



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,**  
**EXTENSÃO E CULTURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**CAMILA SANTANA MASCARENHAS**

**A CURADORIA DE ARTE DO CURSO TÉCNICO EM**  
**ARTESANATO INTEGRADO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E**  
**ADULTOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

Rio de Janeiro

2024

**CAMILA SANTANA MASCARENHAS**

**A CURADORIA DE ARTE DO CURSO TÉCNICO EM ARTESANATO INTEGRADO  
À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Profa. Dra. Sabrina Araújo de Almeida, Doutora em Educação (UNESA) Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Rio de Janeiro

2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M395 Mascarenhas, Camila Santana

A curadoria de arte do curso técnico em artesanato integrado à educação de jovens e adultos no Instituto Benjamin Constant / Camila Santana Mascarenhas. - Rio de Janeiro, 2024.

115 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Sabrina Araújo de Almeida.

1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Artes visuais - Estudo e ensino. 4. Educação de jovens e adultos (EJA). 5. PROEJA. 6. Artesanato. 7. Curadoria (Artes). 8. Instituto Benjamin Constant. I. Almeida, Sabrina Araújo de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 374.013

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



---

**CAMILA SANTANA MASCARENHAS**

**A CURADORIA DE ARTE DO CURSO TÉCNICO EM ARTESANATO INTEGRADO**  
**À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 29 de outubro de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sabrina Araújo de Almeida  
Araújo Colégio Pedro II – PROFEPT  
Orientadora

---

Profa. Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo  
Colégio Pedro II – PROFEPT

---

Profa. Dra. Luciana Bernardinello  
Instituto Benjamin Constant – IBC

Rio de Janeiro

2024



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



---

**CAMILA SANTANA MASCARENHAS**

**A CURADORIA DE ARTE DO CURSO TÉCNICO EM ARTESANATO INTEGRADO  
À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 29 de outubro de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sabrina Araújo de Almeida  
Araújo Colégio Pedro II – PROFEPT  
Orientador

---

Profa. Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo  
Colégio Pedro II – PROFEPT

---

Profa. Dra. Luciana Bernardinello  
Instituto Benjamin Constant – IBC

Rio de Janeiro

2024

Dedico este trabalho aos queridos  
Carlos Alberto da Costa e Jaqueline Jacques,  
que atravessaram afetivamente  
a nossa pesquisa  
(in memoriam)

## AGRADECIMENTOS

Neste espaço, gostaria de expressar a minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto.

À minha orientadora Sabrina Araújo de Almeida, agradeço o acolhimento desta pesquisa-produto educacional e a confiança nos caminhos escolhidos para o desenvolvimento da mesma. Além da orientação, pude contar com uma pessoa extremamente humana, que me apoiou nos momentos mais difíceis no decorrer do processo de escrita.

Agradeço à equipe de Artes Visuais e Design do Instituto Benjamin Constant, que a todo momento esteve conosco, trazendo tessituras do campo profissional e afetivo do “chão” do ateliê-sala de aula. Eliana, Glauce e Luciana, a força de nossos laços se traduzem em devires imagéticos.

Aos nossos queridos estudantes do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos do IBC, agradeço a nossa partilha e a possibilidade de renovar todos os dias a nossa docência em artes visuais. Vocês estão conosco ombro a ombro, assim, tudo é possível, divino e maravilhoso. Nós amamos vocês!

Agradeço o chão-caminho do Instituto Benjamin Constant, pois nesta instituição aprendi muito sobre arte, amizade e caminhos compartilhados.

Agradeço ao conjunto de professores e amigos da turma 2022 do PROFEPT do campus Colégio Pedro II, por todos os diálogos e companheirismos.

Aos queridos companheiros de viagem, Felipe, Helton e Marcelo, muito obrigada pelos compartilhamentos nesta caminhada.

Às minhas queridas “migs” “ebanas”, caminho atravessado pela arte e pela Escola de Belas Artes da UFRJ, Ana Claudia “Klaus”, Analu, Fernanda e a nossa saudosa Jaqueline Jacques, vocês foram uma força incomensurável para eu prosseguir.

Aos meus queridos familiares, agradeço toda rede de apoio e carinho.

Agradeço à minha mãe, lugar feminino e afetivo presente nas minhas experimentações com a arte, permitiu a minha expressão criativa, no expressionismo das paredes, roupas e objetos pintados e transformados. Mulher educadora-artesã, tudo o que toca ganha vida, beleza e sabor.

Agradeço ao meu Pai, homem de olhar azul-céu, pelas nossas conversas um mundo invisível e sagrado abriu-se para mim.

À minha querida irmã, mulher-menina que nos encanta com a sua flauta mágica, gratidão pelo companheirismo e amizade.

Ao meu querido Leandro, coração de eterno flerte, agradeço pela estrada compartilhada de amor e companheirismo.

À minha querida filha Marina, sorriso, luz e verdade. Muito obrigada por você existir em nossas vidas. Desde que você nasceu, tudo o que a mamãe faz é pensar em um mundo melhor para você viver. Mamãe ama você!

Qual é o valor de todo o nosso patrimônio cultural se a nossa experiência não mais o vincula a nós?

(Walter Benjamin, 1993a, p.115)

## RESUMO

MASCARENHAS, Camila Santana. **A curadoria de Arte do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos no Instituto Benjamin Constant**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho é o desdobramento da investigação desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) sobre a curadoria de arte promovida pelo coletivo do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no Instituto Benjamin Constant (IBC), tendo como base a seguinte questão: quais as formas de exposição, fruição e criação com a arte mobilizam processos crítico-sensíveis com as pessoas com deficiência visual na educação profissional e tecnológica? Dessa forma, operamos com o objetivo geral de analisar a prática curatorial do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos no IBC, em articulação com as discussões que emergem sobre a acessibilidade do/no campo artístico contemporâneo. Para tal finalidade, acolhemos os objetivos específicos: investigar o conhecimento científico sobre a acessibilidade nas curadorias de arte para as pessoas com deficiência visual; examinar a prática curatorial desenvolvida na exposição do curso: *Manifesto Artistas de Ganho*; aproximar as “conversações” sobre a curadoria, educação profissional e acessibilidade, inclusive na sua dimensão espacial, com a obra *Espaços Imantados* de Lygia Pape (1968) e elaborar o produto educacional sobre a curadoria coletiva de arte. Assim, optamos pelo aporte teórico-filosófico da crítica da arte (Benjamin, 1993a; Foster, 2014; Rancière, 2010) em diálogo com as propostas de acessibilidade estética e afetiva (Alves, 2018; Duarte e Cohen, 2013; Kastrup, 2013), bem como, a concepção de formação omnilateral e dimensão estética em Karl Marx (2015), na formação no e para o trabalho (Della Fonte, 2020). Para tanto, abordaremos o percurso teórico-metodológico da pesquisa por observação participante, com a abordagem qualitativa de cunho exploratório, dedicada ao estudo bibliográfico e documental. A coleta de dados por observação participante e registros da práxis pedagógica (documentos do processo formativo e artístico) voltam-se para o coletivo de educandos e professores de artes visuais e design do Curso Técnico em Artesanato Integrado ao Ensino Médio do Instituto Benjamin Constant. Por fim, a pesquisa desdobra-se com o produto educacional de livro digital (e-book), sobre a curadoria coletiva destinada aos professores, com o propósito de contribuir com a acessibilidade plena na formação profissional e tecnológica das pessoas com deficiência visual.

**Palavras-chave:** curadoria coletiva; artes visuais; educação profissional e tecnológica; formação humana omnilateral; Instituto Benjamin Constant.

## ABSTRACT

MASCARENHAS, Camila Santana. **The Art Curation of the Technical Course in Crafts Integrated into Youth and Adult Education at the Benjamin Constant Institute**. 2024. Dissertation (Professional Master's Degree in Professional and Technological Education) – Dean of Postgraduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

This work is the result of research carried out as part of the Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) on art curation promoted by the collective of the Technical Course in Crafts Integrated with Educação de Jovens e Adultos - PROEJA at the Instituto Benjamin Constant (IBC), based on the following question: what forms of exhibition, enjoyment and creation with art mobilize critical-sensitive processes with visually impaired people in professional and technological education? In this way, we operate with the general objective of analyzing the curatorial practice of the Technical Course in Crafts Integrated with Educação de Jovens e Adultos at the IBC, in conjunction with the discussions that emerge about accessibility in the contemporary artistic field. To this end, we have set ourselves the following specific objectives: to investigate scientific knowledge about accessibility in art curatorship for people with visual impairments; to examine the curatorial practice developed in the course's exhibition: *Manifesto Artistas de Ganho*; to bring together the 'conversations' about curatorship, professional education and accessibility, including its spatial dimension, with the work *Espaços Imantados* by Lygia Pape (1968) and to develop an educational product about collective art curatorship. Thus, we opted for the theoretical-philosophical contribution of art criticism (Benjamin, 1993a; Foster, 2014; Ranciére, 2010) in dialogue with the proposals for aesthetic and affective accessibility (Alves, 2018; Duarte and Cohen, 2013; Kastrup, 2013), as well as the concept of omnilateral training and the aesthetic dimension in Karl Marx (2015), in training in and for work (Della Fonte, 2020). To this end, we will address the theoretical-methodological path of participant observation research, with a qualitative exploratory approach, dedicated to bibliographic and documentary study. Data collection through participant observation and records of pedagogical praxis (documents of the formative and artistic process) focus on the collective of students and teachers of visual arts and design of the Technical Course in Crafts Integrated to High School at the Instituto Benjamin Constant. Finally, the research unfolds with the educational product of a digital book (e-book), about the collective curatorship aimed at teachers, with the purpose of contributing to full accessibility in the professional and technological training of visually impaired people.

**Keywords:** collective curation; visual arts; professional and technological education; omnilateral human training; Benjamin Constant Institute.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grandjean de Montigny. Projeto da Academia Imperial de Belas Artes. Litografia [s.d.]. [1824-1826].....	28
Figura 2 - Instituto dos Meninos Cegos. Projeto da fachada de Bethencourt da Silva.....	32
Figura 3 - Operários. Autor: Tarsila do Amaral. Data: 1933 Dimensões 150 x 205 Localização: Palácio Boa Vista .....	34
Figura 4 - Catálogo da exposição Carlos Zílio: Paisagens 1974 > 1978.....	37
Figura 5 - Detalhe da releitura da obra de Tarsila do Amaral "Operários" .....	59
Figura 6 - Releitura da obra Oito retângulos vermelhos de Kasimir Malevich.....	61
Figura 7 - Fruição da exposição Benjamin em Formas e Cores .....	63
Figura 8 - Reprodução com thermoform da Pintura rupestre .....	67
Figura 9 - Lygia Pape, "Espaços Imantados", 1995 .....	76
Figura 10 - Público aprecia as obras da exposição Impressões e Expressões, no evento cultural do IBC.....	86
Figura 11 - Amor-braille .....	87
Figura 12 - Exposição Cio da Terra: arte, memória e trabalho .....	89
Figura 13 - Aluno do IBC com a reprodução da obra de Tarsila do Amaral em painel interativo .....	90
Figura 14 - Detalhe da exposição: Fecundares e rebentares: arte e trabalho a partir da pedagogia do barro .....	91
Figura 15 - Peças em cerâmica com grafismos indígenas em relevo - detalhe da exposição Benjamin em Vozes - a força da ancestralidade.....	92
Figura 16 - Fruição e mediação na exposição Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida – Espaços Imantados.....	94
Figura 17 - Cartaz da I Semana de Ciência e Tecnologia do IBC.....	95
Figura 18 - Cartaz da exposição Arte e Diversidade a partir dos biomas brasileiros.....	96

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANCINE – Agência Nacional do Cinema

ArtFLI - Mostra de Arte da I Feira Literária Inclusiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPA – Coordenação de Assessoramento Pedagógico e Administrativo

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CPC – Centro Popular de Cultura

CONFED – Encontro Internacional Educação Popular

CTAEJA IBC – Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos do Instituto Benjamin Constant

DAE – Divisão de Assistência ao Educando

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DED – Departamento de Educação

DEN – Divisão de Ensino

DMR – Departamento de Estudos, Pesquisas Médicas e de Reabilitação

DOE – Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica

DRT – Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional

DV – Deficiência Visual

EBA – Escola de Belas Artes

EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FGB – Formação Geral Básica

FLI – Feira Literária Inclusiva

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FTP – Formação Técnica e Profissional

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBA – Instituto de Belas Artes

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MAM Rio - Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

MEC – Ministério da Educação

MET – Metropolitan Museum of Art

MR-8 – Movimento Revolucionário Oito de Outubro  
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego  
NEM – Novo Ensino Médio  
PAB – Programa do Artesanato Brasileiro  
PNEE-I – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PPC – Plano Pedagógico de Curso  
PPP – Perfil Pessoal Positivo  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
SNCT- Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>O contexto da Educação Profissional e Tecnológica em Artesanato e a formação estética.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>A <i>práxis</i> educativa do arte[sanato].....</b>	<b>46</b>
<b>2.3</b>	<b>O Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA do IBC.....</b>	<b>59</b>
<b>2.4</b>	<b>A curadoria de Arte no Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos no Instituto Benjamin Constant.....</b>	<b>69</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>97</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....</b>	<b>101</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>104</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada vincula-se às construções histórico-críticas no campo interdisciplinar da arte, trabalho, educação e acessibilidade circunscrita à educação profissional e tecnológica do Instituto Benjamin Constant (IBC), este último, uma instituição federal de ensino especializado na formação para as pessoas com deficiência visual.

O Instituto Benjamin Constant (IBC) foi inaugurado em 17 de setembro de 1854 com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por decreto de D. Pedro II, com o projeto inicial de desenvolver a educação primária, o ensino de música e de ofícios, além da educação religiosa e moral para os alunos cegos.

Atualmente, o atendimento escolar no IBC engloba a Educação Precoce, Ensino Pré-Escolar, o Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas: integrada; concomitante e/ou subsequente. Oferece cursos de extensão, aperfeiçoamento e programas de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*. Além disso, possui programas de reabilitação e desenvolvimento de material acessível para as pessoas com deficiência visual (Instituto Benjamin Constant, 2024).

Por conseguinte, a instituição oferece exclusivamente ao público com deficiência visual, na esfera da Educação Profissional e Tecnológica, os cursos nas modalidades integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio: Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos; Curso Técnico em Instrumento Musical (concomitante ou subsequente); Curso Técnico em Revisão de Textos no Sistema Braille (concomitante ou subsequente); Curso Técnico em Massoterapia (concomitante ou subsequente) e o Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (concomitante ou subsequente) (Instituto Benjamin Constant, 2024).

Dentre tais cursos, voltaremos nossas reflexões para o Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do Instituto Benjamin Constant (CTAEJA - IBC), no qual compartilhamos a atuação docente e a investigação com o coletivo de estudantes e professoras de artes visuais e design<sup>1</sup> do curso.

---

<sup>1</sup>Utilizamos o termo Design em inglês, pois, Cardoso (2008), em seu livro Uma Introdução à História do Design, aponta uma ambiguidade na origem do termo que, tanto pode ter como sentido de desenhar e/ou o de designar. Cardoso (2008) afirma que a natureza do campo profissional do designer passa a se emancipar de outras áreas das artes e do artesanato depois da primeira Revolução Industrial, onde muitos trabalhadores passaram a referir-se como designers. Neste sentido, adotamos a palavra Design por sua característica histórica associada a criação do campo profissional na Inglaterra, que se difere do sentido mais estrito da palavra desenho na sua tradução para o português.

O projeto pedagógico do CTAEJA - IBC foi formulado no final do ano de 2018, e o curso começou a ser ofertado para a comunidade no início do ano de 2019. Desde o primeiro ano, o coletivo do curso participou da organização, montagem e instalação de exposições de arte dos trabalhos desenvolvidos nas salas de aula e ateliês, entendendo este momento como uma atividade de reflexão, fruição, criação e compartilhamento, inerente aos processos de ensino-aprendizagem do curso e, não por menos, importante para a construção da formação no e para o trabalho – são aspectos que correlacionam-se com as concepções do curso, do campo da arte, do artesanato e do design na atualidade. Esta característica, por sua vez, foi herdada da atuação pregressa da equipe de artes visuais no instituto, que anualmente, apresenta uma ou mais exposições de arte.

A escolha pelo tema da curadoria de arte constituiu-se pela investigação contínua e compartilhada da própria atividade coletiva do curso, tendo como base a questão gerada pela atuação docente-discente, da comunidade escolar e de todas as pessoas que se aproximam para apreciar e refletir sobre as propostas curatoriais e das obras produzidas pelos educandos: quais as formas de exposição, fruição e criação com as imagens da arte mobilizam processos crítico-sensíveis com as pessoas com deficiência visual na educação profissional e tecnológica? Pois, os modos de compor e criar com a arte de artesãos-artistas acompanham a multiplicidade de fluxos e suas possibilidades de apropriação e compreensão no coletivo.

Nesta disposição, o pano de fundo de nossas argumentações tangencia as relações estético-imagéticas da trama social que envolve a formação para/com as pessoas com deficiência visual - na atual paisagem societária que [des]integra modos de sentir, tanto nos processos de ensino-aprendizado, quanto nos espaços públicos e comuns, seja na cena urbana, rural e/ou nos compartilhamentos em redes sociais virtuais - nas intersecções da paisagem, tanto no tratamento sobre as práticas artísticas e curatoriais, como para referir-se aos afetos da realidade concreta que pretendemos investigar: o território do ateliê-sala de aula, o espaço-paisagem que habita o percurso formativo de artesãos-artistas com deficiência visual no IBC.

Assim, partindo da problemática do design da cidade moderna e contemporânea, Giulio Carlo Argan (2005), em *A História da arte como história da cidade*, argumenta que o nosso problema é justamente “[...] o do valor estético da cidade como espaço visual. São os homens que atribuem valor às pedras e todos os homens, não apenas os arqueólogos ou os literatos” (Argan, 2005, p. 228). Ao

considerarmos que o ambiente urbano não é composto exclusivamente por equipamentos e mobiliários, compreendemos que a construção dos espaços deve dialogar com toda a comunidade, pois, como explica Argan (2005), a composição da paisagem urbana não é exclusivamente utilitária e funcional, mas sim, com os enlaces afetivos do coletivo e suas apreensões estético-imagéticas.

A questão também envolve a formação de arquitetos, urbanistas e designers no Brasil. De acordo com Duarte e Cohen (2013), a formação profissional que não contempla os aspectos emocionais, afetivos e intelectuais, ou seja, não compreende a potência omnilateral<sup>2</sup> humana na constituição dos espaços; assim, cria-se uma acessibilidade objetificada, “[...] que dificulta as ações de projeção empática. Depois de formados, muitos planejadores no Brasil continuam carregando consigo esse distanciamento e ainda têm dificuldade de lidar com o público com deficiência” (Duarte; Cohen, 2013, p.10).

A problemática não é diferente no contexto educacional, com as práticas tradicionais de ensino-aprendizagem baseadas no verbalismo (Freinet *apud* Citelli, 2002, p.101), com a transmissão sequencial e linear dos conteúdos (Freire, 2003) e ao paradigma visuocêntrico<sup>3</sup>, em que se destitui o saber sensível sobre as imagens, sem o mecanismo dialógico entre o complexo multissensorial e o complexo visual. Outra situação que se apresenta como um desafio no ambiente escolar é a percepção, arraigada na sociedade, de que a produção material deve constituir-se da reprodução de modelos padronizados, repetitivos e com representações convencionais de imagens, deslocados de criticidade e de processos criativos (Ferraz; Fusari, 1999, p. 30).

Em paralelo, as políticas públicas relativas à inclusão das pessoas com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem compartilhados e coletivos fazem parte de uma série de direitos humanos inquestionáveis, com boas experiências no campo educacional, mas ainda deficitárias em sua abrangência e nas formas de implementação. De fato, parece-nos que o sistema educacional incorpora todas as barreiras sentidas na fruição do espaço público, pois há sempre uma problematização que impõe uma exclusão. Não há possibilidade de uma formação humana

---

<sup>2</sup>A primeira menção ao termo “omnilateral” feita por Karl Marx encontra-se nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. (Manacorda, 2007).

<sup>3</sup>Joana Belarmino (2004), chamou de paradigma visuocêntrico a marca inerente da modernidade ocidental em relacionar a centralidade da visão com o conhecimento.

emancipatória com o negligenciamento de alguns corpos, a atenção precisa ser horizontal e equânime.

Da mesma forma, o acesso aos artefatos culturais, incluindo obras de arte, demanda inúmeras questões da dinâmica social, tais como: fatores econômicos, a ambientação do espaço expositivo, contextualização histórica, repertório cultural, mediação cultural etc. E neste contexto, a escola ocupa um papel importante na esfera da acessibilidade cultural<sup>4</sup>, inclusive quando o público é uma pessoa com deficiência visual, cujo acesso às artes visuais não depende exclusivamente da acessibilidade técnica e/ou tecnológica.

Nos estudos sobre a educação estética na formação do ser social, Vigotski (2001), critica o uso da arte com intenções alheias à experiência estética presentacional na relação entre a arte e o fruidor, enfatizando a necessidade da leitura e apreciação lenta, pois “[...] exige um aprendizado especial, a elaboração de habilidades específicas de recriação das obras de arte” (Vigotski, 2001, p. 352). Ou seja, a educação estética não decorre de uma prática discursiva, teórica e técnica e experimental – isoladas entre si –, ao contrário, é uma *práxis* que precisa ser vivenciada em toda a sua complexidade.

Por outro lado, a profissionalização das pessoas com deficiência não pode limitar-se à reprodução sistêmica de preparação para o mercado de trabalho, mas sim, para a formação que inclua a “compreensão das dinâmicas histórico-sociais da própria vida humana, com suas contradições ultrapassando qualquer relação material que possa converter-se em obstáculo ao desenvolvimento pleno da humanidade” (Bernardinello; Arder; Mascarenhas, 2019, p. 6).

Desta forma, a questão que se coloca na educação com a perspectiva de uma formação omnilateral para as pessoas com deficiência visual na EPT, é a necessidade de implicar-se com processos crítico-sensíveis na mediação com as imagens da arte, pois compreendemos que o acesso ao saber sensível das produções artísticas na atual sociabilidade exige uma reflexão contextualista e afetiva.

Contudo, as mutações sobre os modos em que as práticas curatoriais da arte

---

<sup>4</sup>O termo Acessibilidade Cultural é uma construção recente na sociedade brasileira, e já contou com diversas acepções. Para Viviane Sarraf (2018), a melhor definição integra a aplicação de adequações, medidas e atitudes que buscam oportunizar bem estar, cuidado e a fruição dos bens culturais a todas as pessoas. Em nosso texto, almejamos cotejar alguns elementos nas discussões de acessibilidade cultural em busca do desenvolvimento pleno do ser humano, a partir de uma formação que considere todas as suas potencialidades.

percorreram ao longo de seu processo histórico, implicaram-se com as diferentes formas legitimadas em nossa sociedade. Ademais, figura a sua interrelação com as transformações das práticas artísticas, numa dinâmica expressa em contexto nacional e internacional.

No contexto da arte contemporânea<sup>5</sup>, as estratégias de tratamento das exposições passaram a integrar revisões das próprias atividades curatoriais, no qual os elementos críticos e autocríticos viabilizaram operar uma *práxis* artística<sup>6</sup> e curatorial expandida, no que se refere aos lugares e formas de exposição, aos artistas, ao fruidor-participante, ao acervo, enfim, tudo que compõe e/ou liga-se ao processo.

De tal modo, entrelaçamos os estudos sobre a curadoria, compreendendo que as transformações do campo artístico também envolvem as questões sobre educação e a acessibilidade e, por sua vez, do enlace do acesso universal ao patrimônio cultural com a arte/educação, no intuito de preservar a leitura da obra em seu estado de devir enquanto transcrição, pois, de tal forma, nos envolvemos na criação de novas possibilidades de comunicação e expressão, na qual as pessoas possam ser/estar nos lugares de experiência comum, independentemente de suas condições. (Campos, 2011; Tojal, 2015).

Ao situarmos a pesquisa a partir das discussões da virada das práticas curatoriais e artísticas (Foster, 2014; Gonçalves, 2014; Oiticica, 1968; Sheik, 2009), da qual, o sistema da arte (Cauquelin, 2005) ocupou e incorporou o processo pedagógico em intersecção com as questões políticas, sociais e econômicas, dialogamos sobre as implicações das artes visuais em um projeto pedagógico que abarca a dimensão estética da formação e considera as potencialidades humanas na educação profissional e tecnológica, incluindo as pessoas com deficiência visual.

Nesta linha, ao identificarmos o movimento do campo da arte e a sua abrangência para outras esferas da vida, inferimos que as práticas artísticas tangenciam, também, o mundo do trabalho, possibilitando a exposição de suas contradições. Dessa forma, tecer uma investigação sobre a curadoria artística na educação profissional e tecnológica para as pessoas com deficiência visual, significa contribuir e ampliar o repertório para a construção de uma formação plena.

---

<sup>5</sup>Definição utilizada para designar um conjunto de movimentos artísticos, datados aproximadamente, após os anos de 1960 (Archer, 2001).

<sup>6</sup>Com base na acepção do conceito de *práxis* em Karl Marx (2015) e a sua interpretação por Vázquez (2007).

Portanto, refletir sobre a formação profissional e tecnológica em diálogo com as artes visuais na contemporaneidade, pressupõe analisar como o encontro com a arte pode mobilizar experiências formativas no contexto mediado pela aceleração do ritmo da produção e da vida com as novas tecnologias de [re]produção. Ou seja, que devires os espaços de exposição, fruição e criação com as imagens da arte movimentam processos crítico-sensíveis das pessoas com deficiência visual na educação profissional e tecnológica?

Partindo desta questão, discorreremos sobre a inserção da educação profissional institucionalizada em artesanato no contexto histórico-cultural brasileiro, para compreendermos quais dinâmicas prevaleceram nas concepções e políticas educacionais que abrangem o campo da arte e do artesanato, e com isto, cotejar com os propósitos de uma formação omnilateral na Educação Profissional e Tecnológica do CTAEJA na atualidade.

Em seguida, delimitamos a nossa pesquisa sobre a trajetória do CTAEJA-IBC, suas características institucionais, de ensino, pesquisa e extensão aliados aos pressupostos educacionais e às escolhas teórico-metodológicas da equipe de artes visuais e design do IBC, em constante contato com o desenvolvimento discente.

Sobre a curadoria de artes no Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no Instituto Benjamin Constant, buscamos delinear a intercessão da composição curatorial com a práxis pedagógica e artística e as suas operações, seja na atuação docente-discente, nos processos de ensino-aprendizagem, nos recursos pedagógicos, nas estratégias de ensino e, até mesmo, na constituição dos espaços compartilhados.

A metodologia utilizada baseou-se pela pesquisa participante, com a abordagem qualitativa de cunho exploratório, com a análise documental e bibliográfica acerca dos entrelaçamentos entre arte/trabalho/educação no Curso Técnico em Artesanato no IBC e das características do curso em relação ao processo de criação, organização e do desenvolvimento da práxis curatorial, como também, na observação da práxis pedagógica, dando importância ao contexto e aos marcos contemporâneos da política de Educação Profissional e Tecnológica (Manfredi, 2016) e à competência vigente do Instituto Benjamin Constant em ofertar a respectiva modalidade de ensino (Educação Profissional Técnica de Nível Médio, s.d.).

Assim, a pesquisa encontra em *lócus* a institucionalização e sistematização recente de uma formação profissional especializada para as pessoas com deficiência

visual, com peculiaridades interessantes para a perspectiva de formação omnilateral com a composição popular de partilha equânime no espaço comum, considerando também a inclusão de recursos e tecnologias para que todos tenham acesso com a mesma qualidade de ensino-aprendizagem.

Por fim, a pesquisa desdobra-se com a proposta de criação do produto educacional: um livro digital (e-book) sobre a práxis curatorial coletiva, com a apresentação dos processos e das materialidades criadas nos encontros com a arte, e consiste em contribuir com a práxis pedagógica e o saber sensível na educação profissional e tecnológica, considerando a experiência da curadoria coletiva a partir do diálogo horizontal crítico-sensível com a arte, implicando-se com o saber-fazer-sentir pedagógico junto às obras, e não apenas sobre elas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na contemporaneidade, a imagem e a cultura do simulacro (Baudrillard, 1991) movimentam-se com a preponderância de seu valor de exposição, de tal forma que, a espetacularização passa a arregimentar os espaços de compartilhamento, tensionando com as produções artísticas novas funções e atitudes. (Benjamin, 1993a; Debord, 1997).

Assim, elencamos a contribuição de Walter Benjamin, filósofo, crítico de arte, sobre a teoria da imagem e da arte, pois analisa as transformações da arte na modernidade, especialmente em relação aos dispositivos de reprodução técnica, como a fotografia e o cinema. Em sua abordagem relaciona a paisagem da cidade burguesa emergente com os avanços técnicos do capitalismo como um reflexo do comportamento sistêmico, sendo, pois, a paisagem urbana uma expressão da alienação e da reificação que opera a vida nas cidades, com as relações humanas mediadas pelo valor de mercadorias.

Se, por um lado, Benjamin (1993a) critica a reprodução técnica e tecnológica em larga escala, promovida em colaboração com a indústria cultural e, conseqüentemente, provocando a desintegração da autenticidade e da aura das obras de arte, ou seja, o seu valor único e ritualístico. Por outro lado, também afirma que os meios de reprodutibilidade tecnológica possibilitam um maior o acesso à arte, pois permitem que as obras saiam dos seus espaços consagrados e elitistas, como os museus, galerias e palácios, e sejam conhecidas por um público mais amplo e diverso. Além disso, compreende que a arte pode ter um papel crítico e revolucionário na sociedade, ao produzir novas formas de percepção e sensibilidade, contrapondo-se à estetização da política, praticada pelo fascismo.

Esse prognóstico convoca o trabalho da docência em artes visuais, baseada na concepção de formação omnilateral (Marx, 2015), a ampliar o repertório imagético dos estudantes com contextualizações crítico-sensíveis, a fim de que a apropriação da obra de arte não seja superficial e distraída. Porém, no âmbito da formação do sensível para as pessoas com deficiência visual, a questão que se coloca é o de compreender quais são os recursos de tecnologia assistiva para a recepção compreensiva das artes visuais.

No caso, o uso da audiodescrição para traduzir um texto imagético em palavras, mostrou-se insuficiente, e em alguns casos, até mesmo inapropriado como forma de tradução de obras de arte (Kastrup, 2010). Para Virgínia Kastrup (2010), a

audiodescrição, embora seja uma ferramenta valiosa para tornar imagens mais acessíveis às pessoas com deficiência visual, pode ser insuficiente para uma apropriação inventiva da arte. A autora analisa que a experiência estética e emocional das obras de arte não pode ser totalmente capturada apenas por meio de descrições verbais, é necessário um aprendizado inventivo e a criação de condições que permitam uma experiência mais complexa e afetiva para as pessoas com deficiência visual. Isso significa que o acesso à arte não se dá apenas na descrição dos elementos visuais, mas também, com uma composição de experiência-vivência<sup>7</sup> de dimensões afetivas e emocionais junto às produções artísticas.

Neste sentido, os pressupostos da tradução e da tradutibilidade como um território potencializador de transformações incessantes de linguagem e recriação dos sentidos (Benjamin, 2008) são suportes para compreendermos a apreciação crítico-sensível da obra de arte enquanto possibilidade de transcriativa. Na perspectiva benjaminiana, a tarefa do tradutor da obra de arte é capturar a essência do texto original, mesmo que isso signifique desviar-se da exatidão literal, é o papel de “[...] redimir na língua própria aquela língua pura que se exilou nas alheias, a de a libertar da prisão da obra através da recriação poética. Por ela, o tradutor quebra as barreiras apodrecidas da sua língua”. (Benjamin, 2008, p. 95-96), pois a ligadura da obra de arte, na esfera de sua recepção, não é algo que pode ser totalmente traduzido ou compreendido através de uma linguagem objetiva e convencional.

E essa conexão ainda mais íntima pelo facto de nada significar já para o original. Podemos chamar-lhe uma conexão natural, mais exactamente uma conexão vital. Tal como as manifestações de vida se relacionam da forma mais íntima com o vivo sem significarem nada para ele, assim também a tradução nasce do original – de facto, não tanto da sua vida, mas da sua “sobrevivência” (*Überleben*). Com efeito, a tradução vem depois do original e assinala, nas obras mais significativas, que nunca encontram o seu tradutor

---

<sup>7</sup>O uso do termo experiência-vivência parte da aproximação teórica do conceito de *Erfahrung*, (experiência) para Walter Benjamin (1993b), e o conceito de vivência, para Lev Vigotski (2018). Para Benjamin (1993b), a experiência não é apenas uma acumulação de fatos, mas sim, um processo dinâmico e complexo que envolve a participação entre o sujeito histórico e cultural com o mundo ao seu redor, em que a linguagem é o meio pelo qual a experiência é transmitida e compreendida. A vivência (em russo, *perezhivanie*) é um conceito como uma experiência emocionalmente carregada, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento da consciência e da personalidade de um indivíduo. A vivência é um processo psicológico complexo que une o sujeito e o objeto de sua experiência, refletindo a interação entre o indivíduo e o ambiente social. Vigotski (2018), argumenta que as vivências não são apenas reações passivas aos estímulos externos, mas são ativamente construídas pelos sujeitos, tendo um profundo significado para ele. Em síntese, a vivência é uma categoria que permite a Vigotski explorar como as experiências emocionais e sociais interagem no desenvolvimento humano.

de eleição na época do seu nascimento, o estádio da sua sobre-vida (*Fortleben*) (Benjamin, 2008, p. 84).

Com base nas considerações de Walter Benjamin (2008) sobre o caráter criativo e poético da tradução de obras de arte, Haroldo de Campos (2011), um dos fundadores da Poesia Concreta, desenvolveu o conceito de "transcrição" como uma forma de tradução que vai além da simples transmissão de significado literal. Para o autor, a transcrição da arte deve ser uma práxis criativa que envolve a reconfiguração do texto original, trazendo à tona novas possibilidades estéticas, afetivas e semânticas.

A transcrição de Haroldo Campos (2011) e a tradução dialética de Benjamin (2008) compartilham a ideia de que a tradução não é apenas uma mera transposição de palavras, mas uma criação ativa que envolve a interpretação e a recriação do significado original, considerando as nuances culturais e estéticas.

Finalmente, o *medium* por excelência da operação transcriadora passava a ser a própria iconicidade do signo estético [...] Traduzir a iconicidade do signo implicava recriar-lhe a "fiscalidade", a "materialidade mesma" (ou, como diríamos hoje, as propriedades do significante, abrangendo este, no meu entender, tanto as formas fono-prosódicas, e grafemáticas da expressão, como as formas gramaticais e retóricas do conteúdo). Estas formas, por definição, seriam sempre formas significantes, uma vez que o parâmetro semântico (o significado, o conteúdo), embora deslocado da função dominante que lhe conferia a chamada tradução literal, termo a termo, não era vanificado (esvaziado), mas, ao contrário, constituía-se por assim dizer num horizonte móvel, num virtual "ponto de fuga": "a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora" (como eu então escrevi) (Campos, 2011, p. 17).

Logo, o primeiro eixo de análise teórica e conceitual segue para a investigação participante de campo, com a problemática da mediação da obra de arte na educação profissional e tecnológica com o aporte da teoria crítica e crítica de arte (Benjamin, 1993a; Foster, 2014; Krauss, 2008; Rancière, 2010, Campos, 2011), dimensionando o objeto de pesquisa, no que tange os sentidos das artes visuais no contexto mediado pelos meios de reprodução técnica e tecnológica e sobre a relação entre as [re]estruturações sistêmicas do capitalismo contemporâneo e sua reverberação na esfera cultural, social e subjetiva, no qual emergem experiências cada vez mais voltadas para a fragmentação dos sentidos e da sensibilidade humana.

Neste entremeio, incluímos o aporte teórico de Raymond Williams (1979), um dos principais teóricos dos Estudos Culturais, sobre o conceito das "estruturas de sentimento", para compreender a relação estrutural e sistêmica que abarca o campo da arte e que possui "relações internas específicas, ao mesmo tempo engrenadas e

em tensão. Não obstante, estamos também definindo uma experiência social que está ainda em processo” (Williams, 1979, p. 134), as formas pelas quais as emoções e experiências coletivas são vividas e expressas em diferentes contextos históricos e culturais.

A presença inequívoca de certos elementos na arte, que não são cobertos por outros sistemas formais (embora num modo possam ser reduzidos a eles) é a verdadeira fonte das categorias especializadoras do “estético”, das “artes” e da “literatura imaginativa”. Precisamos, de um lado, reconhecer (e saudar) a especificidade desses elementos – sentimentos específicos, ritmos específicos – e ainda assim encontrar maneiras de reconhecer seus tipos específicos de socialidade, impedindo assim a extração da experiência social já foi categoricamente (e na raiz, historicamente) reduzido. [...] A ideia de uma estrutura de sentimento pode estar especificamente relacionada com a evidência de formas e convenções – figuras semânticas – que, na arte e literatura, estão com frequência entre os primeiros indícios de que essa nova estrutura se está formando. Tais relações serão discutidas em maior detalhe nos capítulos subsequentes, mas com uma questão de teoria cultural, está é uma maneira de definir formas e convenções na arte e literatura como elementos inalienáveis do processo material social – não pela derivação de outras formas e pré-formas sociais, mas como formação social de um tipo específico que pode, por sua vez, ser considerada como a articulação (com frequência, a única articulação plenamente existente) de estruturas de sentimento que como processos vivos, são experimentadas de forma muito mais ampla (Williams, 1979, p. 135).

As estruturas de sentimento, por sua vez, são maneiras de sentir e pensar que emergem em situações sociais e culturais específicas e concretas, não são simplesmente reflexos diretos das condições materiais, mas são processos de experiências-vivências que compõem a paisagem societária e atuam profundamente na percepção e no comportamento dos sujeitos. Assim, nos ajudam a entender como as pessoas e grupos articulam suas experiências e emoções em resposta a contextos históricos específicos. Elas não são totalmente articuladas ou formalizadas, mas são percebidas através das práticas culturais, da literatura, da arte e de outras formas de expressão.

Outro eixo de análise, refere-se às pesquisas sobre as estratégias de mediação sensível para as pessoas com deficiência visual nos espaços culturais, bem como, as propostas de acessibilidade estética e afetiva (Alves, 2018; Duarte e Cohen, 2013; Kastrup, 2013), no qual pressupõem que o acesso deve partir de um planejamento com medidas técnico-sociais que possibilitem o uso comum aos espaços, considerando a afetividade, uma vez que, os aprendizes do Curso Técnico em Artesanato Integrado ao PROEJA demandam o contato com as obras cotidianamente para o desenvolvimento das suas próprias produções e exposições.

O conceito de acessibilidade plena parte do princípio de que apenas uma boa acessibilidade física não é suficiente para que o espaço possa ser compreendido e de fato usufruído por todos. A acessibilidade plena significa considerar mais do que apenas a acessibilidade em sua vertente física e prima pela adoção de aspectos emocionais, afetivos e intelectuais indispensáveis para gerar a capacidade do lugar de acolher seus visitantes e criar aptidão no local para desenvolver empatia e afeto em seus usuários (Duarte; Cohen, 2013, p. 2).

A concepção de formação omnilateral e dimensão estética em Karl Marx (2015) na formação no e para o trabalho, situa-se justamente nesta percepção de que a constituição humana corpórea/sensível mobiliza a construção de saberes-fazer-sentires potentes em constante movimento. No entanto, na sociedade de classes, a constituição do humano é fraturada em regimes unilaterais, no qual são consequência e, simultaneamente, a reprodução da divisão social do trabalho.

De acordo com Karl Marx (2015) a fragmentação da atividade social do trabalho promove o embrutecimento das relações e da criatividade humana em seu desenvolvimento, que cessa os afetos potentes para compor a reprodução sistêmica alienada e reificada. Dessa forma, pensar a arte na educação profissional e tecnológica em ambientes de leitura crítica de mundo, é compor um trabalho pedagógico de resistência (Della Fonte, 2014, p. 387-392). “Como se percebe, a defesa da formação omnilateral vincula-se à própria noção de trabalho (atividade intencional, sensitivo-intelectual) e à luta pela superação do capitalismo e de sua formação unilateral e especializada” (Della Fonte, 2014, p. 391). No plano pedagógico, iremos abarcar as formulações teóricas que se aproximam da de Karl Marx (2015) sobre a concepção da formação omnilateral, em diálogo com os apontamentos de Vigotski (2018; 2001) sobre a unidade intelecto/afeto que envolvem os processos vivenciais com a arte.

Com estes pressupostos de análise, somam-se na *práxis* educativa de artes visuais na EPT, a investigação sobre a articulação da acessibilidade com as estruturas de sentimento e a formação omnilateral, respeitando a diversidade de experiências e reconhecendo o potencial criativo de cada ser social. Deste modo, os estudos sobre a importância da leitura contextualizada da obra de arte (Barbosa, 2010), posicionam o campo da docência em artes visuais como tradutores transcriativos, no processo contínuo de construção de conhecimento, no qual o novo emerge constantemente a partir das interações entre as pessoas e o seu contexto histórico-cultural e emocional.

Brandão (2006), por sua vez, nos apoia no percurso metodológico da pesquisa participante com base em problemas que emergem de pautas coletivas concretas com o caráter participativo, desenrolando-se como método de conhecimento implicado com a práxis educativa social, acompanhado por técnicas que visam a identificação de problemas reais, e conseqüentemente, as suas possíveis soluções.

Com base nestes referenciais conceituais, outros aportes teóricos foram utilizados no texto, mas não são considerados a base conceitual da investigação, são textos complementares e/ou contextualizadores do objeto de pesquisa que sustentam e situam os argumentos.

## **2.1 O contexto da Educação Profissional e Tecnológica em Artesanato e a formação estética**

Neste capítulo iremos dialogar sobre alguns aspectos do panorama histórico da formação profissional em artes e ofícios no Brasil, e como este panorama colabora para o entendimento das múltiplas tessituras que envolvem as relações da arte, do trabalho e da educação e as suas respectivas inscrições no Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos do IBC.

O percurso que abarca a genealogia em torno da constituição do aparelho escolar estatal em educação profissional no Brasil, encontra-se historicamente ligado ao ensino das artes e dos ofícios no século XIX, na condição de Reino Unido de Portugal, Brasil e dos Algarves, em consequência da transferência da corte portuguesa para o Brasil, no ano de 1808 (Manfredi, 2002).

O cenário consistia em favorecer o desenvolvimento econômico nos setores da agricultura, mineralogia, indústria e comércio, por meio de uma formação voltada para os ofícios artísticos e mecânicos, em explícita concepção teórica e metodológica orientada para as atividades técnicas e industriais, tomando como base a experiência da École Royale du Dessin, fundada em 1766, em Paris, por Jean-Jacques Bachelier (1724 – 1806).

Em síntese, o programa teórico-metodológico e os objetivos de ensino de Bachelier, considerados como referência na Europa, fundamentava-se em conciliar a histórica divisão entre artistas e artesãos, conjugando os princípios acadêmicos das Belas Artes e a indústria (Barbosa, 2010).

A concretização deste projeto ocorreu em função do convite de D. João VI (1767 – 1826) a Joaquim Lebreton (1760 – 1819) para liderar e organizar a Missão Artística

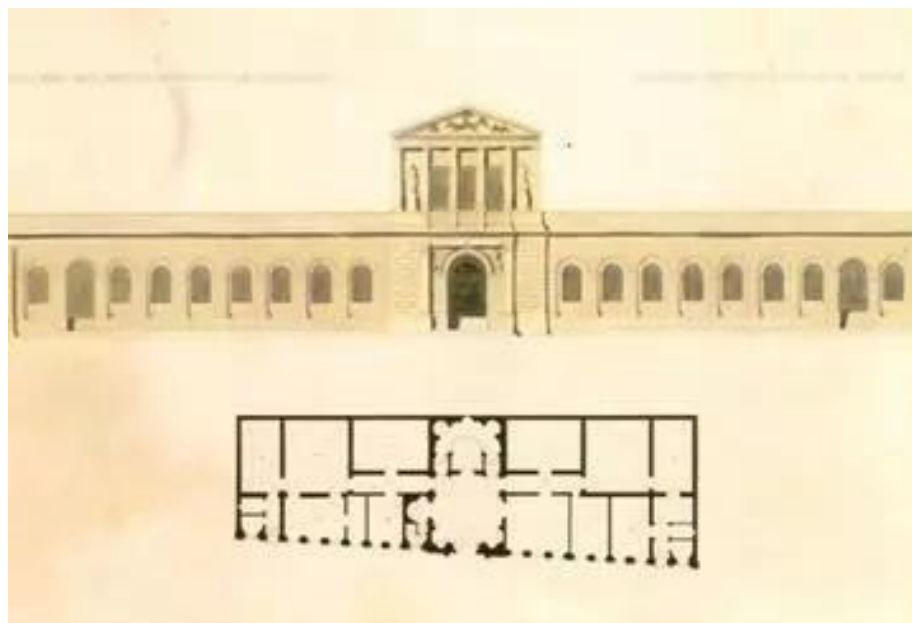
Francesa, e por consequência, contribuir com a fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), no Rio de Janeiro, com o viés educacional seguindo o modelo acadêmico e eurocêntrico. A história desta escola, por sua parte, atravessa a trajetória do ensino de artes no Brasil, acompanhando as suas respectivas transformações<sup>8</sup>.

[...] Le Breton havia sido subscritor da École Royale du Dessin, de Bachelier, em Paris, desde 1788, além de presidir seu Conselho de Administração desde 1801, adquirindo assim uma certa experiência no desenvolvimento de projetos artísticos no âmbito dos Ofícios. Vale lembrar que Le Breton acumulava igualmente a função de administrador das Obras de Arte no Musée du Louvre desde 1798, convertendo-se em colaborador de Vivant Denon na organização das coleções, em 1802. Ao mesmo tempo, Humboldt testemunhava sua fragilidade dentro do sistema político francês (em 1815) e, conseqüentemente, sua vulnerabilidade na instituição acadêmica, dado o seu envolvimento nas questões administrativas e políticas [...]. Seria, portanto, um nome excelente para levar a cabo o projeto de ensino supostamente pedido pelos ministros portugueses, em nome do príncipe D. João VI (Dias, 2006, p. 304-305).

---

<sup>8</sup>Seguindo a ordem cronológica: no Império tornou-se a Academia Imperial de Belas Artes – 1824 a 1889; mais tarde, na República, com o nome de Escola Nacional de Belas Artes – 1890 a 1965; e Escola de Belas Artes de 1965 em diante, atualmente integrada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cavalcanti; Malta; Pereira, 2016).

**Figura 1 - Grandjean de Montigny. Projeto da Academia Imperial de Belas Artes. Litografia [s.d.]. [1824-1826].**



Fonte: Jean-Baptiste Debret. *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. Paris: 1834-1839. p. 467. v. I (1850).

O projeto da Academia Imperial de Belas Artes (Figura 1), produzido pelo arquiteto francês Grandjean de Montigny, corresponde ao estilo neoclássico na arte e da arquitetura brasileira e representa a influência dos cânones predominantes na Europa da época. Isso inclui o ressurgimento das formas da arte e arquitetura clássicas da Grécia e Roma, com colunas e frontões helênicos.

O modelo de ensino acadêmico, característico deste estilo, teve forte reação no solo brasileiro. Os artistas e artífices da Missão Artística Francesa “[...] deram à Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios um cunho predominantemente convencional, acadêmico, valorizando acima de tudo a pintura histórica e a retratística” (Portela, 2008, p. 215), no qual o desenho e a figura humana eram centrais, praticamente antagônico à tradição barroco-rococó já enraizada no país. Outro motivo, diz respeito ao preconceito em relação com as atividades manuais, pois estas eram desempenhadas predominantemente pelo trabalho escravo no Brasil (Barbosa, 2010).

Assim, a arte oitocentista desenvolveu-se sob a égide do poder colonizador na estrutura econômica e, também, nas estruturas do sentimento<sup>9</sup> - com a atuação

<sup>9</sup>Raymond Williams, no livro *Marxismo e Literatura* (1979) introduz o conceito de estrutura de sentimento, no qual explica como as construções simbólicas são intrinsecamente concretas e materiais na medida em que a paisagem societária é composta por experiências econômicas, políticas e culturais em diferentes tempos e espaços (Williams, 1979).

intensa da “Academia Imperial de Belas Artes que determinou, não só a sistematização do ensino artístico, como também criou uma referência estética e cultural através deste modelo” (Portela, 2008, p. 216).

A concepção de artes aplicadas na indústria, defendida em tese para além de uma questão técnica, fez parte das preocupações de Rui Barbosa<sup>10</sup> (1849 – 1923), dando ênfase e enaltecendo o ensino do desenho como base para a formulação da política de progresso industrial, quer dizer, o propósito da educação artística não tinha por finalidade uma educação estética<sup>11</sup> em si, mas sobretudo, para servir de acessório à escolarização da classe trabalhadora voltada para o trabalho na indústria.

Mas somos uma nação agrícola. E por que não também uma nação industrial? Falece-nos o ouro, a prata, o ferro, o estanho, o bronze, o mármore, a argila, a madeira, a borracha, as fibras têxteis? Seguramente não. Que é, pois, o que nos míngua? Unicamente a educação especial, que nos habilite a não pagarmos ao estrangeiro o tributo enorme da mão-de-obra, e, sobretudo da mão-de-obra artística (Barbosa, 1949, p. 45-46 *apud* Amaral, 2024, p.7).

A participação do Brasil na Exposição Universal de Londres de 1851<sup>12</sup>, movimentou as concepções de Rui Barbosa sobre a combinação das artes liberais com a artes mecânicas<sup>13</sup>, aproximando-se das observações de John Ruskin (1819 – 1900)<sup>14</sup>, na medida em que a concepção estética ruskiniana incluía uma crítica sobre o resultado das produções do trabalho industrial. Porém, a crítica de John Ruskin era mais abrangente e profunda do que a aparência e a qualidade da produção. Junto com William Morris, fundaram o movimento *Arts and Craft*, que consistia na

<sup>10</sup>Rui Barbosa foi uma personalidade que desempenhou um papel significativo no processo republicano e educacional no Brasil, principalmente nos primeiros anos da República.

<sup>11</sup>Friedrich Schiller (1759-1805) teve uma atuação tanto no campo da arte quanto na filosofia. Em sua obra *A Educação Estética do Homem*, publicada em 1794, propõem uma pedagogia capaz de religar a razão e a sensibilidade, separadas pela ciência e pela modernidade, para a formação integral da humanidade.

<sup>12</sup>A Exposição Universal de Londres de 1851 foi a primeira exposição internacional de produtos industriais, reunindo personalidades do campo da arte, da política, da ciência e do comércio. O Palácio de Cristal construído para abrigar a grande exposição foi desenvolvido por “Paxton, o projetista, era arquiteto auto-didata e desenvolveu a tecnologia de construção a partir de peças de ferro pré-fabricadas e chapas de vidro” (Kern, 2009, p. 1672).

<sup>13</sup>Embora os termos “artes mecânicas” e “artes liberais” sejam conceitos anacrônicos com o campo da arte contemporânea, aqui utilizamos para expressar as dualidades e as dicotomias históricas que muitas vezes ressoam até os tempos atuais.

<sup>14</sup>Após o fenômeno da primeira Revolução Industrial, o trabalho parcelar nas fábricas passou a produzir em massa, deixando de lado as demandas por produtos artesanais e o trabalho nas corporações de ofício. John Ruskin, por sua vez, crítico de arte inglês, preconizava que os produtos industriais tinham baixa qualidade estética e funcional. William Morris (1834-1896), seguindo os ideais de seu professor J. Ruskin, vai ampliar para o campo da ação - com o movimento *Arts and Crafts* na Inglaterra no final do século XIX - como uma reação ao trabalho industrial alienante, individualista e austero, à produção em massa e ao sistema capitalista (Costa, 2024).

revalorização do artesanato, opondo-se ao processo de produção do objeto industrial do século XIX, em sua essência sistêmica, pois consideravam prejudicial para a humanidade em outros aspectos da vida comum, como por exemplo, na paisagem das cidades.

Rui Barbosa, por sua vez, incluiu a crítica no sentido pragmático de melhorar a produção industrial brasileira, ou seja, embora as intenções das críticas de Ruskin e Barbosa fossem diferentes, elas convergiam em relação à falta de qualidade e o refinamento estético dos produtos industriais da época (Amaral, 2006).

A menção ao nome de Ruskin no processo de industrialização do Brasil ocorreu após as suas críticas à Exposição londrina conhecidas mundialmente. As suas idéias de extermínio da distância entre as artes liberais e as mecânicas compatibilizaram-se com as intenções de unir a teoria a práticas existentes nas intenções de Barbosa e Béthencourt (Amaral, 2024, p. 6).

Em meio ao fortalecimento das concepções sobre o trabalho parcelar-industrial, temos como marco histórico do aparelho escolar estatal brasileiro de preparação para o trabalho das pessoas com deficiência, seguindo o modelo agrário-exportador do país no século XIX, a “criação do Instituto Imperial do Meninos Cegos, no ano de 1854, e em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos, ambos na cidade do Rio de Janeiro” (Lancillotti, 2003, p. 79), pois continham em seus currículos as atividades em oficinas para a aprendizagem de ofícios. No entanto, a inclusão escolar das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, desde o seu surgimento, teve um caráter capacitista<sup>15</sup> e segregacionista.

Todo o processo de ampliação da educação especial encerra, portanto, uma contradição: se de um lado oferece oportunidades educacionais às pessoas com deficiência, de outro legítima os movimentos excludentes da escola formal, segregando aqueles indivíduos que não correspondem às exigências da sociedade capitalista. Então, a proposta de atendimento de pessoas com deficiência foi gradativamente sendo ampliada, e, no seu âmbito, evidenciou-se um movimento dos atendimentos mais segregados para os menos segregados (Lancillotti, 2003, p. 81).

A criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em 9 de janeiro de

---

<sup>15</sup>O termo capacitismo é utilizado para definir a discriminação e/ou preconceito contra as pessoas com deficiência. Esta discriminação está associada à uma concepção corponormativa, isto é, à pressunção de que existe um corpo “normal” ou “ideal” que serve de modelo para todos os corpos. Os corpos divergentes a este entendimento homogeneizante - frequentemente influenciado por construções culturais do senso comum, legitimadas por normas sociais e médicas que definem o que é considerado um corpo belo, saudável ou funcional - são aliados dos processos sociais e formativos, tomados como inferiores e incapazes para exercer as atividades sociais (Dias, 2013; Diniz, Barbosa, Santos, 2019).

1858<sup>16</sup>, em consequência da fundação da Sociedade Propagadora das Belas Artes do Rio de Janeiro, concebida pelo arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva (1831 – 1911), em 23 de novembro de 1856, instaurou um novo movimento sobre a arte e a educação profissional no Brasil. No período de criação do Liceu ainda havia uma demanda socioeconômica do modelo societário vigente da época, para a formação de profissionais para o trabalho industrial, situação que ainda estava pendente mesmo com a chegada da Missão Artística Francesa (1816), e com as mudanças educacionais introduzidas por Manuel de Araújo Porto Alegre<sup>17</sup> (1806 – 1879), com a Reforma Pedreira (1854-1857), na Academia Imperial de Belas Artes (Bielinski, 2003).

Não por acaso, o pronunciamento de Béthencourt da Silva na instauração da Sociedade Propagadora das Belas-Artes do Rio de Janeiro, expressava a preocupação com o atraso na formação dos artífices, e a necessidade do horário no turno noturno para que os artesãos e operários pudessem, depois da jornada de trabalho, desenvolver as atividades educativas relativas ao desenho artístico, geométrico, industrial e arquitetônico, assim como, as ciências aplicadas às artes livres (Bielinski, 2003).

As principais justificativas para a oferta do ensino de artes e ofícios estavam relacionadas ao fortalecimento da indústria nacional e ao aprimoramento dos artefatos industriais, pois, Bethencourt da Silva, considerava imperativo que os trabalhadores brasileiros tivessem o mesmo desempenho dos mecânicos da Inglaterra, França e Alemanha, porém o estigma e o preconceito em relação aos ofícios, atividades praticadas por escravos e/ou pobres, impelia a juventude de ingressar nesta área de estudos, preferindo a atuação em áreas administrativa (Bielinski, 2003).

---

<sup>16</sup>O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi inaugurado na Igreja do Santíssimo Sacramento da Antiga Sé, na Avenida Passos do centro do Rio de Janeiro e precisou mudar de endereço pois não recebia proventos para o seu funcionamento (Bielinski, 2003).

<sup>17</sup>Manuel de Araújo Porto Alegre foi diretor da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) no período entre 1854 a 1857, e promoveu a maior reforma da academia no período imperial, a conhecida Reforma Pedreira. A reforma abarca o momento em que o governo central pretendia reestruturar a educação pública oficial. Porto Alegre propôs o aprofundamento do ensino do gênero da paisagem dentro da Instituição, pois estava atualizado com o movimento artístico europeu, “inclusive introduzindo a técnica de aquarela -, reconhecendo a importância deste gênero que, apesar de "menor" (em sua concepção conservadora), possuía méritos reconhecidos tanto na captação do "típico" quanto na própria sobrevivência dos artistas egressos da Instituição” (Chiarell, 2005, p. 81).

## Figura 2 - Instituto dos Meninos Cegos. Projeto da fachada de Bethencourt da Silva



Fonte: Ferreira (1875).<sup>18</sup>

O desenho da fachada do atual Instituto Benjamin Constant (Figura 2), criado por Bethencourt da Silva, em 1854, corrobora com a tenacidade da referência estética neoclássica, estilo manifesto nas principais construções oficiais do Reinado e do Império. E, dessa forma, permite pensarmos nas aproximações com os modos de ser e sentir a arte, a educação e o trabalho para as pessoas com deficiência visual nos projetos iniciais do IBC, em confluência com as estruturas estético-imagéticas da época. Desde os primeiros documentos oficiais, o Instituto já apresentava a estrutura de formação para as artes e ofícios, com oficinas e casas de trabalho (Brasil, 1854). De tal modo, evidencia-se a contundência das estruturas de sentimento estético-imagéticas deste momento histórico e cultural no Brasil, em correspondência com as políticas públicas para o atendimento escolar e de preparação para o trabalho das pessoas com deficiência em escolas especializadas.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2008, p. 6).

A revisão crítica sobre o panorama da arte brasileira do século XIX, expressa

<sup>18</sup>No projeto da fachada do Instituto dos Meninos Cegos, ficou evidente, como solução de partido da fachada, forte marcação de eixo frontal com um pórtico sobressalente, remetendo às construções palacianas cariocas da primeira metade dos dezenove”. Sobral Filha, Doralice, Duque. Bethencourt da Silva e a Cultura Arquitetônica do Rio de Janeiro no Século XIX/ Doralice Duque Sobral Filha. - Rio de Janeiro: UFRJ/ FAU/PROARQ, 2015.

um período de mudanças significativas na formação e profissionalização de artistas-artífices no Brasil, com a atuação contundente da Academia e o empenho em compor uma identidade cultural nacional, no qual não indica grandes rupturas entre os estilos artísticos, pelo contrário, revela a coexistência de diversos movimentos artísticos e estéticos, mesmo com as transformações sociopolíticas do país e a modernidade das artes. Para Sônia Gomes Pereira, as “opções mais conservadoras, conciliadoras e “acadêmicas” nas artes visuais” (2012, p. 93), ocorrem em função da força do idealismo presente na política e na cultura do século XIX e, também, numa fração significativa do século XX no Brasil.

Este caráter de idealização – que, no nosso caso, não é metafísico, mas de cunho social e político – parece perdurar mais ou menos até os anos 1950, quando um novo conceito de nação e, sobretudo, um novo conceito de relação com o mundo serão forjados. Então, os projetos anteriores de idealização do Brasil vão ser fortemente questionados e rejeitados (Pereira, 2012, p. 92-93).

As mudanças sociais provocadas pela abolição da escravatura no Brasil (1888) e pela República (1889), se refletiram gradativamente nas escolas brasileiras. Com a influência da Escola Nacional de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios, o domínio do desenho linear e/ou geométrico e desenho figurado teve o conteúdo estendido ao estudo do desenho de ornato ou de arte decorativa, ainda assim, o ensino de desenho permaneceu com destaque no currículo na escola primária e secundária (Barbosa, 2010).

No contexto internacional, depois dos eventos da Primeira Guerra Mundial e com as instabilidades sociais do pós-guerra, os ideais de progresso industrial enfraqueceram, reorientando a concepção de produtos de Walter Gropius<sup>19</sup> para a necessidade do retorno às práticas artesanais aplicadas na indústria, conforme analisado por Rainer Wick (1993). Com esta motivação, a experiência da Bauhaus, fundada em 1919 na Alemanha, está diretamente ligada ao entrelaçamento entre arte, artesanato e indústria, tendo como precursor o movimento do *Arts and Crafts*. A concepção defendida por Walter Gropius (1883-1969) desde a criação da escola,

---

<sup>19</sup>Walter Gropius (1883-1969) foi uma figura importante que colaborou com a concepção de fundação da Bauhaus, uma escola de *design*, artes plásticas e arquitetura na Alemanha (1919), que teve um impacto significativo no *design* moderno. Gropius acreditava que a educação artística deveria envolver diferentes disciplinas para criar um “edifício total” que conjugasse a multiplicidade artística. De acordo com Rainer Wick (1993), Gropius foi um personagem que buscou integrar arte, artesanato e tecnologia, promovendo uma abordagem pedagógica inovadora, que influenciou muitos artistas, *designers* e arquitetos.

alinha a interdisciplinaridade das diferentes artes com o design e a arquitetura, com a orientação programática expressa pelo funcionalismo presente na frase de Louis Sullivan: “A forma segue a função”, a escola marcou um período importante da história da arte, promovendo uma nova relação entre a arte, artesanato e a indústria.

As orientações do ensino moderno em escolas de arte europeias para adultos, como a Bauhaus (casa de construção), influenciaram sobremaneira, segundo Ana Mae Barbosa (1998), a passagem das orientações de ensino de desenho como técnica para orientações do desenho como arte no Brasil, principalmente depois da segunda Guerra Mundial, firmando-se aqui o ensino moderno com bases inaugurais desde o século XIX (Lavelberg, 2015 p. 29).

A influência da Bauhaus nas artes visuais, no *design* e na arquitetura brasileira tiveram grande expressão, especialmente, a partir da década de 1950. De acordo com Lygia Pape: “A arte concreta no Brasil não quis ser um movimento somente original da arte moderna, mas sim fundamentar-se a partir do pensamento do grupo ‘De Stijl’, e também no manifesto da ‘Bauhaus’” (Pape, 1980, p. 26). Lygia Pape (1980) considera que diversos artistas brasileiros - concretos e neoconcretos - foram influenciados pela Bauhaus, explorando novas formas e materiais em suas obras.

**Figura 3 – Operários. Autor: Tarsila do Amaral. Data: 1933 Dimensões 150 x 205  
Localização: Palácio Boa Vista.**



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira (1933)<sup>20</sup>.

No entanto, mesmo em meio às efervescências culturais, políticas e

---

<sup>20</sup>Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1635/operarios>.

econômicas, tal como manifestada na obra de Tarsila do Amaral (Figura 3), no que se refere às práticas pedagógicas escolares do ensino de arte nas primeiras décadas do século XX, seguiu-se a predominância e a valorização do ensino do desenho, na lógica utilitária de formação técnica para o trabalho.

Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país; o desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais (Ferraz; Fusari, 1993, p. 30).

Dessa forma, as concepções teórico-metodológicas hegemônicas no ensino de arte, nas primeiras décadas do século XX no Brasil, seguiram a tendência da pedagogia tradicional de cunho liberal<sup>21</sup>, na qual, as atividades de ensino-aprendizagem em arte concentravam-se na reprodução de conteúdos “transmitidos” com a “finalidade de exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 30).

Em 1932, o movimento da Escola Nova marcou a trajetória da educação brasileira com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, contando com a assinatura de educadores expoentes, tais como: Anísio Teixeira, Cecília Meirelles e Fernando de Azevedo. Mas, foi a partir dos anos de 1950 e 1960, que o movimento da Escola Nova passou a ganhar força e ser disseminado no Brasil com escolas experimentais. O movimento escolanovista tinha como questão central a crítica ao modelo de escola tradicional, ao método de ensino autoritário e vertical e, dessa forma, a tarefa do professor deveria ser de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo das/os alunas/os, valorizando as experiências ao invés dos conteúdos.

Diferentes autores vêm marcando os trabalhos dos professores de Arte, no século XX, no Brasil, firmando a tendência da “Pedagogia Nova”. Entre eles destacam-se John Dewey (a partir de 1900) e Viktor Lowenfeld (a partir de 1939), dos Estados Unidos, e Herbert Read (a partir de 1943) da Inglaterra. Com a publicação de seu livro *Educação pela Arte* (traduzido em vários países), Read contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos do ensino artístico. Influenciado por esse movimento artístico no Brasil, Augusto Rodrigues liderou a criação de uma “Escolinha de Arte”, no Rio de Janeiro (em 1948), estruturada nos moldes e princípios da “Educação Através da Arte” (Ferraz; Fusari, 1999, p. 31).

---

<sup>21</sup>As tendências pedagógicas são classificadas, utilizando o critério das determinações sociopolíticas da escola, deste modo, busca-se uma compreensão de que a escola não é isolada, faz parte de um conjunto de estruturas sociais e ideológicas que influenciam as suas práticas (Libâneo, 2014; Saviani, 2018).

No âmbito do ensino de artes, o escolanovismo priorizou o fazer artístico, imprescindível para o desenvolvimento do “pensamento presentacional” (Barbosa, 2010, p. 35) e para experimentações criativas. Este feito é considerado por Barbosa (2010) uma grande conquista para a arte-educação, no entanto, a autora argumenta que a produção artística, por si só, não é o bastante para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem crítico-sensíveis. É necessário desenvolver a alfabetização para a leitura de imagens. “Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não” (Barbosa, 2010, p.36).

Resultam do período da Ditadura Civil-Militar<sup>22</sup>, a Lei 5540/68, sobre o ensino superior e a Lei 5692/71, da educação básica (antigo ensino de 1º e 2º graus), consequências direta da tendência da pedagogia tecnicista no Brasil. Segundo Kuenzer (1999), a pedagogia tecnicista se caracteriza pela repetição dos conteúdos e pela forma linear e fragmentada, ou seja, sem a contextualização complexa dos fenômenos.

Com relação à Educação Artística, que foi incluída no currículo escolar pela lei 5692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos com essas características, passou a compor um círculo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a educação artística representava na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista (Ferraz; Fusari, 2001, p. 19).

---

<sup>22</sup>Rene Armand Dreifuss (2006), caracteriza o golpe de estado no Brasil como “Ditadura Civil-Militar”, destacando a participação significativa de setores da sociedade civil na sustentação do regime ditatorial, vigente entre 1964 e 1985 no país. Assim, argumenta que o termo “Ditadura Militar” é conceitualmente insuficiente, pois omite a colaboração de lideranças empresariais, políticas, religiosas e de outros setores da sociedade civil que apoiaram e se beneficiaram com o golpe. Este argumento, também ganha força teórica pelo modo como Antonio Gramsci (2000) compreende a categoria de sociedade civil, e pela repetição histórica de golpes militares no Brasil com o apoio da sociedade civil e o seu reflexo na atual política brasileira. Doravante, neste período, a Escola de Belas Artes (EBA) era próxima da região da Cinelândia e da Assembleia Legislativa Municipal do RJ (região central da cidade do Rio de Janeiro), palco de grandes manifestações e enfrentamentos contra o regime. Em meio às repressões, os estudantes entravam no edifício para fugir da polícia. Almir Paredes Cunha ressalta que este pode ter sido um dos motivos para a transferência da Escola para o campus do Fundão. Neste sentido, a viabilização de uma nova sede “adequada” para a EBA, constitui-se na reparação histórica dos despojos do golpe civil-militar no Brasil (Cavalcanti; Malta; Pereira, 2016).

**Figura 4 – Catálogo da exposição Carlos Zílio: Paisagens 1974 > 1978.**



Fonte: Galeria Cândido Portinari, Campus Maracanã, UERJ. Conjunto (2011).

No entanto, a *práxis* artística junto aos movimentos sociais tangenciou as relações entre o público e o privado na educação no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, e, ainda sim, nos oferece um repertório crítico para discutir os possíveis reflexos na educação atual. A exemplo disto, está a obra *Para um jovem de brilhante futuro* (1973) (Figura 4), em que temos o registro fotográfico da performance do artista Carlos Zílio<sup>23</sup> carregando uma pasta, peça que pode servir de ícone visual corporativo dos anos 1970. As fotos evidenciam uma sequência de eventos daquilo que poderia ser o cotidiano de um jovem executivo comprometido com a sua agenda burocrática e bancária, cujo a sua identidade é incógnita, pois a série fotográfica não expõe o rosto. Ou seja, pode ser qualquer jovem que ambicione este futuro considerado brilhante na paisagem neoliberal emergente.

Ao lado direito da sequência de eventos, há uma foto isolada da pasta aberta, nela encontramos pregos com a ponta cortante apontada para cima, dispostos em

<sup>23</sup> Carlos Zílio foi aluno de Iberê Camargo no Instituto de Belas Artes (IBA) em 1963 e formou-se em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Teve participação em exposições emblemáticas dos anos 1960: a Opinião 66 e a Nova Objetividade Brasileira (1967), ambas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio) do Rio de Janeiro. Além de artista, Carlos Zílio também foi professor da Escola de Belas Artes da UFRJ. Durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, o artista estava engajado no movimento estudantil e chegou a ser presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFRJ, depois que Franklin Martins foi preso por conta do Congresso Clandestino de Ibiúna, da União Nacional de Estudantes (UNE). Em 1969, passou a atuar como militante orgânico do Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR-8), antiga Dissidência da Guanabara. Foi preso em 1970 e saiu da prisão em 1972. Segundo o seu relato, retomou a prática artística para transmitir a sensação de mundo que tinha no momento da sua saída da cadeia, no qual esperava encontrar uma convulsão social, no entanto, percebeu ter sido jogado no “milagre econômico” brasileiro (Zílio, 1996).

toda a sua base interna, numa composição simétrico-geométrica em linhas verticais e horizontais (ocultas). Além dos pregos, também encontramos uma carta<sup>24</sup> dobrada. Ao abri-la, lê-se:

Rio de Janeiro, 9 de novembro de 1973. Prezados Senhores, Servimo-nos da presente para informar que este objeto tem por título 'Para um jovem de brilhante futuro'. Foi criado por Carlos Zilio, em novembro de 1973, sendo um exemplar de uma série de múltiplos. Na oportunidade, apresento à V. Sas., os protestos de consideração e apreço. Atenciosamente, Carlos Zilio.

Segundo Duarte (1996 *apud* Zilio, s.p.),

Aqui, ordem, geometria e crítica andam de mãos dadas para construir a forma. Nos trabalhos conceituais, os mesmos elementos estão presentes. Na valise de executivo, um elemento emblemático do uniforme burguês é utilizado para ironizar o mundo. Preenchido pela geometria dos pregos, que passa, com sua evocação agressiva, a ser o conteúdo da valise, o humor transforma em clichê o acessório do profissional. Já nas telas, onde reside a simples diagramação e numeração, esse mesmo elemento crítico se encontra como pura estrutura de uma espécie de razão em que ordenar é gerenciar, nem que seja a superfície de um suporte tradicional de arte.

Com isso, o artista opera um espaço dentro e fora, enquanto percebemos no exterior os elementos convencionais da moda (o terno, o sapato etc.), tudo alinhado ao *status quo* da época; por dentro percebemos que os elementos plásticos (da mala - os pregos) são ameaçadores, como forma de nos alertar sobre um jogo entre a aparência e essência do que está dado na paisagem societária da época.

Decerto, para a formação de um jovem voltado para o mercado de trabalho, a composição plástica de Carlos Zilio oferece um repertório imagético para projetar o futuro. O jovem, ao seguir o empreendimento empresarial burguês, poderá se ferir tanto pelas ambições internas (individualistas), como pelo que decorre deste projeto de sociedade. Todos os que ambicionam carregar essa mala, carregam consigo a opressão dos demais.

Embora este momento tenha sido marcado por muitas opressões sociais, também foi um período de grandes movimentações artísticas e culturais. As mobilizações em torno dos direitos humanos, repercutiu na abertura de espaços para as pessoas com deficiência.

A partir da organização dos movimentos sociais, particularmente na década de 1970, os espaços mais amplos foram sendo gradualmente reclamados

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://medium.com/plat%C3%A3o-de-porre-numa-mesa-da-skol/revisitando-carlos-zilio-e-os-futuros-brilhantes-f8919bdc6421>

como espaços de direitos também para as pessoas com deficiência, e vêm sendo conquistados e ampliados à medida que a trama social permite (Lancillotti, 2003, p. 81).

Nos anos 1980 e 1990, a educação profissional no Brasil foi marcada por intensos debates na sociedade civil. Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 - 2002), houve uma clara separação pedagógica e institucional entre o ensino médio e a educação técnico-profissionalizante, reforçando a dicotomia entre conhecimento teórico e prático, bem como, entre formação geral e formação técnica.

A falsa justificativa de elitização do sistema de ensino técnico de nível médio nas escolas federais, corrobora a precarização e desorganização de sua estrutura técnica e pedagógica. Como resultado, as escolas técnicas passam a focar em cursos técnicos profissionalizantes com a formação mais aligeirada, sem a preocupação com a formação propedêutica. Esta mudança ficou sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), contando com a forte ingerência do setor privado (Manfredi, 2016).

Embora marcado pelos paradigmas do Estado mínimo neoliberal, o governo FHC continuou a interferir nas políticas educacionais, definindo conteúdos e métodos de avaliação. O Estado passou a adotar uma perspectiva política de gestão empresarial baseada na Teoria do Capital Humano (Frigotto, 2010), introduzindo gradualmente elementos neoliberais e fortalecendo o que Paulo Freire (2003) definiu como educação bancária. Isso se refletiu em práticas relacionadas à empregabilidade e na organização curricular, que se alinhou à chamada “pedagogia das competências”. A oferta limitada de cursos técnicos diretamente administrados pelas esferas estadual e federal reduziu o papel do Estado nas políticas públicas de Educação Profissional durante o governo FHC. Como resultado, o setor privado assumiu uma parcela significativa da responsabilidade e dos investimentos da gestão desta etapa de ensino por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (Manfredi, 2016).

A Teoria do Capital Humano impactou significativamente as políticas educacionais durante o período do governo FHC. A ideia de capital humano aplicada ao campo educacional, gerou uma concepção tecnicista sobre o ensino profissional e a organização da educação, por exemplo, com a avaliação baseada em resultados, com testes padronizados e indicadores de empregabilidade. Isto caracterizou a forma

como os sistemas educacionais foram avaliados e financiados. Sob esta concepção, a educação é entendida como pressuposto para o desenvolvimento econômico e individual e não para o desenvolvimento do gênero humano. O termo “capital humano” desloca para o âmbito individual questões como inserção social, empregabilidade e desempenho profissional. Esta abordagem também legitima que os investimentos em educação devem seguir os critérios da acumulação capitalista (Frigotto, 2010).

Frigotto (2010), por sua vez, compreende a centralidade do trabalho para o desenvolvimento da humanidade. No entanto, preconiza a necessidade de se estabelecer uma nova relação educação-trabalho, ou seja, uma educação que compreenda os fundamentos históricos e ontológicos (Saviani, 2007) da educação e do trabalho como possibilidade de emancipação humana.

Nos governos conduzidos por Luiz Inácio da Silva/Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2010 - 2016) - notamos uma transformação na estrutura legal e conceitual das bases institucionais do aparelho estatal para a Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, houve uma clara abertura de espaços para diversos atores da sociedade civil, incluindo a participação popular.

A realização de seminários e conferências, que contaram com a participação de diversos pesquisadores, professores e gestores da sociedade civil para criar uma nova política educacional, resultou na elaboração de uma série de documentos com uma nova visão sobre a formação científica e tecnológica (Manfredi, 2016).

Desta forma, a despeito da mudança significativa na concepção de Educação Profissional e Tecnológica em comparação com os governos de FHC, as mudanças mais radicais na educação brasileira, tomando como base a Constituição Federal de 1988, não foram integralmente conquistadas (Ramos, 2014).

Ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, instaurou-se um golpe de estado que culminou em seu *impeachment*, sendo em outubro do ano de 2016 o seu afastamento definitivo. Como consequência, a ascensão de Michel Temer (o então vice-presidente) ao cargo de presidente do Brasil (2016- 2018). Neste período houve uma série de ataques ao projeto educacional da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, eclodindo com a pauta de reforma educacional do Novo Ensino Médio (NEM) em detrimento do Ensino Médio Integrado, que apesar de suas limitações, estava ganhando força e colhendo bons resultados acadêmicos (Leite; Fonte, 2021).

A precarização sistemática da educação e do trabalho docente na

administração de Michel Temer, abriu campo para maior deterioração sob o governo Bolsonaro (2019-2023), com medidas de pulverização das leis, desgastando o resquício dos pressupostos de uma educação humanizadora para a classe trabalhadora. Esta precarização atingiu diversos níveis e etapas da educação no Brasil, como, por exemplo, a forma de financiamento da educação até a invalidação de práticas de ensino consagradas no campo democrático nacional e internacional. Um ataque frontal à autonomia dos sistemas de ensino, além de uma atmosfera de negação da ciência e das conquistas dos trabalhadores. Ademais, o projeto educacional reforçou a política de integração/exclusão das pessoas com deficiência, com a retração do governo federal em financiar uma política pública de inclusão robusta. Sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), deferiu-se o decreto 10502/20, sem que houvesse uma ampla consulta popular.

Ainda sob a lógica da “pedagogia das competências” e do desenvolvimento para o empreendedorismo, a perspectiva educacional do Novo Ensino Médio (NEM), permeado de disputas de diversos atores sociais, tende ao esvaziamento do currículo escolar crítico-sensível, desvalorizando as unidades curriculares de Sociologia, Filosofia, Educação Física e a Arte-Educação, consideradas um excedente na grade horária para a formação técnica e profissional e para a formação geral básica, pois seriam caracterizadas como não essenciais (Leite; Fonte, 2021).

Mesmo com as reivindicações por mudanças do NEM<sup>25</sup>, não há previsão de alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que rege as diretrizes dos componentes curriculares no Brasil. Pois, neste documento ainda vigora a concepção polivalente e de artes integradas na unidade curricular de Artes, precarizando tanto o trabalho docente, como também prejudicando a compreensão das(os) educandas/os/es para a diversidade das linguagens artísticas, tornando-as superficiais (Barbosa, 1998).

A revogação do decreto 11.370/2023, sancionado pelo governo eleito em 2018, sem amplo diálogo com a população sobre Política Nacional de Educação Especial, foi uma das primeiras medidas tomadas pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva

---

<sup>25</sup>No atual governo, o Novo Ensino Médio teve um desfecho com a aprovação da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a), alterando a Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/17, sobre a reforma do ensino médio, e com isto, reestruturou esta etapa da educação básica.

(2023). De fato, compreendemos que o campo de disputa em torno de um projeto educacional emancipador que inclua as pessoas com deficiência, deve ser amparado por bases jurídicas, pois a constituição de direito na atual conjuntura sociopolítica ainda é um aspecto relevante na vida das pessoas que necessitam de políticas públicas inclusivas. No entanto, o fortalecimento da inclusão das pessoas com deficiência, também deve partir das construções dos movimentos sociais com engajamentos consistentes, não apenas de práticas discursivas, e sim de processos compartilhados no “chão da escola”.

Isto posto, as características hegemônicas de projeto educacional para a profissionalização da classe trabalhadora esboçadas neste percurso histórico, apresentam um desenho programático, com aspectos teórico-metodológicos e objetivos de ensino com o viés prático-utilitário (Leite; Fonte, 2021), inclusive no que se refere à arte-educação. Pois, apesar de raros e parcos acenos à cultura humanística, o que imperou nas políticas públicas foi a produção de escola para o aprimoramento da indústria e do comércio, com a finalidade de acumulação de capital, e não para o desenvolvimento pleno da humanidade. Entretanto, esse empreendimento não transcorreu de forma tranquila, contando com tensionamentos contínuos e lutas das (os) trabalhadoras (es).

Assim, tomando como base as prospecções traçadas neste breve panorama, sobre os enlaces da Educação Profissional e Tecnológica em Artesanato no território brasileiro e suas inserções na atualidade, compreendemos que as concepções hegemônicas que tocam esta modalidade de ensino, não se direcionaram para uma construção sólida de formação para o desenvolvimento integral do ser humano, nem tampouco, para uma formação estética que é pressuposto inequívoco deste.

Da mesma forma, percebemos que as concepções éticas, políticas e estéticas hegemônicas também marcaram a formação das pessoas com deficiência. Portanto, cabe-nos, enquanto educadores-pesquisadores, a tarefa de apreender uma *práxis* pedagógica inclusiva em conjunto com a classe trabalhadora, pois, conforme Gohn (2010), as práticas pedagógicas dos educadores sociais em convergência para e com os movimentos sociais, empreendem caminhos-saídas de transformação social, com a necessidade de construções coletivas.

Neste sentido, faz-se necessário resgatar a construção teórica sobre o problema da reificação (Lukács, 1989), um fenômeno relacionado ao contexto da produção material nas relações sociais, que distorce a consciência da realidade

concreta e, por isso, aliena os sujeitos, ao ponto de constituir-se tal qual uma mercadoria. A reificação é, diante disso, a partir das análises de Raymond Williams (1979), uma compreensão congruente às estruturas de sentimento, que interligam as paisagens afetivas da vida concreta, uma vez que, enquanto processo sociocultural, a reificação é o desdobramento do sistema de mecanização da vida, incidindo na formação formal, não-formal e informal do ser social.

Lukács (1989), embasado nas análises de Karl Marx e Friedrich Engels (2007) sobre a alienação e o fetichismo da mercadoria promovido pelo trabalho parcelar na indústria, argumenta que a transformação causada pela reificação afeta profundamente a consciência das pessoas, especialmente a classe trabalhadora, reduzindo a sua formação ao conceito calculador. O processo de produção da mercadoria na sociedade do capital, como unidade da reificação, altera a percepção da realidade social, fazendo com que as relações humanas sejam compreendidas tais quais as relações de troca mercantil dos objetos. Isso gera uma percepção coisificada, onde os sujeitos passam a se relacionar no âmbito social e afetivo de forma fragmentada e alienada.

De forma semelhante, Walter Benjamin<sup>26</sup> (2006) se aproxima da crítica lukacsiana em suas análises, ao apresentar a forma como as imagens e as tecnologias de reprodução tocam na experiência e na percepção social. Ele introduz conceitos como a “imagem dialética” e a “fantasmagoria”, para descrever como as imagens na modernidade, especialmente na era dos autômatos e da reprodução técnica, podem reificar a experiência humana. Benjamin (1993a), argumenta que a transformação tecnológica das formas de reprodução das imagens e das obras de arte, como os meios da fotografia e do cinema, transfigurou profundamente a maneira como as pessoas interagem com a arte e a cultura. Ele enfatiza que este processo é uma via de mão dupla: por um lado, permite o maior acesso à arte e aos meios de reprodução de imagem, mas, por outro, pode ter o efeito de degradação da experiência estética ao ligar-se à mercantilização do sensível.

Além disso, Benjamin (1993a) critica a “fantasmagoria” da cultura capitalista, em que as mercadorias e as imagens são fetichizadas e espetacularizadas, criando

---

<sup>26</sup>A partir da crítica de arte (*Kunstkritik*) presente na obra “O conceito de arte do romantismo alemão”, Walter Benjamin (1999) passa a investigar a imagem e a arte a partir do impacto da Revolução Industrial nas esferas da paisagem cultural (nas galerias e passagens, nas exposições mundiais, na imagem panorâmica gerada pelos mecanismos técnicos, na fotografia e no cinema) (Benjamin, 1993a).

uma ilusão que mascara as verdadeiras relações sociais e econômicas. Essa crítica se alinha com a noção de reificação de Lukács, em que as relações humanas são transformadas em relações entre coisas (Benjamin, 1993a).

Seguindo os anseios da classe trabalhadora despontou o projeto de formação humana omnilateral, envolvendo a sua complexidade (intelectual, científica, tecnológica, social, ético-política, estética, afetiva, corporal etc.) que, por sua vez, não se trata de um modelo rígido - posto que a vida é movimento, é pulsação - mas sim, de constituir bases para forjar um de novo tipo de relação formativa humana, contrária e resistente aos processos de reificação. Por outro lado, inferimos que este projeto depende de um conjunto social estruturado e organizado, para que haja solidez e continuidade.

Neste contexto, compreendemos a necessidade histórica de composição formativa com a dimensão estética, elemento importante e indispensável para uma formação humana omnilateral, já que o projeto hegemônico e histórico corresponde à fragmentação e a unilateralidade da sensibilidade humana (Leite; Fonte, 2021).

De fato, em nossas acepções, cabe à dimensão estética da formação humana, firmar-se enquanto uma formação do sensível, “que entende os sentidos humanos não como meros órgãos naturais, mas como trabalho de toda a história universal até a atualidade” (Leite; Fonte, 2021, p. 14). Della Fonte (2020), no livro *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*, analisa o conceito de omnilateralidade na teoria marxista, relacionando-o com a dimensão estética da formação humana. Para isso, a autora propõe uma pesquisa bibliográfica e documental de revisão das obras de Karl Marx e de outros interlocutores que abordaram o tema da formação humana omnilateral e estética.

Segundo a autora, em Marx, a dimensão estética é fundamental para a formação omnilateral, pois ela é uma das dimensões que compõem a formação integral do ser humano, sendo responsável por desenvolver a sensibilidade e a percepção do indivíduo, permitindo que ele aprecie a beleza e a arte em todas as suas formas. Além disso, a dimensão estética é imprescindível à formação de um indivíduo crítico e reflexivo, capaz de compreender e questionar a realidade que o cerca.

A autora defende que a omnilateralidade é a ideia de um ser humano pleno, que se apropria do seu próprio ser e desenvolve todas as suas potencialidades, em contraposição à alienação e à fragmentação impostas pelo capitalismo. A dimensão estética, por sua vez, é entendida como a capacidade de criar, apreciar e transformar

a realidade, expressando a sensibilidade, a imaginação e a criatividade humana.

Por sua vez, ao analisar o lugar da arte no psiquismo humano, na obra *Psicologia da Arte*, Lev Vigotski (1999) destacou a importância da atividade artística na combinação dos símbolos estéticos, meio para reelaboração emocional e de expressão humana, no encadeamento da catarse na fruição da arte, de tal forma, permitindo a ressignificação humana dentro de seu contexto cultural e histórico. As reflexões sobre a “[...] forma da obra de arte, passando pela análise funcional de seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento de suas leis gerais” (Vigotski, 1999, p. 27) colaboram com a formulação de que o papel da arte na educação é fundamental e necessita de um programa escolar com tempo-espaço específico, mas pode também atravessar interdisciplinarmente o currículo escolar, articulando a dimensão estética, afetiva e criativa nos espaços de experiência escolar.

Tal como analisado por Gaudêncio Frigotto (2010), o trabalho interdisciplinar na produção e socialização do conhecimento nas áreas das ciências sociais e na educação não se constitui como arbitrária, mas decorre justamente da forma como o gênero humano se produz socialmente, como sujeitos e objetos do conhecimento. A interdisciplinaridade, nesta acepção, é essencial devido à natureza dialética da realidade social, que é simultaneamente, una e diversa. A delimitação de um objeto de investigação não é para fracioná-lo, mas sim, para reconhecer suas múltiplas determinações e sua interligação com a totalidade social.

A compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição à totalidade caótica, vazia, é imprescindível para entendermos a interdisciplinaridade como necessidade imperativa na construção do conhecimento social. A totalidade concreta, como nos adverte Kosik (1978), não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem (Frigotto, 2010, p. 44).

No entanto, Frigotto (2010) aponta que o trabalho da interdisciplinaridade, próprio da diversidade da realidade concreta, não deve se perder - no campo da pesquisa e das práticas pedagógicas - na tradição do ecletismo, que se apresenta como uma mistura acrítica de conteúdos diversos. De fato, no âmbito escolar, a unidade curricular Arte, conforme a BNCC de 2018, muitas vezes é confundida com o desenvolvimento acessório de outros componentes ditos mais importantes. No

entanto, em advertência, Ana Amália Barbosa (2007, p.109-110) ressalta que a “Arte tem conteúdo, assim como todas as outras disciplinas, e esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros”, e, assim, reitera a necessidade do trabalho interdisciplinar estabelecendo uma analogia interessante com o poema de João Cabral de Melo Neto (1920 – 1999), *Tecendo a manhã*, pois, nesta trama que é a escola, “um galo sozinho não tece uma manhã” (Neto *apud* Barbosa, 2007, p. 110).

## 2.2 A *práxis* educativa do arte[sanato]

Nesta seção iremos abordar algumas noções importantes sobre os aspectos que envolvem o ensino e a profissionalização do artesão-artista, respeitando o seu percurso histórico e as implicações dos saberes-fazeres materiais e imateriais da atividade artesanal como produção histórico-cultural da humanidade, afastando-se das construções genéricas e costumeiras desta modalidade de ensino e de atuação profissional.

A distinção entre arte e artesanato é uma construção histórica da tradição ocidental. Da mesma forma, as modulações sobre o papel do artesão-artista, em diversas sociedades, foram fruto de processos históricos. Els Lagrou (2013), infere que as sociedades produzem estilos de ser coerentes com os seus modos de gostar. Assim, como somos seres socioculturais, tramamos a nossa existência através das materialidades que produzimos, seja como reflexo, mediação ou como reflexão<sup>27</sup>.

Como salientado acima, a grande diferença reside na inexistência entre os povos indígenas de uma distinção entre artefato e arte, ou seja, entre objetos produzidos para serem usados e outros para serem contemplados, distinção esta que nem a arte conceitual chegou a questionar entre nós, por ser tão crucial à definição do próprio campo. Somente quando o *design* vier a suplantar as “artes puras” ou “belas artes” teremos nas metrópoles um quadro similar ao das sociedades indígenas (Lagrou, 2013, p. 14).

Um evento transformador na tradição ocidental se deu com a união do ensino

---

<sup>27</sup>Neste ponto, incorporamos as discussões sobre o caráter da arte em múltiplas perspectivas. A arte como um reflexo da sociedade pode expressar uma simplificação óbvia e pouco esclarecedora sobre as dinâmicas do campo da arte. De fato, as atividades culturais decorrem de determinações infra-estruturais-superestruturais, mas em movimento dialético, com os processos sociais não estanques. Assim, a perspectiva da mediação, conforme as análises da Escola de Frankfurt, empreende uma contribuição mais complexa, em que todas as relações são moventes, entre diferentes tipos de ser e consciência e, são antes inevitavelmente mediadas. Esse processo não é uma agência separável – um “meio” – mas, intrínseco as propriedades dos tipos correlatos. A “mediação” está no objeto em si, não em alguma coisa entre o objeto e aquilo a que é levado” (Williams, 1979, p. 101). Assim, a análise de Els Lagrou (2013) sobre o caráter reflexivo da arte conceitual, em comparação com a produção indígena, também encontra lastro na relação do processo material social e de linguagem.

e o trabalho para toda a sociedade civil. O que antes era reservado à formação dos que produzem, ou seja, da classe trabalhadora, passou a ocupar a organização da vida escolar de todos os jovens. A paulatina superação das corporações de artes e ofícios e a transformação da atividade artesanal ao modo burguês, ocorreram por diferentes caminhos nos países industriais, de acordo com as suas determinações históricas e sociais (Manacorda, 2007).

O característico, nesse processo, é que a estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas (e se degradada) às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos. E isso não ocorre apenas pelo fato da força de inércia própria de todas as estruturas existentes, ou pelo fato de que a classe dominante tende a destruir as estruturas e instituições típicas das classes subalternas (como faz concretamente com a prática artesanal) para impor as suas próprias estruturas; corresponde, porém, a inevitável e objetiva necessidade de expandir as suas aquisições, antes exclusivas ou sagradas, da ciência, que quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo (Manacorda, 2007, p. 124).

Seguindo a trilha da atividade artesanal como processo educativo, Isabela Frade (2006), argumenta que na gênese do campo profissional<sup>28</sup> do artesanato, ele compartilhava o mesmo valor do campo da arte e, por sua vez, não era *designado* apenas pela forma de produção manual e nem sequer, como uma forma de arte menor em comparação com as “Belas Artes”.

Devemos lembrar que a distinção entre arte e artesanato é relativamente recente: ela constitui suas bases no Renascimento, quando a arte se propõe “*cosa mentale*” como Da Vinci dizia a respeito da pintura. Até então a arte era um desígnio ao artesanato de excelência, uma forma depurada em um conjunto de práticas estéticas, todas elas artesanais. Era um adjetivo: uma qualificação máxima (a definição de obra prima é o antecedente da obra de arte). Quando a arte adquire autonomia alude a uma existência particular, única, transcendental. Essa singularidade surge exatamente por sua oposição ao artesanato (Frade, 2006, p. 42).

A formulação de que a atividade da arte advém de um saber mental e a do artesanato de um fazer manual, “reduziu todo o conjunto de produção artesanal a um único plano, subalterno e distante, com mínima identificação com as obras de arte”

---

<sup>28</sup>Para Pierre Bourdieu (2003), o conceito de campo não se restringe apenas a um espaço físico, mas sim à constituição de domínios específicos, tais como as áreas de conhecimento e de atuação profissional: educação, cultura, política, economia etc. Assim, o campo profissional, representa um contexto (profissional, acadêmico, institucional) onde ocorrem tensões e idiosincrasias correlacionadas a uma determinada profissão ou área de atuação, como regras, valores e interesses específicos. Este conceito contribui para a compreensão das dinâmicas sociais e das relações de poder no mundo do trabalho.

(Frade, 2006, p. 42). Neste sentido, o afastamento das práticas artesanais com as referências do campo da arte, prejudicou a profissão do artesão, colocando-o à margem dos sistemas educacionais especializados, das políticas públicas e de seu desenvolvimento estético, deixando o empreendimento profissional e formativo a cargo da sociedade civil.

É a separação do meio que aliena um (o artista) do outro (o artesão). Em outras culturas, teremos a eleição de um artista que se fortalece a partir do seu meio, o artesanal. Agora, na tecnocivilização, as artesanias adquiriram estatuto simbólico de alto poder. A própria indústria foi superada. Hoje o artesanato é tratado prioritariamente como produto de valor cultural. Sua significação para o consumo se baseia num campo fortemente afetivo (Frade, 2006, p. 43).

O projeto formativo que incorpora a pedagogia do artesanato, “prepara o corpo para um saber, um saber que é do próprio corpo. O conhecimento que o artesão realiza em seu trabalho traduz uma sabedoria do corpo que não pode ser reduzida à racionalização” (Frade, 2006, p. 43), é uma atividade cinestésica que interliga sentimento, corpo e matéria, capturando a complexidade da experiência humana.

Desta forma, a necessidade de superar a frequente dicotomia entre o saber e o fazer no contexto da educação, do trabalho e da arte refere-se à própria cisão de classe no sistema capitalista, e incide no preconceito às atividades comuns da classe trabalhadora. Na educação e no trabalho, essa dicotomia pode ser percebida quando os métodos e recursos, não constituem saberes de experiência<sup>29</sup> e sim, formulações conceituais descontextualizadas e sem vínculo com a realidade concreta (Frigotto, 2010).

Toda a pedagogia moderna é, portanto, uma disputa sobre a relação entre a teoria e a prática, entre a escola do ler e a escola do fazer [...] De uma maneira ou de outra, sentiu-se a necessidade de substituir o ensino livresco por outros processos educativos, ou, pelo menos, de completá-lo com outros processos educativos. Sabemos que na história dessa disputa, tende-se a colocar Marx, *sic et simpliciter*, entre os partidários de uma escola de tipo prático e profissional; mas, como vimos, é necessário rejeitar claramente essa interpretação do seu pensamento (Manacorda, 2007, p. 125).

Em antítese às concepções dicotômicas, apresenta-se, na perspectiva teórica de Antonio Gramsci, a concepção do trabalho como princípio educativo, ou seja, a atividade do trabalho intrinsecamente ligada à formação do gênero humano e, por

---

<sup>29</sup>De acordo com o texto, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* de Jorge Larrosa Bondía. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDx/?format=pdf&lang=pt>

isso, envolta à constituição de relações sociais, tecnologias e técnicas pelas quais produzem-se modos de viver. Gramsci retoma a ideia do trabalho, referência para a escola unitária, a partir da noção de trabalho em Marx (Manacorda, 2007).

Pensa, portanto, num tipo de ensino e preparação para o trabalho que conserve ao máximo o caráter marxiano de omnilateralidade; quer que os elementos sociais utilizados no trabalho profissional não caiam na passividade intelectual, mas possam dispor de todas as possibilidades de atividade cultural e de trabalho científico (Manacorda, 2007, p.138-139).

Para Richard Sennett (2009), em *O artífice*, a pesquisa sobre a multiplicidade de concepções do trabalho de artífices na história é a ligação entre o planejamento e a materialização do artefato/obra que envolve a dinâmica da produção criativa. O autor ressalta que “[...] a realidade material dá a resposta, constantemente corrigindo a projeção, advertindo quanto à verdade material” (Sennett, 2009, p. 303). Desta maneira, Sennet (2009) compreende que o processo relacional do artífice com a matéria é mediado pela linguagem, pois o trabalho do artífice demanda uma formação contínua e substancial, carregada pelos impasses e desafios nos encontros das projeções com as materialidades.

Logo, a definição de Sennet (2009) transcende o entendimento convencional de que o artesanato é uma atividade meramente manual, pois na acepção do autor, o trabalho artesanal congrega uma relação intrínseca entre o pensamento e a ação, entre o planejamento e a execução, além de um conjunto de saberes-fazer afetivos ligados à sua produção.

Esta perspectiva não afasta a atividade artesanal dos efeitos do trabalho alienado<sup>30</sup> e da educação unilateral, próprio da sociedade capitalista, manifestando-se sobre a vida humana nas formas de sentir e habitar o mundo, para além das atividades laborais. Além disso, o “advento da industrialização também constitui força modeladora do conceito de artesanato, desprestigiando-o como modo de produção, separando-o da esfera macroeconômica” (Frade, 2006, p. 42). No entanto, mesmo com este fenômeno, a *práxis* educativa<sup>31</sup> do artesanato colabora para refletirmos

---

<sup>30</sup>Em resumo, antes da revolução industrial, na manufatura e no artesanato, a classe trabalhadora tinha acesso e participava de todo o processo de produção. Na sociedade capitalista, a classe trabalhadora não participa de todas as etapas da produção (concepção, planejamento, montagem etc.) ou seja, está alheia à totalidade das etapas e, sobretudo, da definição do produto finalizado e, por consequência, do valor inerente do seu trabalho e de si mesma. Para Marx, a superação da alienação do trabalho é fundamental para a emancipação humana, ou seja, para o desenvolvimento de uma sociedade na qual todos possam desenvolver plenamente suas capacidades criativas (Marx, 2015).

<sup>31</sup>A acepção de *práxis* educativa que nos baseamos se refere a aproximação teórica de Paulo Freire

como a dinâmica do trabalho industrial produziu uma humanidade em crise de experiências significativas e com os sentidos mais fragmentados em muitas dimensões.

Além do mais, Sennett (2009), enfatiza que é equivocado pensar que, o fato da atividade artesanal se relacionar com a tradição faz com que ela tenha práticas rígidas e sem artifícios tecnológicos. Por isso, retoma: “[...] a olaria antiga, por exemplo, mudou radicalmente quando entrou em uso o disco de pedra rotativo ao qual era fixado um bloco de argila; daí surgiram novas maneiras de moldar a argila” (Sennett, 2009, p. 36).

Embora a atividade do artífice, no processo da criação, composta por um saber engendrado na experiência seja de fundamental importância para uma formação plena – uma vez que a produção artesanal, conforme Sennett (2009) é caracterizada pela afetividade da realização de um trabalho bem elaborado, aliado à dimensão ética e estética -, não significa que ela se manifeste como um modelo de produção socioeconômica revolucionário, dado que, esta modalidade de atividade, predominante na sociedade medieval, não expressou uma mudança social de caráter estrutural.

Em relação aos efeitos da sociedade industrial e da Primeira Guerra Mundial, Walter Benjamin (1993b) analisa o reflexo da desintegração da experiência coletiva, da fragmentação dos sentidos e do trauma, bem como, do hiato de experiências comunicáveis significativas a partir dessa “[...] paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano” (Benjamin, 1993b, p. 115).

Nesta barbárie do desenvolvimento técnico e tecnológico, os processos de produção automatizados, provocaram um declínio na atividade artesanal no final do século XIX, sobrepondo-se à própria humanidade, produzindo uma paisagem fantasmagórica das metrópoles pequeno-burguesas avessa à toda a experiência (*Erfahrung*)<sup>32</sup> enraizada na memória, nas tradições e no vínculo coletivo.

---

com a filosofia da *práxis* em Karl Marx (2015). No sentido proposto por Paulo Freire (2003), a *práxis* educativa é a reflexão-ação humana sobre o mundo para a transformação.

<sup>32</sup>A partir da análise dos textos: *Experiência e Pobreza* (1993b) e *O Narrador*, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov de Walter Benjamin (1993c), podemos estabelecer uma relação entre a *Erfahrung* (experiência) e a *Erlebnis* (vivência). Para Walter Benjamin (1993b), a *Erfahrung* (experiência), é um conceito que ultrapassa os fatos e informações na imediatividade da vida. O autor retrata a experiência verdadeira como algo que é inerente ao ser social, no qual incide na sua forma de ler o mundo e de sua compreensão da vida, envolvendo a dimensão coletiva, histórica e linguística, onde as experiências individuais estão ligadas a um contexto compartilhado de transmissão de

O prognóstico da pobreza de experiências, para Benjamin (1993c), também provoca a crise do gênero da narrativa, questão que o autor aproxima do trabalho artesanal. Sob este ângulo, a narrativa e o artesanato são ambos transmitidos pela tradição oral de geração em geração, nas formas de contar histórias e de reinventar cada experiência, na qual os laços comunitários são imprescindíveis.

Com a ausência de compartilhamentos provenientes das práticas artesanais, esvazia-se gradativamente as camadas multissensoriais e afetivas dos sentidos e significados humanos, “[...] desaparece o dom de ouvir e desaparece a comunidade dos ouvintes [...] Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (Benjamin, 1993c, p. 205).

Assim, nos apontamentos sobre as narrativas de Nikolai Leskov<sup>33</sup> (1831 - 1895), Walter Benjamin (1993c) apresenta-nos a figura do narrador como um artesão das palavras, que aproxima os modos ser e sentir da experiência corporal com o que é dito. O som da voz na narração é o veículo do que foi sentido e a necessidade de passar adiante, tal qual, a materialização de um vaso de cerâmica.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1993c, p. 205).

A interseção entre a arte/educação, artesanato e a linguagem consiste justamente na densidade dos processos de ensino-aprendizagem de sentir e ler com profundidade, com uma temporalidade diversa da automação das telas digitais, pois “[...] fala de uma arte popular, cujo consumo estético é um valor a ser depurado, pensado e qualificado como experiência humana” (Frade, 2006, p. 43), a partir de práticas coletivas. Assim, a artesanaria não envolve apenas o labor manual, ela compreende o enlace corporal em linguagem, em contos, leituras, afetos e coletividade.

A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo, tornou-se mais modesto, e o lugar que ela

---

conhecimentos. Já a *Erlebnis* (vivência), se refere a experiências mais imediatas e individuais.

<sup>33</sup>Escritor russo, nasceu em São Petersburgo.

ocupava durante a narração está agora vazio. (Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam cem maneiras o fluxo do que é dito) (Benjamin, 1993c, p. 221).

Ainda sobre a corporeidade dos artefatos, Lagrou (2013) ressalta que entre os ameríndios, os corpos e os artefatos são uníssonos e compartilham as mesmas referências da experiência de vida, ou seja, a técnica é integrada à vida. Nas sociedades capitalistas, as técnicas e as tecnologias são dissociativas, atravessam a vida para o consumo insustentável e desrespeitoso com as necessidades vitais da humanidade.

Podemos também inserir essa questão sob o lugar dos corpos na trama entre arte, artesanato e *design* na atualidade, versando sobre a atuação e o papel das mulheres nesta tríade. Barbosa (2016), destaca que durante o século XIX as mulheres artistas foram invisibilizadas pela História da Arte no Brasil e, a despeito do preconceito e da misoginia, as mulheres tiveram maior visibilidade na sua produção artística a partir do Modernismo.

Estes elementos ficaram evidentes na exposição da Mostra do Redescobrimento, realizada no ano 2000, no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, pois nenhuma mulher estava representada entre os quase 200 artistas, apesar de muitas terem sido bem-sucedidas em vida, ganhando, inclusive, prêmios em espaços consagrados da arte na Europa. Na atualidade, a produção das mulheres nas artes visuais no Brasil tem incorporado paulatinamente as pautas e as conquistas feministas, embora muitas artistas, artesãs e designers vivenciem a pressão social e o preconceito de gênero.

A prática artesanal contemporânea adquiriu muitos fluxos mercadológicos. No entanto, para a composição de uma formação omnilateral, a formação estética é fundamental para a aquisição de um conhecimento crítico-sensível. Neste sentido, consideramos o trabalho teórico-prático fundamental na formação no e para o trabalho das/os artesãos-artistas. De acordo como o PPC do curso:

Com efeito, o Projeto Pedagógico considera o caráter ontológico-formativo do trabalho em sua dimensão histórica (Marx, 2015; Lukács, 2013; Gramsci, 1999), optando pelos pressupostos do trabalho coletivo, da auto-organização dos estudantes – por entender a escola como um espaço onde os estudantes não somente estudam, mas o lugar onde também organizam suas vidas – e do ensino unificado para a superação da cisão entre teoria e prática que atravessa o mundo do trabalho – que estabelece um fosso entre a atividade intelectual e a atividade física. Bem como, o desenvolvimento da

compreensão teórica dos fenômenos imbricados nas técnicas artesanais apreendidas, ligando-as às operações com conceitos como instrumentos para pensar e transformar a realidade (Instituto Benjamin Constant, 2003, s.p.).

No texto sobre a Base Conceitual do Artesanato Brasileiro (2012), formulado para servir de parâmetro à política pública do Programa do Artesanato Brasileiro (PAB) foi desenvolvida uma classificação para definir a natureza do artesanato no tempo e no espaço onde é produzido. Assim, temos: o artesanato indígena; artesanato de reciclagem; artesanato tradicional; artesanato de referência cultural e o artesanato contemporâneo-conceitual. Por esta base de organização, podemos dizer que as produções desenvolvidas pelos alunos do CTAEJA-IBC relacionam-se com o artesanato contemporâneo-conceitual, pois, os artefatos produzidos resultam de um projeto desenvolvido na mediação pedagógica em processos criativos de leitura e releitura de obras de arte com materializações de projeto de produto, pela forte influência do design nas composições, portanto, com elementos inovadores e sofisticados.

Nesta direção, vincula-se ao trabalho pedagógico a contextualização das práticas contemporâneas no Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos, com as habilitações de cerâmica, escultura e serigrafia, em diálogo permanentemente crítico com diversos territórios e temporalidades. A cerâmica artística contemporânea, por exemplo, firma-se em processos tradicionais refinados, somados às pesquisas poéticas sobre o material cerâmico e de seus procedimentos.

Especificamente sobre a cerâmica contemporânea é interessante apontar duas amplas tendências que se entrecruzam, uma que segue a pesquisa da cerâmica como técnica e recursos tradicionais, e a outra que usa a cerâmica nas mais diversas tendências: figurativa, abstrata, minimalista, erótica e de crítica social; às vezes citando, reinterpretando, criticando ou parodiando a cerâmica do passado, seja a cerâmica pré-colombiana, a estatuária sacra medieval, as porcelanas tradicionais chinesa, inglesa, a rococó, etc. Também há ceramistas que fazem gravura, performances e instalações com cerâmica, e outros usam técnicas mistas. Atualmente todas as tendências da arte são exploradas pela cerâmica, replicando a mesma diversidade e contradições das outras linguagens artísticas, deixando para o passado os preconceitos obsoletos de artes maiores e menores (Nehr, 2019, p. 43).

A Escultura contemporânea abre-se em diálogo com uma nova concepção de espaço, ela adquire a expansividade do próprio território da vida, até mesmo em intervenções públicas e tecnológicas. Depois dos anos 1960, as pesquisas poéticas dos artistas passaram a incorporar procedimentos diferentes do convencional, e diante disto, o vocabulário sobre as novas formas de materializar os objetos da arte e

o seu sistema de classificação também modificou, resultando em inserções da escultura no espaço. De certo, o campo da escultura tradicional já tinha uma dinâmica de contágio com a esfera pública a partir da exposição de monumentos e totens, no entanto, as novas ocupações do espaço ganharam uma dinâmica mais crítica, contestatória e interativa. Em síntese, podemos citar algumas denominações das novas tendências artísticas que ocupam os diversos planos da vida concreta: a instalação; a videoarte ou videoinstalações; a arte pública e a *land art* ou arte ambiental etc (Krauss, 2008; Archer, 2001).

Segundo Almir Paredes Cunha (2005), a serigrafia pode ser organizada dentro do campo de técnicas de gravura, devido ao fato de ser um processo de impressão e reprodução de imagens. Da mesma forma, o autor se refere a alguns processos de estamperia em tecido. A técnica de gravar imagens ganhou diversos usos ao longo da história da arte como, por exemplo, o caso do estêncil ou *porchoir*, a serigrafia industrial e a serigrafia artesanal. Com tal característica, o termo pode estar associado a uma técnica de expressão artística e/ou gráfica.

Algumas inscrições do modernismo, como as *assemblages* cubistas, os eventos dadaístas, as performances futuristas e a inserção da fotografia como expressão artística, ainda reverberam nas práticas artísticas contemporâneas. Mas foi, sem dúvida, a partir da grande repercussão da concepção de *readymade* de Duchamp, de designar objetos produzidos em série como obra de arte e sua que se observaram vultosos estilhaços de proposições artísticas (Archer, 2001).

A *Pop Art*, como movimento artístico, foi reconhecida nos Estados Unidos (EUA) no início da década de 1960. Com ela, a questão da serialização, industrialização, consumo e a cultura visual de massa, passou a ocupar com mais intensidade e força os temas das artes. As obras traziam a *serial imagery*<sup>34</sup>, com o uso da técnica de serigrafia, como nas obras de Andy Warhol: “[...] latas de sopa, garrafas de coca-cola, dinheiro, fotos de notícias, pessoas famosas [...]. Para Warhol, a repetição também estava ligada, de maneira mais fundamental, ao modo como vemos e tratamos outros tipos de imagens e objetos” (Archer, 2001, p. 7-10), como reflexo da vida comum.

A presença da movimentação pop, seja como influência ou como diálogo estético, foi bastante tensionada por alguns dos principais artistas brasileiros que participaram da exposição, notadamente os artistas Gerchman e Antonio

---

<sup>34</sup>O termo versa sobre a repetição de uma imagem numa obra. Pode ser abstrata ou figurativa, como na obra de Donald Judd (1928 - 1994) e de Andy Warhol (1928 - 1987), respectivamente (Cunha, 2005).

Dias. Ligada sobremaneira aos Estados Unidos, a influência pop era um incômodo para muitos artistas, por relacionar-se ao “centro do imperialismo mundial”. Em dois artistas que vieram de São Paulo, Wesley Duke Lee e Angelo de Aquino, o diálogo com a movimentação pop apresentou-se de forma menos tensionada por estarem mais permeáveis aquelas ideias e conceitos em seus trabalhos [...]. Além da presença da Arte Pop norte-americana, um outro movimento artístico de viés mais crítico, Otra Figuración, teve uma reverberação significativa, em especial entre os cariocas (Reis, 2006, p. 31-32).

No Brasil, as articulações plásticas da nova figuração permitiram trabalhar o *pop* em direções muito relacionais com o movimento político e social no país. As discussões sobre a vanguarda artística permeavam as discussões do Centro Popular de Cultura (CPC) e da União Nacional dos Estudantes (UNE) de modo que, a ideia sobre o que é popular ganhava muitos matizes (Arantes, 1981). A pluralidade da cultura visual emergente no contexto da *Pop Arte* deslocou o pensamento para um “[...] novo tipo de figuração que enfocava o imaginário popular no cotidiano da classe média urbana. Longe de ser uma representação realista dos objetos ou conteúdos” (Costa, 2004 p. 24). Por conseguinte, expunha o convívio do “[...] homem com a sociedade por meio de sua relação com as linguagens, isto é, com as formas de transmissão dos conteúdos sociais pela mídia” (Costa, 2004 p.24). Neste cenário, muitos artistas enveredavam para provocar no público uma espécie de suspensão das imagens da vida cotidiana e de seus objetos, para refletir sobre o seu uso e as suas propriedades, numa operação de contágio e desopilação, para ressignificação da paisagem massificada e padronizada.

Como constatamos, evidencia-se os entrelaçamentos entre a arte e o artesanato nas práticas artísticas contemporâneas, com diferentes usos, possibilidades plásticas e estéticas. Tanto pode trazer os materiais do cotidiano, quanto a materialização de novos objetos. O caráter criativo não se dá apenas na utilização dos materiais, ele se desenvolve também a partir das pesquisas-projeções e dos processos de artesãos-artistas. Esta forma de compreender o “movimento criador como uma complexa rede de inferências, contrapõem-se à criação como uma inexplicável revelação sem história” (Salles, 2011, p.94).

Nas últimas décadas houve um investimento federal para o desenvolvimento e qualificação da atividade do artesanato no Brasil, com o objetivo de alavancar a atividade, para a promoção de renda e emprego com o Programa Artesanato Brasileiro<sup>35</sup>. No entanto, precisamos compreender a dinâmica do capital no Brasil com

---

<sup>35</sup>As políticas públicas sobre a atividade do artesanato no Brasil recente: O decreto No 80.098, de 08

relação às atividades de empreendedorismo, pois não oferecem garantias sólidas de seguridade social, precarizando a formação e o campo profissional e, por sua vez, desestruturam o nosso patrimônio cultural e material. Muitas práticas são direcionadas mais para o comércio e para o turismo predatório do que para o investimento em redes de proteção do nosso patrimônio cultural e material. Contudo, isso não quer dizer que as atividades não devam gerar renda, mas sim, que o lucro não pode estar acima de nossos saberes-fazer.

As políticas públicas para ampliação das condições de trabalho dos artesãos-artistas ainda são deficitárias em termos de solidez e garantias trabalhistas no campo profissional brasileiro. O desenvolvimento desta profissão ainda é muito voltado para as vocações tradicionais e na educação não-formal, o que consideramos partir de resistências locais para a manutenção de seus saberes e práticas. Todavia, para o ampliação da *práxis* do artesanato, esses saberes e práticas devem ser consolidados também na educação formal, numa educação popular referenciada com os anseios da classe trabalhadora. Para que isso ocorra, as políticas públicas devem articular redes de compartilhamento entre o campo de atividade do artesanato, lugares de educação não-formal e a educação formal pública (Gohn, 2010).

O desenvolvimento do percurso formativo que envolve as feiras, espaços de exposições de produtos, visitas técnico-pedagógicas etc., deve ser consolidado a partir de fomentos sólidos e não a partir de iniciativas particulares. A criação de políticas públicas extensivas à formação na escola pública do artesão-artista é condição essencial para o crescimento da arte popular brasileira.

Conforme propõe Luecking (2009), todos os alunos com deficiência devem participar de programas de transição para o mercado de trabalho, com a finalidade de equiparar as oportunidades. Assim, as necessidades de cada um são valorizadas de

---

de agosto de 1977 institui o Programa Nacional de Desenvolvimento do Artesanato, sob a supervisão do Ministério do Trabalho. O decreto No 83.290, de 13 de março de 1979 dispõe sobre a categorização dos produtos artesanais e sobre a identificação profissional do artesão é revogado pelo Decreto de 21 de março de 1991. Este último, institui o Programa do Artesanato Brasileiro (PAB), sob a supervisão da Secretaria Nacional de Promoção Social no Ministério da Ação Social. Em 31 de maio de 1995, revoga-se o decreto anterior e institui que o PAB seja vinculado ao Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo. Em 2012 é publicado o livro sobre as ações do PAB e sua relação com o Plano Brasil Maior do governo de Dilma Rousseff. Em 22 de outubro de 2015 entra em vigor a lei Nº 13.180 sobre a Política Nacional de Cultura Viva e a regulamentação da profissão de artesão. A portaria nº 1.007-SEI, de 11 de junho de 2018 cria a Comissão Nacional do Artesanato e dispõe sobre a base conceitual do artesanato brasileiro com o texto análogo à publicação de 2012. De acordo com o decreto nº 11.725, de 4 de outubro de 2023, o PAB passa a ser subordinado pela Secretaria Nacional do Artesanato e do Microempreendedor Individual do Ministério do Empreendedorismo, Microempresa e Empresa de Pequeno Porte.

igual forma, proporcionando a todos as mesmas oportunidades de participação na sociedade. Durante o período escolar, é essencial que a instituição proponha ações como estágios, visitas e outras atividades práticas, despertando no aluno o interesse pelo trabalho e ajudando-o a descobrir suas aptidões. Isso permite que escolham uma atividade laboral que atenda às suas necessidades e aspirações.

De acordo com as reflexões de Luecking (2009), todas as pessoas com deficiência devem participar de programas de transição para o trabalho, com o propósito equitativo de oportunidades. Assim, as características de cada pessoa podem ser valorizadas de igual forma, proporcionando a participação social das pessoas com deficiência, e o seu direito ao trabalho. Durante o período educacional, é essencial que as instituições proponham ações voltadas às atividades aplicadas, para que os estudantes tenham a perspectiva de desenvolver uma atividade laboral que atenda às suas necessidades e aspirações.

Os programas de transição para o trabalho são cruciais para que alunos com deficiência compreendam o mundo do trabalho e as suas contradições. No caso da profissionalização de artesãos-artistas com deficiência visual, compreendemos que o campo da mediação cultural é profícuo, pois, ao integrar a mediação cultural de pessoas com deficiência visual em ambientes culturais, as instituições estarão comprometidas tanto com a acessibilidade como com a inclusão social

A criação e exposição de suas obras de arte não só enriquecem seu repertório profissional, como também promovem a inclusão cultural. Eles tornam-se agentes ativos na disseminação de uma proposta inclusiva da arte, valorizando a diversidade e contribuindo para uma sociedade mais equitativa e sensível às diferenças.

Esses programas de transição são cruciais para que alunos com deficiência adquiram a experiência de trabalho demandada pelas empresas. Além disso, ao integrar a produção artística de pessoas com deficiência visual, esses alunos atuam como mediadores culturais. A criação e exposição de suas obras de arte não só enriquecem seu repertório profissional, como também promovem a inclusão cultural. Eles tornam-se agentes ativos na disseminação de uma visão inclusiva da arte, valorizando a diversidade e contribuindo para uma sociedade mais equitativa e sensível às diferenças.

As práticas artesanais, em termos de inclusão social, além de contribuir com o desenvolvimento integral do ser humano, deve também, enquanto práxis pedagógica do artesanato, possibilitar a criação de um espaço onde as pessoas com deficiência

teçam compartilhamentos de experiências e construam redes dialógicas e afetivas. As atividades nos espaços formativos da arte ainda guardam construções históricas de compartilhamentos entre os artesãos-artistas e, por esta razão, podem colaborar para a construção de coletivos e, não obstante, combater o isolamento social. Outro ponto diz respeito à própria corporeidade da *práxis* pedagógica artesanal, pois ao estabelecer diálogos poéticos e concretos com as materialidades, emanam potências de si muitas vezes encouraçadas<sup>36</sup> pelas experiências de desvalorização.

No entanto, é importante frisar que, a implementação de práticas artesanais como possibilidade de percurso formativo na Educação Profissional e Tecnológica das pessoas com deficiência não está isenta de desafios. Deve atentar-se para os processos e recursos que possibilitam o desenvolvimento crítico e integral, pois não se trata de uma atividade direcionada apenas ao preenchimento do tempo e para a socialização. É necessário a produção de materiais técnicos e didáticos especializados, com professores e profissionais de apoio educativo formados para a inclusão, evitando que as experiências incidam negativamente.

Desse modo, é essencial o desenvolvimento de políticas públicas para a formação continuada de professores e programas de apoio e fomento para garantir que a atividade educativa do artesanato seja ecológica, acessível e inclusiva para todos. Pois, a *práxis* educativa artesanal tem um potencial transformador na vida das pessoas com deficiência, oferecendo recursos que vão além do desenvolvimento físico e cognitivo, alcançando a possibilidade de inclusão social e de bem viver.

Com estas características, inferimos que ao longo do processo histórico o campo da arte, em seu sentido amplo, interliga-se com o trabalho artesanal, contemplando modos de ser, fazer e afetar similares como, por exemplo, a apresentação de trabalhos/obras/artefatos. Além disso, o empreendimento da formação profissional do artesanato no Brasil, compõem modos de ser e conviver na sociedade capitalista, adquirindo diversas nuances e contradições no interior de seu campo profissional, podendo ser considerado artigo de alto refinamento estético e cultural ou não.

Portanto, o percurso histórico da formação voltada para o trabalho em Artesanato e, a seu turno, as concepções teórico-metodológicas norteadoras para a arte-educação integrada à educação profissional, não expressaram de forma

---

<sup>36</sup>A partir da noção de couraça em Wilhelm Reich (Almeida e Albertini, 2014).

hegemônica, no Brasil, maiores vínculos com uma formação omnilateral, sobretudo, em sua dimensão estética, com componentes que articulam o processo artístico em sua totalidade. Destinada aos aspectos proporcionados pela perícia técnica e a sua aplicabilidade na atividade industrial e/ou comercial, a educação profissional em Artesanato, assim como, a arte-educação, em grande medida, restringiu-se à finalidade formativa de sentido acessório, auxiliar e decorativa, ou ainda, quando muito, assumiu contornos elitistas.

### 2.3 O Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA do IBC

**Figura 5 - Detalhe da releitura da obra de Tarsila do Amaral “Operários”<sup>37</sup>.**



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A implementação da educação profissional técnica e tecnológica contemporânea no IBC, partiu da Portaria MEC nº 310, estabelecida no dia 03 de abril de 2018, que modificou as competências formativas do Instituto Benjamin Constant,

---

<sup>37</sup>Fotografia do detalhe da releitura da obra de Tarsila do Amaral “Operários” de 1933 para a exposição: Ateliê de Portas Abertas Benjamin em Vozes: Pensando a sustentabilidade a partir da pedagogia do barro para a I Semana de Ciência e Tecnologia do IBC entre os dias 17 a 19 de outubro de 2024.

incluindo a possibilidade de ofertar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas articulada e subsequente para as pessoas com deficiência visual, assim como descrito no artigo 1º, Inciso III, do regimento institucional deste período.

Esta ampliação de atribuição educacional do IBC, implicou em uma série de ações da gestão institucional para efetivar a oferta de profissionalização no percurso formativo dos alunos com deficiência visual, com a justificativa de concretizar a política pública de acesso “[...] à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 21).

No entanto, o IBC configura-se como uma instituição federal de educação especializada, vinculada diretamente ao Ministério da Educação, e não figura no quadro das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892/2008 e Lei nº 12.677, de 2012).

Art. 1º. Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;  
II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;  
III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012). V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (Brasil, 2008a, p. 1).

Dessa forma, o desenvolvimento da composição dos cursos técnicos no IBC, constituiu-se de forma anacrônica, com uma série de confusões sobre a concepção das políticas públicas de educação profissional de nível médio que estavam avançando no cenário nacional, principalmente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no que se refere ao currículo Integrado, a formulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's), as práticas, a organização institucional, a formação e profissão docente EBTT.

Além disso, a comunidade escolar não teve tempo e espaço para dialogar sobre a atualização desta nova modalidade de ensino na instituição. Outra distopia, corresponde a escolha vertical dos cursos, pois não houve uma pesquisa prévia, consulta ou organização em conjunto à comunidade escolar para o estabelecimento de prioridades e possibilidades.

Assim, o grupo de professoras de artes visuais da instituição foi convidada/convocada a elaborar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso Técnico em Artesanato, traçando os componentes da formação técnica e profissional

sem a integração/articulação com os docentes da formação geral básica. Ou seja, o encadeamento das ações partiram da determinação de execução de uma decisão hierarquicamente superior, basicamente “a lei do cumpra-se”, sem aceno ao princípio de gestão democrática. Podemos relatar apenas que houve uma reunião, sem publicidade ampla, em que os docentes da formação geral básica (FGB) e as docentes da formação técnica e profissional (FTP) tiveram a oportunidade de trocar algumas impressões.

As práticas profissionais preexistentes à implementação do curso que, inclusive, justificaram sua criação, tiveram como referência a atuação institucional com a educação não-formal relativa às habilitações de cerâmica, escultura e serigrafia, na Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT), assim como, na educação formal do Ensino Fundamental com a disciplina de Artes Visuais no Departamento de Educação (DED).

**Figura 6 - Releitura da obra *Oito retângulos vermelhos* de Kasimir Malevich**



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Foto do trabalho desenvolvido pelos estudantes na oficina Arte de Vanguarda Russa, no Departamento de Educação (DED), no evento do Centenário da Revolução Russa nos dias 17 a 19 de outubro de 2017 no IBC<sup>38</sup>. A produção artística é uma releitura da obra *Oito retângulos vermelhos* de Kasimir Malevich (1879 - 1935), de

<sup>38</sup>Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/noticias/566-palestra-sobre-a-heranca-da-revolucao-russa-encerra-hoje-19-semana-cultural-no-ibc>

1915. A imagem mostra duas silhuetas de pessoas caminhando na direção oposta, ambas segurando uma bengala. A pessoa à esquerda parece ser uma mulher, e a pessoa à direita parece ser um homem. Ao redor das silhuetas, há oito formas geométricas retangulares, de diversos tamanhos, na cor vermelha.

O curso possui uma estreita relação com a campo das Artes Visuais, dado que, a formulação do mesmo, partiu de uma equipe especializada neste campo de atuação, conforme destacado no PPC:

9.2 Práticas Profissionais do IBC no Campo das Artes Visuais. As práticas profissionais no campo do artesanato coadunam-se com as atividades no currículo escolar desde a fundação do Instituto Benjamin Constant em seu Regulamento Provisório, a partir do Decreto no 1.428 (BRASIL, 1854). Em novas conquistas nessa trajetória histórica, destacaram-se dois momentos precursores para a proposição do Curso Técnico em Artesanato: (1º) A constituição da atividade de cerâmica a partir do ano de 2003, com a configuração do espaço da oficina de cerâmica, em 2006. (2º) O concurso docente, em 2013, para a área de Artes Visuais no Instituto Benjamin Constant. Desse modo, as atividades com as linguagens das Artes Visuais compunham o rol das possibilidades educacionais dos estudantes do IBC, ou ainda em projetos pedagógicos que envolvessem as práticas artísticas e a produção criativa, conforme figuras abaixo que demonstram o processo criativo dos estudantes em experiências no processo artesanal de cerâmica (Figura 1), escultura (Figura 2) e serigrafia (Figura 3) (Instituto Benjamin Constant, 2023, p. 32).

**Figura 7 - Fruição da exposição *Benjamin em Formas e Cores*<sup>39</sup>**



Fonte: Página Eletrônica do Instituto Benjamin Constant (2018).<sup>40</sup>

O Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA do Instituto Benjamin Constant (IBC), foi formulado em 2018 com o intuito de proporcionar a formação politécnica da pessoa com deficiência visual, com o aporte teórico, técnico e tecnológico dos estudos artísticos, tal qual figura em seu Projeto Político de Curso (PPC)<sup>41</sup>. Além do mais, em sua composição curricular, existe a possibilidade de escolha de uma entre três habilitações: artesão ceramista, artesão escultor e artesão serígrafo (Instituto Benjamin Constant, 2023).

As habilitações em cerâmica, escultura e serigrafia possuem procedimentos técnicos diferenciados, o que demonstra a afinidade do curso com o campo das artes visuais na atualidade e a versatilidade técnica e profissional da equipe de artes visuais e design do IBC. No entanto, por falta de contingente profissional, somente a habilitação em cerâmica está em oferta no momento.

Cabe ressaltar que, desde a criação do CTAEJA-IBC, houveram três

---

<sup>39</sup>A exposição Benjamin em Formas e Cores, apresentada no dia 29 de novembro de 2018, com os trabalhos criados por alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental em atividades de aula e oficinas

<sup>40</sup>Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/noticias/873-apresentacoes-artisticas-dos-alunos-encerram-o-ano-escolar-do-ibc>

<sup>41</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/educacao/educacao-basica/anexos-ensino/projetos-pedagogicos/projeto-pedagogico-curso-tecnico-artesanato-proeja.pdf>

formulações de PPC's<sup>42</sup>. A primeira é a versão de criação do curso, já mencionada, aprovada no Conselho Diretor do IBC em 2018. A segunda versão foi desenvolvida por uma comissão designada pela direção geral para reformulação, sem que houvesse possibilidade de discussão com o conjunto dos professores, tanto da formação geral básica, quanto da formação técnica e profissional. Esta segunda versão foi aprovada no Conselho Diretor do IBC em dezembro de 2022, e por sua vez, conteve uma série de incongruências técnicas e dos pressupostos teóricos-metodológicos já acumulados na trajetória do curso. Por essa razão, foi designada uma outra comissão de reformulação do curso, com o conjunto docente da formação técnica e profissional para corrigir as discrepâncias, esta última versão foi aprovada no Conselho Diretor no dia 16 de novembro de 2023.

A atribuição do curso no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (Brasil 2008b), é pelo eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, no qual engloba os processos de criação, levando em consideração os aspectos materiais e imateriais que envolvem as produções culturais artesanais. O eixo tecnológico de Produção Cultural e Design:

Compreende tecnologias de produção, conservação, difusão, performance e gerenciamento de bens culturais materiais e imateriais, voltadas ao desenvolvimento da economia criativa e da produção cultural em seus vários segmentos, espaços e meios de criação e de fruição artística, com base em: leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico e estético; ciência e tecnologia; tecnologias sociais; empreendedorismo; cooperativismo e associativismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação e políticas públicas; normas técnicas; saúde e segurança do trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (Brasil, 2008b, s.p.).

Para a composição inicial do curso, haviam apenas três docentes na área de artes visuais, o que não era o suficiente para completar o quadro docente da formação técnica e profissional do curso, de tal maneira, a instituição abriu oferta de vaga em redistribuição de professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contando com o retorno efetivo de dois docentes da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) – uma docente com a formação em Design e um docente com a formação em Artes Visuais. Assim, a equipe da FTP constituiu-se pelo campo das Artes Visuais e Design, com o enlace do eixo tecnológico do curso e as

---

<sup>42</sup>Em vigência o PPC da Portaria IBC Nº 98, de 5 de março de 2024.

expertises profissionais do seu corpo docente.

Na composição curricular existe um diferencial em relação aos componentes da formação geral básica previstos na BNCC, pois não é previsto de forma explícita no texto da BNCC a necessidade do ensino de braille como integrante da área de linguagens e seus tecnologias, tanto como forma de letramento para a inclusão, quanto para o letramento específico da pessoa com deficiência visual. Por este motivo, o componente curricular de Braille está descrito como recurso de acessibilidade. No entanto, compreendemos que ele abarca a histórica referência do ensino e alfabetização das pessoas com deficiência visual e deveria estar previsto em lei como componente curricular obrigatório de linguagens e suas tecnologias, para a composição de uma educação inclusiva.

Nesta intersecção, articulações entre as pesquisas e os estudos consagrados nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências da Educação, nomeadamente, do ensino da pessoa com deficiência visual, tornam-se, assim, referências primordiais no que diz respeito à formação integral dos estudantes com deficiência visual, levando-se em conta a necessidade do estudo do sistema braille e/ou dos recursos auditivos em substituição à leitura e à escrita em tinta, bem como, o emprego de recursos extras ligados à formação para a locomoção segura em lugares não habituais, como a bengala longa e/ou um acompanhante (pessoa ou um cão guia), ou ainda, recursos tecnológicos de percepção do espaço, somados a apropriação das linguagens da cultura digital, dos multiletramentos das tecnologias digitais de informação e comunicação (Instituto Benjamin Constant, 2023, p. 8).

Além dos componentes curriculares, as estratégias de ensino com a acessibilidade também estão previstas no PPC do CTAEJA-IBC:

Com efeito, as estratégias de ensino acessíveis envolvem diferentes materialidades e suportes com recursos de tecnologia assistiva, mediação imagética-estética, descrição de imagens em plataformas analógicas e/ou digitais, bibliografias específicas com textos em braille e/ou fonte ampliada, audiolivros, e-books, podcasts, exposição teórica propositiva dialogada e a multissensorialidade (Instituto Benjamin Constant, 2023, p. 19).

Convém informar, que os estudantes do CTAEJA-IBC também possuem acesso à alguns atendimentos institucionais, para além das estratégias de acessibilidade de sala de aula e ateliês, que auxiliam na sua formação técnica e profissional, como por exemplo, os serviços da Coordenação de Assessoramento Pedagógico e Administrativo (CAPA), da Divisão de Ensino (DEN), da Divisão de Assistência ao Educando (DAE), da Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica (DOE) e da Biblioteca Louis Braille.

Atendimento Especializado em Deficiência Múltipla (AE-DMU), Educação Precoce, Escrita Cursiva, Fonoaudiologia, Informática Educativa, Orientação e Mobilidade, Orientação Educacional, Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI), Psicologia, Psicomotricidade, Sala de Recursos, Sistema Braille e Soroban (Instituto Benjamin Constant, 2024, s.p).<sup>43</sup>

Outro diferencial, é o laboratório de baixa-visão. Neste espaço, os estudantes podem contar com uma equipe multidisciplinar para acompanhar quais recursos ópticos são adequados às suas condições. Os professores também podem participar das avaliações e indicar quais as necessidades que os estudantes apresentam em sala de aula.

A coordenação conta com dois consultórios para consulta, um laboratório com recursos ópticos e não-ópticos e o Centro de Estudos e Práticas em Baixa Visão Dr. Helder Alves da Costa Filho, destinado à pesquisa e divulgação do conhecimento técnico e científico voltado à deficiência visual. O laboratório tem à disposição telescópios, tiposcópios, lupas eletrônicas, lupa mouse, lupa tipo pedra, régua de leitura, vídeo magnificação, entre outros, que têm como objetivo a melhoria no desempenho da visão, possibilitando executar com maior facilidade seus deveres do dia a dia (Instituto Benjamin Constant, 2024, s.p).<sup>44</sup>

No campo do ensino das artes visuais para as pessoas com deficiência visual, acumulamos ao longo de nossa trajetória de pesquisa docente, a necessidade de produção de materiais especializados de acesso às imagens da arte. Assim, a este saber-fazer atribuímos o nome de recursos didáticos adicionais específicos. Esta formulação, encontra parâmetro na literatura nacional e internacional, consagradas sobre o ensino das pessoas com deficiência visual, e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), no que tange a necessidade de oportunizar a tecnologia assistiva para as pessoas com deficiência. Portanto, compreendemos que, cabe aos movimentos sociais pautar a inclusão de tempo-espço da carga horária docente dedicada ao ensino, extensão e/ou pesquisa na produção de material especializado, pois esta produção demanda trabalho extra à carga horária de planejamento. Além disso, pode configurar-se como política pública de inclusão das pessoas com deficiência.

14.1.4 Recursos Didáticos Adicionais Específicos. Os recursos didáticos e materiais adicionais específicos do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA serão produzidos pela equipe docente de Artes Visuais e Design no Departamento de Produção de Materiais Especializados (DPME) do Instituto Benjamin Constant, tais como,

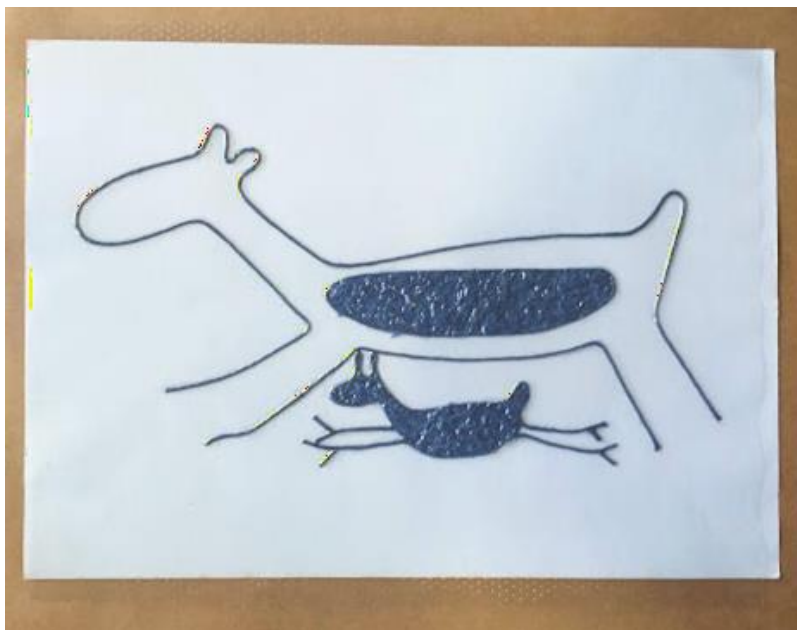
---

<sup>43</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/composicao-1/departamentos-do-ibc/departamento-de-educacao-ded-1/divisao-de-orientacao-educacional-psicologica-e-fonoaudiologica-doe-1/divisao-de-orientacao-educacional-psicologica-e-fonoaudiologica-doe>

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/ibc-170-anos/por-dentro-do-ibc/setores/coordenacao-da-baixa-visao>

obras de arte em relevo, texturas e contrastes de cores, bem como, o desenvolvimento de ferramentas e recursos, em parcerias com empresas especializadas e de design, que possibilitem a utilização dos materiais durante o curso pelos estudantes com deficiência visual (Instituto Benjamin Constant, 2023, p. 55).

**Figura 8 - Reprodução com thermoform<sup>45</sup> da Pintura rupestre**



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Sobre as modalidades de integração curricular, na formulação inicial haviam dois Projetos Políticos de Cursos Técnicos em Artesanato: o do Ensino Médio Integrado (EMI) e o do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). No primeiro ano (2019) foram ofertados os dois, sendo que não houve grande demanda e adesão para o EMI. Nos anos seguintes, o Curso Técnico em Artesanato ofertou apenas a modalidade PROEJA, sendo o único curso da instituição a adotar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

São também de responsabilidade das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica (IFs) a implantação de programas de educação de jovens e adultos, conforme previsto no Decreto nº 5.840/2006, de criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A oferta nessa modalidade pelos Institutos deve alcançar pelo

---

<sup>45</sup>O Thermoform é um máquina que forma uma película de PVC por cima da composição plástica, a partir da aplicação calor e vácuo, para reproduzir relevo, pontos, linhas e texturas (Rosa, 2015).

menos 10% do total das vagas de ingresso da instituição. Esta meta do PROEJA contribuiu para o atendimento de um dos objetivos dos IFs estabelecidos em sua lei de criação (Lei nº 11.892/2011) de atender ao público da educação de jovens e adultos nesta forma integrada de oferta (Brasil, 2023, s.p.).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é uma política pública que permite ampliar e qualificar a oferta de educação profissional integrada à educação básica para jovens e adultos que não concluíram essa etapa de ensino. O PROEJA foi instituído em 2006 pelo Decreto nº 5.8402 e foi inicialmente direcionado para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, com o Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, a sua abrangência foi ampliada e os seus princípios pedagógicos foram modificados (Brasil, 2024b).

Deste modo, o programa passou a contemplar os seguintes cursos:

1 - Educação profissional técnica integrada ao ensino médio; 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; 3- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental; 4- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental; 5- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino médio; 6- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio (Brasil, 2024b, s.p.).

O PROEJA pode atender ao público, também no:

Programa Mulheres Mil, realizado pelas instituições da Rede Federal; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) e; via Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific), no caso de reconhecimento de saberes e certificação profissional, tendo em vista peculiaridades dos perfis do público e especificidades relacionadas aos processos de aprendizagem (Brasil, 2024b, s.p.).

O impacto do PROEJA pode ser avaliado sob diferentes aspectos, como o acesso, a permanência, a qualidade, a relevância e a efetividade da educação profissional para jovens e adultos. Alguns estudos indicaram que o PROEJA enfrenta desafios como a baixa demanda, a evasão, a falta de infraestrutura, a diversidade do público, a articulação entre as áreas de conhecimento, a formação dos professores, a gestão democrática, a participação social e a inserção no mundo do trabalho, ou seja, os desafios que existem no universo educacional brasileiro em sua totalidade. Por outro lado, também há evidências de que o PROEJA contribui para a elevação da escolaridade, a valorização da identidade, a ampliação das oportunidades, a emancipação dos sujeitos e a transformação social (Maraschin; Ferreira, 2017).

De fato, a efetividade da política pública expressa pelo PROEJA depende de vários fatores, como o contexto, o perfil, as expectativas e as necessidades dos jovens e adultos atendidos, bem como, as condições, os recursos, as metodologias e as parcerias das instituições que ofertam os cursos e programas. O PROEJA é uma proposta de política pública de reparação com a classe trabalhadora, que requer um compromisso coletivo e permanente com a educação de qualidade para todos. De tal forma, o PROEJA também constitui direito das pessoas com deficiência, pois, como no caso do CTAEJA – IBC, a procura pelo curso parte de pessoas com DV que acabaram de concluir o ensino fundamental - geralmente na própria instituição - e que estão com a defasagem de idade-seriação escolar; e/ou, que não conseguiram se adaptar e/ou foram excluídos do ensino regular; e também, por pessoas que resolveram retomar os estudos e buscar novos caminhos.

Deste modo, reitera-se para as estudantes jovens e adultos com deficiência visual as bases da *práxis* da Educação Popular, no sentido de “[...] compreensão dos valores necessários para a formação e transformação social, almejando a inserção crítica e criativa no mundo do trabalho” (Instituto Benjamin Constant, 2023, p. 9).

#### **2.4 A curadoria de artes no Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos no Instituto Benjamin Constant**

A atividade da curadoria remete-se historicamente às práticas sociais de seleção e salvaguarda de artefatos pré-determinados, tendo originalmente, associação com a trajetória do colecionismo. Neste contexto, as atribuições eram de selecionar, zelar, estudar e apresentar, recorrendo às exposições públicas; o papel da curadoria figurava “[...] na organização das coleções desde a Antiguidade, passando pelos gabinetes de curiosidades, antiquários e salões de exposição do século XVIII até se institucionalizarem com a criação dos primeiros museus” (Sousa, 2013, p. 33).

Na acepção relacionada às artes visuais na atualidade, o termo liga-se a pessoa que é responsável pela concepção, deliberação dos temas, das questões que serão abordadas, da organização, da escolha das produções, assim como, da disposição das peças no espaço e da divulgação da exposição (Reinaldim, 2018).

No Brasil, as curadorias passaram a incluir os primeiros programas educativos de mediação de arte em museus, “[...] organizados nos anos 1950 por Ecylla Castanheira e Sígrid Porto, no Rio de Janeiro” (Barbosa, 2009, p.16). Mas, foi na década de 1990 com exposições de grande porte e, com a aderência da arte brasileira

no circuito internacional, que houve uma ampliação dos setores educativos e de mediação cultural, gerenciados pelos espaços da arte (centros culturais, galerias, museus etc.) com a promoção da iniciativa privada.

Ana Mae Barbosa (2009), por sua vez, critica a abordagem educativa desses espaços quando os roteiros são predefinidos, com as chamadas “visitas guiadas” que direcionam, delimitam e simplificam a experiência estética, com a falta de conhecimento contextualizado dos agentes “mediadores”, bem como, com o papel do curador e as propostas pedagógicas que lançam questionamentos sem os diálogos entre os educadores e os visitantes.

No interior desta lógica, não podemos ocultar os interesses corporativos, que envolvem e agenciam a indústria cultural no Brasil através da justificativa do papel social das empresas. A pretensa formação de público, mediada por educadores, estudantes ou monitores é, em sua maioria, baseada pela lógica do mercado e transveste um lucro político com o discurso de benfeitoria em prol da comunidade. Todavia, em essência, o que se pretende é legitimar e minimizar os efeitos produzidos pela acumulação de capital. Tal questão pode ser observada nos anúncios dos produtos culturais, sempre acompanhados com a marca da empresa que está financiando o projeto.

Contudo, a problemática sobre o investimento na produção cultural no Brasil, não deve ser de responsabilidade exclusiva das iniciativas individuais, de artistas, artesãos e/ ou produtoras culturais, pelo contrário, dado ao fosso histórico das políticas públicas de continuidade nesta área, o campo de atuação depende da iniciativa privada e dos editais de fomento que, por seu lado, ficam aquém da demanda e da abrangência.

Logo, os chamados espaços de experiência “[...] abarcam as noções de espetacularização e estabelecem plataformas comunicativas e/ou redes de conexões a partir da obra de arte ou em seu entorno, que a torna incerta e moldável conforme diferentes pontos de partida” (Sheik, 2009, p. 76). O conjunto multidisciplinar do “complexo expositivo” que o curador opera, envolve a utilização de métodos que caracterizam a produção de exposições, nas quais as técnicas discursivas e espaciais remontam a fundação do museu burguês, uma instituição educacional e disciplinadora (Bennet, *apud* Sheik, 2009).

No que diz respeito à experiência das pessoas com deficiência visual nos espaços culturais, nota-se o crescimento da quantidade de curadorias preocupadas

com a acessibilidade, principalmente, por constituir-se de direito expresso em lei. No entanto, a questão movimenta muitas discussões nos espaços da arte e nas pesquisas do campo, principalmente no que se refere ao caráter estético-imagético que constitui as artes visuais.

As diversas estratégias de acesso às obras de arte, com normas técnicas e objetivas, mostraram-se insuficientes e muitas vezes inadequadas para dar conta da fruição estética e das relações de poder que as imagens carregam (Rancière, 2012) e, neste sentido, emergem propostas para uma acessibilidade estética e afetiva ao invés de uma acessibilidade técnica e endurecida, nos espaços de mediação cultural (Alves, 2018; Kastrup, 2013; Sarraf, 2015; Tojal, 2015; Tomaz, 2016).

A título de exemplo, Kastrup (2009), expõe as barreiras das pessoas cegas com relação a “[...] sua percepção do espaço, seu deslocamento na cidade e nos espaços públicos, nem sempre dotados de boas condições de acessibilidade. A referência básica no tato e a quase inexistência de percepção à distância” (Kastrup *et. al.*, 2009, p. 120) gera situações de risco, com acidentes frequentes.

Assim, ao considerar a dinâmica dos espaços nos encontros com a arte, também se mostra relevante a questão apresentada por David Harvey (2005) sobre o engendramento de nossa identidade em relação aos processos de produção capitalista onde, as relações humanas são consubstanciadas em espaços mercantis para troca, consumo e lucro. Do mesmo modo, somos afetados pela nossa percepção tempo-espacial, pois a constituição dos espaços não se dá apenas no processo de produção e acumulação do capital, mas também envolvem outros campos da vida humana, nas formas de saber, sentir e fazer, como por exemplo, na atividade artística (Harvey, 2005).

Ainda sobre a mercantilização dos espaços da arte, Hal Foster (2017) analisa que, a produção cultural não está dissociada dos aspectos estruturais e econômicos do capitalismo contemporâneo, ela é diretamente a combinação intrínseca “[...] de ambos, que subjaz não só à proeminência dos museus como também à remodelação de tais instituições a serviço de uma ‘economia da experiência’” (Foster, 2017, p. 59, conforme original).

Foster (2014), destaca a profunda ligação entre a arte e a política na virada do século XXI, revisitando o texto *O autor como produtor*, de Walter Benjamin (1993d), no qual enfatiza o deslocamento da atuação histórica do artista por implicar-se com as problemáticas da produção material e não apenas com a arte. De fato, a arte não

está afastada da produção material da vida, no entanto, Benjamin (1993d) considera que o enlace político da arte não está na forma de propaganda engajada, mas sim, na criação artística que presentifica as relações de produção material da vida em devires poéticos.

Benjamin (1995) converge as suas análises estéticas a partir do entendimento da pobreza de experiência nas interações sociais e da banalização dos espaços, considerando os desafios intensificados pelo processo de modernização da sociedade capitalista com a industrialização e com as relações baseadas nas trocas mercadológicas. O autor destaca a importância do compartilhamento de experiências, levando em consideração as tessituras espaciais da comunicação, observado que:

As ruas são moradas do coletivo. O coletivo é um ser inquieto, eternamente agitado, que, entre os muros dos prédios, vive, experimenta, reconhece e inventa tanto quanto os indivíduos ao abrigo de suas quatro paredes. Para esse ser coletivo, as tabuletas das firmas, brilhantes e esmaltadas, constituem decoração mural tão boa ou melhor que o quadro a óleo no salão burguês; os muros com “*défense d’afficher*” (proibido colar cartazes) são sua escrivania, as bancas de jornal, suas bibliotecas, as caixas de correspondência, seus bronzes, os bancos, seus móveis do quarto de dormir, e o terraço do café, a sacada de onde observa o ambiente, O gradil, onde os operários do asfalto penduram a jaqueta, isso é o vestibulo, e o portão que da linha dos pátios, leva ao ar livre, o longo corredor que assusta o burguês, é para ele o acesso aos aposentos da cidade. A galeria é o seu salão. Nela, mais do que em qualquer outro lugar, a rua se dá a conhecer como o interior mobiliado e habitado pelas massas (Benjamin, 1995, p. 194-195).

Na modernidade o construto de espaço da arte era fundamentalmente o espaço da galeria, no qual a experiência no recinto era [de]marcada por uma contemplação visual e intelectual, sem a possibilidade do enlace experimental do corpo com a obra (O’Doherty, 2002). A escultura, conforme este paradigma modernista, também se apresentava como uma categoria purista e separada das várias possibilidades de expressão (Krauss, 2008).

No campo ampliado da arte na contemporaneidade, por sua vez, a noção tempo/espaço do moderno é suspensa, e a concepção espacial que passa a operar “[...] não é organizada em torno da definição de um determinado meio de expressão, tomando-se por base o material ou a percepção deste material” (Krauss, 2008, p.136). Ela está ligada ao envolvimento das imagens em contextos/paisagens, tais como: a *land art*, o *site specific* etc.

Na sequência, o contexto do espaço urbano do pós-guerras - (Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918); Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) – deflagram diversas

práticas artísticas empreendidas com as reflexões assentadas na intersubjetividade, pela centralidade do estar juntos, do estar em relação ao outro, assim como, na transformação da relação entre observador e obra, proporcionando um sentido de elaboração coletiva da obra. Desse modo, abre-nos a possibilidade de pensar na inclusão das pessoas nos ambientes de partilha do sensível (Rancière, 2009). Entretanto, na lógica cultural do “capitalismo tardio” (Jameson, 2007), isto não determina que a apreciação das obras de arte seja de fato crítica-sensível e/ou inclusiva, uma vez que, compartilhamos a pobreza de experiência constitutiva do pós-moderno:

[...] uma nova falta de profundidade, que se vê prolongada tanto na “teoria” contemporânea quanto em toda essa cultura da imagem e do simulacro, um conseqüente enfraquecimento da historicidade tanto em nossas relações com a história pública quanto em nossas formas de temporalidade privada (Jameson, 2007, p. 32).

A virada promovida pelos movimentos de contracultura, eclodiu no *métier* artístico e educacional no fim dos anos 1950, em um estilhaço de proposições, buscando o rompimento com os padrões e estruturas engessadas do sistema arte<sup>46</sup>. Podemos dizer que, a partir desta perspectiva, alguns movimentos artísticos e curatoriais contemporâneos deslocaram a sua forma de atuação sobre os espaços, os suportes, as narrativas e dispositivos, desdobrando-se para os processos relacionais com a perspectiva etnográfica (Foster, 2014), assim como também, com a proposta de participação que, em essência, englobava a “[...] necessidade de uma participação total do poeta, do artista, do intelectual em geral, nos acontecimentos e nos problemas do mundo, conseqüentemente influenciando e modificando-os” (Oiticica, 1967, p. 164).

Por outro lado, esse processo despertou uma série de desenquadramentos sobre as práticas disciplinadoras e de controle, com modelos supostamente universais (Foucault, 1977) nos processos artísticos e curatoriais, tais como, a performance disruptiva “*Rhythm 0*”, de Marina Abramovic (1974), em que a artista, explorou a própria presença corporal como materialidade para a obra. O corpo, neste caso, passa

---

<sup>46</sup> Sobre a crítica aos aspectos ideológicos dos espaços da arte: “A galeria é construída com preceitos tão rigorosos quanto os da construção de uma igreja medieval. O mundo exterior não deve entrar de modo que as janelas geralmente são lacradas” (O’Doherty, 2002, p. 4). Esse modelo suscita o entendimento de que o espaço da arte é reservado apenas para a contemplação visual e intelectual, no qual não há lugar para a experiência corporal do espectador. O corpo, nessa lógica, é apenas um veículo (O’Doherty, 2002, p. 4-5).

a ser o centro do processo artístico. Desnaturalizando a relação entre corpo, tempo e espaço, a artista opera um compartilhamento, uma presença comum, instituindo novas alianças.

A cultura como paisagem não natural configura o território onde se move o artista: sua ação transforma-se numa intervenção precisa ao mobilizar instabilidades do campo cultural (regiões da cultura que permitem problematizações, conflitos, paradoxos), por meio de uma inteligência plástica que torna visível uma rede de relações entre múltiplos pontos de oposições, onde o trabalho de arte é um dispositivo de processamento simultâneo e ininterrupto, e nunca uma representação, destas relações (Basbaum, 2013, p.27).

A proposição estética que surge na virada conceitual da arte contemporânea dos anos 1960, no Brasil, envolvendo os artistas neoconcretos Lygia Pape (1927 - 2004), Hélio Oiticica (1937 - 1980), Lygia Clark (1920 - 1988), entre outros, partiu da percepção de que o artista é um pesquisador de experiências e que, portanto, as materialidades deixam de ser exclusivamente visuais, ou um tipo de experiência que “[...] apenas solicita de si e do espectador uma reação de estímulo e reflexo: fala ao olho como instrumento e não ao olho como um modo humano de ter o mundo e se dar a ele; fala ao olho-máquina e não ao olho-corpo” (Pape, 1980, p. 56). Com isso, as proposições artísticas passaram a envolver a multissensorialidade<sup>47</sup> (Ballesteró-Álvarez, 2003) em contextos/paisagens, “[...] o olhar foi integrado a todos os demais sentidos para essa espécie de tarefa dionisíaca que a obra ou objeto de arte, ou contexto da arte o convoca na recepção” (Oliveira, 2011, p.79).

Essa percepção matemática do espaço, esse espaço topológico, que permite aproveitar um cilindro de óleo e dar a ele outro significado, é um momento poético que me emociona. Sinto a mesma emoção quando, inesperadamente, um aluno anônimo, no cantinho da sala, faz uma obra maravilhosa. Não sei se ele conseguirá repetir, ou não, ou mesmo se está consciente do que fez, mas aquele momento poético é muito gratificante (Pape, 1998, p. 20).

A compreensão de que a arte não ocupa apenas um lugar objetivo e físico, mas também, um território simbólico e de linguagem, é o que permitiu aos artistas vanguardistas no Brasil compor com o próprio espaço da vida material concreta. Lygia

---

<sup>47</sup>A multissensorialidade no ensino foi caracterizada pela abordagem de Soler (1999), com o intuito de promover a educação inclusiva para as pessoas com deficiência visual. Essa metodologia procura acessar o mundo sensível a partir dos múltiplos canais sensoriais (visão, audição, tato, olfato e paladar) para articular as percepções sensoriais em diferentes níveis através da linguagem. Essa abordagem foi desenvolvida para o ensino de ciências, porém pode ser utilizada em outras áreas para a produção de materiais didáticos multissensoriais.

Pape (1980), a fim de dismantelar a crítica sobre o movimento neoconcreto das artes no Brasil, desenvolve alguns apontamentos para explicar que a crítica parte de uma compreensão retrógrada e conservadora sobre o espaço da arte, por consequência, expõe esta nova compreensão:

É porque a obra de arte transcende o espaço mecânico que, nela, as noções de causa e efeito perdem qualquer validade, e as noções de tempo, espaço, forma, cor, estão de tal modo integradas - pelo fato mesmo de que não pré-existiam, como noções, à obra - que seria impossível falar delas como de termos decomponíveis. A arte neoconcreta, afirmando a integração absoluta desses elementos, acredita que o vocabulário "geométrico" que utiliza pode assumir a expressão de realidades humanas complexas, tal como o provam muitas das obras de Mondrian, Malevitch, Pevsner, Gabo, Sofia Taueber-Arp, etc. Se mesmo esses artistas às vezes confundiam o conceito de forma-mecânica com o de forma-expressiva, urge esclarecer que, na linguagem da arte, as formas ditas geométricas perdem o caráter objetivo da geometria para se fazerem veículo da imaginação. A Gestalt, sendo ainda uma psicologia causalista, também é insuficiente para nos fazer compreender esse fenômeno que dissolve o espaço e a forma como realidades causalmente determináveis e os dá como tempo - como espacialização da obra. Entenda-se por espacialização da obra o fato de que ela está sempre se fazendo presente, está sempre recomeçando o impulso que a gerou e de que ela era já a origem. E se essa descrição nos remete igualmente à experiência primeira - plena - do real, é que a arte neoconcreta não pretende nada menos que reacender essa experiência. A arte neoconcreta funda um novo espaço expressivo (Pape, 1980, p. 57).

Desta forma, a inscrição da curadoria educativa-acessível da arte, um *lócus* possível para a apreensão imagética contextualizada da arte, incluindo as pessoas com deficiência visual, abre-se em diálogo processual e conceitual com a obra *Espaços Imantados* (1968), da artista Lygia Pape, pois ela redimensiona o estreitamento dos laços que envolvem a coletividade, na possibilidade do diverso e do encontro relacional.

**Figura 9 - Lygia Pape, "Espaços Imantados".**



Fonte: Página Eletrônica do Metropolitan Museum of Art (MET) (1995)<sup>48</sup>.

Neste movimento de deambular pela cidade análogo à caminhada lenta e desviante do *flâneur*<sup>49</sup>, a artista faz uma série fotográfica em que registra as ações tramadas no espaço urbano pela interação social não planejada, expressando o desenho de formas a partir da atração magnética dos corpos, de tal modo, que podemos apreender a composição espacial como elemento imagético, estabelecendo a relação da participação corpórea como composição visual e performática do espaço público.

A partir de minhas andanças de carro pela cidade – porque eu ando muito de carro – fui percebendo um tipo novo de relação com o espaço urbano, assim como se eu fosse uma espécie de aranha tecendo o espaço pois é um tal de vai daqui, cruza ali, dobra adiante, sobe e desce em viadutos, entra e sai de túneis, eu e todas as pessoas da cidade, que é como se passássemos a ter uma visão aérea da cidade e ela fosse uma imensa teia, um enorme emaranhado. E eu chamei de ‘espaços imantados’ porque aquilo tudo era uma coisa viva, como se eu fosse caminhando ali dentro a puxar um fio que se trançasse e se enovelasse ao infinito (Pape, 1983, p. 47).

A *flaneuria*, de Lygia Pape, apresenta-nos a ideia-obra enquanto processo de criação e fruição da arte a partir dos enlaces dos corpos em composições plásticas nos espaços de partilha - na morada do coletivo - e, com isso, indica-nos uma imagem

<sup>48</sup>Disponível em: <https://www.meer.com/metropolitan-museum-of-art/artworks/94104>

<sup>49</sup>Com a referência na teoria de Walter Benjamin sobre o surgimento da figura do *flâneur* a partir da crise da experiência da modernidade e, conseqüentemente, com o surgimento da experiência do choque (*Chockerlebnis*) na sociedade capitalista (Benjamin, 1993 b).

encarnada que é afetada e atravessada culturalmente, em que o diálogo interseccional da exclusão e marginalização social compõe uma pedagogia do oprimido imagética, pois a semelhança ou a imagem que percebemos e expressamos “[...] se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório como uma constelação de astros. A percepção das semelhanças, portanto, parece estar vinculada a uma dimensão temporal” (Benjamin, 1993e, p. 110).

A aproximação com o universo cultural afro-brasileiro e a imagem da artista tecendo sua teia pela cidade fazem pensar nas escravas de ganho que, durante o regime da escravidão humana no Brasil, se aventuravam além do domínio senhorial, comerciando e interagindo para os seus senhores e, muitas vezes, para si próprias, o que em alguns casos permitiu a compra da alforria. Isso resulta numa imagem de Lygia Pape como artista que, ajudando a delinear as vagas do momento artístico, aventurou-se além do campo então estabelecido para a arte. Além do purismo dos meios plásticos do abstracionismo geométrico e do concretismo, que ela vivenciou de modo livre, crítico, a artista se flanêur e deambulou pela urbis, interagiu com a diversidade cultural, conquistando aqui e ali meios de subsistência e liberdade para a sua arte e sua subjetividade em face dos cercos da contemporaneidade. Uma artista de ganho (Conduru, 2009, p. 132).

Por outro lado, inferimos que, no contexto de criação da obra *Espaços Imantados* (1968), havia uma convergência artística entorno da ocupação dos espaços em conversação com os movimentos sociais nacionais e internacionais, onde as imagens da caminhada, do chão, da luta de capoeira, do abraço<sup>50</sup> etc. perfaziam uma paisagem composta por estruturas de sentimento (Williams, 1979).

De igual modo, ao caminharmos pelas ruas das cidades nos deparamos com uma composição tempo-espacial de muitos encontros – de corpos e afetos – que trazem, também, a presença e os vestígios de imagens/memórias de construtos culturais. Para além dos totens comerciais<sup>51</sup>, muitas sensibilidades estão inscritas nos muros, passagens, soleiras, calçadas e encruzilhadas<sup>52</sup>. As tramas urbanas

---

<sup>50</sup>Obras deste contexto com valores plásticos visuais e táteis: a obra de Lygia Clark (1963) *Caminhando*, a qual ela explica: “O Caminhando” tem todas as possibilidades ligadas à ação em si: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto” (Clark, 1964). A música *Andança*, de 1968, dos compositores Danilo Candido Tostes Caymmi, Edmundo Rosa Souto e Paulo Filho, interpretada por Beth Carvalho. Nos álbuns Hora de Lutar e Canto Geral, o artista Geraldo Vandré - este último em explícito diálogo intertextual com o poeta Pablo Neruda - inclui em sua poética a imagem da caminhada, da estrada, do chão, da plantação, da luta, do amor etc., também apresentados como afirmação da vida e da arte ancorada nos construtos culturais brasileiros, por exemplo: *Vou Caminhando* (1965), nos versos de *Para Não Dizer Que Não Falei das Flores*, de 1968. Em *Cantiga Brava*, de 1968, Vandré compõe com a imagem do terreiro, da luta e, por fim afirma: “Nunca abandonei meu chão”.

<sup>51</sup>A circulação nas cidades registram a experiência do consumo na vida cotidiana com a imagem distorcida e descontextualizada do totem ancestral.

<sup>52</sup>Consideramos que a construção teórico-prática da “epistemologia das encruzilhadas” (Simas; Rufino, 2018) dialoga com as experiências do que a Lygia Pape (1980) chamou de “artista-inventor” no Brasil.

imagéticas tecem experiências do ser/estar no coletivo e, dessa forma, ligam-se aos processos formativos do ser social inscrevendo saberes/fazer/afetos relacionais. Essa rede de compartilhamentos da vida cotidiana aponta-nos para uma pedagogia no campo expandido<sup>53</sup>, na perspectiva de ocupar a escola com práticas sociais e suas respectivas dimensões formativas<sup>54</sup>.

Se, por um lado, trilhamos cotidianamente a experiência do choque<sup>55</sup>, com a constante precarização da escola pública, não somente com a falta de investimentos para a estrutura física e funcional, como também, o fortalecimento da “educação bancária” (Freire, 2003) para atender aos interesses do capital, que além da exploração do trabalho, ainda nos “rouba” a criatividade pelos processos de reificação<sup>56</sup>. Por outro lado, podemos caminhar no desvio, rompendo com o enquadramento da passagem, buscando no espaço compartilhado da escola, quais encontros com a arte possibilitam uma formação humana plena na educação profissional e tecnológica, ou seja, que lugar a arte ocupa e se manifesta como potência para transformar e construir processos crítico-sensíveis no coletivo?

É nesta experiência do choque que o humano se faz e refaz, mesmo com toda a miséria, há uma resistência, uma tensão, que impele modos de ser e viver, para além de toda precariedade, mas sobretudo, por toda a precariedade - em movimento dialético. As contradições exigem coragem para viver e renascer todos os dias. Pelas palavras de Lygia Pape (1980), a arte acompanha esse movimento que transborda vida nova todos os dias.

Não há mais significação no seu existir. E é aí que a arte surge como a desencadeadora de um processo inverso, de encontro da individualidade - não mais pelos velhos caminhos da obra de arte única - fetiche cultural burguês, se quiserem, mas pela velha e mais antiga postura do homem dito primitivo por uma integração, em um coletivo, onde ele faz parte consciente, necessária e ritualística. Os objetos criados por esse coletivo tem uma função igual para todos. Todos o conhecem, sabem fazer uso dele e o identificam facilmente, em seu contexto cultural. A arte atua aí, como um aglutinador social, um organizador das relações sociais e seus códigos, respeitada por todos. Arte e vida caminham lado a lado ou ainda, pela mesma via. Não há como isolá-los, em dois pólos distintos (Pape, 1980, p. 64).

---

<sup>53</sup>Pablo Helgueras se baseia na formulação de campo ampliado da escultura contemporânea de Rosalind Krauss (Helgueras, 2011, p. 12).

<sup>54</sup>Em referência às práticas educativas do Movimento Sem Terra (MST) (Caldart, 2000, p. 60-61).

<sup>55</sup>Para Benjamin, a experiência do choque [*chockerlebnis*] produzida pela interação humana com as máquinas na linha de produção industrial, reverbera e transforma a sensibilidade humana para além do espaço da fábrica, forjando o ser social automático e destituído de memória sensível (Benjamin, 1993b, p. 118).

<sup>56</sup>Com base na aproximação conceitual sobre o fetiche da mercadoria em Karl Marx e o conceito de reificação desenvolvido por Georg Lukács em *História e consciência de classe* (Lukács, 1989, p. 97).

Da imantação arte-vida coletiva insurge a sua vontade de cor, pois “[...] seu corpo guarda e é guardado pela cor” (Pape, 1980, p. 67), e fala mais pelos gestos dos artistas-artesãos anônimos do que pelo verbo: as suas digitais ficam expressas nas materialidades e inventividades, daqueles que sentem a proibição de falar sobre o que lhes oprime, porque o que lhes causa dor não é a sua deficiência ou a precariedade (neste sistema estamos todos precários), mas sim, qualquer tipo de desrespeito a sua humanidade, a sua necessidade de tempo-espço na vida comunitária para práticas leitoras.

Outra obra fundamentalmente criada para a reprodução é o "Livro da Criação" de Lygia Pape. Sua ação real só se completa na medida de uma edição de alguns milhares, dado o caráter de livro. Ele propõe dois níveis de leitura, visto que desliza por duas linguagens: uma verbal, partindo da própria vivência do "leitor". A outra não-verbal, por não conter nenhuma palavra escrita: formas e cores vão revelando ao "leitor" a narrativa da criação do mundo. É em livro pioneiro como linguagem e possui também uma estrutura aberta. Todas essas obras não aspiram, como finalização, senão o afastamento de um conceito de "aura" na obra de arte (Pape, 1980, p. 43).

Por conseguinte, a conquista de espaço na escola para encontros com a arte, prática de liberdade, é a possibilidade de abertura para a caminhada disruptiva, na construção dos ambientes/processos para leitura-escrita de mundo, em que a ocupação propositiva dos espaços no coletivo se coloca como uma ruptura com os espaços conformados, sob a lógica da fragmentação e atrofiamento das sensibilidades. Ademais, o território educativo pode contribuir com uma reflexão crítico-sensível sobre os espaços performáticos de partilha da vida, enquanto lugar para composição de encontros potentes<sup>57</sup>.

No PPC do Curso Técnico em Artesanato Integrado ao PROEJA, constam algumas das estratégias de ensino acessíveis que são desenvolvidas na construção de imagens-materialidades em salas de aula e ateliês do curso, que são aliadas com algumas práticas museológicas e de curadoria de arte para tornar os imagens-artefatos mais acessível para um público diversificado. Com efeito, nos apropriamos das práticas expositivas com recursos de tecnologia assistiva, mediação imagética-estética, contextualização de imagens em plataformas analógicas e/ou digitais,

---

<sup>57</sup>Com base numa profunda análise teórica-filosófica sobre os afetos, Spinoza (2021) preconiza que os bons encontros, compostos nas contínuas relações do gênero humano com o mundo, constituem um aumento da potência de agir. Assim, as ações tramadas no cotidiano a partir de afetos potencializadores possibilitam a emancipação das formas clausuradas de saber/fazer/sentir a vida (Spinoza, 2021, p. 161-259).

bibliografias específicas com textos em braille e/ou fonte ampliada, audiolivros, e-books, podcasts, exposição teórica propositiva dialogada, a multissensorialidade, entre outros, que surgem para resolver nossas dificuldades “[...] não de uma forma pobre (como seu poder econômico), mas com um intenso mundo interior, de formidável força criativa” (Pape, 1980, p. 66).

Na busca pelos recursos de acessibilidade, a docência em artes visuais e design faz emergir a sua natureza criativa, pois para a concretização de uma obra não estamos, todos os artistas, buscando os melhores recursos para a efetivação de nossa expressão poética? Na prática coletiva em sala de aula, no desenvolvimento das composições, estamos juntos, docente-discente, trabalhando com a mesma precariedade dos materiais, e mesmo com toda a brutalidade, criamos possibilidades poéticas, caminhos outros para pensar e sentir a [re]existência.

Que força oculta é essa, que faz com que todo o morro da Mangueira vibre unísono ao menor toque de percussão? Cada morador e seu corpo é um potencial Único de força expressiva, gratuita e forte. Esse poder dá-lhes uma identidade. Emigrados de todas as partes, perderam-se ou ocultaram-se por supérfluos, seus condicionamentos e usos de origem, agora, cabe a eles uma nova leitura do espaço. E com rara sabedoria, impregnados ou guiados por essa força anônima que chamamos arte, eles progridem na conquista de seu novo espaço próprio, dá-lhe nova identidade e o agregam a si mesmos, também (Pape, 1980, s. p.).

E mesmo parecendo óbvio, depois de tantos argumentos, nos perguntamos novamente: qual a importância e a necessidade da fruição estética das imagens para as pessoas com deficiência visual na educação profissional e tecnológica? Compreendemos que esta pergunta pode ter muitas ramificações de resposta, em função disso, expomos o cenário do objeto de nossa pesquisa em diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos da *práxis* pedagógica.

Pensar e interpretar junto às obras de arte é, assim, a medida em que as formas de operação com as imagens na sociedade do capital vinculam-se às formas de exposição, comunicação, superposição, profusão e descontextualização (Benjamin, 1993a; Debord, 1997) a possibilidade de desenvolver a atividade tradutória da obra de arte com base em uma acessibilidade plena<sup>58</sup> das produções artísticas. E é também operar o *devoir* da obra na sua forma de exposição, considerando os aspectos

---

<sup>58</sup>O conceito de acessibilidade plena fundamenta-se nos estudos sobre acessibilidade e desenho universal considerando todos os aspectos que compõem a fruição dos espaços (Duarte; Cohen, 2012).

da teoria e crítica de arte como *medium-de-reflexão*<sup>59</sup> e inter-relação da obra com as temporalidades e os seus afetos com os contextos vivos e dinâmicos.

No caso da audiodescrição, a possibilidade de descrever as imagens em palavras permite a apreensão das situações, tendo como característica a objetividade, a clareza, a organização, a concisão e a contextualização. Este recurso, mesmo sendo direcionado ao público com deficiência visual, também pode beneficiar outros públicos. A audiodescrição é normalmente utilizada em produtos e serviços culturais, educacionais e de entretenimento, através da disponibilidade das descrições de imagens estáticas e em movimento. A disponibilidade do recurso pode ser feita de várias formas, como: mixada ao áudio original em filmes, o que permite que as pessoas ouçam as descrições enquanto assistem ao filme; distribuída em fones receptores em teatros para acompanhar as apresentações ao vivo; pode ser acessada através de texto pelos *softwares* leitores de tela em livros digitais; disponibilizada em audioguias, comum em museus, exposições e locais turísticos; nas redes sociais as descrições de imagens tornam a internet mais acessível.

A Ancine (Agência Nacional do Cinema), por exemplo, estabelece que todos os projetos de audiovisual com o fomento de recursos públicos devem ter legendas descritivas, audiodescrição e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), como forma de acessibilidade das produções culturais.

Entretanto, as relações de poder que envolvem a imagens, sobretudo na contemporaneidade, em que há uma espetacularização e uma superexposição das imagens (Debord,1997), demanda uma compreensão crítica da cultura visual para identificar e desafiar as estruturas de poder, considerando a interseccionalidade dos sistemas de opressão, discriminação e exclusão de pessoas ou grupos. Por exemplo, ao analisar as redes sociais, espaço em que há uma profusão de estímulos imagéticos, é importante reconhecer como as representações do “biopoder” (Foucault, 1977)<sup>60</sup> podem perpetuar estereótipos e exclusões, ainda mais, com a manipulação de imagens por meio de *softwares* de tratamento, ou seja, as imagens na atualidade são mais do que meras representações visuais; elas agenciam poder, influenciando nossas estruturas de sentimento

---

<sup>59</sup>Medium-de-reflexão é uma tradução do termo alemão *Reflexionsmedium* utilizado por Walter Benjamin para qualificar a crítica da obra de arte (Benjamin, 1999).

<sup>60</sup>O conceito de biopoder de Michel Foucault (1977) se relaciona com a influência dessas imagens nos corpos das pessoas.

No caso das imagens voltadas, entre outras características, às dimensões estéticas e artísticas, temos uma imagem da arte, que não atua como semelhança ou representação pois, enquanto tal, as imagens da arte são dessemelhanças (Rancière, 2012). Por isso, no campo da partilha do sensível, em que se articulam os regimes ético, estético e político (Rancière, 2012), a reivindicação da acessibilidade para as pessoas com deficiência visual podem incluir diversas narrativas, com diferentes pontos de partida ideológicos.

Quanto à emancipação, essa só começa quando se põe em questão a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações de dizer, do ver e do fazer pertencem elas próprias à estrutura da dominação e da sujeição. A emancipação começa quando se compreende que o olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições (Rancière, 2010, p. 22).

Dessa forma, abre-se no campo educacional, nos rastros de uma pedagogia emancipatória (Freire, 1989), as práticas de leitura de imagens (Barbosa, 2010). Esta abordagem, ganhou projeção no final dos anos 1970 devido aos avanços tecnológicos na área do audiovisual e da massificação dos meios de comunicação, além das pesquisas sobre a percepção e psicologia da forma – Gestalt – e da semiótica (Sardelich, 2006). O desenvolvimento dos estudos sobre a Cultura Visual no campo educacional se ampliou, por exemplo, com a disseminação do livro *A sintaxe da linguagem visual* no ensino de artes e design.

No Brasil, desde os anos 1990, ganhou força uma formulação teórico-metodológica no ensino de artes chamada de proposta ou abordagem triangular, preconizada por Ana Mae Barbosa (2010). Nesta proposta/abordagem, a autora propõe a articulação entre a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a contextualização da obra de arte. A propositura de ampliar a dimensão formativa da arte - fazer, ler e contextualizar -, para transpor o mero exercício repetitivo escolar de copiar formas pré-moldadas, atua como construção de uma leitura crítica “[...] das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca” (Barbosa, 2010 p. 35).

De acordo com a Ana Mae Barbosa (2022), a abordagem triangular tem uma influência direta com os pressupostos de Paulo Freire sobre a leitura contextualizada de mundo - para confrontar as formas de colonização e opressão sistêmica - além de outras influências modernistas e pós-modernas para o ensino da arte, ainda sim, com

o enfoque culturalista, por exemplo, as *Escuelas al Aire Libre* do México (Barbosa, 2022).

A leitura das palavras e dos textos, em geral, é de inegável importância na educação contemporânea por diferentes tendências pedagógicas, mas a leitura dos gestos, dos afetos, dos objetos e da imagem nem sempre ganham a devida importância, persistindo na separação entre a razão (do mundo das letras e dos letrados) e a emoção.

Posto isto, uma leitura da obra de arte que examine somente os elementos formais e conceituais da arte e despreze o seu caráter polissêmico e polifônico, incide em traduções rasas e objetivas, que não diferem em nada das imagens do cotidiano, sendo insuficiente. A leitura contextualizada em arte é um processo complexo, no qual, assume demasiada importância, tanto a análise sobre o processo de criação da obra, quanto o produto entregue ao público e, da mesma forma, as reflexões sobre a fatura artística<sup>61</sup>, a temporalidade da obra com outras temporalidades, enfim, uma variedade de questões que requer uma mediação sensível e dialógica.

Dessa forma, a apropriação das imagens da arte em encontros potentes, sem descaracterizá-la ou mitificá-la, possibilita uma tradução da obra como recriação, pois “não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma)” (Campos, 2006, p. 35) em relações dialógicas.

Este trabalho poético de tradução está no cerne de toda a aprendizagem. Encontra-se no âmago da prática emancipadora do mestre ignorante [...] É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ainda ignora mas que pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não passar à posição de sábio, mas para melhor praticar a arte de traduzir, a arte de pôr as suas experiências em palavras e as suas palavras à prova, de traduzir as suas aventuras intelectuais para o uso dos outros e de voltar a traduzir as traduções que os outros lhe apresentam das respectivas aventuras (Rancière, 2010, p. 19).

O nosso propósito, no entanto, não é o de estabelecer algum modelo ou metodologia de ensino no campo das artes para as pessoas com deficiência visual, já existem muitas propostas e experiências no campo (Reily, 2010). No entanto, pesquisamos diversas estratégias que optam pelos estudos culturais relacionados à teoria crítica. Além do mais, as estratégias de leitura de imagem ocupam um lugar

---

<sup>61</sup>A “Fatura artística” se refere aos modos de criar de um artista, identificado após uma análise detalhada de seus gestos, estilos, materiais e instrumentos de uso (Marcondes, 1998).

estético relacional, que depende também das referências locais, ou seja, cada contexto docente-discente-comunidade, histórico-espacial tem as suas próprias características e recursos para o trabalho.

Contudo, a *práxis* cotidiana do CTAEJA-IBC pode contribuir e/ou servir de reflexão para as pessoas que desejam investigar aspectos sobre a arte/educação, acessibilidade e inclusão no contexto escolar da educação profissional e tecnológica para as pessoas com deficiência visual.

Portanto, em nossas pesquisas, optamos por apresentar algumas abordagens sobre a acessibilidade, levando em consideração diversos aspectos comunicacionais e tecnológicos, pois compreendemos que a acessibilidade é uma questão multidisciplinar, onde não existe uma resposta definitiva, dado a complexidade e diversidade das necessidades humanas em constante movimento histórico-cultural (Tojal, 2015).

Por um lado, a acessibilidade para pessoas cegas em museus de arte encontra apoio e ressonância na chamada nova museologia que, a partir da década de 60, vem ressaltando o papel social e político do museu, que passa a assumir o compromisso com uma ética do cuidado e com o acolhimento de todo tipo de público, com sua diversidade cultural, econômica e social, e com suas especificidades sensoriais, motoras e psíquicas. Por outro lado, as próprias práticas artísticas assumiram, neste mesmo período, uma dimensão multissensorial e participativa que, com vários manifestos e sob diversas denominações, transbordam o primado do visual e promovem uma espécie de descolamento da retina, em direção a uma experiência estética mais ampla do ponto de vista sensorial e corporal, desafiando assim os parâmetros curatoriais e pedagógicos dos museus de arte (Kastrup; Vergara, 2012, p. 62).

Outra unidade identificada por Zanella *et. al.* (2007) é a análise do processo artístico, não somente do produto final do fenômeno estudado. Na leitura da obra de arte, isto poderia ser traduzido na investigação do processo de criação e produção de determinada obra, o estabelecimento de relações entre a obra analisada e outras obras, entre um artista e outros artistas, entre um artista e sua época, entre as várias formas de tratar um tema específico na arte, as relações estabelecidas entre o artista e o mercado de arte e sua posição social.

Assim, reforçamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2009) com os elementos intertextuais “[...] as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo” (Vigotski, 2009, p. 33). Ou seja, uma leitura que considere somente a forma da arte e ignore seu caráter polissêmico é

imediatamente insuficiente e incompleta. Portanto, Vigotski (2009) atribui valor central à participação do espectador/leitor da obra de arte e à sua resposta, pois para ele também é criativa (Vigotski, 2009).

No que se refere às práticas curatoriais educativas e expositivas do CTAEJA – IBC em processos de leitura e escrita de mundo, a primeira curadoria de arte desenvolvida pelo coletivo do curso, foi a exposição *Impressões e Expressões*, no ano de 2019. A curadoria reuniu os trabalhos artísticos realizados pelas(os) educanda(os) do Departamento de Estudos, Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR) e do Departamento de Educação (DED). As obras foram desenvolvidas no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão, em atividades de oficinas de arte, sala de aula e ateliês que, interligadas, apresentam a potência da arte como território crítico-afetivo de construção de conhecimento e imaginação (Instituto Benjamin Constant, 2019).

**Figura 10 - Público aprecia as obras da exposição *Impressões e Expressões*, no evento cultural do IBC.**



Fonte: Página eletrônica do Instituto Benjamin Constant (2019).<sup>62</sup>

Ainda no ano de 2019, a equipe de Artes Visuais do IBC compôs o projeto de ensino *Benjamin em Vozes - Diálogos entre a Arte e a Vida*, com o objetivo de dialogar sobre as culturas dos povos indígenas brasileiros e as suas formas de leitura de mundo. Com base neste projeto, despontou a parceria entre o CTAEJA-IBC com o Museu de Ciências da Terra do Serviço Geológico do Brasil (SGB). Embora a parceria tenha sido extremamente profícua, o contexto da Pandemia de COVID 19 impediu

---

<sup>62</sup>Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/noticias/1055-ded-e-dmr-promovem-evento-sobre-as-praticas-e-saberes-dos-alunos-dos-cursos-tecnicos-e-da-reabilitacao>

maiores desdobramentos para o ano de 2020.

No período pandêmico, o coletivo do CTAEJA-IBC optou por participar da exposição virtual no Encontro Internacional Educação Popular: experiências e desafios (CONFED), com a realização nos dias 23 de agosto de 2021 a 04 de outubro de 2021, com a curadoria educativa e compartilhada - Benjamin em Vozes<sup>63</sup>. A exposição foi composta por um conjunto de fotografias das obras e dos processos de criação dos estudantes entrelaçadas pelas reflexões e pelos pressupostos do livro *Ideias para adiar o fim do Mundo*, de Ailton Krenak (2019), em diálogo com o projeto de ensino.

**Figura 11 - AMOR-BRAILLE**



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Na obra coletiva *Amor-Braille*, exposta no CONFED - 2021, a palavra amor é transcrita em braille ampliado e os pontos do braille são representados por vasos cilíndricos ou mandalas de cerâmica. Acima de um suporte na cor marrom, a cela braille é uma placa de madeira branca. São nove vasos e 2 mandalas, nas cores azul claro, azul escuro, amarelo e verde, que compõem com os caracteres correspondentes a cada ponto das letras que compõem a palavra amor em braille.

---

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mT6qwY1QyI8>

A curadoria da exposição *Cio da terra: arte, memória e trabalho*<sup>64</sup>, com os trabalhos dos alunos do Curso Técnico em Artesanato/PROEJA, exposta do dia 19 de setembro de 2022, na semana comemorativa dos 168 anos do Instituto Benjamin Constant, buscou refletir sobre os modos contra hegemônicos da formação do sensível com a materialidade da terra, com o acesso à biodiversidade e sua produção de sentidos, que perpassa uma outra temporalidade, avessa à correria das cidades.

---

<sup>64</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/comunidade-do-ibc-se-reune-para-festejar-o-aniversario-da-instituicao>

**Figura 12 - Exposição Cio da Terra: arte, memória e trabalho**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

O CTAEJA-IBC participou da programação do evento comemorativo do centenário da Semana de Arte Moderna no Brasil, no dia 19 de Outubro de 2022, com a exposição *Benjamin em Vozes: modernismos brasileiros - PROEJA*<sup>65</sup>. A exposição contou com a Curadoria do acervo institucional da equipe de Artes Visuais e Design do IBC, com painéis interativos construídos a partir da produção de materiais acessíveis em diálogo com os estudantes do curso, peças de cerâmica e gravuras.

---

<sup>65</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/ibc-comemora-centenario-da-semana-da-arte-moderna-com-apresentacoes-e-palestra>

**Figura 13 - Aluno do IBC com a reprodução da obra de Tarsila do Amaral em painel interativo**



Fonte: Página eletrônica do Instituto Benjamin Constant (2023)<sup>66</sup>

A curadoria educativa e compartilhada do CTAEJA-IBC apresentou a exposição *Fecundas e rebentares: arte e trabalho a partir da pedagogia do barro*<sup>67</sup>, para o evento comemorativo do Dia do Ceramista, realizado no dia 24 de maio de 2023, que contou também com a mesa redonda *Da oficina de cerâmica até a profissionalização do artesão ceramista*<sup>68</sup>, composta pela equipe de Artes Visuais e Design do DED-IBC, uma aluna do CTAEJA, um aluno da reabilitação e as ceramistas convidadas: Clara Fonseca (idealizadora da oficina de cerâmica do IBC) e Keiko Mayana.

<sup>66</sup>Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=141583015284527&set=a.141586425284186>

<sup>67</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/dia-do-ceramista-e-dia-do-massoterapeuta-ibc-promove-programacao-especial>

<sup>68</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/live/NE4jG5-Ahps?si=2LSelojjINK6nNQy>

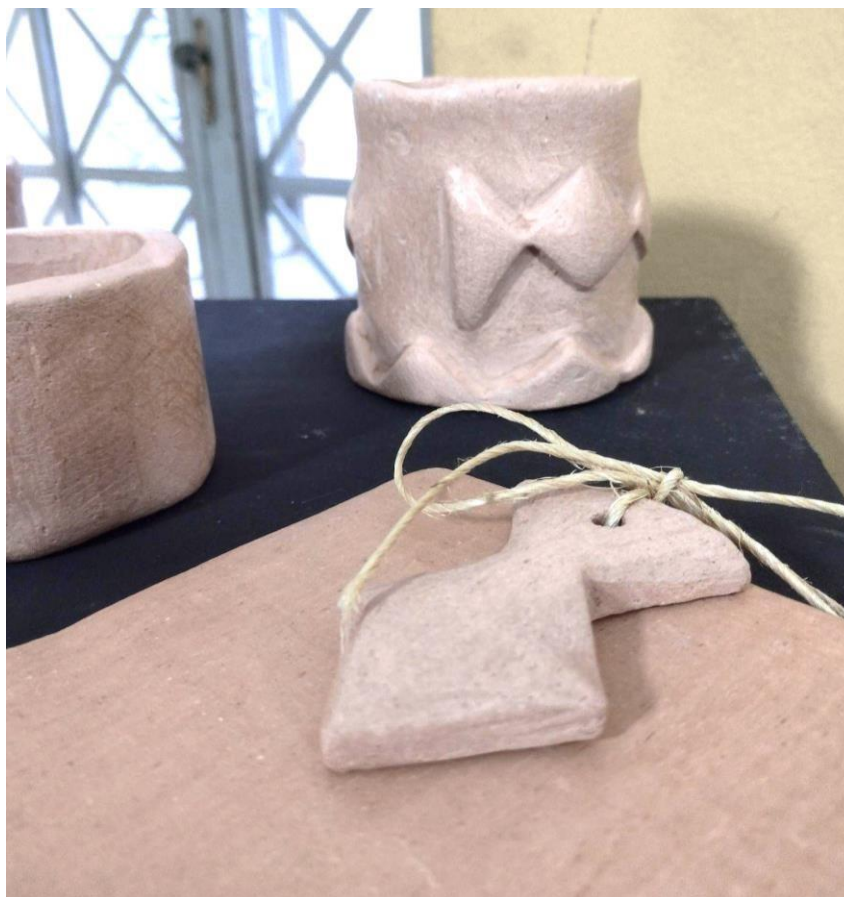
**Figura 14 - Detalhe da exposição *Fecundares e rebentares: arte e trabalho a partir da pedagogia do barro***



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A exposição *Benjamin em Vozes: a força da ancestralidade*, fez parte da programação do evento *Minha Terra Tem Palmeiras - Bicentenário de Gonçalves Dias*, no dia 31 de maio de 2023. O evento foi uma parceria entre as áreas de Língua Portuguesa/Literatura, Música e Artes Visuais e a Comissão de Igualdade Racial, de Gênero e Diversidade.

**Figura 15 - Peças em cerâmica com grafismos indígenas em relevo - detalhe da exposição *Benjamin em Vozes - a força da ancestralidade***



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

A exposição *Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida – Espaços Imantados*<sup>69</sup> é fruto do projeto de ensino *Benjamin em Vozes: experiências imagéticas compartilhadas* em diálogo com os objetivos da nossa pesquisa sobre *A curadoria de Arte do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos no Instituto Benjamin Constant*. A exposição, realizada nos dias 18,19 e 20 de setembro de 2023, reuniu os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano de 2023 pelo coletivo do CTAEJA-IBC - os docentes Formação Técnica e Profissional e os discentes do curso. Os estudantes participaram ativamente da elaboração de todas as etapas da curadoria e desenvolveram estratégias para a mediação cultural de suas obras.

Estudantes de várias turmas já visitaram a mostra, que tem mediação cultural dos alunos de Artesanato Gleiciane Martins de Sousa, João Gabriel Pantoja

---

<sup>69</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/exposicao-apresenta-trabalhos-produzidos-pelos-cursos-tecnicos-em-artesanato>

do Nascimento, Carlos Alberto da Costa, Juliana Galdino Proença, Maria Vitória Carvalho Melo, Samuel Martins de Souza Silva, Ariana Marcia Gonçalves, Douglas Wesley Bem de Jesus, Júlia Cavalini Medeiros, Lorrany Vitória Regis de Assis, Maria Carolina Santos e Nathanael da Silva Santos (Instituto Benjamin Constant, 2023, s.p.).

A proposta curatorial incluiu a performance-happening com a inserção das reivindicações proferidas na vocalização do Manifesto Artistas de Ganho a toda a troca de público. Assim, os mediadores culturais atuaram como tradutores transcriativos de suas próprias obras.

Partindo de nossas experiências artísticas expomos com as nossas produções, os conhecimentos que construímos juntos. Conversamos sobre a cultura alimentar das tradições indígenas, os seus hábitos na cozinha e a convivência nos espaços para compartilhar os alimentos. Aprendemos sobre a afrobrasilidade nos movimentos sociais e a sua ligação com as práticas artísticas, com isso aprendemos sobre nós mesmos. Desenvolvemos nossas produções com base nesses estudos e é por isso que nos manifestamos: Habitamos o nosso conhecimento a partir das nossas produções artísticas para conquistar o nosso espaço e, também, para criticar o sistema social de exclusão e opressão. Não queremos qualquer coisa sobre nós e para nós. Queremos outras palavras. Palavras de respeito e empatia. Queremos o compartilhamento de nossas sensibilidades. Lutamos pelo nosso espaço. Queremos caminhar com segurança nas cidades. Direito ao trabalho. Respeito a nossa forma de arte e expressão. Não toleramos o preconceito com as nossas diferenças. Desejamos acessar os produtos tecnológicos e de tecnologia assistiva. Por fim, abrimos a nossa exposição para que vocês experimentem tudo que nós produzimos com felicidade (Instituto Benjamin Constant, 2023, s.p.)<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/exposicao-apresenta-trabalhos-produzidos-pelos-cursos-tecnicos-em-artesanato>

**Figura 16 - Fruição e mediação na exposição *Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida – Espaços Imantados***



Fonte: Página eletrônica do Instituto Benjamin Constant (2023)<sup>71</sup>.

A Curadoria do CTAEJA-IBC participou da Mostra de Artes: *Ateliê de Portas Abertas Benjamin em Vozes*, “pensando a sustentabilidade a partir da pedagogia do barro”, na 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), realizada entre os dias 17 e 19 de outubro de 2023 no IBC<sup>72</sup>, sob o tema: Ciências para um futuro inovador, sustentável e inclusivo. Além disso, participaram da proposta de identidade visual do evento.

Em comemoração aos 170 anos do IBC e a 18ª Semana da Primavera de Museus, com a temática: *Museus, Acessibilidade e Inclusão*<sup>73</sup>, a Curadoria do CTAEJA-IBC, em parceria com o Museu Casa Benjamin Constant, realizou a exposição *Arte e Diversidade a partir dos biomas brasileiros*. A curadoria

<sup>71</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/comunidade-do-ibc-celebra-169-anos-com-musica>

<sup>72</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/ibc-promove-i-semana-de-ciencia-e-tecnologia>

<sup>73</sup>Disponível em: <https://visite.museus.gov.br/18-primavera-dos-museus/arte-e-diversidade-a-partir-dos-biomas-brasileiros/>

compartilhada, proposta pelo coletivo, busca a inclusão da pessoa com deficiência visual em temas sensíveis à sociedade contemporânea.

**Figura 17 - Cartaz da I Semana de Ciência e Tecnologia do IBC**



Fonte: Página eletrônica do Instituto Benjamin Constant (2023)<sup>74</sup>.

<sup>74</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/ibc-promove-i-semana-de-ciencia-e-tecnologia>

**Figura 18 - Cartaz da exposição *Arte e Diversidade a partir dos biomas brasileiros***



Fonte: Redes sociais do Museu Casa Benjamin Constant (2024)<sup>75</sup>.

Ainda para o ano de 2024, a agenda do CTAEJA-IBC organiza as exposições: *Ateliê de Portas Abertas: Arte e Diversidade a partir dos biomas brasileiros*, para a 21ª SNCT; *Modos de ler e criar*, que vai compor a mostra de artes ArtFLI da I Feira Literária e inclusiva (FLI), do IBC.

<sup>75</sup>Disponível em:

[https://www.instagram.com/p/DAUaMjVpD5P/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZ](https://www.instagram.com/p/DAUaMjVpD5P/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZ)

A==

### 3 METODOLOGIA

A Pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2023, com o objetivo de compreender a complexidade da atividade curatorial do Curso Técnico em Artesanato durante o processo de elaboração da exposição: “Manifesto Artistas de Ganho: Exposição Expandida Espaços Imantados”, no Instituto Benjamin Constant. Estiveram envolvidos com a pesquisa o grupo de estudantes do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos das turmas do PROEJA 1, 2 e 3; as professoras da Formação Técnica e Profissional do curso, incluindo a participação da pesquisadora. Além disso, a pesquisa contou com os registros dos documentos do processo artístico desenvolvidos durante a mediação pedagógica.

Por conseguinte, considerando as especificidades do objeto de pesquisa, bem como, os objetivos propostos, optamos por traçar um percurso metodológico de abordagem qualitativa da pesquisa por observação participante. De acordo com Brandão (2006), a pesquisa participante é um tipo de pesquisa social que atua,

[...] como um meio de realização da educação popular, a pesquisa participa da ação social também como uma prática pessoal e coletiva de valor pedagógico, na medida em que sempre algo novo e essencial se aprende através de experiências práticas de diálogo e de reciprocidade na construção do conhecimento. E, como uma forma de educação com um valor também político, na medida em que entre a esfera de um pequeno grupo até a de uma comunidade, uma esfera corporada de trabalho popular ou mesmo toda uma nação, espera-se que sempre alguma coisa se transforme em termos de humanização das estruturas e dos processos de gestão da vida social (Brandão, 2006, p. 10).

Partindo desta definição e com base em um preliminar levantamento bibliográfico, que apontou para os aspectos teóricos envolvidos na investigação, inferimos que os procedimentos e as estratégias necessárias voltaram-se, *a priori*, às particularidades do coletivo de educandos e professores de artes visuais e design do Curso Técnico em Artesanato Integrado ao Ensino Médio do Instituto Benjamin Constant, observando as problemáticas que daí surgiram a respeito das questões que envolvem as formas de exposição, fruição e criação com as imagens artísticas.

O caráter imersivo da pesquisa participante na *práxis* pedagógica, acrescenta profundidade no *lócus* de pesquisa, com os saberes-fazeres da experiência concreta. Neste sentido, a prática da observação participante, como método de coleta de dados, se integra ao ambiente educacional, observando e participando das atividades cotidianas para sistematizar o contexto e as dinâmicas que estão em jogo.

A adoção do método da observação participante na *práxis* pedagógica no *lócus* da Educação Profissional e Tecnológica em artesanato no IBC, se refere às características específicas e singulares, que podem colaborar com um entendimento profundo e contextualizado das dinâmicas educacionais com práticas pedagógicas, aliadas às tecnologias assistivas, imprescindíveis, para a inclusão das pessoas com deficiência visual nos espaços formativos. São saberes-fazeres relacionais característicos da *práxis* pedagógica no tempo-espço de atuação contemporâneo.

O trabalho etnográfico, conforme relatado por Viveiros de Castro (2002), envolve procedimentos de análise que demandam práticas de produção de sentidos em contextos verbais e/ou não verbais. Deste modo, compreende as possibilidades de análise das produções estético-imagéticas dos docentes-discentes, estabelecendo uma relação mais orgânica entre o objeto de estudo do observador participante, com o que é observado.

A antropologia é o estudo das relações sociais de um ponto de vista que não é deliberadamente dominado pela experiência e a doutrina ocidentais das relações sociais. Ela tenta pensar a vida social sem se apoiar exclusivamente nessa herança cultural. Se vocês quiserem, a antropologia se distingue na medida em que ela presta atenção ao que as outras sociedades têm a dizer sobre as relações sociais, e não, simplesmente, parte do que a nossa tem a dizer e tenta ver como é que isso funciona lá. Trata-se de tentar dialogar para valer, tratar as outras culturas não como objetos da nossa teoria das relações sociais, mas como possíveis interlocutores de uma teoria mais geral das relações sociais. Para mim, se há alguma diferença entre antropologia e sociologia, seria esta: o objeto do discurso antropológico tende a estar no mesmo plano epistemológico que o sujeito desse discurso (Viveiros de Castro, 2002, p. 27).

Outro aspecto importante é a imersão cotidiana no ambiente da pesquisa. A pesquisadora não se insere no contexto educacional apenas para coletar dados, ela participa ativamente das atividades diárias, o que permite uma compreensão mais autêntica e detalhada das interações e dos processos.

A interação contínua entre os participantes, através de rodas de conversa, reuniões, lanches, visitas técnico-pedagógicas, mesas redondas etc., estabelecendo um contato direto e de reciprocidade entre os atores envolvidos. Com este traço, a pesquisadora constrói relacionamentos que são experimentados cotidianamente, o que gera uma densidade de fluxos.

Os teóricos críticos passaram assim a preferir um estilo de pesquisa

etnográfica dialógico, dialético e colaborativo. Uma etnográfica dialógica é aquela que não é baseada nas relações de poder tradicionais de entrevistador e “informante”. Em vez disso, o pesquisador estabelece conversações recíprocas com as pessoas da comunidade. O sentido de uma perspectiva “dialética” é que a verdade emerge da confluência de opiniões, valores, crenças e comportamentos divergentes e não de alguma falsa homogeneização imposta de fora. Além disso, as pessoas da comunidade absolutamente não são “objetos de conhecimento”; são colaboradores ativos no esforço de pesquisa (Angrosino, 2009, p. 27).

Desta forma, a metodologia da pesquisa participante, bem como, as técnicas de tratamento dos dados coletados foram destinadas a elaboração do produto educacional desenvolvido por curadoria coletiva, oportunizando um maior engajamento de aspectos pertinentes ao público-alvo da exposição, para que, além da experiência da atividade, as pessoas com deficiência visual, também, possam estudar, contribuir e se apropriar dos conteúdos e das pesquisas.

Neste sentido, incorporamos a opção por técnicas de pesquisa qualitativa coerentes com o percurso teórico-metodológico da observação participante de cunho exploratório, dedicada a análise bibliográfica e documental. Os mecanismos de coleta de dados seguiu a perspectiva teórico-metodológica dos etnógrafos críticos, em que, combina-se as perspectivas epistemológicas coerentes com o objeto de estudo (Angrosino, 2009), uma vez que o estudo envolve um campo interdisciplinar (arte, trabalho, educação, diversidade etc.), desenvolvendo-se com o desafio de transpor os pressupostos tradicionais de uma definição homogeneizante e objetiva daquilo que se constitui uma cultura excludente nas práticas de ensino-aprendizado.

A coleta de dados qualitativos, foi direcionada a dar ênfase aos processos da prática artística presentes na curadoria de arte do coletivo CTAEJA-IBC. Utilizamos os registros audiovisuais, fotográficos, documentais e textuais para capturar a complexidade das experiências educacionais.

Portanto, adotamos como prática os registros da *práxis* pedagógica (fotos do processo pedagógico e das produções artísticas, documentos institucionais, publicações no *site* institucional entre outros registros da docência), na medida em que a observação é “[...] realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 1999, p. 31).

Além disso, surgiu no trânsito da pesquisa o mecanismos de coleta de dados a partir de documentos de processo da criação artística (Salles, 2011). Esta forma

de coletar dados mostrou-se eficaz em meio às experiências tecidas em conjunto com o coletivo, pois convergiu método de pesquisa qualitativa exploratória de base etnográfica crítica com os procedimentos inerentes à área de pesquisa das artes.

Na atividade transcriativa da arte/educação em artes visuais e design, os processos vivenciados por artesãos-artistas incluem uma práxis educativa de leitura e criação da obra de arte, junto às materialidades e aos documentos do processo de criação artísticas (Salles, 2011). Os documentos de processo, desta maneira, foram abordados tanto como método de coleta de dados, como também, tecnologia assistiva nos processos de ensino-aprendizagem que auxiliam as pessoas com deficiência a desenvolverem as suas obras.

Os momentos da pesquisa foram organizados da seguinte forma: i) seleção das principais questões que envolvem a composição da composição curatorial em relação às estratégias de acessibilidade estética e afetiva; ii) conversações no coletivo sobre as hipóteses das problemáticas levantadas; iii) propostas para a criação de alternativas; iv) reflexão teórico-prática das circunstâncias apresentadas v) experiência-vivência curatorial com o coletivo; vi) elaboração do produto educacional a partir dos resultados obtidos.

Assim, os pressupostos metodológicos da pesquisa participante configuram-se como um processo investigativo de caráter coletivo, com a aplicação de métodos de análise e observação empírica, para identificar as principais problemáticas do objeto de estudo e, com isto, estabelecer resoluções coletivas. Tornando-se um instrumento metodológico da *práxis* social, que constrói conhecimentos concretos (Brandão, 2006).

Destarte, os procedimentos teórico-metodológicos delinearam os processos vivos em investigação, no qual os resultados analisados partem do conjunto de experiências-vivências dialógicas no coletivo do CTAEJA-IBC, com o propósito de desatar a histórica separação entre saber/fazer na produção de conhecimento sistematizado da realidade concreta.

#### 4 ANÁLISE DE DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Com o propósito de analisar a *práxis* curatorial do CTAEJA-IBC, em articulação com as questões sensíveis que emergem sobre a acessibilidade do/no campo artístico contemporâneo, desenvolvemos ao longo de nossa investigação um fluxo de análise bibliográfica e teórica que pudesse trazer à tona bases conceituais coerentes à nossa observação participante.

Sobre a acessibilidade nas curadorias de arte para pessoas com deficiência visual, inferimos que o campo de estudo e análise tem avançado, com algumas abordagens sendo implementadas para garantir que todos possam experimentar a arte. A legislação também tem impulsionado a criação de métodos mais inclusivos nos ambientes culturais. No entanto, o campo da produção cultural no Brasil, em grande parte, ainda não está preparado para disponibilizar um tipo de acessibilidade mais colaborativa e afetiva.

Os interesses vinculados aos espaços de experiência, reincidentem numa abordagem espetacularizada, que não vinculam a experiência da arte a laços afetivos e comunitários. Deste modo, as adaptações físicas e tecnológicas não são referenciadas no público com deficiência da realidade brasileira. Museus e galerias precisam adotar recursos de mediação e contextualização junto às pessoas com deficiência, com o apoio de mediadores culturais com formação na área de artes visuais, pois a mera utilização de peças táteis, com audiodescrição e legendas, não garante que as exposições sejam mais acessíveis. Sem a contextualização das obras, os recursos de acessibilidade serão apenas informativos, não proporcionando uma experiência estética.

A acessibilidade vai além das adaptações físicas e tecnológicas, ela inclui perspectivas comunicacionais mais sensíveis, até mesmo na utilização de tecnologias assistivas (audiodescrição e de legendas), com a promoção de atitudes mais inclusivas entre os diversos profissionais que atuam na produção cultural.

O levantamento bibliográfico permitiu identificar teóricos e estudos relacionados ao seu tema, abrindo espaço para inscrições de uma pedagogia que considere aspectos holísticos, multissensoriais e de multiletramentos, com práticas de leitura de imagens e leituras de mundo.

A observação participante se deu a partir dos entrelaçados da própria atividade docente, com o envolvimento direto com o grupo e a comunidade escolar, acolhendo e participando das propostas e das atividades cotidianas e registrando por fotografia.

No campo pedagógico profissional, inferimos que os processos de ensino-aprendizagem no e para o trabalho, devem incluir as pessoas com deficiência considerando os seus estilos de aprendizagem, com recursos de tecnologia assistiva contextualizados.

Para o acesso ao mundo do trabalho, identificamos a necessidade de adaptação dos programas e projetos para o trabalho customizado. O desenvolvimento escolar do instrumento do Perfil Pessoal Positivo (PPP) ajuda no processo de transição da educação escolar para o trabalho, que consiste em elaborar um inventário de habilidades que apresentem as potencialidades, as características e os estilos de aprendizagem dos sujeitos.

Ao longo da investigação participante, os documentos do processo artístico ganharam gradativamente a característica de metodologia de coleta de dados, por registrarem os rastros das produções artísticas e, ao mesmo tempo, caracterizam os recursos de tecnologia assistiva. Esses registros foram fundamentais para a análise e para a construção do produto educacional.

Ao examinarmos as práticas curatoriais desenvolvidas na exposição *Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida – Espaços Imantados*, consideramos que, a prática de mediação cultural contextualizada com as produções culturais, as pesquisas artísticas e as singularidades do coletivo CTAEJA-IBC, trouxeram elementos importantes para a composição da expografia curatorial, aproximando-a da ideia de imantação dos espaços públicos, em diálogo direto com a obra de Lygia Pape. Esta característica foi percebida no ambiente expositivo pela facilidade de movimentação dos estudantes com a referência da mesa no centro do espaço expográfico. Assim, com um ponto referencial no espaço, eles conseguiam avançar para outros lugares, estabelecendo relações e proporcionando encontros com arte.

O produto educacional foi desenvolvido com base nos resultados da pesquisa participante, mas é aberto a reflexões contínuas sobre o processo de pesquisa docente. O produto mostrou-se relevante para a formação continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica, já que o empreendimento de práticas inclusivas no ambiente escolar ainda é desafiador.

Desta forma, as práticas curatoriais do CTAEJA-IBC, indicaram que as mediações com as imagens da arte demandam uma tecnologia assistiva dialógica e experimental, com práticas leitoras transcriativas, no qual a colaboração contínua de pessoas com deficiência como consultores e/ou mediadores culturais é condição

ímpar para o estabelecimento da acessibilidade plena, no qual as dimensões estéticas e afetivas são inerentes.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

A nossa proposta de produto educacional é um livro digital intitulado: *A Curadoria de Arte do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos*. Este livro aborda as bases conceituais do trabalho desenvolvido com pessoas com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant, especialmente, nas áreas de artes visuais e design. Ele detalha as técnicas e métodos utilizados para garantir a acessibilidade plena, com ênfase na formação omnilateral e a sua dimensão estética.,

O propósito deste produto educacional é servir como material consultivo para a formação continuada de professores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT). Ele visa promover a inclusão de pessoas com deficiência visual nos espaços formativos da EPT.

A aplicação deste produto é relevante para fornecer aos professores exemplos teórico-práticos de instrumentos técnicos, tecnológicos e didáticos, que auxiliam na inclusão de pessoas com deficiência visual na EPT, alinhado com os pressupostos teórico-metodológicos da formação omnilateral e da Educação Popular.

A pesquisa foi embasada no campo interdisciplinar (arte, trabalho, educação e diversidade) logo, envolveu várias reflexões teóricas. Sobre a questão da imagem no contexto da sociedade capitalista, nos baseamos na "Imagem Dialética" de Walter Benjamin (2006) e nos estudos culturais; as reflexões sobre arte e política abarcaram os diálogos de Walter Benjamin (1993a), Jacques Rancière (2010) e Foster (2014); o conceito de "estruturas de sentimento", de Raymond Williams (1979), aborda o caráter estrutural da paisagem afetiva; as proposta pedagógicas de Lygia Pape (1980) versam sobre a questão da atividade/criatividade e a imantação dos espaços; a acessibilidade estética e afetiva concentra-se nas contribuições das discussões propostas por Alves, Kastrup e Duarte e Cohen. A leitura de obras de arte como *práxis* transcriativa é base para os entendimentos sobre acessibilidade de textos imagéticos, fundamentada em Walter Benjamin (2008), Haroldo de Campos (2011), Ana Mae Barbosa (2010) e Paulo Freire (1989).

O produto foi aplicado nos dias 18, 19 e 20 de outubro de 2023, nos espaços do Instituto Benjamin Constant, durante a semana comemorativa do seu 169º aniversário, com a mediação cultural do CTAEJA-IBC.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do presente trabalho buscamos trazer as contribuições do “chão da sala de aula” e ateliês no contexto Educação Profissional e Tecnológica para as pessoas com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant. Este percurso foi lastreado com o propósito da abertura de caminhos que fortaleçam a formação humana emancipadora, incluindo aí, explicitamente, a dimensão estética em seu programa.

A pesquisa envolveu uma breve síntese sobre o panorama da formação de artesãos-artistas no Brasil, analisando criticamente as concepções teórico-metodológicas da formação para o trabalho no campo das artes. Apresentamos bases conceituais sobre os aspectos da curadoria de arte na educação profissional e tecnológica para as pessoas com deficiência visual e o seu enlace com as práticas educativas e as estratégias de acessibilidades das imagens da arte.

Para a composição docente de tradução de textos imagéticos na Educação Profissional e Tecnológica inclusiva para as pessoas com deficiência visual, a nossa pesquisa trouxe uma perspectiva que versa sobre atividades transcriativas da arte/educação em artes visuais e design, e que busca desenvolver práticas de leitura e a criação da obra de arte juntos aos documentos do processo de criação que, além de evidenciarem as relações entre as diversas estratégias artísticas, oferecem condições materiais para que a obra se desenvolva em uma determinada paisagem afetiva. São, portanto, rastros poéticos que articulam o gesto criador, com as estruturas de sentimento e as possibilidades da formação plena.

Por fim, fundamentados nos pressupostos da formação omnilateral, consideramos a relevância da pesquisa para o campo do ensino das artes visuais no contexto inclusivo e para a compreensão das relações entre arte, tecnologia e acessibilidade,

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, B. P.; ALBERTINI, P. A noção de couraça na obra de Wilhelm Reich: publicações de 1920 a 1933. **Psicologia USP**, v. 25, n. 2, p. 134–143, maio 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/WKdhBTbRp4RVBy78zmNhRbS/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ALVES, C. A.; MORAES, M. Entre histórias e mediações: um caminho para acessibilidade estética em espaços culturais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 584–594, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/kySF7BcdkSQ4dMpNV7cw6Hb/>. Acesso em: 13 mai. 2024.

AMARAL, C. S. **A cidade como obra de arte**: O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, Rui Barbosa e John Ruskin. 2008. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/09.099/122>. Acesso em: 17 jul. 2024.

AMARAL, C. S. **John Ruskin e o desenho no Brasil**. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16131/tde-11092006->. Acesso em: 12 set. 2023.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARCHER, M. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, J. A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21032005-213811/pt-br.php>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M. Arte/educação como mediação cultural e social. *In*: COUTINHO, R. (Org.). **Mediação cultural é social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação**: conflitos e acertos. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, R. **O desenho e a arte industrial**. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1949.

BASBAUM, R. Amo os artistas-etc. *In*: MOURA, R. **Políticas institucionais, práticas curatoriais**. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2005.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio D'água, 1991.

BELARMINO, J. **Aspectos Comunicativos da Percepção Tátil**: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004, São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/42421>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BELARMINO, J. O que Percebemos Quando não Vemos. **Fractal**, Niterói, v. 21, n. 1, p. 179-184, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/fractal/a/ywTyHfqpyfbzPLFhVWT5kGm/?lang=pt#:~:text=O%20perceber%2C%20dentro%20do%20n%C3%A3o,\(BELARMINO%2C2004%2C%20](https://www.scielo.br/j/fractal/a/ywTyHfqpyfbzPLFhVWT5kGm/?lang=pt#:~:text=O%20perceber%2C%20dentro%20do%20n%C3%A3o,(BELARMINO%2C2004%2C%20) Acesso em: 29 abr. 2024.

BENJAMIN, W. **A tarefa do tradutor** de Walter Benjamin: quatro traduções para o português. (Org. Lucia Castello Branco). Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

BENJAMIN, W. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**, um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas, volume III, 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993a.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993b.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993c.

BENJAMIN, W. O autor como produtor. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993d.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993e.

BERNARDINELLO, L. **Oficina de Cerâmica do IBC**: espaço para a arte - espaço

para a vida. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16212>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BERNARDINELLO, L.; ARDER, G. M. G. de F.; MASCARENHAS, C.S. Educação profissional técnica de nível médio no IBC: proposta para emancipação das pessoas com deficiência visual. **Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar**, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/>. Acesso em: 13 set. 2023.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Fim de Século: Lisboa, 2003.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias e Letras. 2006.

BRANDI, C. **Teoria da Restauração**. Cotia - Ateliê Editorial, Coleção Artes & Ofícios, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Brasília, DF. 2024a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm). Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 2024b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência PRONATEC**. Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/o-iffuminense/extensao/programas/programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-ao-emprego-pronatec/documentos-de-referencia/pronatec-eja-documento-referencia-v-2013.pdf/@@download/file/PRONATEC%20EJA%20-%20Documento%20Referencia%20-%20v.%202013.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/proeja\\_medio.pdf](http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/proeja_medio.pdf). Acesso em 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. 2008a.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=13&data=18/07/2008>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA**. Formação Inicial e Continuada. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/proeja_fundamental_ok.pdf). Acesso em: 13 set. 2023.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Escola é mais do que escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CAMARGO, P. de F. **A câmara obscura de Walter Benjamin**: um estudo sobre a imagem dialética no trabalho das passagens. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001444106>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CAMPOS, H. de. **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CARDOSO, E.; SILVA, T. L. K. da.; ZARDO, K. O. Design para experiência multissensorial em museus. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 26, n. 50, p. 135–158, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4268>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CARDOSO, R. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Blucher, 2008.

CASTRO, V. de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005

CAVALCANTI, A.; MALTA, M.; PEREIRA, S. G. (Orgs.). **Histórias da Escola de Belas Artes**: revisão crítica de sua trajetória. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ; NAU Editora, 2016.

CHIARELLI, T. História da arte/história da fotografia no Brasil - século XIX: algumas considerações. **ARS** (São Paulo), v. 3, n. 6, p. 78–87, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2943>. Acesso em: 02 mai. 2024.

CHISTÉ LEITE, P. de S. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Investigação Qualitativa em Educação**, Vitória. v.1, p. 330-339, 2018. Disponível em: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 6 mai. 2023.

CITELLI, A. Comunicação e Educação: aproximações. *In*: BACCEGA, M. A. (Org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

CONDURU, R. Artista de ganho: Lygia Pape, apropriação, afro-brasilidade. *In*: COSTA, L. C. (org.). **Dispositivos de registro na arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Faperj, 2009.

CORREIA, M. C. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, 13(2), 30-36, 1999. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf). Acesso em: 17 out. 2023.

COSTA, C. T. **Arte no Brasil (1950-2000): movimentos e meios**. São Paulo: Alameda, 2004.

COSTA, V. V. L. de S. **O design em lugar nenhum: uma empreitada moral de William Morris**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2024. Disponível: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/22178/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Valter%20Vin%c3%adcius%20Lima%20de%20Sousa%20Costa%20-%202024%20-Completa.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2024.

CUNHA, A.P. **Dicionário de Artes Plásticas**. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2005.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELLA FONTE, S. S. **Formação Omnilateral e a Dimensão Estética em Marx**. Appris, 2020.

DELLA FONTE, S. S. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 379–395, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/87zqkRwrghSXt67JhVpSzBg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

DIAS, E. Correspondências entre Joachim Le Breton e a corte portuguesa na Europa: o nascimento da Missão Artística de 1816. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 14, n. 2, p. 301–313, jul. 2006.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPcD/ Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur*. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

DUARTE, C. R. de S.; COHEN, R. Acessibilidade emocional. *In*: VII Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído / VIII Seminário Brasileiro de

Acessibilidade Integral. São Paulo. **Anais do VII Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído / VIII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral**. p. 6-10, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325134512\\_ACESSIBILIDADE\\_EMOCIONAL](https://www.researchgate.net/publication/325134512_ACESSIBILIDADE_EMOCIONAL). Acesso em: 22 ago. 2024.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, G. (Org.). **Crítica de Arte no Brasil: Temáticas Contemporâneas**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2006.

FOSTER, H. **O Complexo Arte Arquitetura**. Ubu Editora, 2017.

FOSTER, H. **O artista como etnógrafo**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FOSTER, H. Pós-crítica. **Arte & Ensaios**, UFRJ, n. 25, ago. 2013, p. 165-175. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/49827>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.

FRADE, I. A pedagogia do artesanato. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.41 -9, 2006. Disponível em: <http://www.tecap.uerj.br/pdf/v3/isabela.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FREINET. C. **Por uma escola do povo**. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

GELL, A. A rede de Vogel: armadilhas como obras de arte e obras de arte como armadilhas. **Arte & Ensaios**, UFRJ, n. 8, p. 174-191, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/50036>. Acesso em: 17 dez. 2023.

GONÇALVES, M. H. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115180>. Acesso em: 28 mar. 2024.

HARVEY, D. **A produção do espaço capitalista**. São Paulo: Annablume, 2005.

IABELBREG, R. **Da arte-educação modernista à pós-modernista: Fluxos**. Tese (livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/publico/lavalbergRosaTeseLD.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2007.

KASTRUP, V. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Informática na Educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v.13, n.2, jul./dez.2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/infeducteoriapratica/article/view/12463>. Acesso em: 16 out. 2023.

KASTRUP, V. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre a arte e a cegueira. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, vol.8, n.3, p. 69-85, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26831>. Acesso em: 23 mai. 2024.

KASTRUP, V.; VERGARA, G. Zona de risco dos encontros multissensoriais: Anotações éticas e estéticas sobre acessibilidades e mediações. **Revista Trama Interdisciplinar**, v.4, n.1, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/download/26831/14917>. Acesso em: 24 out. 2023.

KERN, D. P. M. Paisagem moderna: Baudelaire, Ruskin e as grandes exposições de 1851 e 1855. Encontro Nacional da ANPAP. Salvador, BA, **Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Visuais** 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/arte\\_/Downloads/Paisagem\\_moderna\\_Baudelaire\\_Ruskin\\_e\\_as.pdf](file:///C:/Users/arte_/Downloads/Paisagem_moderna_Baudelaire_Ruskin_e_as.pdf). Acesso em: 14 nov. 2023.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Edu. PUC-Rio, 2009.

KRAUSS, R. A escultura no campo ampliado. **Arte & Ensaios**. Rio de Janeiro: EBA, UFRJ, 2008. Ano XV, nº17, 128-137, 2008. Disponível em: [www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/.../ae17\\_Rosalind\\_Krauss.pdf](http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/.../ae17_Rosalind_Krauss.pdf). Acesso em: 12 nov. 2012.

LAGROU, E. **A arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: C/Arte, 2013.

LIBÂNIO, J.C.. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014

LUECKING, R. G. **The way to work**: how to facilitate work experience for youth in transition. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. 2009.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: desafios e possibilidades. *In*: 38ª Reunião Nacional da ANPED, 2017, São Luís. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED**, São Luís: ANPED, 2017. p. 1-16. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

O'DOHERTY, B. **No interior do cubo branco**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OITICICA, H. Esquema geral da nova objetividade, *In*: **Catálogo Nova Objetividade Brasileira**, Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, 1967.

OLIVEIRA, A. C. de. Convocações multissensoriais da arte. *In*: DUTRA, A. P. (Org.). **A educação do Olhar no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011

OSÓRIO, L. C. Virada curatorial: o pôr-em-obra da exposição como poética relacional. **Poiésis**, n. 26, dez. 2015, p. 65-80. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/22862>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PAPE, L. **Espaço Imantado**. Pina Estação. São Paulo, Brasil, 2012. Disponível em: <https://pinacoteca.org.br/programacao/lygia-pape-espaco-imantado/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PAPE, L. **Apresentação**: Mário Pedrosa. Poemas: Luiz Otávio Pimentel. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

PAPE, L. **Catiti Catiti**, Na terra dos brasis. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1980. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/5575/3/462326.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

PEREIRA, S. G. Revisão historiográfica da arte brasileira do século XIX. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 54, p. 87-106, 2012. Disponível em: [10.11606/issn.2316-901X.v0i54p87-106](https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i54p87-106). Acesso em 28 fev. 2024.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de; RABELO, L. C. C.; MOREIRA, S. C. P. C.; ASSIS, A. e R. de (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos de Goytacazes, RJ: Encontrografia. Disponível em:

<https://incluir.org/2021/08/15/acessibilidade-e-desenho-universalna-aprendizagem/>  
Acesso em: 14 ago. 2022.

PORTELLA, I. S. Arte brasileira no século XIX. **Poiésis**, v. 8, n. 11, p. 215-217, 1 out. 2018. Disponível em:  
[http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis\\_11\\_artebrasileiraXIX.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis_11_artebrasileiraXIX.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2015.

RANCIÈRE, J. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

REINALDIM, I. Sobre curadoria. **Poiésis**, 16(26), 15-28, 2018. Disponível em:  
<https://doi.org/10.22409/poesis.1626.15-28>. Acesso em: 14 out. 2023.

SALLES, C. A. **O Gesto Inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Intermeios, 2011.

SARRAF, V. P. **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SHEIK, S. Sobre a produção de públicos ou: arte e política em um mundo fragmentado. *In*: CAMNITZER, L.; PÉREZ-BARREIRO, G. (Orgs.). **Arte para a educação/educação para a arte**. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, 2009.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOUSA, C. B. de. **O dispositivo da curadoria entre seleção, conceito e plataforma**. 2013. Tese (Doutorado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/15769>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

TOMAZ, M. V. **Além da visão: mediações na experiência estética**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19761>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

WICK, R. **A pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.