e o assume como ponto de partida e como elemento importante na construção do debate. Trata-se de uma mediação que parte do desencontro e tem clareza sobre isso, portanto, atua e joga com isso (HOFF; HONORATO, 2018, p.171).

Lidar com a incerteza e as contradições vivenciadas numa sala de aula é uma articulação entre teoria e prática que revela uma práxis política inerente ao saber docente. Por mais preparados que estejamos enquanto professores, sempre estaremos lidando com o desconhecido, o inóspito, o diferente. O tempo da suspensão assume o vago como estado de indefinição, de penumbra, nos desafia a percorrer trajetórias ainda não vividas, criar laços ainda não arrematados e instaurar novos territórios para a criação docente.

O tempo do reconhecimento

– Percebi que o que a escola me exigia era apresentação de um produto, não importava o processo. Eu comecei a cutucar mais... Isso aqui é parte de um processo, a gente vai caminhando nesse processo mais para a frente, e aí eu fui e por um tempo eu fiquei sofrendo um certo tipo de perseguição. Mas eu entendia que isso era uma formação da escola, essa era uma construção histórica da escola. Então eu não podia bater de frente e brigar de antemão. Eu fui aos poucos falando “olha, estou construindo isso...”. Foi a primeira vez que a escola participou do *Mostra Cultural* da cidade, e aí me perguntaram “Você vai se inscrever?”. Eu falei “Vou, por que não?”. Aí ela falou “é que nunca ninguém fez...”. Eu fui interagindo também. Interagindo com as propostas pedagógicas da escola, interagindo com oficinas... Eu comecei a dar oficinas nas reuniões pedagógicas. Eu fui mudando. Aquela professora que antes não se adaptava em nenhum espaço escolar foi ficando para trás, e fui vendo que aqui era um lugar onde meu trabalho estava ganhando força, estava ganhando sentido pra mim (2ª voz).

– Eu fui me interessando pelo colégio, que seria de tempo integral (isso era novo pra mim), me interessando pelo público, que era do primeiro ao quinto ano, que eu pegava na época e eu não tinha essa habilidade, essa aproximação da linguagem dos alunos. Então o grande desafio primeiro foi entender a linguagem desse público, de como que eles entendiam, como que eles produziam (3ª voz).

– A escola tem uma história. Tem a arte, ou a estética, dentro da proposta política pedagógica da escola. O que eu entendo dessa escola específica é que a cultura escolar tem uma relação com a arte (4ª voz).

– Sempre se consegue resultado, independente da escola. Há coisas diferentes, mas sempre dá. Hoje nessa escola é mais fácil, houve uma conquista, pois estou há 3 anos. Mas no início eles só queriam desenhar e pintar. Hoje querem coisas novas, explorar linguagens, são curiosos... (5ª voz)

– Aí tem um tempo de você encontrar a cultura do aluno, encontrar a cultura escolar, e ver em que lugar essa arte que a gente entende pode dialogar com aquilo tudo. Aí eu encontrei surpresas, quando dei aula para alunos do 2º ano, alunos com cerca de 7 e 8 anos, e vi que muitos dos exercícios de teatro não devolviam para eles corpo, presença, ou seja, vários conceitos que eu enquanto professora e atriz queria

introduzir. E só fui encontrar isso 6 meses depois, mexendo com papelão. Comecei a construir com eles algo que achei que seria um teatro de bonecos, depois virou uma contação de histórias, e percebi que a materialidade do papelão pode produzir a presença que eu queria enquanto atores (6ª voz).

– Eu aprendi no meu mestrado que a gente deveria escutar muito mais a escola, há uma cultura escolar, há uma cultura de cada escola que precisa ser compreendida, e isso demora para acontecer (7ª voz).

– A proposta de arte desta escola é partir do ponto de vista mais próximo dos meninos. Aqui a gente tenta o máximo possível trabalhar por uma perspectiva que não é eurocêntrica, não é colonizadora, que dá a voz para o povo que põem o pé no chão, que cantam e dançam e participam de manifestações que são culturais/religiosas e a gente tenta partir desse ponto de vista de artistas brasileiros com linguagens que são a linguagem do povo primeiro desse Brasil, que são os indígenas, os africanos, os portugueses, também nesse encontro (8ª voz).

As vozes revelam muitas informações. Há um tempo para as experiências, e as ideias acontecerem na escola. Às vezes elas surgem tímidas e, pouco a pouco, vão ganhando forma e conteúdo. Elas apontam que na escola habitam e transitam múltiplas culturas. A cultura escolar diz respeito ao conjunto de ideias, normas, práticas e procedimentos que orientam os modos de habitar a escola (VIÑAO FRAGO, 2000).

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006).

A cultura da escola, aqui compreendida como os arranjos e as negociações realizadas pelos membros de uma comunidade escolar, que cria condutas, crenças, valores e práticas que marcam as experiências dos sujeitos que habitam o território compartilhado (FORQUIN, 1993; GIMENO SACRISTAN, 1999). A cultura da escola está muito atrelada a maneira como cada instituição irá lidar com as questões da gestão escolar, da tomada de decisões, da autonomia educativa dos professores e democratização do ensino, do envolvimento e da participação da comunidade, da construção do currículo e dos projetos pedagógicos.

A cultura do professor é a articulação da dimensão científica, técnica, política, ética e estética que se dá na relação entre teoria e prática e se efetiva na práxis profissional (PIMENTA, 2005). A cultura do professor incidirá na maneira como ele enfrentará os desafios encontrados no cotidiano escolar, rendendo-se ou recriando a cultura da escola. No ajuste que fará entre ela e a cultura escolar, dando vida às questões que muitas vezes parecem desencarnadas. Nas conexões que fará entre a arte, a cultura e a educação que permeiam a comunidade onde está inserido.

A cultura do aluno formada e refletida no seu repertório, imaginário, tradições, gostos, práticas, anseios e vínculos identitários e de grupos irá impactar decisivamente na maneira que os estudantes irão atuar na escola e se relacionarão com os outros alunos e professores e estimulará as conexões que irão fazer entre o que trazem e o que encontram na escola.

Detendo-se sobre o conceito de cultura, é possível identificarmos que a dimensão do tempo marca as diversas compreensões formuladas a respeito da palavra cultura. Cuche (2002) afirma que a palavra *cultura* tem origem latina e surge nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. No século XVI, ela deixa de significar um estado (da coisa cultivada), para tornar-se uma ação, o ato de cultivar a terra. Somente a partir do meio do século XVI a palavra cultura começa a ser aplicada no sentido figurado, como uma faculdade a ser desenvolvida. O autor comenta que esse sentido figurado será pouco conhecido até a metade do século XVII, não obtendo reconhecimento acadêmico e não fazendo parte dos dicionários da época. Ele começa a se impor no século XVIII e é sempre seguido de um complemento. Fala-se da “cultura das artes”, da “cultura das letras”, da “cultura das ciências”, como se fosse preciso que a coisa cultivada estivesse explicitada (CUCHE, 2002, p. 20).

Ao longo do século XIX, com a criação da Sociologia e da Antropologia como disciplinas científicas, a reflexão sobre a cultura passa do sentido normativo para o descritivo. Há o interesse não em dizer o que deve ser a cultura, mas em descrever o que ela é, tal como aparece nas sociedades humanas. O termo “cultura” é pluralizado, começa-se a falar das culturas de diferentes nações e períodos, como de diferentes culturas dentro de uma mesma nação. Rompe-se com as definições restritivas e individualistas, e a cultura será vista como a expressão da totalidade da vida social do homem, adquirida em sociedade. Entretanto, Eagleton (2005, p. 59) alerta para o fato de que não é porque algumas pessoas pertencem ao mesmo lugar, possuem a mesma profissão ou são da mesma geração que elas constituem uma cultura; elas o fazem somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor e de uma mesma imagem coletiva.

A cultura, pensada no singular, não dá conta da vida que pulsa na escola. É preciso reconhecer a cultura no plural, como também as relações de força que sustentam as diversas dimensões que a cultura assume na escola. A Colonialidade – do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005) –, refletida na educação, nas universidades, no circuito da arte e nas políticas públicas, em diversos momentos, hegemoniza uma matriz de conhecimentos eurocêntrica que deslegitima outros saberes e conhecimentos e deve ser combatida. Afinal, a Colonialidade permanece sustentando as dinâmicas econômicas, políticas, culturais e de subjetividades forjadas no período colonial. Ao questionar essa lógica e abrir um diálogo efetivo com a comunidade escolar, promovendo cidadania e reconhecimento de saberes e experiências, podemos nos aproximar das ideias presentes na *Arte/educação baseada na comunidade* (BASTOS, 2005), que tem no seu cerne a parceria entre arte/educadores, artistas e a comunidade:

Valorizar as ligações intrínsecas entre a arte e a vida cotidiana constitui a base de uma arte/educação democrática, porque envolve o reconhecimento de várias práticas artísticas sem distinguir entre o erudito e o popular. Dentro dessa orientação, a *arte/educação baseada na comunidade* busca privilegiar a arte que já existe na comunidade

em que a escola se situa, confrontando o que John Dewey considerava uma reação quase hostil a uma concepção de arte ligada às atividades diárias da pessoa em seu ambiente. Essa hostilidade a uma ideia de “arte associada aos processos da vida cotidiana é um comentário patético, um tanto trágico, sobre as nossas experiências comuns de vida” (Dewey) (BASTOS, 2005, p. 229).

Ao valorizar a cultura e a arte de sua própria comunidade e aproximá-las do cotidiano escolar, estreitam-se os laços e ampliam-se os trânsitos entre quem está dentro e fora da escola. Ela deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004).

Paulo Freire (1996) acreditava que o poder pedagógico e educativo deveria ser democratizado, e não ser algo definido apenas “entre os muros da escola”. Para o educador a democratização do poder de participação e decisão significa a defesa de uma democracia radical, na qual a população tem de estar presente na história, e não simplesmente estar nela representada. Na escola, tal transformação envolve a participação de todos agentes educativos, por meio de diálogo igualitário, em busca de construção de consensos. O importante é que o diálogo busque as formas de superar os obstáculos à aprendizagem. Promover conexões com o entorno em que se insere a escola é de fundamental importância, já que no contexto atual o ensino-aprendizagem em arte vai além do que se passa em aula, dialoga com o que ocorre em casa, na rua, nos meios de comunicação, viraliza nas redes sociais.

É importante que a escola agregue em sua proposta pedagógica os novos espaços criados pela sociedade da tecnologia, articulando as diversas experiências culturais, artísticas e formativas ao mesmo tempo em que valorize o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Se no primeiro momento essa tarefa parece árdua demais para a escola, é porque ela ainda compreende a formação educativa como função exclusiva dela. Um novo paradigma nasce na contemporaneidade fazendo com que as práticas formativas sejam revistas. Olhar a sua volta, perceber seus limites, abrir-se para os outros são ações que podem ampliar o diálogo que a escola estabelece com a sua comunidade. Por outro lado, quando escolas, famílias e comunidades falam línguas diferentes e isoladas, menores as chances de sucesso para suas crianças e jovens. Porém, a sobreposição das esferas tem um limite, porque o espaço próprio de cada uma delas deve ser respeitado. Compreender os diferentes tempos e espaços da escola, da família e da comunidade e traduzir esses princípios e saberes em experiências práticas sensíveis e inovadoras é um grande desafio lançado às escolas e aos educadores.

O tempo da precarização

– Uma coisa que acontece ano a ano, o que vai mudar, no caso também às vezes é a abordagem do professor, porque os cargos aqui de artes são de contrato, o que significa que os professores não estão de maneira fixa na escola, pode mudar a cada ano (9ª voz).

- Nessa escola então eu cheguei em 2016. Estava trabalhando na Tribuna de Minas, onde eu trabalhei 10 anos. Desde que eu trabalhei na Tribuna de Minas a escola meio que ficou em segundo plano, porque contratado é bico, né? A gente termina o contrato e não sabe como vai ser na semana que vem... e na Tribuna de Minas eu estava há 10 anos e lá era fixo... né... eu lá estava desanimado da vida, uma pessoa triste com o trabalho, né, já não evoluía mais há muitos anos (10ª voz).
- Aí eu vim parar aqui na escola, aí conheci esses meninos aqui, eles estão comigo desde o nono ano, desde 2016. Aí eu entrei na escola, eu entrei com muita vontade, sabe? Imagina: você está muito tempo fazendo uma coisa em que você não é feliz, aí, de repente, aquilo que você sempre foi feliz fazendo, mas você nunca pôde fazer por completo, porque era uma coisa, um bico mesmo, era uma coisa provisória, você era um tapa-buraco, você era um *Band-Aid* do sistema educacional (11ª voz).
- A escola agora ia ter aquele sentimento de pertencimento. Agora eu tenho a minha escola. Nunca tive a minha escola, estava nas escolas (12ª voz).

As vozes registram uma realidade impossível de negar. A precarização do trabalho do professor produz uma insegurança não apenas material, mas subjetiva, pois, obrigado a se deslocar sem segurança de encontrar um espaço próprio de atuação profissional, a ideia de carreira docente fica ameaçada. A precariedade implica a falta de uma identidade segura baseada no trabalho, a perda de vínculos e uma fratura ética, como sinaliza Standing:

Se você espera mudar o que está fazendo durante quase todo o tempo, mudar de empregador, a curto prazo, mudar os colegas e, acima de tudo, mudar a maneira pela qual você chama a si mesmo, a ética de trabalho se torna constantemente contestável e oportunista (STANDING, 2013, p. 46).

A precarização do trabalho docente é fortalecida por políticas públicas municipais e estaduais que fazem os contratos temporários tornarem-se regras, não exceções. Aquilo que foi criado como um paliativo para sanar problemas pontuais foi se alargando e consolidando-se a partir de uma compreensão neoliberal de educação e de Estado. É esse cenário que o jovem professor de Arte encontra ao adentrar o mercado de trabalho. Se antes, com a justificativa de não ter ainda finalizado sua formação, ele aceitava contratos instáveis, agora, formado, ele não encontra oportunidades melhores para atuação. A efetivação numa escola e a ampliação de horizontes profissionais tornam-se uma miragem que nem sempre consegue ser alcançada ou, na melhor hipótese, postergada.

Consciente da produção teórica sobre o tema e de todo o impacto pernicioso que a precarização impõe ao mundo do trabalho e na carreira docente, Dussel (2017) faz um convite provocativo e difícil, que aqui tentaremos aceitar: pensar a precarização a partir de “seu caráter precário, instável, sempre por fazer, e também sempre a ponto de ser destruída” (p. 88). A partir das ideias do crítico de arte Hal Foster, que compreende a precariedade na produção visual contemporânea como uma estratégia de ruptura estética, institucional e de autoria, Inés Dussel propõe pensar a precarização da escola como subversão no *status quo*, uma forma de intervenção, “precarizar a escola, a des-discipliná-la e desestruturá-la, equivale a fazer dela um espaço menos fixo e imóvel, questionar as suas autoridades, desestabilizar as suas ordens” (p. 90).

Longe de querer fazer uma defesa do indefensável, o que queremos aqui é refletir juntos sobre como professores e professoras podem fazer da precarização uma forma de intervenção na escola e na prática docente tal como aponta Dussel. Um dos primeiros passos talvez seja enfrentar a realidade do término do tempo, tomar consciência que há um limite já imposto que precisa ser vivenciado da melhor maneira possível na escola. Sobre a finitude do tempo e das ações desencadeadas a partir dele, a autora afirma:

Um exemplo dessa negação da mortalidade é o “sem-fim” das tecnologias digitais, que se encontram um epítome na escrita dos blogs: sempre “*in progress*”, sempre fazendo-se, nunca em forma terminada e acabada, o que é uma evidência da dificuldade dessa nova configuração cultural em aceitar e lidar com os limites da escrita e das possibilidades humanas. Precário, então, não é o efêmero ou passageiro mas o que se dá conta de que há um princípio e um fim da vida, sendo esta, portanto, digna de ser cuidada e apreciada em qualquer uma de suas manifestações (p. 89).

A ideia do inacabamento tão cara a Paulo Freire não é questionada na fala de Dussel, pois tanto a inconclusão do ser humano (FREIRE, 1996) quanto o reconhecimento da precariedade da vida busca compreender e valorizar o processo contínuo de humanização e de comprometimento ético com o humano. A consciência do limite do tempo não pode enfraquecer o desejo do professor de estar efetivamente num determinado espaço, de ser tocado de forma sensível pelas pessoas e pelos anseios que trazem. Afinal, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 77).

Outro enfrentamento necessário é o de não deixarmos a mente precarizada (STANDING, 2013), pois submersos num cenário cada vez mais tecnológico e burocrático podemos perder o tempo da contemplação e da reflexão necessários ao mundo sensível delineado pela arte. A estimulação acelerada, a gratificação instantânea e as decisões de curto prazo que o mundo tecnológico e do trabalho impõe podem precarizar nossas experiências e reforçar “uma sociedade na qual a maioria das pessoas tem pontos de vista socialmente construídos, rapidamente adquiridos, que são superficiais e desviados para a aprovação do grupo e não para a originalidade e a criatividade” (STANDING, 2013, 40).

A educação e a arte exigem uma atenção profunda que valorize a contemplação. Han (2017) acredita que na contemporaneidade ela está sendo substituída pela hiperatenção. “Essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E visto que ele tem uma tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa se ser importante para um processo criativo” (HAN, p. 33).

O tempo da Arte na escola

- O trabalho foi demorado porque é uma aula por semana. Levou praticamente um bimestre (13ª voz).
- Como eu posso fazer a minha tarde ser um pouco menos cansativa? Ou eu trago alguma pergunta para iniciar um bate-papo ou peço para

eles sugerirem um tema para a nossa conversa. Comecei isso recentemente. Eu estou sentindo que é pouco tempo; esses dez minutos passam muito rápido, até porque tem o tempo deles se organizarem em roda que demora um pouco. Mas é uma coisa nova que eu estou pensando que talvez possa ajudar a gente a chegar na parte da tarde um pouco mais tranquilo, tirar o que foi da manhã, porque eles trazem muito disso, o que foi da manhã. Se aconteceu alguma confusão, e sempre acontece alguma coisa, eles trazem isso para a tarde, muito agitados e muito cansados. Tem essa roda de conversa, tem o almoço, descanso, escovação, aí eu faço um alongamento, aquecimento e uma prática artística a partir do que eu estou desenvolvendo (14ª voz).

– Eu estou o tempo todo com eles, mas a relação de processo de trabalho é dificultosa no sentido de organização, disponibilidade de espaço, de armazenar os materiais dos meninos.... Segui com a apostila, porque eles têm as apostilas deles, tem as temáticas para desenvolver a cada ano, mas fui explorando objetos que passavam do limite do corpo, expressões, usando materiais para explorar mais a questão tátil, sensitiva, auditiva (15ª voz).

– Como é que a gente vai lidar com a experiência do outro? (16ª voz).

– A arte não está só na aula de Arte; nos museus; na mostra estudantil. Eu acho que a arte se potencializa na escola no momento em que ela enxerga a cultura do aluno e traz essa cultura para dialogar junto (17ª voz).

– Pessoalmente, eu acho que eu me dou esse tempo de escutar a escola. A questão da dignidade humana me toca muito, e eu acho que a arte é um lugar de dignidade. Porque ela devolve esse outro tempo, não é o tempo do mercado, não é o tempo da prova, o tempo de uma resposta imediata (18ª voz).

– E hoje o bordado é uma coisa muito presente na minha vida, e além da coisa manual do bordado eu tenho pensado que o gesto do bordar tem uma relação com a memória. Você sentar e bordar traz uma memória que está no corpo, que eu chamo, uma memória performática. E também tem essa coisa do silenciar, de um outro tempo, de uma outra demora, algo que não vai ficar pronto logo. Então, eu tenho me interessado pelo bordado como uma produção de um corpo que me interessa como atriz. Então, além da oficina de teatro eu também ofereci para a escola oficina de bordado, que foge um pouco do teatro, mas possibilitou surgir coisas muito interessantes. O que a gente está vendo é que a apresentação do bordado será uma coisa performática. Então eu tenho gostado de comer pelas beiradas pra chegar num teatro que eu tenho a autoridade de nomear, assim, enquanto professora, ao mesmo tempo não é um teatro representativo do que se espera de um teatro na escola ou nessa sociedade (19ª voz).

– Então essa “fazerção” que o mercado nos pede, que a gente enquanto artista está embrenhado, quando vem para a escola para dar aula quer reproduzir. Se eu não me polio eu vou estar preocupada com o que eu vou apresentar, que eu tenho que ter uma produção, que eu tenho que dar respostas. Não é que eu não vou fazer, mas vou fazer do tamanho que dá, no modo que dá, protegido para que seja algo cuidado esteticamente, mas que seja algo deles (20ª voz).

As vozes revelam diferentes perspectivas a respeito do tempo na aula de arte: o tempo como regulador e marcador das atividades; o tempo da disciplina Arte no currículo escolar; o tempo como elemento de conhecimento e conquista do outro; o tempo da criação e da experiência artística, e nesse sentido os conflitos entre os diferentes tempos da escola e da arte; o tempo da produtividade e do desempenho.

A presença da Arte como área de conhecimento na escola é uma história de muita luta, resistência, vitórias e retrocessos. Ao longo da história do ensino da Arte no Brasil, muitas foram as lentes utilizadas para olhar o seu processo de ensino-aprendizagem. Desde

as lentes neoclássicas introduzidas pela Academia de Belas-Artes no século XIX, passando pelas lentes da escola renovada que nas primeiras décadas do século XX procuraram distanciar-se do modelo acadêmico imposto e trazer para a sala de aula práticas que dialogavam com os procedimentos da arte moderna, principalmente no que dizia respeito à exploração de técnicas e suportes até chegar às lentes atuais, um longo percurso foi trilhado. Como apontam Arslan e Iavelberg (2006, p. 3) “os paradigmas contemporâneos do ensino de arte são fruto de conservações e mudanças, preservações e substituições, significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais”.

A busca de propostas contemporâneas para tratar destas questões vem sendo uma das principais preocupações dos arte-educadores brasileiros nas duas últimas décadas, resultando em documentos e diretrizes oficiais para o ensino da Arte, tais como A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Não é objetivo desse artigo retomar toda essa discussão, visto que há inúmeras publicações que podem ser consultadas a esse respeito,⁷ mas identificar como os documentos alteram, impactam e compreendem a presença da arte na escola.

Entre os anos 1970 e 1980, era esperado que o professor atuasse de maneira polivalente, responsabilizando-se por todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Essa situação começou a mudar a partir da década de 1980, com o movimento Arte-Educação, que pretendia promover a permanência da arte em espaços pedagógicos institucionalizados, a inserção de Arte no currículo do Ensino Fundamental, a elaboração de referenciais teóricos para o ensino de Arte, a licenciatura em Arte, entre outros. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), Arte passou a ser área curricular obrigatória na Educação Básica, conquistando um protagonismo inédito. Logo depois, com a proposta dos PCNs, em 1997, Arte passou a compor uma disciplina com conteúdos, objetivos e especificidades que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e permitem correlação com as demais áreas do conhecimento.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, em 2017, e a do Ensino Médio, em 2018, novas orientações específicas foram definidas para o ensino de Arte. De caráter normativo, o documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que são esperadas de todos os alunos ao longo das etapas da Educação Básica. Além de estabelecer Artes Visuais, Dança,

⁷ Ver sobre o tema: BARBOSA, Ana Mae. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991; *Arte-Educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1998; *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. FERRAZ, Maria Helóisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e Fusari. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009; PEREIRA, Marcos V; LOPONTE, Luciana G. Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular brasileira. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). *Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular*. 1. ed. Campo Grande-MS: Editora Oeste, 2019.

Música e Teatro como linguagens obrigatórias ao longo da educação básica, a BNCC propõe a abordagem das Artes Integradas, compreendidas como a articulação entre as diferentes linguagens artísticas e suas práticas, observadas, por exemplo, na arte contemporânea e nas manifestações artísticas da cultura tradicional brasileira.

Entretanto, mesmo após a aprovação dos documentos, nem sempre de forma consensual por parte dos educadores (PEREIRA; LOPONTE, 2019), ainda vemos um desequilíbrio muito grande na efetivação da Arte nos currículos das escolas brasileiras. Portarias e normativas estaduais e municipais aproveitam brechas e indefinições nos documentos para dispor de maneira arbitrária sobre a distribuição das aulas de Arte ao longo do Ensino Básico; para realizar contratos de professores não especialistas; para não garantir a presença de profissionais específicos de cada linguagem e a infraestrutura básica para que as aulas aconteçam; para valorizarem a dimensão racional à sensível. Isso tudo impactará no trabalho que cada profissional irá realizar em sua escola. Concordamos com Loponte (2017), quando a autora afirma que políticas educacionais legitimam a “excessiva valorização do racional em detrimento do sensível”, quando os espaços para as artes e para as experiências estéticas que elas promovem são minimizadas no currículo escolar.

Reconhecemos que o tempo da escola e o da arte são diferentes. Nem sempre o tempo necessário para que uma experiência sensível se efetive cabe em 50 ou 45 minutos de aula. As vozes dos professores nos lembram da importância de escutarmos a escola, os estudantes e valorizarmos todos os instantes dos encontros artísticos que promovemos na e com a escola. Han (2017, p. 31) está correto quando diz que vivemos num mundo pobre de interrupções e de tempos intermédios e que é necessário habituarmos o olho ao descanso, ao aprofundamento contemplativo do que temos diante de nós. “O excesso de estímulos, informações e impulsos modifica radicalmente a estrutura e economia da atenção. Com isso se fragmenta e destrói a atenção”. Porém, nem sempre os professores podem fazer essa pausa, valorizar a atenção e o que há entre uma coisa e outra, porque a sociedade do desempenho (HAN, 2017) insiste em se instalar entre nós.

É no sentido de instalar esse outro tempo que compreendemos as falas dos professores em relação ao bordado e aos fazeres manuais presentes em suas práticas. Diferente dos “trabalhos manuais” que fizeram parte de boa parte dos currículos escolares nas primeiras décadas do século XX, e permaneceram enquanto atividade na extinta Educação Artística, instituída pela Lei nº 5.692/71, aqui as manualidades surgem em diálogo com o conhecimento contemporâneo em arte, e não associadas ao trabalho manual repetitivo, não autoral, em série, que remetem ao universo da produção e da técnica, destituídas da compreensão de produção artística como processo intelectual (ACASO, 2009).

A *estética do cotidiano* (RICHTER, 2003), que compreende os objetos ou atividades presentes na vida comum de uma comunidade e que por ela são imbuídos de valor estético, e o *fazer especial* (DISSANAYAKE, 1991) devem ser pensados como ampliação e descolonização da experiência estética. Pois operar a partir desses conceitos é alargar a

compreensão de arte para objetos e práticas que possibilitem experiências estéticas, independentemente de elas estarem inseridas na categoria que conhecemos como arte. O *fazer especial* requer intenção ou deliberação. Ao dar forma ou expressão artística a uma ideia, ao embelezar um objeto, ao reconhecer uma ideia ou objeto como artístico, confere-se ou reconhece-se uma “especialidade” que coloca o objeto ou a atitude em uma esfera diferente daquela dos objetos comuns. Tanto a *estética do cotidiano* quanto o *fazer especial* provocam no currículo de arte aquilo que Bastos (2005) define como “perturbamento do familiar”, processo de tornar visível a arte e as culturas locais, rompendo as fronteiras do que está dentro e do que está fora da escola, do que é considerado erudito e do que é considerado popular, construindo conhecimento a partir de saberes diversos.

As estratégias adotadas pelos professores durante o tempo que estão com os estudantes que visam enriquecer o período coletivo da experiência vivida; organizar a rotina; criar interrupções e provocar estranhamentos nos aproximam da ideia de *pedagogia como ato de performance* (ELLSWORTH, 2005), o reconhecimento de que um acontecimento, por mais banal ou corriqueiro que seja, nunca é o mesmo, que está historicamente situado em um contexto específico e construído a partir de um grupo. O conceito de performatividade presente na *pedagogia como ato de performance* provém da Teoria *queer*.⁸ Ele diz respeito a uma série de atos vitais que transferem para os sujeitos, convenções, rituais e práticas repetitivas que visam construir uma identidade. Ao escutarmos as vozes dos professores das entrevistas, percebemos que suas ações e seus corpos performatizam no ambiente escolar compreensões e expectativas em relação tanto ao papel social que desempenham quanto à ideia que possuem de escola, professor, aluno e ensino de Arte.

Considerações finais

Escrever de forma colaborativa sobre o tempo “No dia em que todas as pessoas, do planeta inteiro, resolveram que ninguém ia sair de casa. O dia que a Terra parou”,⁹ dá uma dimensão ainda maior à reflexão sobre o tempo. Se ele existe a partir do movimento da vida e das pessoas que o reconhecem e dão sentido a sua existência, pensar o tempo numa escola vazia e parada devido a um longo período de quarentena é um exercício complexo. A paralisação do calendário escolar surge como antídoto da aceleração do contágio da COVID-19. Por mais desafiador que seria pensar o tempo da suspensão; o tempo do reconhecimento; o tempo da precarização e o tempo da arte na escola neste contexto,

⁸ A Teoria *queer* abarca um amplo conjunto de reflexões sobre a heterossexualidade como um regime político-social que regula a vida das pessoas. Popularizada a partir do final da década de 1980 por diversos autores e autoras, entre elas Judith Butler, é ela que na obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990) cunha o termo performatividade do gênero, que defende o ato performativo como propriedade da constituição do gênero. Os corpos performatizam gêneros a partir de uma estrutura de repetição que contém nela mesma a possibilidade de transgressão (BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017).

⁹ “O dia que a Terra parou” (Raul Seixas). Raul Seixas. *Maluco Beleza*. WEA International Inc. 1989.

acreditamos que fugiríamos do objetivo inicial deste texto, que é pensar como o tempo é vivenciado e sentido pelos professores de Arte numa escola viva, aberta e em seu movimento habitual. Portanto, deixaremos essa reflexão para um outro tempo.

Entretanto, acreditamos que interromper a lógica industrial é fundamental para a instalação de outros tempos e experiências na escola, e a suspensão das atividades promovidas pela quarentena pode ser pensada a partir deste “movimento”. Mas as vozes dos professores e professoras nos revelam que a arte no cotidiano escolar, e não apenas nas aulas de Arte, e o diálogo com as práticas culturais que transitam na comunidade estimulam a escola a experimentar outros tempos, abrindo brechas para outras percepções e sensibilidades.

Os tempos destacados neste texto são apenas alguns dos possíveis tempos vivenciados e sentidos na escola. Os que mais apareceram nas vozes dos professores e das professoras que contribuíram para este trabalho. Eles brotaram em muitos momentos, infiltrando-se nos discursos e revelando afetos que mobilizaram as suas experiências de habitar e vivenciar a escola. Eles foram pensados e organizados a partir do movimento de chegada, conquista e invenção da prática de um professor que adentra e vive o território da escola.

O tempo da suspensão como os inúmeros recomeços vivenciados pelos professores, seja numa nova escola, turma ou proposição pedagógica, o tempo que abre brechas e novas possibilidades de estar na escola. O tempo de reconhecimento como aquele que exige atenção, escuta, abertura e sensibilidade para reconhecer o que já foi construído e atravessa o território escolar a partir das diversas subjetividades e culturas que se cruzam e tem a escola como vórtice. O tempo da precarização tanto como fenômeno que pode empobrecer a experiência docente e estética devido ao enfraquecimento das relações que promove, e a mercadorização que faz da educação e da arte, mas também a precarização como reconhecimento da instabilidade da escola, “para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável” (DUSSEL, 2017, p. 109), e que por ser instável, precisa ser constantemente recriada. O tempo da arte na escola como aquele que entende que as proposições promovidas pelos professores e professoras não podem ocorrer na ligeireza e na superficialidade. Elas exigem tempo para que a cognição, o afeto e a vida se concretizem em experiências estéticas e humanas.

Referências

- ACASO, M. *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas em la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Catarata, 2009.
- ARSLAN, L.; IAVELBERG, R. *Ensino de arte*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BASTOS, F. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru/SP: EDUSC, 2002.
- DISSANAYAKE, E. *What is art for?* Seattle: University of Washington Press, 1991.
- DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2017.
- EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.
- ELLSWORTH, E. *Posiciones em la enseñanza*. Diferencia, pedagogia y el poder de la direccionalidad. Madri: Akal, 2005. (Col. Educación Pública.)
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P.; CABEZUDO, A. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HAN, B-C. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- HOFF, M.; HONORATO, C. Mediação não é representação: uma conversa. In: CERVETTO, R; LÓPEZ, M. *Agite antes de usar*. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LARROSA, J. (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2017.
- LOPONTE, L. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Rev. Bras. Educ.*, v. 22, n. 69, p. 429-452, 2017. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226922>.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MASSCHLEIN, J. SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2015.
- PEREIRA, M.; LOPONTE, L. Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular brasileira. In: SILVA, F. de C. T.; FILHA, C. X. (Org.). *Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular*. 1. ed. Campo Grande-MS: Editora Oeste, 2019.
- PIMENTA, S. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUIJANO, A. *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- RICHTER, I. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.
- SILVA, F. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- STANDING, G. *O Precariado: A nova classe perigosa*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2013.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares y reformas (Sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. *Revista Teias*, v. 1, n. 2, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1296>. Acesso em: jul. 2020.

Recebido em: 14/05/2020
Aprovado em: 08/07/2020