

“Se tudo der certo, eu viro professor/a!”: Reflexões sobre arte-educação e sobre ser arte-educador/a na contemporaneidade

“If everything goes well, I’ll become a teacher!”: Reflections on art education and being an art educator in contemporary times

“;Si todo va bien, seré profesora!”: Reflexiones sobre la educación artística y el ser educador artístico en la época contemporánea

João Paulo Baliscei (UEM-Brasil) ¹

Luana Ingrid de Almeida (UEM-Brasil) ²

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professor no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980650407208999>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8752-244X>. E-mail: jpbaliscei@uem.br.

2 Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá. Professora na Magnus Domini, nos anos iniciais da Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5463902029065827>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9810-7554>. E-mail: luanaingrid0601@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo se debruça sobre assuntos afetos à educação, docência e ensino de Arte. Seria possível conciliar ser artista e ser professor? Quais aspectos aproximam a Arte da Educação e a Educação da Arte? Para oferecermos resposta a essas perguntas, objetivamos investigar as características profissionais, sociais e políticas intrínsecas à arte-educação, identificando sobreposições e diferenças entre a atuação de professores/as e artistas. Para isso, elaboramos uma pesquisa de delineamento bibliográfico a partir de contribuições teórico-metodológicas de arte-educadores. Estruturalmente, primeiro investigamos os relatos que o artista brasileiro Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), mais conhecido como Tuneu, faz em relação à sua experiência enquanto aprendiz e enquanto arte-educador. Sublinhamos as convergências e divergências entre ser artista e ser arte-educador/a. No segundo momento, buscamos analisar historicamente, como as intersecções entre fazer artístico e o exercício de ensinar são elaboradas, sobretudo, nas tendências pedagógicas consolidadas na contemporaneidade. Nas considerações finais, apontamos a arte-educação como uma possível alternativa às vertentes que até então subsidiam o ensino de Arte no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Formação Docente; Ensino de Arte; Artes Visuais; Estudos Culturais.

ABSTRACT

This article focuses on issues related to education, teaching and art education. Would it be possible to reconcile to be artist and to be teacher? What aspects bring art and education closer together? To answer these questions, we aim to investigate the professional, social and political characteristics intrinsic to art education, identifying overlaps and differences between the work of teachers and artists. To this end, we developed a bibliographical research based on theoretical and methodological contributions from art educators. Structurally, we first investigated the accounts that the Brazilian artist Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), better known as Tuneu, makes in relation to his experience as an apprentice and as an art educator. We emphasize the convergences and divergences between being an artist and being an art educator. In the second moment, we seek to analyze historically how the intersections between artistic practice and the exercise of teaching are elaborated, above all, in the pedagogical trends consolidated in contemporary times. In our final considerations, we arrive at art education as a possible alternative to the trends that until now subsidize the teaching of Art in Brazil.

KEY-WORDS

Education; Teacher Training; Art Teaching; Visual Arts; Cultural Studies.

RESUMEN

Este artículo se centra en temas relacionados con la educación, la docencia y la enseñanza del arte. ¿Sería posible combinar ser artista y ser docente? ¿Qué aspectos unen la Educación Artística y la Educación Artística? Para ofrecer una respuesta a estas preguntas, pretendemos investigar las características profesionales, sociales y políticas intrínsecas a la educación artística, identificando superposiciones y diferencias entre las actividades de profesores y artistas. Para ello, desarrollamos una investigación bibliográfica basada en aportes teórico-metodológicos de educadores artísticos. Estructuralmente, investigamos primero los relatos que el artista brasileño Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), más conocido como Tuneu, realiza sobre su experiencia como aprendiz y como educador artístico. Destacamos las convergencias y divergencias entre ser artista y ser educador artístico. En el segundo momento, buscamos analizar históricamente, cómo las intersecciones entre la práctica artística y el ejercicio de la docencia se elaboran, sobre todo, en las corrientes pedagógicas contemporáneas consolidadas. En nuestras consideraciones finales llegamos a la educación artística como una posible alternativa a los aspectos que hasta ahora subsidian la enseñanza del Arte en Brasil.

PALABRAS-CLAVE

Educación; Formación Docente; Enseñanza del Arte; Artes Visuales; Estudios Culturales.

Introdução: “Adote o/a arte-educador/a...”

“Se nada der certo eu viro professora”

A escolha pela docência vem sendo, cada vez mais, uma exceção. A convivência com jovens e adolescentes me³ inclina a esse pensamento: “Quem, em sã consciência, escolhe ser professor/a”? Esse questionamento é, dentre tantos, aquele com que mais me deparo, inclusive, no meu espaço de trabalho que é a escola. Esse pavor à docência pode ser explicado, ou justificado, por uma série de motivos culturais, econômicos, sociais e de gênero, por exemplo, que atravessam essa profissão. Em âmbito nacional, os dados parecem ser semelhantes a esse. Um estudo feito pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e compartilhado pelo site⁴ Terra, por exemplo, denuncia que aproximadamente um terço dos/as professores/as da Educação Básica sofre da síndrome de *burnout*. Para chegar a esse dado, a pesquisa dialogou com 397 professores/as, de vários Estados do Brasil, de colégios públicos e privados. No que diz respeito especificamente ao Estado do Paraná, encontramos dados que, também, indicam uma depreciação da docência, nesse caso, no que diz respeito à remuneração. Segundo postagem feita no site⁵ oficial da APP Sindicato⁶ (2024), quando comparado à inflação dos 12 meses, o percentual da data-base dos/as professores/as do Estado do Paraná que não foram pagos desde 2017, ultrapassou os 39%.

Esta reflexão fora elaborada à quatro mãos, envolvendo os diálogos, trocas, sonhos e parcerias estabelecidas entre um professor universitário (que atua na educação desde 2008 e no Ensino Superior, na formação de docentes, desde 2012) e uma estudante da licenciatura em Artes Visuais (que já atua como professora no do Ensino Fundamental, desde 2020). Ao ingressar no curso de licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá – UEM, onde essa parceria se consolidou, a graduanda percebeu que a desvalorização da docência indicada pelos dados supracitados é, também, manifestada em um nível individual e local, entre os/as demais estudantes do curso. Quando se vinculou à referida Universidade, em 2021, a escolha pelo trabalho docente já era uma de suas convicções, fortalecida, também, a partir de experiências advindas de uma formação técnica, realizada antes da graduação. Entre 2017 e 2020, o curso de Formação de Docentes lhe possibilitou construir conhecimentos e expectativas na área da educação que, com a licenciatura

3 Se tratando de uma experiência pessoal, neste primeiro momento, recorro à conjugação de verbos na primeira pessoa do singular, para, posteriormente, sinalizar a co-escrita de autores/as e pensadores/as a partir da conjugação verbal no plural.

4 Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude-mental/estudo-mostra-quem-sao-os-professores-mais-afetados-pelo-burnout-gastava-tudo-em-remedio,a0734aad0def389d3553632ab3cd3bekej07r5y.html> Acesso em 15 de jun. 2024

5 Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ibge-divulga-indice-de-369-para-data-base-de-2024-dos-servidores-as-do-parana/>. Acesso em 06 de jun. 2024.

6 A APP Sindicato atua, desde 1947, em prol da luta pela educação paranaense e pela classe trabalhadora desse setor público.

em Artes Visuais, seriam aprofundados e direcionados para uma área do conhecimento mais específica.

Além dessa convicção, existia também, a escolha pela Arte - essa, por sua vez, comum entre os e as demais estudantes do curso de graduação em Artes Visuais. Para a nossa surpresa, essa era uma das poucas escolhas que tinham em comum conosco, já que apesar de estarem em um curso de licenciatura, desde a primeira série do curso, contavam-se nos dedos o número de estudantes que tinham feito, também, a escolha pela docência. Ouvindo-lhes falar mais sobre suas expectativas para os anos vindouros, percebemos um distanciamento ainda maior: a maior parte deles/as ingressou no curso visando assumir uma carreira artística. Os diálogos que estabelecemos para a escrita deste artigo indicaram que, à época, essa decisão atravessara bruscamente uma das autoras, já que, para ela, ser artista nunca tinha sido uma possibilidade profissional e mesmo social. Hoje, pensando a partir de outros recursos que lhe são disponíveis inclusive em decorrência das experiências que teve durante sua formação na licenciatura em Artes Visuais, ressalta um importante fator que na época não fora considerado: ela era uma aluna vinda de escola pública e, por isso, seus percursos sociais haviam sido relativamente diferentes dos da maioria dos e das demais colegas e, infelizmente, em decorrência disso, para ela, o lugar de "artista", era endereçado a uma classe social específica, diferente da sua realidade.

Com o passar dos semestres, conforme o aprofundamento nos conteúdos, nas práticas, disciplinas e nas discussões acerca da licenciatura em Artes Visuais, a escolha pela docência foi deixando de ser uma exceção para o grupo em geral e, com isso, outras pessoas foram criando expectativas mais próximas da profissão docente. No entanto, é importante ressaltar, que essa escolha sinalizada pelos e pelas estudantes era, em geral, secundária, ou seja, localizava-se como uma alternativa pautada no fracasso ou impossibilidade da primeira opção. Ser professor/a, logo, seria uma escolha caso "tudo desse errado". "Se nada der certo eu viro professor/a", frase trazida por nós desde o título desta reflexão enviada à Revista Apotheke é, então, um, dentre tantos exemplos que indicam não só a precarização da docência como, também, a rejeição que os/as estudantes, mesmo os/as de um curso de licenciatura, demonstram pela educação e por ser professor/a em condições contemporâneas.

Motivados por investigar essa relação entre estudantes e docência ainda em um nível mais local, restrito à Instituição de Ensino Superior a qual somos vinculados, realizamos uma análise dos títulos dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, disponíveis no *site*⁷ do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Nesse exercício, foi possível observar que, apesar de se tratar de um curso de licenciatura, poucos são os trabalhos que, desde o título, indicam ser pesquisas afetas à Educação e ao ensino de Arte no geral. Examinando os dados dos últimos dois anos, verificamos que, de um total de 44 trabalhos mencionados, defendidos em 2022 e 2023, apenas três deles trazem, no título, palavras relacionadas à Educação. Os títulos desses três⁸ TCC fazem menções a cinco palavras, sendo elas, "Educação"

7 <http://sites.uem.br/arv/info>. Acesso em 07 de out. de 2024.

8 Os títulos localizados e destacados por nós, na investigação de TCCs defendidos no curso de Artes Visuais

(2), “Ensino de Arte” (2) e “Docência” (1) - o que corresponde a, aproximadamente 6,81%. Vale destacar que, nessa busca, não localizamos nenhum TCC que, no título, faça menção às palavras “Arte-educação” e “Professores/as” e, por isso, destacamos esses termos no título desta pesquisa.

Nesse ponto, é preciso informar que essa não é uma realidade exclusiva dos e das estudantes dessa Universidade e tampouco do curso de Artes Visuais. Essa questão tem sido registrada, também, do ponto de vista acadêmico e científico, como demonstram as pesquisas feitas por Ana Mae Barbosa (1998; 2005; 2010), arte-educadora, pesquisadora e pioneira em pós-graduação no ensino de Arte no Brasil. No capítulo *Formação do(a) professor(a) e o Ensino das Artes Visuais*, Barbosa (2005) caracteriza o espaço fronteiro ocupado pelos/as estudantes de arte-educação que, por um lado, costumam ser vistos/as como estranhos/as e excêntricos/as pelos/as demais estudantes de outras licenciaturas; e, por outro, costumam ser vistos/as como pragmáticos/as pelos/as estudantes de Arte de cursos de bacharelado. No livro intitulado *Tópicos Utópicos*, Barbosa (1998) chama a atenção para as sobreposições e convergências entre ser docente e ser artista já que, para a autora as experiências estéticas que professores/as têm com a Arte repercutem nas experiências estéticas vivenciadas pelos/as alunos/as. Nas palavras da autora, “O professor de arte precisa conhecer estética para, pelo menos, saber o que escolher” (Barbosa, 1998, p.42).

Mais recentemente, em 2016, durante uma entrevista concedida por Ana Mae Barbosa, ao ser agraciada com o Prêmio Ícone da Educação, concedido pelo Instituto Europeo di Design (IED São Paulo) durante a *Design Weekend (DW!)*, a autora afirmou: “O artista acha que, por si só, não ensina. Ele acha que não consegue estabelecer essa relação. Mas, necessariamente, por ser artista, ele tem o que ensinar” (Nogueira, 2016). Nessa entrevista publicada pelo site Educação e Território, Barbosa, portanto, revisita uma discussão levantada por ela anos antes, e que ainda se faz atual, sublinhando as sobreposições e individualidades de se ser artista e/ou professor/a, como indica o título da matéria *Pioneira da arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça: “todo artista tem que ensinar”*. Na mesma entrevista, ela se posiciona acerca da educação pública brasileira e, semelhantemente àquilo que temos apresentado até aqui, sinaliza um certo desprezo social pela docência. Infere que “[...] no Brasil, infelizmente, há um desprezo por nossa educação pública”.

Estar no entremeio da docência e da prática artística pode soar conflitante. Denise Pereira Rachel, educadora e artista performer, discorre sobre a sinuosa linha que tece essa relação em seu trabalho: *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer* (2013). A autora pontua, inicialmente, que suas inquietações acerca dos ofícios, de professora e artista, ambos exercidos por ela, foram intensificadas a partir da produção artística de Ivald Granato. “ADOTE O ARTISTA NÃO DEIXE ELE VIRAR PROFESSOR” foi a frase lançada por Granato em

da UEM em 2022 e 2023 são: O Ensino de Arte na Educação Infantil: em defesa de uma docência criadora (Idalgo, 2023), O que há de novo no “Novo Ensino Médio”? Implicações para o Ensino de Arte no estado do Paraná (Lanes, 2023) e Paternidades e Masculinidades; histórias em quadrinhos e discussões sobre Cultura Visual e Educação (Szekut, 2023).

1977 e impressa em 2 mil panfletos. Essa produção, em destaque na Figura 01, indica que o tema que temos abordado até aqui a partir de questões pessoais, acadêmicas, científicas e sociais, é, também enfatizado pela produção de artistas que se afetam pelas relações entre a arte e a educação e, principalmente, sobre ser artista e/ou professor/a.

A produção visual do artista Ivald Granato, apresentada na Figura 1, configura-se como um panfleto dividido, por marcas de dobradura, em três partes. Do lado esquerdo (parte 1), podemos observar a fotografia de um homem sentado com as pernas cruzadas, usando óculos escuros, calça jeans e jaqueta de couro. O homem fotografado é o próprio artista e acima de sua imagem está escrito seu nome, Ivald Granato. Centralizado no panfleto (parte 2) está um ponto de interrogação (sinal gráfico que indica dúvida) horizontalmente alinhado ao rosto do artista e visualmente proporcional ao tamanho de sua cabeça. Do lado direito (parte 3) está descrita, em fonte de imprensa, a seguinte frase: *adote o artista não deixe ele virar professor*. Nesse recorte, abaixo da frase, está escrito, em fonte menor: "uma iniciativa cultural da sociedade dos *marchand* de São Paulo"⁹. Ainda sobre os aspectos visuais da obra, chamamos atenção para a qualidade da impressão da mesma.



Fig. 1. Ivald Granato, Adote o artista não deixe ele virar professor, 1977. Fonte: Rachel (2013, p.1)

⁹ Termo utilizado para designar o agenciador de obras de arte, que se trata de um tipo específico de prestador de serviços autônomo, com registro legal e exigências normativas fixadas pelas prefeituras de cada município. Refere-se à profissão que faz intermediação de compra e venda ao mercado das artes. Disponível em: <https://www.casavisualgaleria.com/post/2017/04/02/sobre-a-diferen%C3%A7a-entre-curador-e-marchand#:~:text=Assim%20sendo%2C%20observando%20as%20defini%C3%A7%C3%B5es,venda%20das%20obras%20de%20arte>. Acesso em 17 de ago. 2024.

Ao fazer buscas na *internet* sobre essa produção de Granato, pouquíssimas informações ou imagens sobre ela foram encontradas. Dentre essas escassas, ou quase inexistentes informações, encontramos o trabalho de Rachel (2013) e a imagem utilizada por ela foi, então, também incorporada por nós neste artigo, na Figura 1. Essa imagem foi um dos únicos registros encontrados por nós, não havendo outras versões com qualidade de impressão superior a essa. Em análise à imagem que apresentamos na Figura 1, Rachel (2013), já nas primeiras páginas de sua pesquisa, enfatiza a discussão lançada pelo artista ao evocar os seguintes questionamentos: “Seria nefasto para o artista o fato de tornar-se professor? Seria impossível conciliar os ofícios de professor e artista?” (Rachel, 2013, p.1). Na busca por explicações sobre o sentido - ou os sentidos - que Ivald acessou ao disparar essa produção, a autora entrevista o artista durante a elaboração da pesquisa, ao que ele responde que não são necessárias explicações sobre o panfleto, e que a obra seria autoexplicativa. Para Rachel (2013), a abertura a múltiplas interpretações, conforme sinalizado por Granato, pode ser, inclusive, entendida como uma recusa dele em se enquadrar nos padrões científicos e rígidos associados à figura do/a professor/a, contrariamente ao caráter experimental que a prática artística pode ser associada - o que, nesse caso, reforça a hipótese levantada por ela entre divergências sobre essas profissões.

A autora chama atenção para o contexto histórico e social no qual a obra de Granato está inserida, 1977. Foi durante o regime ditatorial (1964-1985) no Brasil, e também em outros países da América Latina, que o artista cunhou seu trabalho. Rachel (2013) ressalta que nesse período, quando se limitava a liberdade de expressão, sobretudo nas Artes, recorreram-se a diversas formas de resistência e subversão como uma tentativa de insubordinação aos interesses políticos e econômicos da época. É nesse sentido que a arte contemporânea ganhou força em âmbito nacional, como possibilidade de afirmação de uma prática artística que recusou, desde aquela época, a sua institucionalização e as demandas do mercado de arte. A partir disso, a autora atribui ao trabalho de Ivald “*Adote o artista...*” (1977)¹⁰ uma denúncia da condição marginalizada no Brasil, de ser artista e ser professor/a.

É a partir disso, que Rachel (2013) suscita possíveis interpretações acerca do trabalho “*Adote o artista...*” (1977) de Granato. Comenta que, na ausência de uma profissão legitimada e reconhecida pela sociedade como tal, é comum que o/a artista seja visto, equivocadamente, como alguém que faz arte como *hobby* ou mesmo, “por amor” - concepção da qual ela discorda. Essa concepção, ainda, caracteriza a relação do/a artista com sua profissão, de modo romântico e idealizado. Para a autora, diante dessa visão estereotipada e superficial sobre a profissão de artista e que não corresponde com a realidade do ofício, ser artista seria “melhor” do que ser professor/a. Em suas palavras, o/a artista é visto como alguém “[...] movido pela inspiração, que deixa a vida levá-lo para o caminho que o prazer indica sem grandes preocupações; enquanto o professor é idealizado como alguém extremamente sério, de hábitos regrados” (Rachel, 2013, p.11).

¹⁰ Recorremos à abreviação do título da obra de Granato assim como Rachel (2013) faz.

Frente a essa dicotomia entre os ofícios da docência e da arte, Rachel (2013) menciona que se pode considerar, também, não só proximidades como sobreposições entre as referidas profissões. E é a partir daí que a autora menciona a figura do/a arte-educador/a, sendo, ela, uma possibilidade de se transitar entre uma coisa e outra, que são, ao mesmo tempo, paradoxalmente, opostas e complementares, sobretudo, no que diz respeito às dificuldades e desafios de se trabalhar com Arte na contemporaneidade. Por isso, no título desta introdução, referindo-nos ao trabalho de Granato, propomos que, pelo menos neste texto, adote-se o/a arte-educador/a.

Diante do que temos apresentado até aqui, interessa-nos perguntar: seria possível conciliar o fazer artístico e a docência? Quais aspectos aproximam a Arte da Educação e a Educação da Arte? Como se dá a construção histórica, social e política do sujeito que produz Arte e daquele que ensina Arte? Para responder a essas questões, desenvolvemos este artigo, submetido à Revista Apotheke, o objetivo de investigar as características profissionais, sociais e políticas intrínsecas à arte-educação, identificando sobreposições e diferenças entre a atuação de professores/as e artistas.

Para desenvolvê-lo, estruturalmente, organizamos esta pesquisa em dois tópicos, para além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, intitulado *Tuneu e Tarsila - expressões da arte-educação*, debruçamo-nos sobre os relatos que o artista brasileiro Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), mais conhecido como Tuneu, faz em relação à sua experiência enquanto aprendiz e enquanto arte-educador. Nesse tópico, sublinhamos as convergências e divergências entre ser artista e ser arte-educador/a. No segundo tópico, intitulado, *Aspectos históricos do ensino de Arte na contemporaneidade*, buscamos analisar historicamente, como as intersecções entre fazer artístico e o exercício de ensinar são elaboradas, sobretudo, nas tendências pedagógicas consolidadas na modernidade, e que repercutem, ainda, na contemporaneidade.

Tuneu e Tarsila - expressões da arte-educação

Referindo-se a artistas que vivenciaram, também, experiências como professores/as, portanto arte-educadores/as, Rachel (2013) menciona uma lista de profissionais. Dentre eles/as, estão o alemão Joseph Beuys (1921-1986), as brasileiras Lygia Clark (1920-1988) e Lúcia Pape (1927-2004), os estadunidenses John Cage (1912-1992) e Allan Kaprow (1927-2006), a estadunidense Adrian Piper (1948--), o brasileiro Nelson Leirner (1932-2020) e a sérvia Marina Abramovic (1943--). Esses/as arte-educadores/as, inseridos/as no contexto de transição entre a Arte Moderna e a Arte Contemporânea, utilizavam da sala de aula como um espaço de experimentação artística, onde a relação professor/a-aluno/a era integrada às suas poéticas pessoais, proporcionando modos de saber e de fazer artísticos que divergiam do ensino tradicional de técnicas e conceitos.

Assim como Rachel (2013) argumenta em seu trabalho sobre a possibilidade e existência de outras formas, mais sensíveis, afetivas e significativas, de se aprender e ensinar Arte, outros/as pesquisadores/as evidenciam trajetórias de arte-educadores/as que experimentaram caminhos outros em relação às práticas de arte-educação. Por exemplo, no trabalho intitulado *Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como um rito de iniciação* (1998), a arte-educadora Ana Angélica Albano discorre sobre a experiência narrada pelo artista brasileiro Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), mais conhecido como Tuneu, que escreve sobre o seu próprio processo de aprendizado em Arte. Comentando sobre suas memórias, que segundo o artista, iniciam-se na infância, Tuneu (1998) relata como foi a sua primeira grande experiência ou - como ele mesmo menciona - sua primeira descoberta, a qual, em entrevista com Albano (1998, p. 53), descreve da seguinte forma

Minha lembrança mais antiga relacionada à minha atividade artística é uma coisa de infância. Foi quando eu consegui desenhar umas fileiras de bandeirinhas cruzadas no ar, como se fossem uma perspectiva. Conseguir passar esta noção visual com cinco anos me deixou muito espantado. Foi uma descoberta! Eu acho que nós aprendemos coisas, mas quando experimentamos é diferente. É descoberta!

Tuneu, ainda nessa entrevista, discorre sobre o seu encontro e convívio com a artista modernista e brasileira Tarsila do Amaral (1886-1973). O artista descreve a sua relação com Tarsila como a de discípulo e mestre. Explica que conheceu Tarsila ainda quando ele era criança, e que passou a ter aulas com a artista somente quando ele tinha por volta de 12 anos de idade. Por conhecer o irmão de Tarsila e ser amigo de seu sobrinho, Tuneu frequentava a casa da artista e posteriormente passou a frequentar também o *ateliê* dela. Na descrição de suas memórias, ele não esconde a admiração que construiu por ela durante os anos em que conviveram até a morte da artista em 1973. Explicitando de forma nítida, os métodos pelos quais Tuneu aprendeu com sua mestra, Tarsila do Amaral, ele aponta: "Tarsila sempre me mostrava isso através do que fazia. Nunca veio com um modelo, nem se impôs como modelo. Tive desse modo a liberdade da opção individual, o que me instigava. Ela nunca me disse: Seja você. Ela me deixou ser" (Albano, 1998, p. 61).

Em outro texto, intitulado *Tuneu aprendendo com Tarsila - um capítulo do livro Tópicos Utópicos*, em que a Ana Mae Barbosa (1998) entrevista o artista, é tematizado o modo como os/as arte-educadores/as ensinam. Quando Barbosa (1998) se posiciona contrária à idolatria à livre expressão, pergunta a Tuneu se Tarsila lhe oferecia modelos e referências para que ele elaborasse suas produções, ao que o artista responde: "Às vezes ela dizia: 'Vem cá'. E eu ficava vendo ela fazer as coisas como um assistente [...]. Ela pegava na minha mão e eu deixava a mão livre na mão dela" (Barbosa, 1998, p. 155-156). Mais adiante, quando a autora, mais uma vez, manifesta-se contrária aos princípios da livre expressão no processo de ensino e aprendizagem em arte-educação, pergunta, para Tuneu, se as obras de Tarsila haviam lhe influenciado. Respondendo afirmativamente, Tuneu acrescenta que quando Tarsila "[...] ia me mostrar qualquer coisa, ela me mostrava através dos desenhos de

outros... ela nunca me dizia: olha, você não resolveu isso bem. Ela me mostrava, ela me dizia: 'olha como fulano de tal resolveu isto...'" (Barbosa, 1998, p. 157). Interessanos, nesse diálogo, a percepção de ambos, autora e artista, de que a arte-educação prescinde de métodos, metodologias, sistematizações, intervenções e de referência para proporcionar aprendizado.

Especificamente sobre esse último elemento, as referências, Barbosa (1998), ainda na entrevista, refere-se a uma espécie de "alimentação visual" e demonstra certa frustração por, em suas vivências como pesquisadora íntima dos espaços educativos, perceber que não é comum que professores/as levem livros, imagens e outras referências para que os/as alunos/as ampliem seus repertórios visuais.

Semelhantemente, o relato que Tuneu concede a Albano (1998) indica que o fato de Tarsila ser uma artista, com repertório vasto, conhecimentos acadêmicos e referências artísticas, potencializou o aprendizado dele acerca da Arte, revelando, na prática, a possibilidade de uma docência ou de um ensino de Arte afetivo, sensível, subjetivo e embasado teoricamente. Tanto que, conforme Tuneu indica, em sua relação com sua mestra, Tarsila, o conhecimento era elaborado não necessariamente de modo anunciado ou mesmo oficial, como se eles, juntos, não separassem o aprendizado da vida. Para ele, as trocas com Tarsila se davam de modo espontâneo e atravessado à rotina das atividades do dia. Em suas palavras, quando um/a aluno/a, a quem ele se refere como discípulo, está na frente de um/a mestre, dá "[...] uma coisa total. O mestre também é mestre quando está jantando com você. Não tem muita fronteira. Não tem quando estamos aprendendo e quando não estamos. É uma coisa contínua" (Albano, 1998, p. 57). Na história de Tuneu com Tarsila, e na relação de aprendizado que ele e ela construíram, essa intimidade e afeto - também característicos da prática de ensinar, portanto - aparecem, por exemplo, quando Tuneu menciona que na sua adolescência passou a frequentar o MASP - Museu de Arte de São Paulo. Explica que, nessa época, Tarsila já não andava, pela sua idade avançada, e que, então, ele levava a ela os catálogos das exposições para que a artista pudesse ver e fazer seus comentários. Tuneu enfatiza que Tarsila era sua maior referência e esse ato de levar até ela os catálogos nos sugere que Tuneu fazia questão de estar com ela e de ouvir o que ela tinha a dizer e a ensinar sobre as exposições realizadas no MASP.

Investigando sobre a vida e trabalho de Tuneu, verificamos que suas experiências com o ensino de Arte não se limitaram exclusivamente ao papel de aluno e que ele mesmo atuou, por um tempo, como professor na Escola Municipal de Iniciação Artística - EMIA. Tuneu menciona, na entrevista realizada por Albano (1998) que, para ele, ir à escola soava assustador. Mesmo já tendo dado aulas para alguns filhos/as de amigos/as que iriam prestar vestibular para arquitetura, quando entrou pela primeira vez na EMIA, sentiu muito medo e insegurança no que diz respeito às tentativas de mobilizar um processo pessoal nos e com os/as alunos/as. Sobre isso, Tuneu menciona a necessidade que sentiu em adequar as aulas de acordo com a faixa etária dos/as alunos/as, considerando, por exemplo, a administração no tempo das atividades ou os encaminhamentos metodológicos que orientavam as atividades. O artista especifica essas escolhas ao comentar que percebeu que "[...] precisava ter

uma abordagem diferente com cada grupo” (Albano, 1998, p.81). Semelhantemente a isso, Rachel (2013) discorre acerca de sua prática como arte-educadora e explica sobre os processos que envolvem o ensino e aprendizagem sobre Arte. Sobre isso, Rachel comenta (2013, p. 22),

[...] pode-se compreender que para criar, lecionar, aprender não há mágica, nem genialidade que dê conta de processos tão fugidios e subjetivos como estes, no entanto, há trabalhos erigidos individual e coletivamente em períodos e contextos diversos, esforços responsáveis pelo desencadeamento das mais variadas ações, metodologias, contra-metodologias, experimentações que indicam diferentes caminhos para o desenvolvimento de uma mesma atividade.

Diante disso, retomamos mais uma vez a entrevista que Tuneu concede a Albano (1998), para sublinhar sua percepção de que os/as arte-educadores/as não têm o poder de fazer com que alguém saia desenhando e pintando - o que costuma ser a expectativa de muitos/as alunos e, sobretudo, dos pais e das mães deles/as. Por mais que alguém espere que tais profissionais tenham todas as soluções para ensinar técnicas e desenvolver habilidades imediatamente, para Tuneu, o trabalho dos/as arte-educadores/as está mais relacionado ao processo de ação, sendo que a solução dos desafios precisa ser pensada e apresentada pelos/as alunos/as.

Ainda sobre a experiência que Tuneu teve como professor, explicamos que, na entrevista com Albano (1998), ele faz uma série de considerações sobre a construção do seu processo como arte-educador e, dentre elas, destaca a potência da docência como prática libertária. Afirma que “[...] quanto mais libertários conseguirmos ser, mais retorno teremos” (Albano, 1998, p. 84). Relacionamos essa afirmação à maneira com que ele descreve sobre o ritmo pessoal de cada aluno/a e sobre a importância de respeitá-lo. Ao encontro disso, Rachel (2013, p. 42), propõe que “[...] o aluno seja produtor em arte em um contexto em que ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação e, desse modo se contrapõe ao caráter contemplativo e espetacular”. Por fim, sobre o legado ou o que ficou dos ensinamentos de Tarsila enquanto sua mestra, Tuneu infere que não consegue afirmar se isso o ajudou com os/as alunos/as de alguma forma, já que a sua relação com a artista foi muito particularizada e individual. Apesar disso, infere que a prática dele, enquanto arte-educador, esteve permeada de um comportamento ético que vem de sua formação com Tarsila. Em suas palavras, essa prática “[...] vem do contexto ético, estético, moral e social que eu vivi” (Albano, 1998, p. 86).

Tendo verificado, a partir dos relatos do artista e da sua experiência enquanto aluno de Tarsila, as convergências e divergências entre ser artista e ser arte-educador/a, interessa-nos pensar, também, nas diferentes perspectivas sobre como desempenhar o ensino de Arte. Por isso, no próximo tópico, caracterizamos diferentes abordagens sobre o ensino de Arte, verificando como, delas, decorrem princípios e encaminhamentos metodológicos específicos.

Aspectos históricos do ensino de Arte na contemporaneidade

A autora, artista e professora Dulce Osinski em seu trabalho intitulado *Arte, história e ensino: uma trajetória* (2001), debruça-se sobre os percursos que dizem respeito ao ensino de Arte ao longo de diversos contextos históricos. Ela evoca questões sobre como se tem dado a mediação do conhecimento artístico ao longo do tempo, a partir de quais metodologias e como elas se relacionam com a cultura vigente de cada período, visto que, para a autora, a Arte sempre foi ensinada. Osinski (2001) tece relações entre história, Arte e ensino e aponta como denominador comum entre elas a ação humana.

Por exemplo, no que diz respeito ao século XIX, na Europa, a autora explica que o contexto marcado por grandes transformações em esferas tecnológicas, sociais e políticas repercutiu nos modos como a Arte fora concebida e ensinada. Osinski (2001) menciona que em âmbito cultural, se por um lado o Romantismo estava no seu estado de plenitude máxima com a pintura ao ar livre, - sendo, segundo os/as artistas dessa vertente, o método mais adequado à aprendizagem artística - de outro, a industrialização da produção de bens materiais trazia um agravamento das condições sociais da população, substituindo o objeto, antes feito de modo artesanal, por outro fabricado em série.

No que se refere à esfera educacional, Osinski (2001, p.52) argumenta que “entendia-se como arte o domínio da linguagem do desenho tal qual elemento básico para o desenvolvimento da indústria”. Explica que, nos Estados Unidos, graças à promulgação da lei *Industrial Drawing Act*, de 1870, ensinar desenho se tornou obrigatório em todas as escolas primárias e secundárias. É importante ressaltar que esse desenho era unicamente técnico e com o objetivo de ser utilizado nas fábricas, sem ser considerado como expressão artística. Assim, nas escolas e salas de aulas, as metodologias de ensino de Arte adotadas para preparar os sujeitos aprendizes para o mercado de trabalho resultaram na aplicação de procedimentos rígidos, que favoreciam a geometrização dos desenhos, a cópia pela cópia e a técnica engessada. No contexto educativo do Brasil, essa vertente se manifestou através de práticas de ensino com ênfases tecnicistas, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970.

Ocorre que, com a virada do século e especificamente nas três primeiras décadas, uma tendência reformista gerou grandes mudanças tanto nas escolas em geral como nas práticas voltadas ao ensino de Arte. Osinski (2001, p.57) descreve esse momento e comenta que “No campo específico da arte, os movimentos artísticos de vanguarda libertaram de vez o artista de cânones preestabelecidos, valorizando a expressão individual”. Em decorrência disso, nas escolas e salas de aulas, os/as professores/as são incentivados/as a promoverem encaminhamentos metodológicos que valorizassem a criação atrelada ao ineditismo e à espontaneidade, e a rejeitar as interferências, correções e influências que pudessem modificar os desenhos e demais criações infantis.

Osinski (2001) destaca que, nesse sentido, o funcionamento da mente infantil passou a ser alvo de investigações científicas e de curiosidade, e no caso do processo

de ensino e aprendizagem, houve um deslocamento da figura do/a professor/a e do conteúdo para tomar a criança como foco e prioridade dos interesses. A autora pontua que, a partir daí, começou-se a reconhecer e a se valorizar as qualidades estéticas das produções infantis, opondo-se ao sistema de ensino vigente, a partir do qual, acreditava-se que os conhecimentos poderiam ser “transmitidos” pelo/a professor/a e “recebidos” pelos/as alunos/as de forma mecânica e passiva. Apesar das respostas que tal concepção deu às fragilidades da abordagem tecnicista, assim como Osinski (2001), identificamos algumas limitações nela, sobretudo, no que diz respeito à não oferecer, às crianças, referências que possam modificar as suas elaborações. Sobre isso, a autora comenta que as visitas a museus eram desencorajadas e, com o intuito de “preservar” a expressão original das crianças, obras de artistas não eram mostradas a elas. Isso se dava a partir da percepção que a expressão artística de adultos/as poderia “contaminar” a “potência” da criatividade das crianças.

A fundamentação na livre expressão é criticada também por Vera Novis (1995) em *Aprendendo a Ver* - um livro que reúne estudos e relatos elaborados por arte-educadores/as que trabalharam com crianças e adultos/as na exposição da Coleção Roberto Marinho, realizada em 1994, no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - MASP. Em oposição às práticas de *laissez-faire* em voga no ensino de Arte e a partir da qual os/as professores/as são orientados/as a “deixar” as crianças “livres” para “criar”, apresentando-lhes materiais como folhas em branco, Novis (1995, p.11, *grifos da autora*) explica que a “[...] situação *terrivelmente desesperadora* da tela em branco deve ser suavizada, quando se trabalha com crianças, ou mesmo transformada em algo muito atraente”.

A generalização do *laissez-faire* e como prática de sala de aula, como conseqüente omissão do professor de suas responsabilidades de educador, resultaram num decréscimo considerável do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte, implicando um desprestígio desta disciplina frente às demais do currículo escolar e a desvalorização do professor de arte, visto como um profissional encarregado de uma tarefa *não-séria* (OSINSKI, 2001, p.101, *grifos da autora*).

Além de Osinski (2001) e Novis (1995), outras autoras têm se dedicado a problematizar pressupostos teórico-metodológicos que se preocupam em não ofertar referências aos alunos e alunas durante as práticas de ensino de Arte. Ainda que se refiram a essas vertentes usando nomenclaturas diferentes, em comum, apontam que é necessário pensar em alternativas para sistematizar o ensino de Arte na contemporaneidade. Por exemplo, na pesquisa intitulada *A Imagem no Ensino da Arte*, Barbosa (2010) destaca que o contexto educativo do ensino de Arte no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 se baseava em uma combinação entre dois tipos de abordagens: a abordagem técnica e a abordagem livre. A autora indica que a abordagem técnica é decorrente do período da Ditadura Militar e que tendia a reduzir os encaminhamentos teórico-metodológicos afetos ao ensino de Arte às atividades repetitivas e engessadas, sem finalidades críticas. A abordagem livre, por sua vez, é justificada a partir de uma concepção romântica e espontaneísta de Arte e de ensino.

A partir dela, acredita-se que as crianças são “naturalmente” criativas e que, por isso, não precisam ser desafiadas, corrigidas e tampouco orientadas durante as aulas, tendo que lidar, portanto, com aquilo que já sabem fazer sozinhas.

Essas abordagens permearam majoritariamente (e permeiam ainda hoje) aquilo que se pensa e se faz sobre o ensino de Arte no Brasil e, em virtude disso, outros/as estudiosos/as da área têm se debruçado sobre elas e suas implicações. Susana Rangel Vieira da Cunha - pesquisadora, professora e formadora de professores/as de Arte - discorre sobre esse tema em um capítulo do livro intitulado *Cor, Som e Movimento* (1999). Segundo explica, existem, no Brasil, duas concepções que determinam, de forma recorrente, as ações e escolhas de professores/as que trabalham com o ensino de Arte: a Concepção Pragmática e a Concepção Espontaneísta.

Cunha (1999) denomina como concepção pragmática aquela que se refere ao ensino, embasando-o em modelos prontos, delimitados por processos rígidos, cujos resultados são mais relevantes do que os processos que os antecedem. A autora pontua que, a partir dessa concepção, a Arte não é a competência prioritária. Nas palavras de Cunha (1999, p.15), sob as lógicas da concepção pragmática, o “[...] educador acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir para desenvolver a motricidade e/ou preparar para a escrita”. Desta forma, percebemos que para essa concepção, a Arte é posicionada como um conhecimento secundário que, por assim sê-lo, presta assistência a outros saberes considerados prioritários, como a coordenação motora, a matemática e a alfabetização.

A segunda concepção denunciada por Cunha (1999), apresentada como espontaneísta, tem como essência o fazer livre e a valorização da expressão genuína do indivíduo durante o processo de criação. Os princípios que fundamentam a concepção espontaneísta resultam na não interferência do/a professor/a naquilo que está sendo feito pelo sujeito aprendiz, sob a alegação de não “contaminar” a criatividade desse. Caberia, ao/à professor/a, portanto, apenas oferecer os materiais aos/às alunos/as e durante o processo, elogiá-los/as, motivá-lo/as e incentivá-los/as. Assim, os/as professores/as adeptos/as a essa abordagem não direcionam os/as alunos/as durante as etapas da atividade, atribuindo a eles/as a responsabilidade de aprender, ou melhor, reproduzir aquilo que já sabem. Nessa concepção, valoriza-se mais o processo, tido como naturalmente criativo, e menos o resultado.

Sobre essas concepções, Cunha (1999) argumenta sobre um sincretismo do pensamento docente que leva a uma “deseducação” dos sentidos dos/as alunos/as, impossibilitando a constituição de uma linguagem visual e leituras plurais sobre o mundo. No trecho “desde cedo as crianças aprendem que seu limite para imaginar está confinado a retângulos e recortes do mundo feitos pelos adultos” (Cunha, 1999, p.16), a autora relaciona as práticas propostas pelos/as docentes, a partir dessas concepções, a comportamentos de submissão e silenciamento, que colocam o/a aluno/a em um lugar de consumidor/a e não de produtor/a de imagens e significados. Enfatiza, ainda, que ambas as concepções - espontaneísta e pragmática - desconsideram que o conhecimento se dá a partir da mediação entre o sujeito e o meio, conforme trocas significativas com o outro e com o mundo.

Considerações Finais

Nas considerações deste artigo, chamamos a atenção da arte-educação como uma alternativa às vertentes que até então subsidiavam o ensino de Arte no Brasil, as quais têm sido criticadas pelas autoras, a partir de diferentes termos, como desenho técnico e livre expressão (Osinski, 2001) abordagem técnica e abordagem livre (Barbosa, 2010) e concepção pragmática e concepção espontaneísta (Cunha, 1999). Sobre os aspectos históricos que fundaram o conceito de arte-educação, Barbosa (2016) explica que é no movimento das Escolinhas de Arte do Brasil - EAB, dirigida por Augusto Rodrigues (1913-1993) e Noêmia Varela (1917--), sobretudo no Rio de Janeiro, que essa expressão foi sistematizada. Anteriormente a isso, outra estudiosa e escultora importante para a arte-educação foi a estadunidense Margaret Spencer (1914--), que, chegando ao Brasil, fundou as primeiras Escolinhas de Arte. Ana Mae Barbosa comenta mais sobre isso em uma entrevista de 2016, intitulada *Abecedário de Arte e Educação com Ana Mae Barbosa* (2016)¹¹. Nela, Barbosa (2016) explica, ainda, que, apesar de não haver provas concretas, acredita-se que foi Margaret que propôs a tradução de *art educacion* para arte-educação.

Sobre a explicação para o hífen que separa e que ao mesmo tempo une as palavras "arte" e "educação" em arte-educação, Barbosa, comenta que adotou o sinal gráfico nos seus trabalhos, no contexto da ditadura militar no Brasil, como possibilidade de interligar os conceitos, propondo uma relação dialética e dialógica entre eles (Nogueira, 2016). Essa possibilidade de diálogo é, segundo a autora, urgente. Em suas palavras, enfatiza que, na licenciatura de Artes Visuais, é preciso ler obras do pesquisador e pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), já que os/as arte-educadores/as não estão replicando o ensino para artistas, mas sim criando uma relação do aluno/a com a Arte e, especificamente, com a arte-educação. Diante disso, podemos pensar a arte-educação como uma alternativa àqueles/as que se encontram nas fronteiras ou em terceiro espaço criado entre a Arte e a Educação. Seriam, logo, pessoas que se sentem professores/as demais para serem chamados/as apenas de artistas, e artistas demais para serem chamados apenas de professores/as. Seriam, pois, uma coisa e a outra e não apenas uma delas. Logo, arte-educadores/as.

Assim como Rachel (2013) e Barbosa (1998; 2005; 2010), concordamos que a docência e o fazer artístico se sobrepõem e se potencializam à medida em que se entrelaçam. Logo, não é necessário "adotar o artista", como sugere o artista Granato na obra *Adote o artista...* (1977), se pensamos em uma docência criadora, poética e sensível, de modo a superar os estereótipos que separam, em dois extremos, a ausência de profissão do/a artista e o excesso de pragmatismo no trabalho do/a professor/a. Para nós, as concepções de docência que atravessam a noção de arte-educador/a, talvez, possam modificar as percepções que a sociedade tem a respeito da educação, da docência e, sobretudo, do ensino de Arte. Com isso, talvez, seja possível subverter

11 Entrevista concedida ao Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CINEAD/LECAV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q>.

a falta de interesse que mesmo acadêmicos/as de cursos de licenciatura demonstram sobre “ser professor/a”, quando, por exemplo, afirmam “Se nada der certo, eu viro professor/a”. É a partir disso, então, que propomos, como título desse artigo, uma reelaboração da frase que, desde o início, mobiliza nossos pensamentos e pesquisas. *Se tudo der certo eu viro professor/a: reflexões sobre a arte-educação e ser arte-educador/a na contemporaneidade* lança, de forma provocativa e irônica, a ideia de docência como possibilidade de escolha consciente e prioritária. Essa iniciativa nossa, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da arte-educação, contrapõe-se, intencionalmente, ao pensamento de ser professor/a “apenas se tudo der errado”, como, por vezes, é dito por estudantes de licenciatura.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como um rito de iniciação**. 1ª edição. São Paulo: Plexus, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Formação do(a) professor(a) e o Ensino das Artes Visuais: um livro necessário In: HERNÁNDEZ, Fernando, OLIVEIRA, Marilda O. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 11-20.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. 2ª edição. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

NOGUEIRA, Pedro. **Pioneira da arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça: “Todo artista tem o que ensinar”**. Educação e Território. São Paulo. Agosto, 2016. Disponível em: <<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar/>> Acesso em: 11 de nov. 2024.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

IDALGO, Amanda Gil. **O Ensino de arte na Educação Infantil: Em defesa de uma Docência Criadora**. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) – Universidade Estadual de Maringá, 2023.

LANES, Daniel Macedo. **O que há de “novo” no Novo Ensino Médio? Implicações para o ensino de Arte no estado do Paraná**. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) – Universidade Estadual de Maringá, 2023.

NOVIS, Vera (org.). **Aprendendo a ver**. Rio de Janeiro: Coleção Roberto Marinho, 1995.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013. p. 1-34.

SZEKUT, Lucas Viana Szekut. **Paternidades e Masculinidades**: Histórias em Quadrinhos e discussões sobre Cultura Visual e Educação. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) – Universidade Estadual de Maringá, 2023.

Submissão: 11/11/2024

Aprovação: 18/03/2025