

**ENTRE FAZERES, FALÁCIAS E FORMAÇÃO: ENSINO DE ARTE EM TEMPOS  
DE PANDEMIA**

**BETWEEN PRODUCTION, FALLACY AND FORMATION: ART TEACHING IN  
PANDEMIC TIMES**

**ENTRE EL HACER, LA FALACIA Y LA FORMACIÓN: LA ENSEÑANZA DEL  
ARTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

NOGUEIRA, Monique Andries  
moniqueandriesnogueira@gmail.com  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
<https://orcid.org/0000-0003-1982-0693>

**RESUMO:** O artigo trata de limites e possibilidades do ensino de arte no Brasil, no modo remoto, em tempos de pandemia da Covid-19. Apresenta reflexão substantiada em relatos de professores de arte, das redes públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro, acerca dos desafios enfrentados na oferta de atividades de produção, apreciação e contextualização no ensino de arte. Com referências de Adorno e Ostrower, analisa a equidade e o alcance das estratégias docentes. Como conclusão, percebe-se que, ao lado avanços no tocante às atividades de apreciação e contextualização, o fazer artístico se viu danificado, em função não só das limitações técnicas, mas também pela desigualdade na posse de artefatos e do acesso à internet, comprometendo a qualidade do ensino ofertado, principalmente, aos estudantes das classes populares.

**Palavras-chave:** Ensino de arte. Pandemia. Fazer artístico.

**ABSTRACT:** The article deals with limits and possibilities of art teaching in Brazil, in the remote mode, in times of pandemic Covid-19. It presents substantiated reflection in reports of art teachers, from public and private networks in the estate of Rio de Janeiro, about the challenges in the provision of production, appreciation and contextualization activities in art teaching. With references by Adorno and Ostrower, it analyzes equity and scope of teaching strategies. In conclusion, it is perceived that, alongside advances in the activities of appreciation and contextualization, the artistic making was damaged, due not only to technical limitations, but also due to the inequality in the possession of gadgets and internet access, compromising the quality of the teaching offered, mainly, students form lower social classes.

**Keywords:** Art teaching. Pandemic. Artistic making.

**RESÚMEN:** El artículo trata de limites y posibilidades de la enseñanza del arte en Brasil, en el modo remoto, em tempos de la pandemia del Covid-19. Presenta reflexión substantiada em relatos de maestros del arte, de las redes públicas y privadas de la



província de Rio de Janeiro, acerca de los desafíos enfrentados en la oferta de atividades de produção, apreciação y contextualización en la enseñanza del arte. Com referencias de Adorno y Ostrower, analisa la equidade y el alcance de las estratégias docentes. Como conclusão, se percebe que, al lado de avances no que dise respecto a las atividades de apreciação y contextualización, el hacer artístico se vio dañado, en función no solo de las limitaciones técnicas, sino también por la desigualdad en la posesión de artefactos y del acceso a internet, comprometendo la calidad de la enseñanza ofrecida, principalmente, a los estudiantes de las clases populares.

**Palabras clave:** Enseñanza del arte. Pandemia. Hacer artístico

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos difíceis e complexos, em função da pandemia da Covid-19. Embora de alcance mundial, não é possível ignorar que as consequências atingem as populações de forma desigual. A metáfora reiteradamente utilizada nos meios de comunicação de massas, de que “estamos no mesmo barco”, é falsa e perigosa, pois camufla as desigualdades sociais e econômicas. Na verdade, poderíamos dizer que, no máximo, estamos em meio à mesma tormenta, dentro do mesmo mar revolto, mas, certamente, alguns poucos privilegiados se encontram protegidos dentro de transatlânticos, outros tantos se agrupam em barcos medianos e muitos não têm sequer um colete salva-vidas. Enquanto países mais ricos oferecem a seus habitantes uma estrutura para o enfrentamento da pandemia, com tratamento de saúde, vacinas, legislação e medidas de ajuda financeira emergencial a trabalhadores e pequenos empresários, países pobres são atingidos de forma devastadora: alto índice de contaminação e óbitos, dificuldade de acesso a tratamentos e vacinas e caos econômico, com aumento das taxas de desemprego e bancarrota de empresas pequenas e médias.

Ao largo de tudo, o grande capital segue incólume. Um exemplo é o do multimilionário Jeff Bezos, dono da empresa Amazon.com, criada em 1994, para vendas *on-line* de livros, hoje atua na venda de diversos produtos e oferta de serviços de assistência virtual (armazenamento e *streaming*). Tem sido bastante beneficiado, uma vez que o comércio digital cresceu exponencialmente em meio ao isolamento social, levando suas ações na Bolsa a acumularem um rendimento de 75% no ano e seu valor de mercado subir a 1,6 trilhão de dólares (EL PAÍS, 2021). O que parece



mais grave é a indiferença para com a imensa parcela da população, uma vez que esse aumento de lucro não é revertido em políticas públicas ou remetido a fundações humanitárias, salvo em situações pontuais. Não é nem mesmo dividido com os trabalhadores das empresas, pois se restringe a enriquecer, cada vez mais, os poucos investidores e acionistas. Adverte a Organização das Nações Unidas (ONU) que 176 milhões de novos pobres poderão surgir, pois as medidas de proteção social parecem insuficientes e o pior da pobreza gerada pela pandemia ainda estaria por vir (UOL, 2021). Adverte Fernando Burgos, da Fundação Getúlio Vargas, nesta mesma matéria, que a situação no Brasil é ainda mais grave, dada à nossa histórica e estrutural desigualdade:

Não é possível que a gente, de um lado, fique falando da necessidade de diminuir as desigualdades no Brasil e, de outro, não tribute os dividendos. No Brasil, a gente tem muitas pessoas que, se tirarem um cochilo à tarde, acordam mais ricas. Mas, uma pessoa que é motorista de aplicativo, se tira um cochilo à tarde, talvez não terá dinheiro para levar comida para casa à noite (UOL, 2021, s. p.).

Da mesma forma que os países foram atingidos de maneira desigual, assim também o foram as diferentes profissões. Professores e professoras de todo o mundo e, em especial, a classe docente brasileira, sentiram esses efeitos de forma mais contundente do que outros profissionais. Para além de toda a insegurança sanitária que marcou suas vidas e as de seus estudantes, com os evidentes danos emocionais advindos dessa situação, viram seu ofício se modificar de forma radical, principalmente pela introdução atabalhoada do ensino na modalidade remota, sem o mínimo de preparação e estrutura. Ainda, aqui, caberia lembrar outra dimensão da desigualdade: os docentes em condição precária, com contratos temporários, que se viram, também, sumariamente dispensados, engrossando a já imensa massa de desempregados. Ainda que este fenômeno - o da insegurança profissional de docentes em contratos temporários - merecesse uma análise mais aprofundada, não será objeto desse artigo por fugir do seu escopo.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta uma interface com uma investigação mais ampla, ainda em fase inicial, acerca do trabalho docente em Artes e das formas de aprendizado entre pares. Por conta da natureza deste objeto, temos analisado muitas práticas docentes, nas diferentes linguagens artísticas, ocorridas em



meio ao contexto da pandemia e seu consequente isolamento social. O recorte apresentado aqui busca evidenciar o desafio enfrentado por professores e professoras de arte no que diz respeito à oferta de atividades de criação/produção artística, cruciais na formação de seus alunos e alunas, no contexto de pandemia e consequente isolamento social. A partir desse material, coletado ao longo dos anos de 2019 e 2020, por meio de diálogos informais, de depoimentos em redes sociais e de conversas em grupos de professores, tecemos as reflexões aqui apresentadas. Importante também assinalar que foram usadas como base para nossa reflexão situações narradas por professores da Educação Básica, das redes públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro.

Não se trata, portanto, de investigação finalizada, sob parâmetros metodológicos rigorosos, com fins de generalização; trata-se de uma análise produzida pela escuta dessas narrativas, em recorte já delineado. Refere-se mais a um ensaio, movido pela escuta sensível de quem, ao escrever este artigo, traz a experiência de décadas de trabalho com formação docente na graduação, em atitude horizontal e dialógica, próxima ao dia-a-dia das escolas, compartilhando dores e delícias do ensinar Arte. Ainda assim, entendemos que seja válida sua socialização, pois poderá, em conjunto com outras reflexões, provenientes de diferentes regiões, oferecer um quadro acerca do ensino de arte nesse grave momento pelo qual passa o país.

Antes de iniciar a reflexão propriamente dita, é importante ressaltar que nossa análise se refere a estratégias de ensino de arte, em escolas regulares da Educação Básica, utilizadas por professores/as especialistas. Temos contato com outras perspectivas, por parte de profissionais que atuam no ensino superior, notadamente, com visões mais positivas, quanto ao ensino remoto. Entendemos que as reflexões aqui trazidas tomam por base situações que apresentam outras complexidades, inerentes ao espaço da escola, à faixa etária dos/as estudantes e ao lugar de suas disciplinas no currículo.

## **2 APRECIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO**

O ensino de Arte no Brasil abarca uma grande diversidade de modelos e referências. Convivem práticas tradicionais, espontaneístas e tecnicistas, com referências teóricas e metodológicas também diversas. Programas inspirados em distintas tendências teóricas e metodológicas, como Abordagem Triangular (BARBOSA, 1991), Cultura Visual (HERNANDEZ, 2000), Método CLASP (SWANWICK, 1979) - conhecido como Método TECLA, em português -, Método Laban (LABAN, 1978), Teatro-educação (KOUDELA, 1984), além de outras referências mais específicas, são frequentes. Estas mesmas referências têm repercussão não só em documentos e normativas curriculares, mas também no âmbito das diferentes salas e espaços de aula, evidenciando que não são meras citações e, de fato, inspiram práticas e reflexões docentes.

Em termos de referenciais oficiais de âmbito nacional, percebe-se que os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), de 1997, lançados após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), seguem respaldando práticas. O mesmo acontece com a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2020, que tem sido exigida como referência nos planejamentos e programas dos docentes de redes públicas e privadas. Em ambos os documentos há a caracterização de distintas dimensões do trabalho pedagógico em Arte. Nos PCNs, é ressaltado “o encaminhamento pedagógico artístico que tem como premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação e a contextualização histórica” (BRASIL, 1979, p. 25), explicitamente inspirado na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (1991).

Nele, o fazer artístico é dado como experiência poética, que compreenderia “a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados” (BRASIL, 1979, p. 32); a apreciação se constituiria na “experiência de fruir de formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas” (BRASIL, 1979, p. 32); e a contextualização histórica se basearia na compreensão da arte como objeto de conhecimento, permitindo a reflexão a partir de “dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios que constituem a produção artística” (BRASIL, 1979, p. 32).



Já a BNCC propõe que “a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2020, p.199). Seriam elas: criação, expressão, fruição, estesia, crítica, reflexão. A criação compreende o “fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem” (BRASIL, 2020. p. 152) e expressão refere-se “às possibilidades de exteriorizar e manifestar criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo” (BRASIL, 2020, p.152). A fruição refere-se “ao deleite, o prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artística e culturais” (BRASIL, 2020, p. 153). Já a estesia se volta para a experiência sensível dos sujeitos, articulando sensibilidade e percepção; nela, “o corpo, em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade intelecto), seria o protagonista da experiência” (BRASIL, 2020, p. 152). A crítica articula “ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais” (BRASIL, 2020, p, 152) e a reflexão diz respeito ao “processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (BRASIL, 2020, p. 153).

Sem nos aprofundarmos em uma análise comparativa, é possível perceber que, embora advenham de matrizes teóricas distintas, estas dimensões apresentam certa similitude. Seria possível relacionar as seis dimensões da BNCC com as três dos PCNS, quase como um desdobramento daquelas nestas últimas: criação e expressão como facetas do fazer artístico; fruição e estesia como elementos da apreciação; e, por fim, crítica e reflexão como integrantes da contextualização. Obviamente, há nuances e matizes e não desconhecemos a necessidade de aprofundamento nessas diferenças, o que seria impossível nos limites desse artigo. Entretanto, o fato é que as práticas de professores que temos analisado seguem tendo essas vertentes percebidas em três momentos, ainda que seja possível desdobrá-los: o da apreciação da obra de arte, o da reflexão sobre as condições sociais, políticas e estilísticas da mesma e o momento do contato direto dos/as estudantes com o material específico da linguagem para a criação de suas próprias obras.

No tocante às dimensões da apreciação/fruição/estesia e da contextualização/crítica/reflexão, é parte importante de qualquer programa de ensino de arte, em escolas brasileiras, a propositura de atividades de experiência estética. Ainda que os termos “*experiência*”, assim como “*estética*”, possibilitem inúmeras abordagens, tratamos aqui dos momentos em que o indivíduo se conecta com a obra de arte, em atitude de apreciação: uma atividade comum nas aulas de arte, uma vez que é entendido como um momento ímpar, no qual diferentes conteúdos podem ser contemplados, tanto no que diz respeito às técnicas da linguagem em questão quanto na reflexão sobre sentidos e caráter de verdade da obra (ADORNO, 1988). Além, é claro, de conteúdos ligados à reflexão sobre as condições temporais, sociais, ambientais nas quais se produziu a obra, tecendo relações, inclusive, com outras linguagens.

No entanto, o contexto da pandemia, por conta do isolamento social recomendado pelas autoridades sanitárias, modificou sobremaneira essa faceta do ensino de arte. Obviamente, a modalidade mais atingida é, sem dúvida, aquela que contemplava a ida de estudantes e professores/as a locais específicos de exibição artística, como museus, teatros e salas de concerto. As artes presenciais, principalmente, se encontraram em situação alarmante, atingidas em cheio pelo necessário fechamento de tais espaços, assim como o das escolas públicas em geral. Diante disso, apelou-se para experiências mediadas pelos suportes digitais.

Obviamente, isso criou limitações, uma vez que assistir a um espetáculo em uma sala de concerto ou teatro é uma experiência multissensorial, não limitada à escuta do som em si. E, ao mesmo tempo, possibilita uma audição mais acurada, uma vez que a força da massa sonora, da centralidade do som, da presença física dos músicos, mobiliza maior grau de atenção por parte dos estudantes. Adorno (2010) faz referência a maior profundidade da experiência estética de apreciação musical direta, ao vivo, em relação à audição de gravações:

Assim, na América, Edward Schumann demonstrou, em genial estudo, que, entre dois grupos semelhantes que escutavam a chamada música erudita, um em audições ao vivo e outro apenas pelo rádio, o grupo do rádio reagia com maior superficialidade e menor entendimento (ADORNO, 2010, p. 27).

Substituindo o suporte “rádio” por “computador” ou “celular”, creio que encontraríamos o mesmo fenômeno apontado por Adorno em meados do século XX. Mais recentemente, no contexto da chamada “sociedade excitada”, Türcke (2010) denomina “dispersão concentrada” a característica do tipo de escuta de gerações contemporâneas, sobretudo no que se refere à audição musical. Trata-se de uma escuta superficial, pouco concentrada e de curta duração.

Do mesmo, uma visita a um museu traz, para estudantes, muito mais do que apenas a visão das obras: muitos sentidos são mobilizados, compartilhados e consolidados pela mediação do/a professor/a. E, ainda, há que se ressaltar um componente fundamental para a democratização do acesso às artes e à cultura, que é o da familiarização com espaços físicos tidos como elitizados por parte dos estudantes, principalmente em se tratando daqueles de origem popular. São recorrentes os depoimentos de professores/as e estudantes em relação a essas primeiras experiências de acesso a teatros, museus, salas de concerto, na literatura sobre ensino de arte no Brasil. Nesse sentido, guarda interfaces com a Educação Patrimonial, crucial em um processo de democratização da cultura.

Por outro lado, há relatos de professores e professoras que se mostraram surpreendidos positivamente com as possibilidades apresentadas atualmente pelo novo modelo. Foi possível perceber, em muitas falas, certa satisfação com o resultado das atividades de apreciação e reflexão - optamos por simplificar usando esses termos de forma genérica, cientes de uma possível simplificação - sobre a obra de arte no modo remoto. Em geral, a aprovação dos docentes se refere às possibilidades de contar com material digital diversificado. São citados como material didático: vídeos de performances de dança, música ou teatro, visitas virtuais a museus, *websites* de artistas visuais, *lives* com a presença de artistas e/ou críticos de arte. Também são citadas as atividades nas quais os artistas são convidados a participar das aulas remotas e interagem com os estudantes, o que tem potencializado um crescimento das possibilidades de trabalho com a arte contemporânea.

Verificou-se, também, que são os docentes de Artes Visuais os que se mostraram mais otimistas quanto ao uso de ferramentas digitais nas dimensões de apreciação e contextualização. Nossa hipótese é a de que, nesse modelo, o da aula

remota, por meio das telas de computador ou telefone celular, privilegia-se a visualidade, elemento inerente ao campo das Artes Visuais. Já os docentes das áreas de Música, Dança e Teatro, embora também tenham feito uso de tais estratégias, não se apresentam tão otimistas, pois, em geral, apontam os limites de uma apreciação feita não *in loco*, isto é, em espetáculos ao vivo, em salas de concerto ou teatro, mas pela interface da tela. Obviamente, por serem linguagens presenciais - no sentido de serem efêmeros seus objetos - apresentam maiores desafios.

Sem dúvida, as atividades elencadas podem possibilitar um enriquecimento relativo das aulas de arte. No entanto, é sempre importante levar em consideração que nem todos os estudantes apresentam estrutura material e social para atender às exigências do ensino remoto e, no caso das aulas de arte, essas limitações se tornam definidoras da qualidade da participação e do aproveitamento discente. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou, recentemente, os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), que analisa o uso de televisão e internet pelas famílias brasileiras; segundo esses dados, o telefone celular é o meio de acesso à internet mais comum aos estudantes brasileiros, chegando à taxa de 94,7% (R7, 2021). Se levarmos em consideração as limitações técnicas desse meio para a apreciação de obras de arte, entre elas, dimensões reduzidas, bidimensionalidade, baixa definição de cores, homogeneização de texturas e captação de som irregular, entre outras, fica claro o prejuízo por parte daqueles que não têm outro suporte além do telefone celular.

Esses dados mostram que a incorporação do ensino remoto, sem a devida preparação quanto às condições estruturais para o corpo discente - computador, acesso à internet, ambiente favorável -, aumenta as desigualdades e que a ideia de que agora os estudantes teriam o mundo em suas mãos, com um conhecimento sem fronteiras, podendo buscar referências em diferentes regiões, é uma falácia. O conhecimento não está disposto de forma equitativa e, por conta dessas diferenças, pode aumentar a distância entre o aprendizado dos estudantes de classes populares e os das camadas privilegiadas.

### 3 O FAZER ARTÍSTICO NO MODO REMOTO



Após apresentar as considerações acerca das estratégias que docentes vêm desenvolvendo para adaptar-se ao ensino remoto no tocante às atividades de apreciação (ou estesia/fruição) e contextualização (ou crítica/reflexão), chegamos ao ponto fulcral de nossa análise, que trata das atividades do fazer artístico. Mais uma vez, esclarecemos que a opção por usar o termo “*fazer artístico*” tem como objetivo abarcar as dimensões nomeadas produção, criação ou expressão, sem nenhum julgamento de valor quanto às referências teóricas que sustentam seus usos. Apenas procuramos apresentar uma expressão alternativa que dê conta de reunir as diferentes atividades presentes nas aulas de arte, no tempo/espço em que aos estudantes é proposto o uso criativo de material expressivo, seja ele plástico, sonoro ou corporal.

Parece claro que este tipo de atividade é a que mais se modificou na modalidade de ensino remoto. Embora os relatos dos professores/as sejam distintos, por conta das diferentes linguagens, há certo consenso de que as atividades do fazer artístico foram as mais prejudicadas nesse contexto.

Ostrower (1989) tece fundamentais considerações sobre o fazer concreto no campo da Arte. Lembra-nos de que é por meio da forma material de uma obra que o artista se comunica com o espectador. Para ela:

A materialidade não é, portanto, um fato meramente físico mesmo quando sua matéria o é. Permanecendo o modo de ser essencial de um fenômeno e, conseqüentemente, com isso delineando o campo de ação humana, para os homens as materialidades se colocam num plano simbólico visto que nas ordenações possíveis se inserem modos de comunicação. Por meio dessas ordenações o homem se comunica com os outros (OSTROWER, 1989, p. 33).

Ao lado da importância da comunicação, o fazer artístico também se mostra essencial no estímulo ao potencial criador do/a aluno/a. É no momento da produção que ele/a pode acionar sua racionalidade, buscando os conhecimentos técnicos da linguagem pela qual quer se expressar. Nesse processo dialético, que envolve racionalidade (por meio do conhecimento técnico) e emoção (sensibilidade), é que a produção artística se realiza de forma ímpar; daí a relevância das artes no currículo,



uma vez que o desenvolvimento deste “saber sensível” (ENTEL, 2008) se dá, prioritariamente, nos espaços das aulas de arte.

Nesse sentido, a dimensão do fazer artístico, em um projeto de ensino de arte, não pode ter sua centralidade apagada. Ainda que a contextualização histórica, bem como uma apreciação ativa, sejam fundamentais para a formação estética dos/as estudantes, a produção/criação/expressão não pode ser relegada aos espaços profissionalizantes. Para além das possibilidades de expressão e estímulo ao potencial criador, obviamente relevantes, é no fazer que o indivíduo percebe as possibilidades, dificuldades, desafios que o material impõe, seja ele plástico, musical, cênico ou coreográfico. É no trato com esse material que o estudante começa a perceber certas complexidades da profissão e valorizar o trabalho dos artistas e seu lugar da Arte na sociedade.

É justamente a dimensão do fazer artístico que tem se mostrado insatisfatória, na fala de alguns profissionais do ensino de arte, no exercício do ensino remoto. Essa insatisfação tem sido percebida de diferentes maneiras. Pelos que lidam com o corpo, como material de expressão, como os professores/as da dança e do teatro, a dificuldade maior está no imobilismo frente à tela. Afirmam que os estudantes, principalmente os mais jovens, não conseguem realizar as atividades da forma esperada: frustrados com as reduções da tela, cansam-se com frequência, não percebem detalhes dos movimentos, mostram-se aborrecidos quando corrigidos. Além disso, há a impossibilidade de contar com espaços maiores, visto que grande parte dos/as estudantes, notadamente os/as das redes públicas, não contam com espaços mais amplos em suas residências. Diante disso, as atividades que envolvem movimento corporal ficam relegadas a pequenas mostras de produções individuais, por parte de poucos estudantes mais previamente envolvidos com essas linguagens, como aqueles que frequentam aulas de teatro ou escolas de dança em espaços extraescolares.

Outro fator empobrecedor é a impossibilidade de realização de atividades coletivas, comuns nos planejamentos de dança e teatro nas escolas. Alguns docentes apontaram bons resultados com atividades de expressão facial em momentos



síncronos; mas mesmo estas têm se mostrado já pouco instigantes, ao serem repetidas ao longo dos meses.

No campo das artes visuais, há relatos diferenciados quanto ao fazer artístico dos estudantes. Os professores mais envolvidos com atividades plásticas, como desenho, pintura e escultura, apontam maiores dificuldades. Em geral, esses obstáculos se referem às dificuldades de obtenção de material e espaço adequados para tais atividades, como desenhar, pintar, modelar. Alguns professores/as afirmam que fazem, nos encontros síncronos, proposições e estímulos à produção, mas que esta ocorreria em momentos posteriores, como atividade individual, em momento assíncrono. Ainda assim, relatam que poucos estudantes fazem a devolução da atividade.

Corroborando esse relato, sindicatos e associações de professores vêm alertando para que a frequência dos alunos é de fato mais baixa do que o discurso oficial tenta mostrar. Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do *Estado de São Paulo* (APEOESP), em enquete realizada em maio de 2020, junto a 186 professores do Estado, dentro de um universo de 50,4 mil alunos com frequência possível nas aulas remotas, apenas 13 mil conseguiram se conectar com seus professores, isto é, cerca de 25% do total (R7, 2020). Ainda que levemos em conta que esse índice pode ter se alterado ao longo dos meses, por força de medidas emergenciais, é preocupante que o ensino remoto não tenha sido efetivo para grande parte dos estudantes das redes públicas, o que explica a frustração evidenciada nos relatos dos docentes.

A situação mais crítica, no entanto, parece ser a dos professores e professoras de Música. Como os demais, têm buscado alternativas em meio digital para atividades de apreciação musical, história da música, reflexão, crítica, fruição, com os mesmos limites e possibilidades já apresentados por colegas das diferentes linguagens. Todavia, o fazer musical tem sido atingido de forma muito contundente nas aulas remotas. A qualidade técnica atual não permite atividades conjuntas, como canto coletivo e acompanhamento rítmico, anteriormente muito frequentes nas aulas presenciais. Por conta da diferença de velocidade das redes, que causa o temível *delay*, fica comprometida qualquer tentativa de *performance* coletiva. Também as

atividades individuais se mostram prejudicadas pela qualidade da conexão, com interrupções, congelamentos, ruídos; o fato é que o fazer musical, pensado para atividades em espaços escolares, é muito deficiente.

Temos conhecimentos de que escolas de música e professores particulares têm buscado alternativas, havendo, de fato, bem-sucedidas plataformas de ensino musical *on-line*. Estratégias como a de solicitar a estudantes que gravem suas *performances*, enviem-nas para o professor para, depois, em momento síncrono, receberem as observações, têm sido muito utilizadas. Temos consciência dos avanços nesta área. No entanto, é importante advertir que esse tipo de prática funciona com estudantes já sensibilizados para o estudo de música, alguns até mesmo com projetos como instrumentistas; já para estudantes de música da Educação Básica, cujo objetivo principal não é a formação de músicos profissionais, essa metodologia não se aplica.

## CONCLUSÃO

Ainda que possam ser apontados um ou outro ganho nas dimensões da apreciação e da contextualização, descontados os limites da desigualdade social no tocante à posse de melhores dispositivos para suporte, o ensino de modo remoto que vem sendo exercido por muitos profissionais do ensino de arte, tem também mostrado a ineficiência de tal modelo para a promoção de experiências estéticas de fato. As redes sociais ligadas a movimentos de ensino de arte mostram situações esdrúxulas, onde professores/as são pressionados a propor atividades de dança e teatro com alunos sentados, imóveis, frente à tela; aulas de música restritas a uma audição e execução fragmentadas e comprometidas pela precariedade dos suportes; aulas de artes visuais limitadas a um desfile de imagens a alunos já esgotados desse tipo de estímulo. Em resumo, uma apropriação equivocada do que seria uma experiência estética real, proporcionando aos estudantes apenas vivências danificadas (ADORNO, 1988), com o agravante de contribuir para uma desvalorização do profissional envolvido.

Não nos colocamos em posição refratária à incorporação de alternativas que apontem para um bom uso das tecnologias, em favor de um ensino de arte mais aberto, multicultural e democrático. Contudo, acreditamos que seja necessário refletir sobre os impedimentos reais, a fim de que as desigualdades sociais não sejam aprofundadas em função de uma formação precária para os que não têm acesso de qualidade às plataformas digitais. Preocupa-nos, sobretudo, a forma com que propostas de ensino híbrido, para além dos tempos de pandemia, vêm sendo apresentadas como o futuro próximo e irreversível.

Cabe à Arte mostrar beleza e magia, como inerentes a seu papel no mundo. Mas em uma sociedade em crise, também a arte “precisa mostrar o mundo passível de ser mudado. E ajudar a mudá-lo” (FISCHER, 2002, p. 58). Nesse sentido, é preciso enfrentar corajosamente os desafios sociais, políticos e pedagógicos e apostar em uma formação humana que tenha na experiência estética real, coletiva e emancipadora, um de seus pilares.

### **Monique Andries Nogueira**

Graduada em Música e Educação Artística, Mestre e Doutora em Educação, com pós-doutorado em Didática e Estética. É professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFRJ, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura (GECULT), que realiza pesquisas sobre Formação cultural de professores, Arte, Educação Musical, Didática e Formação de professores.

### **REFERÊNCIAS**

ADORNO, T. W. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1988, 405 p.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, ZUIN e LASTÒRIA (orgs.). *Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, 249 p.

BARBOSA. A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991 134 p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: 2020, 392 p.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

EL PAÍS BRASIL. Pandemia faz as maiores fortunas do mundo dispararem. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-01-01/pandemia-faz-as-maiores-fortunas-do-planeta-dispararem.html> Acesso em: 01 jul. 2021.

ENTEL, A. *Dialectica de lo sensible: imágenes entre Leonardo y Walter Benjamin*. Buenos Aires: Aidos 2008, p. 168.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002, 256 p.

HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000, 261 p.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984, 155 p.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978, 268 p.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989, 200 p.

R7. 25% dos estudantes da rede pública conseguem acessar a internet. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/25-ds-estudantes-da-rede-publica-conseguiram-acessar-aulas-oli-30052020>. Acesso em 14 de julho de 2021.

R7. IBGE aponta desigualdade de acesso à internet entre estudantes. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/ibge-aponta-desigualdade-de-acesso-a-internet-entre-estudantes-1404202>. Acesso em 10 de junho de 2021.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979, 124 p.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada – filosofia da sensação*. Campinas: Unicamp, 2010, 328 p.

UOL. Por que os ricos ficaram mais ricos e pobreza explodiu na pandemia. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/rfi/2020/09/30/por-que-ricos-ficaram-mais-ricos-e-pobreza-explodiu-na-pandemia.htm>. Acesso em: 01 jul 2021.999

*Recebido em: 23/07/2021.*

*Aprovado em: 26/08/2021.*