

**Arte como convívio e o currículo de Arte para o Ensino Médio**

*Art as a convivial dimension and the curriculum of Art for High School*

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Adriana dos Reis Martins

**Universidade Federal do Tocantins (UFT)**

Palmas-TO-Brasil

Rejane Reckziegel Ledur

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS)**

Canoas-RS-Brasil

**Resumo**

Neste artigo, assume-se a necessidade de pensar a convivialidade como um operador curricular do Ensino da Arte no Ensino Médio para a formação integral de estudantes, voltada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Insere-se o termo convivialidade no campo das humanidades, dissociando-a da natureza utilitária-capitalista. Apoia-se nas proposições de Dubatti (2014), Ruffini (2004) e Bourriaud (2009) para pensar uma dimensão ecológica dos saberes e fazeres na Arte como possibilidades contextuais e materiais do convívio artístico em tempo dilatado. Cooperação e conflito são assumidas propositivamente como duas dimensões da convivialidade. Conclui-se que, apesar de a dimensão convivial estar presente na Lei de Diretrizes e Bases como um dos eixos da Educação Básica, ela não ganha destaque nos demais documentos normativos e curriculares.

**Palavras-chave:** Convivialidade; Currículo de Arte; Ensino Médio

**Abstract**

This article assumes the need to think of conviviality as a curricular operator for Art Education in High School. The term conviviality is inserted in the field of humanities, dissociating it from its utilitarian-capitalist conception. It is based on the propositions of Dubatti (2014), Ruffini (2004) and Bourriaud (2009) to think of an ecological dimension of knowledge and practices in Art. This dimension of knowledge is configured from possibilities of artistic coexistence in extended time. Cooperation and conflict are assumed purposefully as two dimension of conviviality. It is concluded that, although the convivial dimension is present in the Law of Guidelines and Bases as one of the axes of Basic Education, it is not highlighted in other normative and curricular documents.

**Keywords:** Conviviality; Art Curriculum; High School.

## **Introdução**

Neste texto, apresentamos a noção de convivialidade como um importante operador curricular para o campo da Arte, com fins de ampliar a qualidade da participação desta área de conhecimento na formação integral da pessoa humana durante a etapa do Ensino Médio na Educação Formal. Para tanto, partimos do princípio de que a Educação, enquanto Instituição Social, pode ser considerada ao mesmo tempo, como produto e processo (Libâneo, 2013). Isto porque, ela resulta da ação educativa na mesma medida em que segue sendo um *continuum* que se retroalimenta.

Compreendemos como Educação Formal aquela que se dá em espaços institucionalizados de ensino, centrando nosso interesse mais especificamente na escola de educação básica. A discussão que apresentamos se pauta na assunção de que o currículo de Arte para o Ensino Médio - e as ações dele derivadas - e a presença da Arte na escola deveriam considerar a dimensão convivial proposta pela Arte como parte do processo educacional e como o produto dele derivado. Tal assunção visa a uma formação que prepara pessoas para a vida comunitária, em constante interação de pessoas com pessoas e das pessoas com fenômenos e instâncias diversas da natureza.

Na Educação Formal, como afirma José Carlos Libâneo (2013), as entidades de ensino possuem objetivos pedagógicos específicos, organizados a partir de documentos normativos, que pressupõem etapas para o ensino, sistematização de aprendizagens e procedimentos didáticos. No caso da escola, os currículos e o projeto político-pedagógico da instituição, articulados com as normativas municipais, estaduais e federais (a depender dos diferentes casos) é que organizam e direcionam os objetivos de aprendizagem. Esses, por sua vez, articulam-se com conteúdos e métodos de ensino, de modo interdependente. Por essa razão, na parte final deste texto, explicitamos como e se a noção de convivialidade se apresenta nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) e Plano Nacional de Educação (PNE).

Durante a escrita deste texto, a versão do PNE em vigor era aquela instituída pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. No PNE 2014-2024/25, foram estabelecidas 20 metas para a educação nacional, que deveriam ter sido cumpridas até 2024, com prazo prorrogado até dezembro de 2025. A meta 6 do PNE tratava de “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos,

25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (BRASIL, 2014). Meta esta que não foi cumprida no prazo previsto. Embora o aumento da carga horária escolar seja um componente importante, ele não garante, por si só, a efetivação de uma proposta pedagógica verdadeiramente integral. Nesse sentido, é imprescindível não tratar como sinônimos os conceitos de "educação integral" e "educação em tempo integral" (Martins, 2019, p. 40).

A educação integral refere-se a uma concepção mais ampla de formação humana, voltada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões — intelectual, física, emocional, ética, social e cultural. Trata-se de uma proposta que considera o estudante em sua totalidade, respeitando sua individualidade, contexto social e necessidades específicas, e propõe experiências educativas diversificadas, significativas e integradas aos diferentes saberes e práticas do cotidiano.

Já a educação de tempo integral, frequentemente associada a políticas públicas de extensão da jornada escolar, pode assumir diferentes configurações, dependendo de como é implementada. Quando não pautada por uma concepção pedagógica consistente, arrisca se tornar apenas uma ampliação do tempo escolar sem mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e, portanto, nas formações das populações atendidas, limitando-se a uma lógica quantitativa e operacional. Portanto, a efetivação da educação integral: requer um projeto político-pedagógico comprometido com a formação crítica, autônoma e emancipatória dos sujeitos, fundamentado em práticas educativas que dialoguem com a realidade dos estudantes e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem, a partir do que, podemos indicar a necessidade de se considerar a convivialidade como um importante operador curricular.

Para compreendermos a meta 6 do PNE é necessário retornarmos à história da educação, particularmente para as décadas de 1920 e 1930, em que diferentes grupos, como anarquistas, integralistas e liberais, defenderam a educação integral a partir de distintas perspectivas teórico-metodológicas. Segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014), os anarquistas compreendiam a educação integral como um processo crítico e emancipador. Já os integralistas, ancorados na ideologia conservadora, enfatizavam a formação do indivíduo em sua dimensão física, intelectual, cívica e espiritual, fundamentada nos princípios de Deus, Pátria e Família. No campo liberal, a educação integral foi representada pelo movimento da

Escola Nova, que buscava superar o modelo tradicional, tendo em Anísio Teixeira um de seus principais expoentes.

A industrialização crescente no Brasil na década de 1920 impulsionou a necessidade de preparar a população para essa nova realidade econômica, fomentando a adoção do escolanovismo, inspirado nas ideias educacionais europeias e norte-americanas do final do século XIX. Esse movimento atingiu seu auge na década de 1930, com a publicação do Manifesto da Escola Nova (1932). Esse documento, assinado por 27 intelectuais, defendia a renovação educacional e a formação integral do sujeito por meio da articulação entre trabalho escolar e meio social. Duas dimensões da vida prática em que práticas conviviais são cruciais e inegáveis.

A concepção de educação integral no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reforçava a necessidade de uma escola pública acessível e igualitária. Fernando de Azevedo e demais signatários argumentam que o Estado deveria garantir o direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, organizando um sistema educacional que rompesse com desigualdades socioeconômicas. De acordo com Martins (2019, p.34):

Na obra de Anísio Teixeira há referência ao termo “educação integral”. Para ele, é na educação onde se encontra a possibilidade de uma formação integral do sujeito, o que acarretaria condições completas para a vida. Isso seria uma forma de reconhecer o sujeito como um todo e não como um ser fragmentado, como por exemplo, entre corpo e intelecto. Para essa integralidade acontecer, é necessária uma construção através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. Assim, para o educador, a função da escola extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, a escrever e a contar.

Segundo Anísio Teixeira (1959), a escola deve desempenhar um papel fundamental na formação integral do indivíduo, abrangendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos físicos e estéticos. Dessa forma, a construção curricular deve incluir ações que promovam essas dimensões, integradas a uma organização do tempo escolar que contemple, inclusive, a oferta de uma alimentação saudável. Para Martins (2019) seguindo as orientações de Anísio de Teixeira, para a concretização dessa abordagem, é essencial que o currículo vá além dos conteúdos científicos tradicionais, como leitura, escrita e ciências exatas, incorporando também valores éticos e morais, ensino das artes e da cultura.

Teixeira (1959), fundamentado na obra de Dewey, defende que o currículo escolar deve ser estruturado a partir das experiências vivenciadas pelas crianças - nos nossos termos, conviviais -, garantindo uma abordagem educativa integral. Nesse sentido, sustenta que todas as atividades pedagógicas devem emergir da realidade e da (con)vivência de

estudantes, promovendo um aprendizado qualificado para a vida em geral. Isto não significa, entretanto, se limitar às experiências já em curso na vida ordinária. Trata-se, pelo contrário, de usar a vida vivida como ancoragem para a formação integral, sempre se comprometendo com a ampliação dos repertórios, saberes, conhecimentos, experiências e sentidos. Dentre os elementos essenciais desse currículo, como enfatiza o autor, está a presença da Arte.

Para Dewey (2010), a experiência resulta da interação de uma criatura viva inserida no contexto em que vive e consiste numa troca ativa com os objetos e acontecimentos do mundo. A presença da arte no currículo é, portanto, uma forma de qualificar os próprios processos do (con)viver, contribuindo para a formação integral ao potencializar os sentidos por meio da experiência estética.

Para pensar a convivialidade para a educação integral desde o currículo de Arte no Ensino Médio, faz-se necessário recorrer à resolução nº 2 de 13 de novembro 2024, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. O documento preconiza o Ensino Médio como um direito social que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e destaca como princípio primeiro a “formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2024, p. 2). A Resolução destaca para fins de compreensão conceitual a definição do termo Formação Integral e Integrada, conforme segue:

XVI - Formação Integral e Integrada: desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos, ético-políticos, socioculturais e afetivos dos estudantes e mediante organização curricular que assegure a articulação e integração entre direitos e objetivos de aprendizagem e processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos de que tratam o caput do art. 35 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Ressalta-se nesta Resolução que o Ensino Médio deve ser orientado pelos mesmos princípios que regem o Ensino Fundamental, em que destacamos, como consoante à necessidade de pensar a convivialidade no Ensino da Arte no Ensino Médio para a formação integral de estudantes, o princípio geral “II - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 2024, p. 5). Dentre os princípios específicos que estão associados às singularidades e às necessidades desta última etapa da Educação Básica, apoiamo-nos na:

XI - a indissociabilidade das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia na formação dos educandos, considerando: [...] d) a cultura como o

processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também é um documento norteador das aprendizagens essenciais dos adolescentes e jovens do Ensino Médio, e afirma o seu compromisso com a educação integral, ao reconhecer a necessidade da Educação Básica visar à formação e ao desenvolvimento humano global, assumindo uma visão plural, singular e integral dos estudantes, considerando-os sujeitos de aprendizagens (Brasil, 2017). O ensino da Arte, inserido na área das Linguagens e suas Tecnologias, ao considerar as poéticas individuais e coletivas no desenvolvimento dos processos criativos, permite criar novas relações entre os sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo, estando diretamente implicada com a ideia de convivialidade, ainda que não se explice no documento tal articulação.

### **Convivialidade, Arte, Currículo e Formação Integral de Estudantes**

O termo convivialidade ganha destaque no campo das humanidades apenas na década de 1970, como proposição do teólogo e filósofo Ivan Illich, na obra *Tools for Conviviality*, de 1973. Illich escreve a obra sob grande influência dos movimentos sócio-políticos do chamado terceiro mundo, na década de 1960. Outra forte influência para as proposições do autor são os escritos de Paulo Freire em *A Pedagogia do Oprimido* (1968) (Costa, 2019). Já na origem do termo, a noção de convivialidade não se referia apenas às possibilidades de interação e inter-relação entre pessoas humanas, mas também dessas com existências não humanas, tais como plantas e animais, elementos espirituais e artefatos culturais, ressaltando a dimensão socioambiental, tônica dos debates educacionais atuais.

Em uma articulação entre a concepção primeira de convivialidade e a obra de Marcel Mauss (1872-1950), Alain Caillé propõe em *Les Convivialistes* (2013), que o capitalismo impactou diretamente os modos de interação nas sociedades, demandando das relações uma constante necessidade de fins utilitários. O autor defende que esta intencionalidade para as relações afasta a noção de convívio daquilo que mais a caracteriza: a interação não utilitária, ao menos em relações a fins capitais. Esse pensamento pode ser adensado pelas leituras de dois manifestos sobre o tema, a saber: 1 - *Les convivialistes. Manifeste convivialiste. Lormont: Le Bord de l'eau*, 2013; 2 - *Les convivialistes. Le second manifeste convivialiste. Paris: Acte sud*, 2020.

Nessa direção do pensamento pós-utilitário para o termo convivialidade, Jorge Dubatti nos sugere associá-lo ao termo companheiro. Para ele, “companheiro – vem do latim compartilhar o pão. O convívio é justamente a mesa, uma reunião para beber e comer” (Dubatti, 2014, p. 259). Ao tratar da produção teatral, uma das modalidades artísticas que nos interessa neste artigo, Franco Ruffini (2004) assinala que depois da consolidação do que veio a se conhecer como teatro de grupo, surgiu uma organização a que podemos chamar de comunidade teatral. Não se trata mais do agrupamento de pessoas com interesses e habilidades artísticas, mas sim, a emergência de condições criativas fruto do convívio entre seus integrantes, tema de extrema relevância para se pensar currículos de Arte para o Ensino Médio. Os temas e modos de operacionalizar a criação seriam, assim, desenvolvidos como parte da identidade artística daquele grupo específico.

No campo das Artes Visuais, outra modalidade artística que nos interessa abordar, Bourriaud (2009, p. 11) chama a atenção para um campo fértil de experimentações sociais que emergem nos anos 1990, em que o trabalho de muitos artistas “se desenvolve em função de noções interativas, convivais e relacionais”. Definida por Bourriaud como arte relacional, a atividade artística busca, portanto, abrir fluxos de comunicação e pôr em contato realidades distanciadas, inserindo-se no contexto teórico das interações humanas como resultado de uma urbanização crescente da experiência artística. Isto é, “uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o ‘encontro’ entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (Bourriaud, 2009, p.21)

As proposições de Dubatti, de Ruffini e de Bourriaud remetem àquilo que a perspectiva francesa da noção de convivialidade critica no convívio de natureza utilitária-capitalista: a destruição das bases ecológicas e de solidariedade da nossa existência (Costa, 2019). O convívio artístico, consoante aos autores citados, não se coloca em termos de agrupamento de pessoas, simplesmente. Ele envolve uma dimensão ecológica dos saberes e fazeres, que emerge das possibilidades contextuais e materiais daquele grupo específico e da duração do convívio em tempo dilatado.

Esta possibilidade de convívio artístico nos remete àquilo que Ette (2012) reconhece como de suma importância para se compreender a convivialidade na vida ordinária e o conhecimento que daí emerge. A saber, é pelo convívio ético, estético e político, entre pluralidades dos modos de pensar, fazer e existir, sem o estabelecimento de binarismos entre

realidade e ficção, e articulados às multiplicidades de repertórios das pessoas, das culturas e dos artefatos, que emerge a transformação mútua, respeitosa e democrática, das sociedades e culturas. Portanto, a (trans)formação das pessoas que fazem parte dessas sociedades e culturas. Perspectiva a que o autor chama de *emergência da transformação com o outro*, por meio da “mistura transcultural”. Como já ressaltava Illich (1973), convivialidade nesse sentido é o oposto da ideia de produtivismo industrial. Mesmo se pensarmos a formação humana para o mercado de trabalho, há dimensões do trabalho de natureza convivial, nos termos aqui abordados, e não produtivas-utilitárias.

Esta noção de que a (trans)formação se dá na emergência de si, da sociedade e da cultura, com o outro, implica supor que a convivialidade, nos termos abordados neste artigo, está prenhe da necessidade de manutenção, valoração positiva e ampliação das diferenças no campo do convívio diário e do conhecimento a ele articulado. Ou seja, cooperação e conflito são dois modos de interação constituintes da convivialidade. Esta dimensão da convivialidade pode ser melhor estudada nas obras do sociólogo Paul Gilroy e nos escritos delas derivados.

Costa (2019) nos lembra que todas essas dimensões da convivialidade, ainda que estejam prioritariamente presentes nas relações do tipo face-a-face, também podem ser identificadas em outras naturezas de interações mediadas por diferentes artefatos culturais-tecnológicos. Já Dubatti (2021, p. 257) propõe que nomeemos de modos diversos a essas duas naturezas de convívio:

Chamamos convívio a experiência que se produz em reunião de duas ou mais pessoas de corpo presente, em presença física, na mesma territorialidade, em proximidade, em uma escala humana; tecnovívio é a experiência humana à distância, sem presença física na mesma territorialidade, que permite a subtração do corpo vivente, e o substitui pela presença telemática ou pela presença virtual através da intermediação tecnológica, em proximidade dos corpos, em uma escala ampliada através de instrumentos.

Seguindo as indicações do autor, as diferenças entre o convívio e o tecnovívio que gostaríamos de destacar são: a) Materialidade do corpo e do espaço / sinal e virtualidade; b) Calor dos corpos vivos / frieza tátil dos dispositivos eletrônicos; c) Territorialidade (intraterritorial) / desterritorialização (interterritorial); d) Relativa independência da tecnologia e das máquinas / absoluta dependência tecnológica dos equipamentos, das máquinas, da energia, dos servidores, das empresas e do mercado; e) Imersão contagiosa (que favorece a inefabilidade e ilegibilidade) / intercâmbio linguístico verbal e não verbal (que

favorece a comunicação); f) Maior organização convivial a partir da experiência que resiste à linguagem / maior organização tecnovivial pela construção da linguagem; g) Maior periculosidade social pela proximidade e encontro territorial / menor periculosidade social pela distância e isolamento.

Alinhados ao pensamento de Dubatti (2021), devemos deixar de acreditar que as relações entre convívio e tecnovívio são de natureza evolucionista e de superação. Ou seja, que o convívio é uma etapa predecessora ao tecnovívio e que, portanto, este é a versão “melhorada” daquele. O autor nos lembra, ainda, que “as relações entre convívio e tecnovívio são assimétricas: o convívio pode incluir o tecnovívio [...], porém o tecnovívio ainda não se engenhou para incluir a materialidade corporal e territorial na matriz virtual.” (p. 263).

No caso específico das experiências com Arte, para além do convívio assinalado nos parágrafos anteriores, há, ainda, duas outras importantes dimensões que podem ocupar lugar de destaque nos currículos de Arte, nas performances docentes e em suas escolhas metodológicas: a) convívio com a Arte, com os fazeres artísticos (proponente e público); b) convívio da Arte com os temas sociais contemporâneos - operador sociopolítico. No primeiro caso, os conteúdos artísticos em destaque são aqueles que envolvem as correntes estéticas, as histórias e culturas das diferentes modalidades artísticas, seus modos de existir e seus significados sociais. Nesse sentido, na sua proposta espiral(ada), Marina Marcondes Machado propõe que trabalhemos desde o que a autora entende por âmbitos artístico-existenciais: corporalidade, teatralidade, musicalidade, espacialidade (Machado, 2015). Neste tocante, vida e criação assumem contornos de separação difusos e docentes adentram a feitura não mais como jogadoras/es, mas sim como criadoras/es, que compartilham a experiência criativa com estudantes. Estar com, fazer junto, são os princípios norteadores dessa abordagem e da própria convivialidade.

Na esteira do exposto, a experiência criativa passa a ser situada no espaço mesmo de convívio das pessoas fazedoras/es (proponentes e público), dentre eles a escola, com enfoque para a inventividade artística e não para a utilidade mercadológica. Inventividade essa não só referente à criação, mas também à análise, à crítica, à historicidade do fenômeno etc.. É dessa experiência criativa marcada pela inventividade artística no convívio com a Arte e pela Arte que emergirão os objetos de conhecimento e objetos de estudo para o Ensino de

Arte. Esses, por sua vez, não só se articulam, dada a natureza da convivialidade, com os dados da vida ordinária, como também são o caminho para se questionar o que se entende por Arte e os seus limites enquanto fenômeno social.

Essa mudança nos modos de pensar a presença da Arte na educação, em especial a partir dos anos 2000, mas com mais força da década seguinte em diante, um grupo expressivo de docentes passou a entender e explicitar que a criação em docência é mais do que um espaço para se manter em atividade de criação, para alimentar as próprias práticas docentes. É também a criação artística em si daquela pessoa. Não se trata de uma criação inferior, por exemplo, àquela de artistas que criam em ambientes outros que não o escolar. Pelo contrário, tem sido entendido como um esforço de extrema relevância para os contornos e noções da própria Arte, mesmo quando fora das relações de ensino-aprendizagem. Este é um posicionamento que vem ganhando força como uma virada (ou um giro) artística (o) da docência. E boa parte desse trabalho vai se voltar para algo que torna inseparável artisticidade e docência: agir sobre a natureza fabricada da realidade humana (Conquergood, 1989). Realidade essa, que, uma vez mais ressaltamos, não se dá por binarismos e oposições à ficção, e é acessada, única e exclusivamente, pelos caminhos da convivialidade.

A outra dimensão do convívio, ‘convívio da Arte e pela Arte com os temas sociais contemporâneos - operador sociopolítico’, segundo Dubatti (2013), tem se alimentado, mais contemporaneamente, de questionamentos dos limites e possibilidades artísticas, em função dos convívios sociais. Nessa direção, o objetivo do ensino é a aprendizagem de conteúdos de construção e leitura dos significados sociais, culturais e políticos das feituras artísticas em articulação com as problemáticas socioculturais que estabelecem os contornos das temáticas em trabalho. É nesse sentido que compreender o que faz a Arte, em termos da problematização das práticas e discursos alicerçados nos regimes semióticos presentes, é igualmente importante para as duas parcelas interdependentes do fazer artístico (propositoras/es e público). Como proposição docente, portanto, temos aqui dois endereçamentos: o primeiro deles é articular a fruição mediada da Arte produzida na escola pela comunidade escolar e para além dela e da Arte produzida fora da escola pela comunidade escolar. O segundo é articular a Arte produzida na escola com os espaços e temas da vida pública cotidiana, de modo a inseri-la nos debates socioculturais.

Dubatti (2013), ao se centrar mais detidamente no teatro - mas vislumbramos nas afirmações do autor equivalências para muitas das modalidades e manifestações artísticas

passíveis de estarem na escola -, reconhece certa singularidade de acontecimentos da Arte, que a diferencia em natureza de experiência de outras áreas como a literatura, as práticas esportivas, a ciência etc.. O autor define tais diferenças de duas maneiras:

1º) Definição lógico-genética: para que haja teatro deve produzir-se uma tríade concatenada de sub-acontecimentos: convívio, poiésis corporal, expectação; 2º) Definição pragmática: o teatro é a zona de experiência e subjetivação que surge da multiplicação de convívio, poiésis corporal e expectação. Chamamos a primeira lógico-genética, porque enuncia aqueles componentes que não podem faltar e em sua ordem cronológica de aparição: primeiro convívio, dentro do convívio alguém produz poiésis corporal, dentro do convívio alguém começa a expectar essa poiésis corporal. Para que haja teatro, em consequência, é preciso pelo menos duas pessoas em convívio: alguém que produza poiésis corporal (ator, performer) e alguém que expecte essa produção de poiésis corporal (espectador) [...] Chamamos pragmática a segunda definição porque, em um determinado momento, na práxis do acontecimento, já não podem diferenciar-se entre si convívio, poiésis corporal e expectação, se produz um “engrossador” de acontecimento que resulta do cruzamento, da interação e da multiplicação destes componentes (Dubatti, 2021, p. 258).

Importante observar que é do convívio que a possibilidade de poiésis se torna possível. Além disso, àquilo que Dubatti se refere como corpo (da/o atriz/ator), nós poderíamos pensar numa relação mais ampla da convivialidade com as materialidades da criação, sejam elas físicas, simbólicas, culturais, ecológicas etc.. Ainda, destacamos que só quando se estabelece um novo convívio, envolvendo um Outro (espectador, fruidor, público...) que a Arte se consuma enquanto fenômeno. Nenhum desses convívios, como já indicamos anteriormente neste texto, está isento da perspectiva do conflito. E este é um ponto crucial para se pensar a convivialidade como um operador do currículo de Arte no Ensino Médio (e na Educação Básica em sua totalidade).

### **Convivialidade, Currículo e Documentos Normativos sobre o Ensino Médio**

Neste tópico, articulamos o que preconizam documentos como a LDB, a BNCC e o PNE em relação à Arte, seus ensinos, assumindo a convivialidade como categoria teórica da discussão. Desse modo, tentamos friccionar os documentos oficiais sobre a presença na Arte no Ensino Médio com nossas proposições neste artigo. A perspectiva da educação para a convivência é destacada já na apresentação da noção de educação que permeia toda a LDB. A lei, em seu Art. 1º, explicita que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações

culturais” (Brasil, 1996, p. 8, grifo nosso). Nesse sentido, conviver, e, por consequência, a dimensão da convivialidade, deveriam ocupar lugar central das propostas e ações curriculares. Contudo, quando analisamos documentos como a BNCC - Ensino Médio e o PNE (2014-2024, com prazo ampliado até 2025), os termos conviver, convívio e convivialidade aparecem em momentos pontuais da BNCC e sequer são citados como metas do PNE. Na BNCC - Ensino Médio são encontradas três passagens referentes ao escopo do nosso interesse neste artigo.

O primeiro deles é quando se refere ao compromisso com a educação integral, nos termos abordados na parte inicial deste artigo. Nesse contexto se afirma a necessidade de que na atualidade a formação deve possibilitar que as pessoas, dentre outros aspectos, tornem-se capazes de “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (Brasil, 2018, p. 14). Como apontamos antes neste texto, a noção de convivialidade se instaura a partir de duas dimensões complementares: cooperação e conflito. Currículos de Arte pautados por essas duas dimensões da convivialidade precisam considerar que presença do conflito não se pauta apenas nas interações pessoa-pessoa, mas também, e principalmente, nos conflitos entre os conhecimentos e desejos da pessoa e as materialidades da criação; e entre o desejo pessoal de criação e as habilidades pessoais para a criação.

As materialidades da criação precisam oferecer, como parte da intencionalidade pedagógica em Arte (Sampaio, 2025) que compõem as ações curriculares, resistência aos impulsos criativos das pessoas. Desse modo, conviver passa a ser uma demanda em duplo aspecto: primeiro, conviver com as outras pessoas que compartilham o espaço da criação, para que assim possam cooperar entre si no arranjo das soluções para o conflito/desencaixe que se apresenta; e, também, conviver com diferentes movimentos estéticos, culturais, com obras e fenômenos artísticos, para se apropriar dos modos como outras pessoas em situação de criação lidaram com os mesmos conflitos ou com conflitos análogos.

Esse modo de se pensar um currículo de Arte para o Ensino Médio, por um lado, permite que se estabeleçam condições para que estudantes instaurem elas/es próprias/os condições de “acesso aos níveis mais elevados [...] da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1996, p. 10), em articulação com as histórias, movimentos e estéticas da Arte e com a realidade local e pessoal. Aspecto da formação preconizado na LDB como um dos deveres do Estado com a educação escolar pública. E, por outro, que as ações curriculares não se furtem de “estabelecer planos, programas e projetos de [...] produção artística”

(Brasil, 1996, p. 40). É verdade que este ponto é explicitado na LDB como importante apenas para as Universidades. Entretanto, este compromisso com a formação deve também se estabelecer para as escolas de educação básica, como parte de suas atribuições.

No sentido da convivialidade exposta neste artigo, as ações curriculares para o Ensino Médio não devem ser propostas em termos da cooperação pautada na concordância e na homogeneização das ações. Pelo contrário, a cooperação convivial está igualmente prenhe do conflito. Aprender a cooperar tendo o diverso como centralidade, cooperar com o contraditório, cooperar com o discordante, são aspectos cruciais para que as escolas e as formações ali possibilitadas,

(...) permitam aos estudantes valorizar:

- a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes;
- o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes;
- o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais; (Brasil, 2018, p. 465)

Só com o exercício continuado das dimensões da cooperação e do conflito, como pauta das intencionalidades pedagógicas, compondo as diferentes ações curriculares, e, sobretudo, os currículos de Arte, que se pode esperar que estudantes possam exercitar a convivência em sociedade, refletir sobre ela, entender seus meios, modos e fins, e realização a exploração do campo da atuação na vida pública, de modo que “permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética. (Brasil, 2018, p. 480). A vida pública, como bem explicitam os princípios da educação integral, já assinalados por nós em parte anterior deste artigo, exige não só o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões físicas e estéticas da existência.

Por dimensões físicas podemos entender também, ainda que não somente, como o corpo de si e das outras pessoas e as materialidades com que lidam e se confrontam os estudantes. Na direção do exposto sobre a convivialidade no currículo da Arte, as dimensões físicas e estéticas, centrais na educação integral, imbricam-se na lida com os conflitos da criação e produzem a emergência da *poiésis* de si. A *poiésis* produzida pela convivialidade das ações curriculares da Arte, por envolverem experimentações, conflitos, cooperação, ampliação de repertórios e reorganização dos modos de ser no mundo, promovem a “autonomia criativa e expressiva dos estudantes (...) [com fins da] ampliação do

conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo” (Brasil, 2018, p. 474). Aspectos centrais sobre a presença da Arte na Educação, como explicitado na BNCC.

Importante ressaltar e reiterar que o traço mais marcante do convívio proposto como operador curricular para o campo da Arte é a sua dimensão anti-utilitária. Ou seja, ele não serve prioritariamente a nenhuma outra função ou produto que não seja a própria experiência com/da Arte. Isso não significa dizer, entretanto, que não decorrerão daí desenvolvimentos pessoais das mais diversas ordens, que corroborem com a articulação entre a vida social, do trabalho e a dimensão privada da existência. Pelo contrário, ao experimentar âmbitos artístico-existenciais: corporalidade, teatralidade, musicalidade, espacialidade, intensamente presentes nos processos artísticos, articulados com questões sociais e culturais, cada estudante vivencia conflitos entre seus desejos pessoais e as demandas dos coletivos a que pertence. Desse modo, adentra uma reflexão incorporada a respeito da ética do convívio. Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 555):

A ética pressupõe a avaliação de posturas e a tomada de posição em defesa dos direitos humanos, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade.

Reiteramos, nesse sentido, que a convivialidade como operador curricular do campo da Arte nos impulsiona a lidar com as diferenças, divergências e conflitos no campo do estar-junto, fazer-com, e dos conhecimentos a eles associados. Em suma, e como já apontamos anteriormente neste texto, a convivialidade na Arte e pela Arte coloca em contato realidades distanciadas, que passam a ser vivenciadas, não como histórias narradas, mas sim como saberes incorporados, de modo a instituir as comunidades de criação. Comunidades essas que são agrupamentos que tomam a Arte como seu meio e seu fim, e a vida em sociedade como seu tema. A convivialidade como operador curricular pode tornar a comunidade artística uma possibilidade no âmbito escolar. Se isto se materializa como ação curricular, um caminho possível é a tomada de consciência a respeito de como se associam condições criativas e os modos de convívio daquele grupo em particular, na direção do que já foi apontado neste texto. Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 553):

A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Como assinala Florestan Fernandes, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva.

Isto não significa, todavia, que a reflexão a respeito do próprio convívio e dos modos de conviver sejam naturais neste processo. Este tipo de reflexão, tomada de consciência e posicionamento a respeito do convívio precisam ser intencionados pedagogicamente e necessitam encontrar campo seguro para sua realização/experimentação. A comunidade artística que a convivialidade faz emergir não só, como já dito, incentiva a interação pessoa-pessoa e pessoa-grupo, como também impulsiona diferentes interações do tipo pessoa-coisa, pessoa-materialidades. Ratificamos que os mundos vegetal, animal, cultural, onírico, espiritual, são todos integrados na convivialidade para que se possa agir sobre a natureza fabricada da realidade humana, para usarmos uma vez mais os termos de Conquergood. Esta possibilidade de intervenção que o convívio com a Arte e pela Arte proporciona na dimensão fabricada da realidade está diretamente associada ao que o texto da BNCC assevera como crucial para a presença da Arte no Ensino Médio: “Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética” (Brasil, 2018, p. 513).

Mas para refletir sobre algo e intervir nesse algo, faz-se necessário que as ações curricularizadas de ida a espaços culturais e frequência em manifestações artísticas, criem possibilidades plurais de afetação de estudantes pela obra, pelo fenômeno artístico, e que os auxiliem a se disponibilizar para serem meios de conexão entre a Arte e a vida. Essa operação curricular proposta em termos da convivialidade considera que:

(...) a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocritica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade (Brasil, 2018, p. 557).

Ou seja, não basta que se estabeleçam possibilidades pontuais de convívio com as manifestações artísticas e culturais. É necessário ser uma proposta curricular ampla e continuada ao longo de toda a formação, e, por isso, ao longo dos três anos do Ensino Médio. Se o operador curricular for a convivialidade, é preciso durar nessas ações. Entretanto, não se trata apenas da vivência em si, da frequência em termos da presença física, mas também do trato com elas, para reconhecer e experimentar seus aspectos singulares, os pontos de aproximação e de distanciamento em termos estéticos, poéticos, políticos, sociais,

contextuais etc.. Torna-se fundamental para a formação pela arte que se encoraje o reconhecimento e a experimentação da inventividade artística que singulariza cada uma das manifestações e fenômenos artísticos, e tornar essa inventividade um dos prioritários objetos de estudo e de conhecimento para o Ensino da Arte.

Ao mesmo tempo, é necessário que se reconheça, se reflita, experimente e se posicione sobre os aspectos sociais contemporâneos que cada convívio da Arte (operador sociopolítico) faz presente nos diversos fenômenos artísticos frequentados. Essa deve ser uma ação crucial nos currículos de Arte para o Ensino Médio e deve compor as intencionalidades pedagógicas de docentes de Arte. Acreditamos que pode decorrer dessa natureza de formação condições propícias para que estudantes tenham condições de “Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética” (Brasil, 2018, p. 485), como um dos objetivos da presença da Arte no Ensino Médio.

Por fim, mas não menos importante, é necessário pensar o trato articulado entre arte e tecnologia, tema caro aos fenômenos artísticos atuais, e inevitável nos convívios com e pela Arte nos tempos atuais. De partida, devemos nos atentar para o que apresentamos neste artigo desde Jorge Dubatti: convívio e tecnovívio, que é aquele mediado por diferentes tecnologias digitais e equipamentos de comunicação, não são convivialidades de mesma natureza, tampouco etapas predecessoras ou sucessoras uma da outra. São modos diversos de se colocar e de se manter em relação. Cada um deles com suas características próprias, ainda que possam ter traços constitutivos comuns.

Como já apontado, diferentes materialidades e os diversos tipos de trato que se tem no confronto com elas produzem uma pluralidade de possibilidades artísticas, cada uma demarcando uma possibilidade de *poiésis* diversa. Um aspecto merece nossa atenção em termos da convivialidade como operadora do currículo de Arte, seguindo os postulados de Jorge Dubatti. O convívio favorece uma interação do tipo contágio, resistente, se for o caso, à linguagem ordinária, consensual e racionalizada. Enquanto o Tecnovívio estrutura-se pela linguagem da mídia em que se insere, e depende de tal linguagem para existir. Inefabilidade e ilegibilidade são características da imersão contagiosa do convívio. Ao passo que a comunicação em si é característica da experiência tecnovivial. Por outro lado, o alcance do convívio é circunscrito pela territorialidade em que emerge, com maior periculosidade social

para os pertencentes ao território e menor afetação dos demais coletivos viventes. Já o tecnovívio é desterritorializado, com menor periculosidade para pessoas específicas, mas com maior potencialidade de prejuízos para diferentes coletivos, como no caso das *fakenews*.

Convívio e Tecnovívio favorecem diferentes naturezas de ações curriculares em arte. E quanto maiores forem as abrangências das experiências nas duas naturezas conviviais, melhores serão as condições de proposição, reflexão, crítica e posicionamento de cada estudante em relação aos meios e fins da criação artística e sobre os temas que eles abordam, na direção do que reconhecemos daquilo que a Arte pode ser como operador sociopolítico.

Segundo a BNCC:

(...) é imprescindível que a área dê continuidade, no Ensino Médio, ao desafio de dialogar com as novas tecnologias, iniciado no Ensino Fundamental. Afinal, essa é uma das marcas mais características de nosso tempo, que atinge distintos grupos sociais, mas que é especialmente intensa entre os jovens estudantes. As tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual. (Brasil, 2018, 549).

Entretanto, vale ressaltar, que a vivência *per se* das diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação não suprem a demanda curricular que apresentamos aqui. Qual seja, a necessidade de se refletir sobre diferentes modos de criar, fruir, refletir, contextualizar, sensibilizar-se em convívio artístico e em tecnovívio artístico. Dois modos que articulam naturezas diversas da convivialidade. Modos esses que não são nem excludentes entre si, nem interdependentes. Decorre de cada uma dessas naturezas de convivialidades modos muito diferentes de se pensar e exercer a participação social, política, cultural e artística. Cada uma delas com sua valia e contexto de ancoragem. Na direção do exposto até aqui, convívio e tecnovívio não devem ser experienciados como diádias de opostos.

Todavia, é necessário reconhecer que a vida ordinária impulsiona muito mais, atualmente, a experiência do tipo um-para muitos (tecnovívio) do que aquela do tipo um-para um ou um-para poucos (convívio). Isso tem implicações curriculares diversas. A convivialidade do tecnovívio parece precisar, contemporaneamente, ser introduzida na prática escolarizada desde a lógica dos modos de fazer, participar e se posicionar sobre as experiências já postas na vida vivida. Não para manter as coisas como estão, mas para tornar sua presença na vida ordinária mais ética, estética, política e democrática. Enquanto a convivialidade do convívio

precisa ganhar campo para que possa ser mantida como uma condição essencialmente humana, nos termos apresentados neste texto: a condição humana de estar junto, para deixar emergir daí as condições da existência, dentre elas a existência da Arte, sem ceder aos impulsos utilitários mais recorrentes e às urgências dos tempos das mídias sociais, por exemplo.

### **Considerações finais**

Defendemos neste estudo a necessidade de considerar a dimensão da convivialidade como um importante articulador para o campo da Arte no Ensino Médio, com fins de se ampliar a qualidade da participação desta área de conhecimento na formação integral da pessoa humana durante a etapa do Ensino Médio na Educação Formal. Ainda que não se restrinja ao campo da Arte, nosso recorte explicitou pontualmente como a presença da Arte na Escola está permeada pela convivialidade, de modo a ampliar a qualidade da formação ética, estética, política e democrática da pessoa humana.

Na revisão das normativas da educação básica brasileira, observamos referências à formação integral dos (as) estudantes explicitadas em documentos, como a LDB, PNE, DCNEM e BNCC. Essa perspectiva valoriza uma formação mais ampla, sensível e crítica, na qual as práticas artísticas podem ocupar um lugar central no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, os mesmos documentos não estão diretamente implicados com a ideia de convivialidade como um operador curricular que impulsiona a lidar com conflitos e divergências que emergem no campo do estar-junto, fazer-com e dos conhecimentos a eles associados. Reiteramos uma vez mais a necessidade de se compreender que a convivialidade se relaciona com a educação integral, que pode ocorrer ou não na Educação de Tempo Integral. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a ampliação dos tempos curriculares permite maior presença das Artes na Educação.

Considerando que a LDB enfatiza, em seu Art. 1º, que a educação abrange os processos formativos que se efetivam na convivência humana, a convivialidade deveria, por conseguinte, ocupar lugar central das propostas e ações curriculares. Entretanto, ela não ocupa centralidade nas bases teóricas e propositivas dos documentos analisados. Compreendemos que as aprendizagens que se originam das experiências estéticas com as visualidades, corporalidades, teatralidades e musicalidades, constituintes do currículo de Arte no Ensino Médio, podem indicar um bom caminho não só para que consumam os objetivos postos no documento, mas, sobretudo, da formação integral de modo mais amplo.

## Referências

- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB**, nº 2, de 13 de novembro de 2024. Brasília, 2024.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CONQUERGOOD, Dwigth. Poetics, play, process and Power: the performative turn in anthropology. **Text and Performance Quarterly**, 9, 1, p. 82-88, 1989.
- COSTA, Sérgio. The neglected nexus between conviviality and inequality. **Novos Estudos Cebrap**. v. 38 n. 01. Número temático: Conviviality dossier, 2019, p. 15-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/zxmJqDDPDBVtmCXym3NMJMb/> Acesso em: 16 Ago 2025
- DUBATTI, Jorge. A questão epistemológica nos Estudos Teatrais. **Revista Moringa** - Artes do Espetáculo, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 22-30, 2012.
- DUBATTI, Jorge. Experiência teatral, experiência tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos. **Rebento**, São Paulo, no. 14, pp. 254-269, Jan-Jun 2021.
- DUBATTI, Jorge. Teatro, arte, ciencias del arte y epistemología: una introducción. **Repertório**, Salvador, nº 20, p.65-76, 2013.
- DUBATTI, Jorge. Teatro como acontecimento convival: uma entrevista com Jorge Dubatti. Entrevista concedida à Luciana Eastwood Romagnolli e Mariana de Lima Muniz, em fev. 2014, nas dependências Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Argentina. **Urdimento**, v.2, n.23, p 251-261, dezembro 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573102232014251>
- ETTE, Ottmar. **Konvivenz**. Literatur und Leben nach dem Paradies. Berlin: Kadmos, 2012.
- ILLICH, Ivan. **Tools for Conviviality**. New York: Harper & Row, 1973.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MACHADO, Marina Marcondes. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Rascunhos**, Uberlândia v. 2 n. 1 p. 53-67, jan.-jun. 2015.
- MARTINS, Adriana dos Reis. **Curriculum de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO**: uma percepção institucional e dos professores. 2019. 176 f. Tese (Doutorado Dinter em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes e Universidade Federal do Tocantins, 2019.
- PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, nº 1, p. 47-58, janº/junº 2014. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/18892/9988> Acesso em: 01 Abr 2025.

RUFFINI, Franco. Stanislavskij e o “teatro laboratório”. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. Fundarte. Vol. IV, n. 08, p.04-15, jul./dez. 2004.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Intencionalidade Pedagógica em Arte. **Arte da Cena** (Art on Stage), Goiânia, v. 10, n. 2, p. 148–177, 2025. DOI: 10.5216/ac.v10i2.79540 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/79540> Acesso em: 15 Abr 2025.

TEIXEIRA, Anísio. Dewey e a filosofia da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, nº 85, p. 1-2, dez. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm> Acesso em: 20 Mar 2025

## **Sobre os autores**

### **Juliano Casimiro de Camargo Sampaio**

Diretor e ator de teatro, professor da Licenciatura em Teatro e da Licenciatura em Música da UFT, docente-orientador no PPG-Artes da mesma Universidade. Pós-Doutor em Arte, em Educação e em Psicologia, Doutor e Mestre em Psicologia, Bacharel em Artes Cênicas e Licenciado em Teatro. Coordena o Laboratório de Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC/UFT). Presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), gestões 2022-23 e 2024-25. **E-mail:** [juliano.casimiro@uft.edu.br](mailto:juliano.casimiro@uft.edu.br). **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8952-1368>

### **Adriana dos Reis Martins**

Professora da Licenciatura em Teatro e da Licenciatura em Música da UFT, docente-orientadora no PPG-Artes da mesma Universidade. Pós-doutora em Linguística e Literatura, Doutora em Artes (Programa de Pós-Graduação em Artes – IA/UNESP - Dinter Interinstitucional UNESP – UFT) e Mestre em Música (UFG). Diretora financeira da Federação de Arte/Educadores do Brasil, FAEB, gestões 2022-23 e 2024-25. **E-mail:** [adrianaarte@uft.edu.br](mailto:adrianaarte@uft.edu.br) **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2021-3500>

### **Rejane Reckziegel Ledur**

Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS) e professora substituta de Artes no IFRS-Campus Canoas. Doutora e Mestre em Educação e Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (UFRGS). Diretora de Relações Institucionais da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), Gestão 2022/2023 e Vice-Presidente da FAEB, Gestão 2024/2025. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE/UFRGS/PPGEDU/CNPq. Editora Associada da Revista GEARTE/UFRGS. E-mail: [rejaneledur@gmail.com](mailto:rejaneledur@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9581-399X>

Recebido em: 21/08/2025

Aceito para publicação em: 16/09/2025

---