

OS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E A PANDEMIA DA COVID-19

Vinícius Luge Oliveira¹
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva²
Janine Alessandra Perini³

Resumo: O artigo pretendeu analisar como os professores com formação em Artes Visuais vivenciaram a pandemia da Covid-19, nos aspectos pessoais e político-pedagógicos. A partir de um questionário on line com nove questões dissertativas e uma objetiva, respondidas por 70 professores de artes, buscou-se identificar os suportes recebidos, a estrutura disponibilizada para professores, que estratégias esses profissionais criaram para adaptar-se ao contexto da pandemia, como alunos responderam, quais conteúdos foram abordados e que mudanças o ensino remoto propiciou para o ensino das artes visuais. A partir de uma análise fundamentada no materialismo histórico-dialético, identificaram-se contradições existentes entre as necessidades pedagógicas requeridas e o suporte recebido pelos professores. Para analisar os dados, foram utilizados os estudos de Saviani (2020) e Duarte (2016), entre outros estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), buscando problematizar os fundamentos filosóficos e metodológicos da didática da PHC (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), sem desconsiderar a análise das políticas educacionais que buscam implementar o neoliberalismo na educação. Como principais resultados, o estudo aponta o despreparo das escolas para desenvolver as atividades no contexto do ensino remoto, deixando o processo pedagógico à própria sorte dos professores. O estado emocional e a saúde dos professores também foram abaladas e as condições de acesso às tecnologias também ficaram sobre a responsabilidade docente. No caos representado pelo ensino remoto, poucas instituições promoveram debates acerca do processo pedagógico e as implicações deste cenário. Quanto a especificidade da formação em Artes Visuais, os professores apontam que a parte de formação prática artística foi muito prejudicada.

Palavras-chave: Observatório. Ensino de Artes. Formação de Professores. Pedagogia Histórico-Crítica.

¹ Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestre em Educação pela mesma instituição, cursa atualmente o Doutorado em Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina. Professor Adjunto 2, do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima. Participa dos Grupos de Pesquisa Cruviana, vinculado à UFRR e o Grupo Educação, Artes e Inclusão, vinculado à UDESC com pesquisas sobre o Ensino da Arte e a Formação de Professores na perspectiva marxista.

² Possui Educação Artística, UDESC (1988), mestrado em Educação e doutorado em Engenharia de Produção/mídia e conhecimento (2004), na UFSC. Em 2010 realizou Estágio de Pós-doc na Universidad de Sevilla/Espanha. Em 2011, Estágio de Pós Doc na Universidad Nacional Del Arte – IUNA em Buenos Aires, Argentina. É professora titular do CEART/UDESC. Atua no PPGAV, PPGE e PROFARTES da UDESC. Coordena o projeto Observatório da Formação no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina.

³ Professora de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Bernardo. Doutora em Artes Visuais pelo PPGAV/ UDESC. Possui Mestrado em “Artes Visuais”, pela UDESC (2012), especialização em “O Ensino da Arte: Fundamentos Estéticos e Metodológicos” pela UNIVILLE (1998), especialização em “Arteterapia” pelo INPG (2007), graduação em Educação Artística pela UNIVILLE (1998) e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UNIFACVEST (2020). Participa dos grupos de pesquisa: Educação, Arte e Inclusão, UDESC e Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre as Cidades – CITADINO, UFMA.

TEACHERS OF VISUAL ARTS AND THE COVID 19 PANDEMIC

Abstract: The article aimed to analyze how trained teachers in visual arts experienced the COVID 19 pandemic, in personal and political-pedagogical aspects. Seventy art teachers answered an online questionnaire with nine open-ended questions and one objective, therefore we sought to identify which support was received, which structure was available to the teachers, which strategies these professionals created to adapt to the pandemic context, how their students responded, which content approaches were taken and finally which changes the remote teaching has provided for the Teaching of Visual Arts. The analysis was based on the grounds of historical dialectical materialism; hence we identified the contradictions between the required pedagogical needs and the support received by the teachers. In order to investigate the data, we used the studies of Saviani (2020), Duarte (2016), among other Historical Critical Pedagogy (HCP) scholars, who similarly search for problematizing the philosophical and methodological foundations of HCP didactics (GALVÃO, LAVOURA and MARTINS, 2019), without disregarding the analysis of educational policies that seek to implement neoliberalism in Education. Briefly, the study points out to the unpreparedness of schools to develop activities in the remote teaching context, rendering the pedagogical process to the teacher's own fate. Not only the emotional state and health of teachers were highly affected, but also the access requirements to technologies were under the teaching staff responsibility. In this given chaos by remote learning, few educational institutions claimed to foster debates on pedagogical process and implications of this scenario. As far as the specificity of training in visual arts is concerned, teachers indicate that part of the practical artistic training was greatly harmed.

Keywords: Observatory. Teaching of Arts. Teacher Training. Historical Critical Pedagogy.

PROFESORES DE ARTES VISUALES Y LA PANDEMIA DE COVID 19

Resumen: El artículo tuvo como objetivo analizar cómo los docentes formados en artes visuales vivieron la pandemia de COVID 19, en sus aspectos personales y político-pedagógicos. A partir de un cuestionario en línea con nueve preguntas abiertas y una objetiva respondidas por 70 profesores de arte, buscamos identificar qué apoyo se recibió, qué estructura se puso a disposición de los profesores, qué estrategias crearon estos profesionales para adaptarse al contexto de la pandemia, cómo respondieron los estudiantes, cuáles fueron los contenidos tratados y qué cambios ha aportado la educación a distancia a la Enseñanza de las Artes Visuales. A partir de un análisis basado en el materialismo histórico-dialéctico, identificamos las contradicciones entre las necesidades pedagógicas requeridas y el apoyo recibido por los docentes. Para analizar los datos se utilizaron los estudios de Saviani (2020), Duarte (2016), entre otros estudiosos de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC), buscando problematizar los fundamentos filosóficos y metodológicos de la didáctica de la PHC (GALVÃO, LAVOURA y MARTINS, 2019), sin dejar de lado el análisis de políticas educativas que buscan implementar el neoliberalismo en la educación. Como principales resultados, el estudio señala la falta de preparación de las escuelas para desarrollar actividades en el contexto de la enseñanza a distancia, dejando el proceso pedagógico al propio destino del docente. El estado emocional y la salud de los docentes también se vio sacudido, las condiciones de acceso a las tecnologías también quedaron bajo la responsabilidad de la docencia. En el caos que representó el aprendizaje a distancia, pocas instituciones promovieron debates sobre el proceso pedagógico y las implicaciones de este escenario. En cuanto a la especificidad de la formación en artes visuales, los profesores señalan que la parte de formación artística práctica se vio muy perjudicada.

Palabras clave: Observatorio. Enseñanza de Artes. Formación de Profesores. Pedagogía Histórico-Crítica.

Introdução

Este artigo é resultado da análise de 70 questionários respondidos no período de 1º de março de 2021 a 4 de maio de 2021, coletados pelo aplicativo Google Formulários, com o objetivo de sistematizar a experiência docente em Artes Visuais durante a pandemia. O questionário abordou os dados de identificação dos participantes e contemplou nove perguntas dissertativas e uma objetiva. Essas perguntas tiveram natureza exploratória, permitindo ao participante dar sua opinião sem que fosse induzido a opções pré-estabelecidas pelos pesquisadores. Ele foi respondido por professores, 90% mulheres, de todas as regiões do Brasil, entre eles profissionais da educação básica e do ensino superior. Neste estudo, foram priorizadas as respostas dos profissionais da educação básica por se compreender que, embora a precarização perpassasse todos os níveis educacionais, até o momento, é esse o que se situa em um contexto de maior fragilidade. Constatou-se que há uma pressão enorme para o retorno ao ensino presencial, já concretizado em vários estados e municípios, colocando em risco docentes, estudantes e seus familiares. Esta análise fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e, no âmbito educacional, pauta-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pedagogia brasileira configurada por Demerval Saviani e seu grupo de pesquisa.

Cabe ressaltar que a formação docente vem ao longo dos anos sofrendo processos de desqualificação, fragmentação e precarização a partir da naturalização das ideologias neoliberais-obscurantistas. Como aponta Duarte, Mazzeu e Duarte (2020), a aliança entre os neoliberais e o obscurantismo beligerante vêm produzindo prejuízos sociais nefastos à educação brasileira.

Os dados analisados evidenciam a problemática da precarização docente. Como aponta Neves (2013), a formação docente é vista como estratégica para a implementação das pedagogias hegemônicas que, de modo geral, aliam-se ao discurso de cunho liberalizante. O Estado, por sua vez, aliado às políticas educacionais, pretende conformar professores às ideologias neoliberais, exigindo dessa forma uma articulação mais ampla e profunda da categoria docente. Segundo Saviani (2020, p. 2): "Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se

apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação". O autor representa o descumprimento do Estado brasileiro com a educação pública por meio dessas quatro características.

Considerando a lógica posta no capitalismo, desenvolveu-se este estudo e questionaram-se os professores para saber como estavam psicologicamente e fisicamente, se contraíram o coronavírus, quais as principais dificuldades encontradas na docência em Artes Visuais durante a pandemia, qual suporte receberam da escola para desenvolver atividades remotas, qual suporte buscaram por conta própria, se já possuíam formação para desenvolver atividades remotas, se os alunos responderam as atividades pedagógicas de artes durante a pandemia, se os pesquisados receberam orientações da equipe pedagógica para elaborar as atividades e para definir os conteúdos para as atividades remotas. E, ao final do questionário, perguntou-se quais as mudanças que o ensino remoto acarretou para o ensino de Artes Visuais, deixando-se um espaço para observações.

Com essas respostas, organizou-se o texto da seguinte forma: no primeiro tópico, "Situando os professores de arte na educação escolar", foram abordados a precarização do ensino de arte, a fragmentação da formação, o empobrecimento da educação escolar pública e a atual conjuntura da educação diante da pandemia da Covid-19.

No segundo tópico, "Isolamento social: o abandono do professor de arte em tempos de pandemia", foram sistematizados os elementos presentes nas falas que descrevem esse cenário de abandono à própria sorte do professor de arte.

No terceiro, "O ensino da arte sequestrado: o autoritarismo do ensino remoto no esvaziamento dos conteúdos", foram abordadas as considerações em relação ao processo pedagógico do ensino de arte, limitado pela pandemia, finalizando-se este artigo com as considerações finais, com a intenção de fechar as reflexões postas no texto, haja vista que o tema é bastante complexo para encerrá-lo em um artigo.

Espera-se com este estudo contribuir para um aprofundamento da conjuntura atual, a partir da fala de professores de artes, buscando estratégias de qualificação da formação e das lutas pertinentes à área de artes, e seu ensino nas escolas públicas.

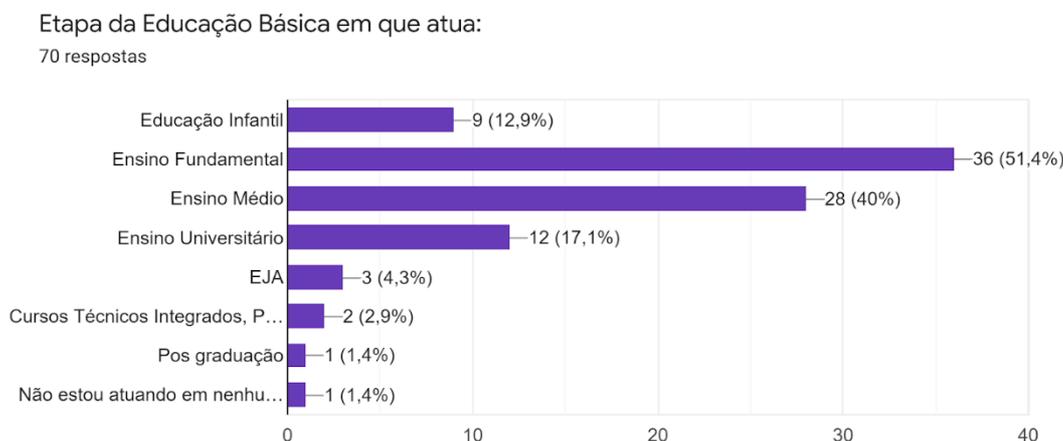
Situando professores de arte na educação escolar

Analisando o quadro da oferta de ensino de arte na escola, a partir da obrigatoriedade da Lei nº 5.692/71, observa-se que a disciplina já nasce precarizada. Primeiro, porque é criada antes de haver professores, ou mesmo um curso superior, denominado posteriormente de Educação Artística, hoje Licenciatura em Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro. Outro aspecto da precarização é o lugar que a disciplina ocupa no currículo escolar, minimizada a uma ou duas aulas no ensino fundamental. No ensino médio, os problemas se agudizam, sendo, de modo geral, excluída da oferta nos três anos de escolarização, que finalizam a educação básica. Um último aspecto da precarização a ser analisado neste artigo, na formação de professores de artes, diz respeito ao tema da polivalência, que enfraquece a formação de estudantes na educação escolar. O modelo vigente até os dias atuais impede que alunos tenham uma formação aprofundada nas diferentes áreas de artes, ficando submetidos a um modelo fragmentado e superficial, polivalente, facilitando o consumo de produtos da indústria cultural.

Entre os 70 questionários, foram feitos recortes evidenciando profissionais da educação básica, totalizando 64 questionários, como já mencionado. Esse estudo faz parte do grupo de pesquisa “Formação e arte nos processos políticos contemporâneos”, do Centro de Arte da Universidade do Estado de Santa Catarina (Ceart- Udesc) e é vinculado ao projeto em rede “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (OFPEA/BRARG), e visa orientar as atividades de formação docente durante este período de pandemia.

No atual cenário pandêmico, os aspectos de fragmentação da formação e o empobrecimento da educação escolar pública ampliaram-se, como observado nos questionários. Para abordar esse processo e evidenciar o material coletado, começou-se por identificar os níveis de atuação dos participantes, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Atuação dos profissionais pesquisados



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo Google Formulários, 2021.

Observa-se que a coleta de dados atingiu um número maior de professores do ensino fundamental, 51,4%, enquanto profissionais da educação infantil somam 12,9% e ensino médio 40% dos participantes. Pode-se dizer que numericamente a educação infantil colabora com um número pequeno de escolas com professores habilitados em artes, também nas séries iniciais muitas vezes o pedagogo ministra os conteúdos de artes, mesmo com uma formação precária neste tema. Já professores de ensino fundamental ocupam a maioria das salas de aula, pois a disciplina é um componente curricular obrigatório, enquanto no ensino médio a oferta é realizada de acordo com atual LDB em somente um dos três anos de escolarização. No entanto, ressalta-se que a necessidade de profissionais é muito maior do que a oferta, que, por sua vez, é dificultada por conta da remuneração que não condiz com a atuação e a falta de concursos públicos para professores habilitados. Estudos de Hillesheim (2018) apontam que, no estado de Santa Catarina, no ano de 2013, somente 26% dos professores atuantes na rede estadual tinham formação em artes, e que 40% dos educadores atuantes tinham formação em pedagogia, demonstrando a ineficiência do Estado na promoção de formação na quantidade de profissionais e ou na realização de concursos para provimento da oferta de profissionais habilitados e efetivamente vinculados às redes.

Com a pandemia da Covid-19 desde 2020 espalhando-se entre a população de todo o planeta Terra, o mundo precisou entrar em isolamento social como medida preventiva, e as escolas tiveram suas atividades presenciais suspensas. Nesse cenário, muitos dos

professores de artes foram acometidos pela doença. Pelo questionário, identificaram-se ainda problemas psicológicos decorrentes tanto do isolamento, quanto do modelo remoto.

Por determinação da legislação, as escolas começaram a se adequar à nova realidade. Algumas suspenderam suas aulas e outras optaram pelo ensino remoto. Saviani e Galvão (2021) abordam que o ensino remoto é falacioso, pois há restrito acesso a um ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados e à internet de qualidade, com docentes e discentes devidamente familiarizados com as tecnologias. Ele lembra ainda que os professores acabam arcando com os custos e prejuízos da saúde física e mental, decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

No ensino remoto, o docente trabalha em casa, por meio da tecnologia, com a vida profissional invadindo sua vida pessoal. E isso vai ao encontro do que Saviani diz sobre a tecnologia se converter “[...] em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão” (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 39). Dessa forma, com o questionário aqui analisado, procurou-se saber como estavam os professores psicologicamente e fisicamente, e como os alunos se adaptaram ao ensino remoto.

Em relação aos alunos, na questão 6, perguntou-se: “Como seus alunos responderam as atividades pedagógicas de artes durante a pandemia?”. Nas respostas, observou-se que a maioria dos alunos teve dificuldade por falta de internet ou de aparelho com capacidade de armazenar muitos dados, câmeras ou áudios, como se verifica nas falas dos entrevistados:

Todos os meus alunos eram da educação do campo, a maioria não tinha acesso à tecnologia e faziam atividades impressas. Os alunos estavam desmotivados fazendo atividades impressas, as atividades vinham em branco, respostas incompletas, sujas etc. (Questionário respondido por professor 08, em 18/03/2021).

De modo geral, acompanharam as aulas síncronas sem muita interação e realizaram as tarefas assíncronas enviadas. Alguns poucos interagiram, fazendo comentários e tirando dúvidas tanto síncrona, quanto assincronamente. Pode-se concluir que a maioria cumpriu o que era proposto, mas teve prejuízo na aprendizagem, enquanto que uma minoria não teve prejuízo. (Questionário respondido por professor 51, em 21/03/2021).

Poucos foram os que deram devolutivas das atividades, ainda mais tendo aquela fala de que ninguém iria reprovar, tendo, por isso, o abandono de muitos. Os que respondiam estão sempre de forma simples, até porque somos orientados a passar pouca coisa, principalmente agora que estamos com o ensino híbrido e pouco será nosso tempo de correção. (Questionário respondido por professor 37, em 19/03/2021).

Analisando as respostas, pode-se perceber que os alunos se sentiam desanimados e que tiveram prejuízos na aprendizagem. Também, que houve precarização da educação neste tempo de pandemia, com pouco conteúdo ministrado, com professores sem tempo de planejar e avaliar, e com uma aprovação de ano sem critérios de aprendizagens atendidos.

Também houve respostas positivas, com pais participando das atividades, e com alunos e professores se adequando às novas possibilidades.

A experiência foi muito interessante. No ano passado, conforme portfólio digital, as séries iniciais contribuíram com suas experiências e vivências artísticas. Muitos pais participaram. Houve uma valorização maior da arte porque foi acompanhada de perto pelos pais. Já no fundamental 2, o retorno foi menor. Justificativa: normalmente os pais não acompanham os adolescentes nas atividades, por isso, nem todos atingem os objetivos propostos. (Questionário respondido por professor 10, em 18/03/2021).

Depois que comecei a fazer vídeo-aula foi mais tranquilo. (Questionário respondido por professor 11, em 18/03/2021).

Com as falas dos entrevistados, percebeu-se a falta de compromisso dos governantes para pensar a educação neste momento de pandemia, deixando para professores e familiares de alunos a responsabilidade de se fazer uma educação de qualidade.

Com este estudo, também foi possível intuir um pensamento idealista entre os professores, pois, mesmo diante de todo o caos existente nas escolas públicas e na saúde da população, eles buscaram identificar algum aspecto positivo no processo remoto que justificasse a ação do Estado.

Assim, no próximo tópico, buscou-se compreender o isolamento e as condições precárias de apoio ao professor de arte durante a pandemia.

Isolamento social: o abandono do professor de arte em tempos de pandemia

A situação pandêmica impôs medidas não farmacológicas de proteção, como uso de máscaras, higienização constante das mãos e, quando possível no Brasil, o chamado isolamento social. Poucos lugares no país fizeram uso de medidas mais restritivas, como toque de recolher e o chamado *lockdown*, que é o fechamento e proibição de circulação nas cidades, fato que ocorreu em boa parte do mundo, conseguindo amenizar os efeitos da Covid-19. O que as respostas mostraram é que, nessa conjuntura, tendências neoliberais, que ainda não tinham sido totalmente desenvolvidas no curso das reformas educacionais em trânsito no Brasil, puderam intensificar suas influências. E, entre elas, o isolamento social do docente agudizou.

Neste tópico, foca-se nas contribuições das questões 2, 3 e 4 da pesquisa. Nelas, perguntou-se respectivamente: “Quais as principais dificuldades encontradas na docência em Artes Visuais durante a pandemia (estrutura, pedagógica, familiar, psicológica)? Descreva:”; “Qual o suporte que você teve propiciado pela escola para desenvolver atividades remotas?”; e “Qual suporte você buscou por conta própria para desenvolver atividades remotas?”.

Considera-se que as questões apontadas acima estabelecem um campo de interesse na totalidade da prática docente durante a pandemia. Deu-se aqui um enfoque no suporte que o empregador ofereceu, no que a professora ou professor teve que buscar por conta própria, bem como nas principais dificuldades que se articularam com as anteriores, mas que expandem o interesse para o ser social como um todo, buscando compreender camadas do ser que envolvem as relações familiares, sua dimensão psicológica, sua formação pedagógica etc. Ainda que não se possa esgotar a complexidade das categorias que surgem das respostas ao questionário, neste artigo, foram selecionadas algumas que se evidenciaram nesse momento da análise. No entanto, alguns aspectos citados anteriormente foram problematizados.

A situação, tal como se apresenta aos professores, força todos e todas a um tipo de individualismo violento. Diz-se um tipo, pois essa categoria é apresentada por Freitas (2018), quando analisa a reforma educacional em curso no Brasil apontando algumas categorias que

se organizam com a categoria central: a privatização. O “[...] individualismo violento (mascarado como empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, a ‘luta pela sobrevivência’.” (FREITAS, 2018, p. 24). No caso em tela, os participantes foram lançados em um vácuo social, em grande parte isolados socialmente, restando, para exercerem seu trabalho, a busca de soluções individuais. Nesse sentido, é um tipo de individualismo violento, mas não exatamente como o citado, que “[...] cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado” (*ibidem*), mas que, mesmo não se vendo necessariamente como parte do mercado, são lançados em um vácuo social.

Não é nosso objetivo tratar aqui a formação do trabalhador com características a conviver com esse tipo particular de individualismo violento, que não anula o de Freitas (que é um empreendedorismo mascarado) e tem na busca de habilidades socioemocionais, como a resiliência, por exemplo, uma rendição mascarada como superação. Essa questão já foi tematizada por Fonseca da Silva (2019), quando a autora analisou a formação de professores de artes e as políticas como projeto de dominação:

Esses princípios estão explícitos no parecer número três, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo foi adequar as diretrizes de formação para a Educação Básica, a Lei 13.415/2017 que aprova a BNCC. Os agrupamentos focam na formação socioemocional ao invés de focar na formação de professores como intelectuais. Ainda, não abordam de modo explícito as condições estruturais para a qualificação da escola pública. A formação emocional, na perspectiva do documento, precisa ser combatida, pois é o elemento central da conformação docente, da resignação dos professores às condições existentes e à desvalorização da profissão. (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 55).

A formação de professores que se adaptam à precarização das condições de trabalho, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação, 2019), não será objeto de reflexão neste momento, mas não se pode deixar de apontar esse elemento que compõe a totalidade do objeto aqui estudado.

Focaremos, agora, nos desdobramentos das duas categorias apontadas por Freitas (2018), a privatização e o violento individualismo. Vejamos algumas respostas à pergunta “Quais as principais dificuldades encontradas na docência em Artes Visuais durante a

pandemia (estrutura, pedagógica, familiar, psicológica)? Descreva:”. Entre as respostas, destacam-se as seguintes manifestações:

Falta de conhecimento sobre ensino a distância ou remoto - foi difícil aprender as ferramentas da Plataforma Moodle; estive com uma dificuldade para organizar as aulas em períodos síncronos e assíncronos; psicologicamente confusa, pois é uma nova forma de ensinar sem olhar nos olhos dos alunos. (Questionário respondido por professor 54, em 22/03/2021).

Foram várias as dificuldades, pois, em um curto espaço de tempo tive que adaptar toda a minha prática pedagógica, gravar videoaulas, aulas online e orientar por meio de atividade impressas alunos que não tem acesso a meios tecnológicos, tais práticas no sentido de desenvolver atividades de arte, ou se expressar artisticamente. (Questionário respondido por professor 68, em 22/03/2021).

1: Estrutura física e tecnológica: necessidade de comprar cadeira, webcam, mouse sem fio, ampliar pacote de internet etc). 2: Pedagógica: o primeiro aspecto é a necessidade de estudar o uso das plataformas estipuladas, o que gerou a busca por tutoriais, despendendo grande tempo para compreender o uso de plataformas de ensino remoto (especialmente edição de vídeos), lembrando que o suporte ofertado pela escola foi ínfimo). Vale lembrar que toda essa demanda nova não foi remunerada; o segundo aspecto é a didatização dos conteúdos, metodologias, objetivos e avaliação do ensino voltados a atividades remotas, em que a mediação ficou prejudicada. 3: Psicológica/saúde física: as demandas mencionadas (pedagógica e estrutural) dobraram o trabalho (sem remuneração nem suporte), ocasionando exaustão, ansiedade, estresse, queda na qualidade do sono e da alimentação, resultando, portanto, em doenças como dermatite, síndrome fúngica, queda de cabelo, aumento de peso, entre outras. (Questionário respondido por professor 51, em 21/03/2021).

Não há como deixar de perceber que o violento individualismo se apresenta como uma responsabilidade individual sobre um problema imediato. O professor tem que buscar formação para que a aula remota tenha sucesso, percebendo-se obrigado, com uma responsabilidade profissional individual, a não só preparar-se pedagogicamente, mas também a gastar com os meios pelo qual o ensino ocorre, como pode ser visto nas respostas. Essa dimensão da exploração docente articula-se com o movimento geral do capital deste período histórico, uma exploração que não é nova, mas muito conhecida de professores de arte: a prática de comprar materiais para a escola para garantir o trabalho com arte.

[...] o capital, em escala global, veio redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho – o *trabalho precário* – com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa. Proliferaram, a partir de então, as distintas formas de “empresa enxuta”, “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário” etc., dentre os mais diversos modos alternativos de *trabalho precarizado*. (ANTUNES, 2009, p. 233, grifos do autor).

Tal precarização pode ser confirmada por outra característica desse abandono social de professores e professoras de Artes Visuais que permeia as respostas: uma violenta expropriação dos meios de vida e sua transformação em capital, no período da pandemia, seja no setor privado ou no público. A luz, a água, a internet, os materiais, em suma, o espaço privado de cada trabalhador e trabalhadora é expropriado pelas necessidades do patrão (seja o patrão o Estado ou aquele com o objetivo da extração de mais-valor). O espaço privado do professor ou professora é transformado em espaço público ou é convertido em capital constante. Na definição de Marx:

[...] a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua grandeza de valor no processo de produção. Por essa razão, denomino a parte constante do capital, ou, mais sucintamente: capital constante. (MARX, 2013, p. 286).

Resumindo, o meio de vida individual é expropriado, tornando-se meio de produção, sem que o capitalista pague por ele. Tal processo pode ser mais bem entendido com as pesquisas de Fontes (2018), que apontam a constante expropriação de trabalhadores por parte do capital:

[...] a existência de trabalhadores disponíveis para o mercado de trabalho capitalista não apenas pressupõe a separação originária entre os trabalhadores e os meios e condições de realização do trabalho, mas traduz a necessidade permanente do capital de conservá-la e reproduzi-la. Para sua conservação é mister impedir que, em algum momento – ou espaço – as populações controlem os meios de trabalho (ou de vida), singular ou coletivamente. Sua reprodução significa – num sentido mais literal – que a ampliação da produção capitalista (extração de mais-valor) tende a expropriar seres sociais de seus meios de vida (na época de Marx, sobretudo os trabalhadores do campo) para além dos limites geográficos nos quais tais violências expropriatórias já haviam ocorrido, e a colonização o mostrava. Em sentido mais amplo também pode significar expropriar meios de vida parciais, fragmentos mais ou menos essenciais de

uma vida social já dominada pelo capital, mas ainda assim meios de vida retidos pelos seres sociais, transformando-os em capital. (FONTES, 2018, p. 08).

A violência do processo de privatização, por expropriação dos meios de vida no ensino remoto na pandemia, foi acompanhada pelo afloramento das desigualdades. Como foi explicitado por uma das respostas, em alguns casos, a docência acontece não só nas “aulas online”, mas na necessidade de “orientar por meio de atividades impressas os alunos que não têm acesso a meios tecnológicos”. A divisão entre tipos de ensino para uma mesma turma mostra a ampla desigualdade social das condições de aprendizagem dos estudantes, que, se em outros momentos era amenizada pela escola, também nela, contraditoriamente, era velada. A democratização dos conhecimentos mais elaborados que a PHC tem como horizonte não pode deixar de apontar os limites que o conjunto da sociedade capitalista impõe à humanidade. A seguinte resposta é uma síntese de diversas determinações e, ainda que não as esgote, ela compõe as situações concretas percebidas por uma participante:

Adaptar-se ao novo normal. Como mediar com qualidade os conteúdos e práticas artísticas atendendo a alunos de forma presencial com alternância, outros por plataforma, WhatsApp, email, ligação de pais para tirar dúvidas, outro grupo apenas buscando atividades físicas, e adaptando o material para educação especial. E ainda preparando material para alunos haitianos que não falam e nem entendem português. São 18 turmas do 1o. ao 9o. ano. Por outro lado, as escolas não têm estrutura para se trabalhar as práticas artísticas. Além disso, fatores psicológicos afetam o emocional dos pais e dos alunos neste período, gerados pelo medo, pelo desemprego, pela falta de estrutura familiar. (Questionário respondido por professor 10, em 18/03/2021).

O isolamento social dos docentes ganha outras características nas respostas da seguinte questão: “Qual o suporte que você teve propiciado pela escola para desenvolver atividades remotas?”. Há claramente uma divisão no quantitativo daqueles que disseram nenhum suporte ou suporte insuficiente e daqueles que citaram algum suporte, seja pedagógico, seja material. O que as respostas trazem é algum tipo de expropriação de meio de vida, e também um processo de privatização, que se apresenta como apoio do Estado. Abaixo, antes de desenvolver mais essa questão, elencam-se algumas respostas para que o

próprio leitor ou leitora perceba como o processo privatizante (FREITAS, 2018) aparece para os participantes.

Suporte pedagógico: uma enxurrada de manuais de orientação sobre como utilizar as plataformas, uma ou no máximo duas reuniões de orientação do uso de algumas plataformas, além de grupos no Whatsapp funcionando 24h ao dia sem respeito aos finais de semana. Não houve suporte financeiro nem psicológico. (Questionário respondido por professor 51, em 21/03/2021).

Nenhum. Apenas exigências. Começamos a ter esse ano de 2021, com as formações do Google. (Questionário respondido por professor 20, em 18/03/2021).

Nenhum... Tivemos uma formação de 1 hora que em nada somou. Assim sendo considero que não tivemos suporte. Acabamos nós professores dando suporte à escola, fazendo papel que nem nosso é, para diminuir o caos que, literalmente, a escola está. (Questionário respondido por professor 37, em 19/03/2021).

Plataforma Moodle para criação da sala de aula remota e disponibilização de atividades assíncronas, apoio técnico da diretoria de EaD, email e demais recursos do Google institucional, como o Google Meet para as aulas síncronas. (Questionário respondido por professor 50, em 20/03/2021).

A escola imprime apostilas/atividades de arte e fornece alguns materiais (tinta, pincéis etc.) para os alunos que não possuem internet e/ou condições para comprar esses materiais. (Questionário respondido por professor 46, em 19/03/2021).

[...] Contratou o Gmail e os serviços de meet e temos o AVA – Sigaa. (Questionário respondido por professor 07, em 18/03/2021).

O que houve no suporte dado pelo empregador é que, quando ele existe, se estatal, é pela via da privatização. Nele, a escola tem seus espaços privatizados. Plataformas privadas tomam o lugar do espaço público e suas ferramentas vão determinar que tipo de ensino de Artes Visuais será realizado. *Whatsapp* e *Google*, por exemplo, são empresas privadas, isto é, recurso público para a iniciativa privada.

Esse processo de privatização aparece como uma ação do Estado, quando o empregador é estatal, e não como processo de privatização. A representação que ocorre é do próprio Estado, ainda que com todas as suas limitações, fazendo-se presente e atuando para

amenizar as dificuldades dos docentes. A própria aparência esconde o processo de privatização em curso. O que aparece como auxílio das escolas é, justamente, sua privatização.

De outro lado, a questão “Qual suporte você buscou por conta própria para desenvolver atividades remotas?” traz uma consciência maior, por parte dos participantes, do gasto realizado para adequar a casa a um espaço escolar. São inúmeros os casos de professores que contrataram uma internet mais veloz, um tripé, um melhor computador e celular, que fizeram cursos, que utilizaram o *Youtube*, o *Google Arts and Culture* (iniciativa sem fins lucrativos que busca colocar a arte no ambiente on-line), além de haver a necessidade, inclusive, da contratação de babá, para cuidar de seus filhos. Mas, embora o gasto individual se apresente como um ponto negativo, não aparecem nas respostas elementos que possibilitem apreender uma consciência maior do processo de expropriação dos meios de vida dos professores de Artes Visuais. Nas palavras de Duarte (2016, p. 21), “A escola, desde a educação infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato”.

Os dados aqui analisados impõem determinações maiores e mais complexas para a PHC e seus objetivos. Neste estudo, concorda-se com Duarte que:

O desafio que a pedagogia histórico-crítica tem assumido é o de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista (*Ibidem*).

A análise dos dados coletados ressalta alguns meios pelos quais o capital aproveitou a crise pandêmica e conseguiu acelerar tendências e necessidades do próprio capital para garantir sua reprodução ampliada. É sobre essas determinações, mais amplas, que o ensino das Artes Visuais realizou-se no contexto pandêmico, com a precarização tanto do ensino, quanto do direito de aprender. “Esse é um desafio complexo, e as questões didáticos-pedagógicas estão umbilicalmente ligadas às demais esferas do complexo tecido que constitui a educação escolar” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 163).

Na reconstrução desse “complexo tecido”, segue-se a problematização dos dados.

Considerando os aspectos sistematizados até este momento da análise das respostas, no próximo tópico, direciona-se o olhar deste estudo para as especificidades da práxis pedagógica possível, diante do atual quadro que alia pandemia, neoliberalismo e obscurantismo.

O ensino da arte sequestrado: o autoritarismo do ensino remoto no esvaziamento dos conteúdos

Quando iniciou a pandemia, as formas de enfrentamento farmacológicas e as não farmacológicas não foram, desde o início, consenso no Brasil. O ensino remoto não foi discutido de maneira mais ampla e organizada do ponto de vista nacional. Os agentes políticos disputaram desde o início os rumos da educação escolar nesse momento. A necessidade de escolas funcionando presenciais para pais, mães e responsáveis deixarem seus filhos para não haver prejuízo na rotação do capital foi muito forte. Já no mês de março de 2020, há um projeto de lei (PL5595/2020) proibindo a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, da deputada Paula Belmonte, do Cidadania, representante do Distrito Federal. O projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados e ainda está em tramitação no Senado Federal.

Saviani e Galvão (2021) apresentam uma análise conjuntural da educação na pandemia com foco no ensino remoto. Apontam que a adesão a esse formato como única alternativa é falacioso. Para eles, a realidade brasileira poderia ter sido diferente, se fossem tomadas as devidas providências, como o fortalecimento do sistema de saúde e a contenção da pandemia.

De início, salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. Contudo, nosso objetivo é discutir as implicações pedagógicas do “ensino” remoto e sinalizar que o discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso. (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 38).

Os autores sustentam sua crítica ao ensino na pandemia. Primeiro, porque a educação na perspectiva humanizadora só se realiza no contato presencial, como uma relação interpessoal entre professor e aluno. Acrescenta-se, também, o necessário papel do professor diante do processo pedagógico no direcionamento da aprendizagem do aluno, que é inicialmente sincrética. O conjunto de conhecimentos dispersos, fruto das concepções do senso comum necessitam da mediação do professor para que, ao desenvolver os conteúdos mais relevantes de artes, possa propiciar aos estudantes um processo formativo que conduza a uma síntese do campo das artes. Igualmente, que democratize o acesso aos conhecimentos estéticos e artísticos produzidos pela humanidade, de modo que essa formação, na condição de um projeto coletivo, auxilie o estudante a superar as condições de opressão.

Os autores Saviani e Galvão (2021) reforçam a importância de se levar em consideração a tríade indissociável, proposta por Martins (2013) na relação entre conteúdo, destinatário e a forma. Tomando essa tríade como base, passa-se a analisar outro conjunto de dados dos questionários coletados.

As respostas mais centradas no ensino das Artes Visuais durante a pandemia versam acerca do momento mais determinante: o dar aula. E ele, na sua superficialidade, não mostra sua essência, que é composta pelas determinações já expostas sobre a privatização, a expropriação dos meios de vida, certo tipo de individualismo violento. É por essa razão que se retoma aqui a análise do ensino das Artes Visuais propriamente dito. Apresentar primeiro elementos que possuem um maior número de determinações poderiam causar uma reflexão fragmentada da totalidade.

Depois de problematizadas as questões mais gerais, pode-se compreender as respostas sobre “Como seus alunos responderam às atividades pedagógicas de artes durante a pandemia?” de uma forma mais rica no âmbito da prática pedagógica. Elas apontam para situações muito distintas, desde a participação baixa, até experiências que se dizem positivas. O que está velada por essa nova forma de ensino de Artes Visuais é a geral atuação do capital em crise, aproveitando a pandemia no “[...] interesse por entender e modelar comportamentos, associado inicialmente aos hábitos de consumo, posteriormente às formas de empresariamento de si e, finalmente, às formas de ser e de estar no mundo, passa a constituir uma ferramenta fundamental” (PRONKO, 2019, p. 177-178). Em tempos de

precarização das condições da vida da força de trabalho, faz-se necessário modelar comportamentos habituais com a precarização geral das condições de vida, e isso inclui a vida escolar. Em muitos casos, as chamadas “devolutivas”, exercícios e trabalhos realizados pelos alunos ocorriam de maneiras muito diversas, WhatsApp, entrega na escola pelos responsáveis, na plataforma utilizada (Google Classroom, e-mail, por exemplo). Em um português mais popular, poderia ser dito que as tarefas eram entregues do jeito que dava.

As situações de precarização relatadas, ainda que não percebidas pelo professor, acabaram orientando as respostas sobre a forma como foram entregues as atividades. Os participantes da pesquisa focaram na resposta dos alunos, ou seja, nas atividades pedagógicas de Artes Visuais, e pouco sobre o conteúdo delas ou se ocorreu aprendizagem. Uma das exceções nas respostas indicou um olhar não só na forma de entrega dos exercícios, mas também se houve aprendizagem: “Uma boa porcentagem realizou as atividades geralmente com auxílio da família. Porém, percebo, com o retorno, que pouco foi aprendido” (Questionário respondido por professor 49, em 20/03/2021). Uma análise da precarização do ensino escolar, que impôs respostas sobre as diferentes formas de entrega das atividades nas Artes Visuais durante a pandemia, ainda precisará ser mais bem desenvolvida, mas, neste artigo, não se debruçou o estudo neste ponto. Apenas apontou-se o fato de que, além do meio, o conteúdo das atividades de Artes Visuais e a aprendizagem também são importantes.

A precarização e a privatização do espaço escolar é um retrocesso para a luta pela emancipação humana, como abordado por Saviani e Galvão (2021). Para a PHC, a escola é um espaço fundamental de democratização dos conhecimentos elaborados e construídos pela humanidade, mesmo com os limites que o próprio modo de produção capitalista impõe a ela. Seu papel é estratégico para a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Ainda que não apareça essa concepção nas respostas, é evidente nos registros dos participantes o reconhecimento da importância do espaço escolar. Maiores considerações dos participantes sobre isso encontram-se na questão “Que mudanças, em sua opinião, o ensino remoto acarretou para o ensino de Artes Visuais?”.

Com a ausência no ensino remoto do espaço escolar, e, sobre isso, ressalta-se que não considerou a expropriação dos meios de vida, tal como já citado anteriormente, como um “novo” espaço escolar, mas sim como a negação desse, havendo um rebaixamento das aprendizagens de arte, como ressaltado pelos professores, principalmente quanto ao processo criador dos estudantes, esses ficaram ainda mais limitados em suas aprendizagens e experiências artísticas, pois, além da falta de acesso ao espaço escolar, ainda perderam seu espaço cotidiano de interação. Afirmou-se em uma resposta que, com as “Mudanças drásticas, principalmente no que se refere às atividades práticas, o aluno fica sem o acompanhamento de oficinas e processos artísticos, limitando as trocas de conhecimento” (questionário respondido por professor 19, em 18/03/2021). O estudante nas aulas de Artes Visuais ficou restrito aos conhecimentos de seu cotidiano e, portanto, às limitações sensíveis que lhe são colocadas em cada situação de classe.

Nos processos de ensino remoto, o desenvolvimento dos sentidos humanos dos estudantes é ainda mais cerceado. Aprofunda-se o processo analisado por Marx (2015) sobre a precarização da apropriação da riqueza humana e do desenvolvimento dos sentidos humanos por parte da classe trabalhadora, limitada a se reproduzir somente enquanto classe e não como gênero humano. O afastamento dos professores na mediação das atividades de ensino, do próprio processo de estudo, é o império da espontaneidade, um aprender a aprender em casa.

Na modalidade remota, materializa-se uma situação que impede outro tipo de espontaneidade, de segunda ordem, que Duarte (2016, p. 56) explica: “[...] a apropriação, pelo indivíduo, de uma parte da riqueza artística incorpora-se de tal forma a seu ser individual que passa a se externar de forma espontânea”. Não confundir com o aprender a aprender, mas entender como a “[...] apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano [...] [que] [...] não ocorre sem a mediação do trabalho educativo” (*ibidem*, p. 59). Nessa apropriação, os diferentes momentos do processo de aprendizagem escolar são compostos, também, por atividades que não parecem ter um fim imediato, na cotidianidade dos alunos, como o estudo sistemático de materiais (tintas, papéis, texturas,

spray etc.), que possibilita o desenvolvimento do indivíduo na aprendizagem dos conteúdos das Artes Visuais. Como é afirmado em uma resposta:

Na minha percepção, diz respeito a questões estéticas que não podem ser exploradas em impressões preto e brancas, e também limitações na exploração das materialidades. Quando as aulas eram presenciais, a maioria dos materiais (carvão, giz pastel, lápis aquareláveis, tinta acrílica, dentre outros) eram oferecidos pela escola, doados ou comprados por mim. O fato de saber que a maioria dos alunos/as têm acesso restrito a materiais, limita as experiências práticas. (Questionário respondido por professor 33, em 18/03/2021).

O enfraquecimento desse momento da aprendizagem que, nas respostas, aparece como a ausência da prática e a permanência só da teoria faz com que a própria aprendizagem em Artes Visuais seja precarizada e as relações entre os conteúdos de arte, sem a própria experiência sensível, empobrece a ampliação da formação como um todo. Isso limita as experiências de vida dos estudantes nas atividades de ensino e, portanto, reduz ainda mais as possibilidades de aprendizagem, da ampliação dos repertórios e do seu desenvolvimento enquanto parte do gênero humano, o que, segundo Vigotski (2018, p. 24), significaria pôr fim à

[...] primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.

As respostas apontam para o único ensino de Artes Visuais possível neste contexto, que é apresentado em uma resposta, ainda que na sua aparência imediata: “Com a falta da nossa presença física, não tive como observar o fazer artístico e seu desenvolvimento. Muito triste!” (Questionário respondido por professor 20, em 18/03/2021). É o conhecimento tácito em uma forma mais agudizada.

Muitos aspectos acerca das relações entre conteúdos e as metodologias necessárias para a aprendizagem de arte poderiam ser problematizados a partir das respostas sobre ensino de arte na pandemia, mas, neste recorte, foram considerados os principais aspectos para

compreender os desdobramentos deste momento e organizar novas formas de resistência ao empobrecimento da formação dos estudantes.

Considerações finais

Trata-se de finalizar o presente texto apontando algumas considerações finais a partir da problematização realizada e considerando a articulação teórica e os dados sistematizados. Toma-se, como consideração primeira, o processo em curso de exploração docente realizado na atualidade, mas que tem suas origens nos anos de 1990 em toda a América Latina. As concepções neoliberais, somadas às caracterizações de cada contexto, ganham nas políticas educacionais o processo de orientação e implementação do consenso entre os professores, produzido a partir da formação continuada de modo geral aligeirada.

O cenário atual da pandemia deu vazão a ideias e concepções mercantilistas, que já se desenhavam no cenário político-educacional desde os anos de 1990, mas que foram paulatinamente sendo implementadas e sedimentadas no ideário pedagógico dos professores e, ao mesmo tempo, no senso comum da sociedade.

Alguns fenômenos vêm sendo discutidos na formação docente, como os aspectos socioemocionais, a concepção de resiliência, a ideia de competências e habilidades do professor, argumentos apresentados nos documentos e pareceres legislativos, que também pretendem tornar os professores adaptáveis às condições de exploração do capitalismo.

Os depoimentos dos professores reafirmam muitas das problemáticas enfrentadas e problematizadas na literatura para a atuação de docentes de outras áreas do conhecimento. No entanto, a atual análise aborda as especificidades do ensino de arte, em especial da formação artística, principalmente da atividade criadora, que fica precarizada no modo remoto, fato que se mostra como impossibilidade da formação qualificada, humanizadora e transformadora, necessária para a emancipação, para o fim da opressão e para a conquista da liberdade no sentido da superação da sociedade de classes. Considera-se que o aporte da PHC e seus vínculos com o materialismo histórico-dialético auxiliou a extrair a essência dos fenômenos apresentados e mostrou o distanciamento que o ensino remoto produziu para o cumprimento das tarefas destinadas à PHC.

A análise dos dados aponta o despreparo das escolas para desenvolver as atividades no contexto do ensino remoto, deixando o processo pedagógico à própria sorte do professor e também caracterizando a falta de investimentos na qualificação das escolas, munindo-as das melhores condições de ensino. O estado emocional e a saúde dos professores também foram abalados no processo da pandemia, tanto do ponto de vista da perda de colegas e da população em geral, como também do ponto de vista pessoal e familiar.

O processo pedagógico diferenciado, no modo remoto, também ficou sob a responsabilidade docente, uma responsabilidade pedagógica e financeira, pois muitos professores relataram a necessidade de comprar equipamentos e melhorar as condições de transmissão a partir de seus próprios recursos. Depoimentos revelaram que o investimento do professor de arte para adquirir condições mínimas de trabalho é muito anterior à pandemia, e que já existia inclusive para a compra de materiais para o desenvolvimento do ensino de arte, pois o Estado não investe nas escolas fornecendo os recursos necessários para o desenvolvimento do ensino de arte. Ressalta-se que essa precariedade está relacionada à hostilidade do capitalismo à arte, que se distancia da indústria cultural e aproxima-se da crítica aos principais problemas e reflexões da vida humana.

No caos representado pelo ensino remoto, poucas redes educacionais promoveram debates acerca do processo pedagógico e as implicações deste cenário.

Finalmente, espera-se que o debate proposto amplie as reflexões, lutas e ações para a transformação desta realidade.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: BRAGA, Ruy; ANTUNES, Ricardo. **Infoproletários: Degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N., MAZZEU, F. J. C., & DUARTE, E. C. M. (2020). O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, 24(esp1), 715–736. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina. Formação nas licenciaturas em artes: Políticas como projetos de dominação. *In*: CATELAN, F. B.; LOPES, V. F. **ANAIS do 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil** [e] 7º Congresso Internacional de Arte/ Educadores: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019.

FONTES, Virgínia. A transformação dos meios de existência em capital – expropriações, mercado e propriedade. *In*: Boschetti, Ivanete (Org). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo, Cortez Editora, 2018, pp. 17-61.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

HILLESHEIM, G.B.D. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente**: estratégias do capitalismo cultural. Tese defendida junto ao PPGAV/ UDESC. Florianópolis, 2018.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política; Livro I - o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. Cadernos de Paris; **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In*: **36a Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

PRONKO, Marcela. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. *In*: **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 06, p. 167-180, Jan.-Jun./2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/248>. Acesso em: 04 maio 2021.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Revista universidade e sociedade** #67. Brasília: Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior – ANDES-SN, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada1609774477.pdf>. Acesso em: 04 maio 2021.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criança na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Submissão em: 17-06-2021

Aceito em: 07-07-2021