



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes)**

**O MURALISMO MEXICANO: IDENTIDADE E
EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE ARTES**

LIVIA RAMOS CRUZ MAIA

**João Pessoa
2025**

LIVIA RAMOS CRUZ MAIA

**O MURALISMO MEXICANO: IDENTIDADE E
EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE ARTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Artes.

**João Pessoa – PB
2025**

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

M217m Maia, Livia Ramos Cruz.

O muralismo mexicano : identidade e experiência nas aulas de artes / Livia Ramos Cruz Maia. - João Pessoa, 2025.

97 f. : il.

Orientação: Victor Hugo Neves de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Muralismo. 2. Ensino de artes. 3. Educação - identidade e experiência. I. Oliveira, Victor Hugo Neves de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 75.052(043)

LIVIA RAMOS CRUZ MAIA

**O MURALISMO MEXICANO: IDENTIDADE E
EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE ARTES**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br VICTOR HUGO NEVES DE OLIVEIRA
Data: 01/04/2025 19:46:50-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira
Prof-Artes/UFPB- (Orientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br ARTHUR MARQUES DE ALMEIDA NETO
Data: 04/04/2025 23:13:09-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profª. Dr. Arthur Marques de Almeida Neto
Prof-Artes/UFPB - (Avaliador Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br SICILIA CALADO FREITAS
Data: 04/04/2025 14:32:00-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dra. Sicilia Calado Freitas
PPGAV/UFPB - (Avaliadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma jornada de desafios, aprendizado e superação. Ao longo do caminho, encontrei forças onde parecia não haver mais, me apoiei no amor da minha família e me inspirei na luta de tantas outras mulheres que, como eu, ousaram sonhar e conquistar espaços. Este mestrado não é apenas um título, mas a prova viva de que determinação, coragem e apoio constroem histórias de transformação.

Ao meu orientador, Victor Hugo Neves de Oliveira, expresso minha profunda gratidão pela paciência, incentivo e por acreditar no meu potencial. Seu conhecimento, dedicação e apoio foram fundamentais para que este trabalho se tornasse realidade. Obrigada por cada orientação, pelas palavras encorajadoras e pelo compromisso em guiar este processo com maestria.

Aos meus pais, Célia Maria Ramos Cruz e José Lindolfo Cruz, que sempre enxergaram em mim um potencial e me incentivaram a seguir em frente, minha eterna gratidão.

À minha filha, Hanna, ao meu filho, Henry, e ao meu esposo, Paulo, pelo amor, paciência e incentivo constantes, que me deram forças para continuar, mesmo nos momentos mais desafiadores.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta jornada, seja com palavras de apoio, ensinamentos ou gestos de carinho, meu sincero agradecimento.

Finalizo esta etapa com o coração transbordando de alegria: uma mulher preta de 51 anos conclui o mestrado, realizando um sonho e abrindo caminhos para outros.

RESUMO

Essa dissertação tem como proposta pensar o muralismo mexicano como objeto de análise no ensino de artes. Para isso discute questões como identidade e experiência em educação, tendo como referência os pensamentos de Stuart Hall, John Dewey e Paulo Freire. Desenvolve um histórico do mural ao longo do tempo e do movimento muralista mexicano. Propõe uma sequência didática para alunos do 9º ano do ensino fundamental, com a análise do afresco *História do México desde a conquista até 1930* que compõe a Epopeia do Povo Mexicano (1929-1935) de Diego Rivera, que foi desenvolvida seguindo os princípios da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Partindo da questão “o muralismo mexicano pode ajudar alunos brasileiros a pensarem a história do seu próprio país?”, foram desenvolvidas atividades de análise iconográfica, audiovisual de clipes musicais e de releitura do mural de Diego Rivera no intuito de pensar o quanto essa prática didática é capaz de promover a discussão de problemas políticos e culturais e estabelecer possíveis relações com temas da contemporaneidade, além de discutir o quanto o artista se manteve conectado a uma ideia de identidade nacional típica da modernidade do século XIX que estava ligada a intenções do Estado nacional. Os resultados apontam para uma validação da questão proposta.

PALAVRAS-CHAVE: muralismo, ensino de Artes, Identidade

ABSTRACT

This dissertation aims to consider Mexican muralism as an object of analysis in art education. To this end, it discusses issues such as identity and experience in education, using the thoughts of Stuart Hall, John Dewey and Paulo Freire as references. It develops a history of murals over time and of the Mexican muralist movement. It proposes a didactic sequence for 9th grade students, with the analysis of the fresco History of Mexico from the Conquest to 1930, which makes up the Epic of the Mexican People (1929-1935) by Diego Rivera, which was developed following the principles of Ana Mae Barbosa's triangular approach. Based on the question "can Mexican muralism help Brazilian students think about the history of their own country?", activities involving iconographic analysis, audiovisual analysis of music videos and reinterpretation of Diego Rivera's mural were developed with the aim of considering how much this teaching practice is capable of promoting the discussion of political and cultural issues and establishing possible relationships with contemporary themes, in addition to discussing how much the artist remained connected to an idea of national identity typical of 19th century modernity that was linked to the intentions of the national State. The results point to a validation of the proposed question.

KEYWORDS: muralism, Arts teaching, Identity

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - História do México desde a conquista até 1930	14
Figura 2 - Let me be myself	33
Figura 3 – Bisão	35
Figura 4 - Pintura rupestre	36
Figura 5 - Tumba de Sennedjem	37
Figura 6 - Pintura mural realizada pelo grupo étnico do grupo étnico Ndebeles	38
Figura 7 - Pintura mural em Tiébélé.	39
Figura 8 - O Rapto de Perséfone	40
Figura 9 - A Batalha de Isso ou A Batalha de Alexandre contra os Persas.	41
Figura 10 - Cenas de um Culto Dionisíaco de Mistérios	42
Figura 11 - Donzela com flores	43
Figura 12 - Mural na Catacumba de São Sebastião	44
Figura 13 - A Vida na Cidade. Os Efeitos do Bom Governo	46
Figura 14 - A criação de Adão	47
Figura 15 - Batalhas de Guerras da cidade Maia de Bunampak	49
Figura 16 - Cortez e Malinche	53
Figura 17 - Del porfirismo a la Revolución	55
Figura 18 - O homem numa encruzilhada / O homem controlador do universo	57
Figura 19 - A lamentação de Cristo	58
Figura 20 - Liberação do Peão	58
Figura 21 - Mapa da escola	64
Figura 22 - Fachada da EMEF Estevão José Carneiro da Cunha	65
Figura 23 - Descobrimento	69
Figura 24 - Catequese	69
Figura 25 - Desbravamento da mata	70
Figura 26 - Descoberta do ouro	70
Figura 27 - História do México desde a conquista até 1930 com anotações	72
Figura 28 - Detalhe: A conquista	73
Figura 29 - Detalhe: A colonização	74
Figura 30 - Detalhe: A independência	75
Figura 31 - Detalhe: A revolução	76

Figura 32 – Assistindo aos clipes	77
Figura 33 – Crianças indígenas - This is not America	80
Figura 34 - Futebol e violência - This is not America	80
Figura 35 - Releitura 1	82
Figura 36 - Releitura 2	83
Figura 37 - Releitura 3	83
Figura 38 - Releitura 4	83
Figura 39 - Releitura 5	84
Figura 40 - Preparação 1	84
Figura 41 - Preparação 2	85
Figura 42 - Preparação 3	85
Figura 43 - Preparação 4	86
Figura 44 - Preparação 5	86
Figura 45 - Edição de releituras	87
Figura 46 – Preparação 6	87
Figura 47 - Releitura 6	88
Figura 48 - Releitura 7	88
Figura 49 - Releitura 8	89
Figura 50 - Releitura 9	89

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	10
2.	Identidade, experiência e uma proposta pedagógica	16
2.2	Identidade: questões para reflexão.....	16
2.2	Experiência	20
2.2.1	Dewey.....	21
2.2.2	Freire	23
2.3	Uma abordagem de referência.....	26
2.4	Os três procedimentos	29
3	Muralismo	33
3.1	O mural no tempo	34
3.2	A tradição europeia.....	39
3.3	O muralismo mexicano	48
3.3.1	Uma revolução.....	50
3.3.2	Orozco.....	52
3.3.3	Siqueiros.....	53
3.3.4	Rivera.....	55
4	Muralismo na sala de aula	61
4.1	Mural: um tema acadêmico	61
4.2	Uma sequência didática	64
4.2.1	Contextualização	65
4.2.2	Fruição	71
4.2.3	Clipes musicais e identidade	77
4.2.4	Fazer artístico	81
4.2.5	Resultados	90
5	Considerações finais.....	93
6	Referências	96

1. INTRODUÇÃO

A pintura tem sido a expressão artística mais importante na minha trajetória de vida. Desde criança quando brincava de pintar e nas primeiras aulas particulares de pintura, a atividade em si era prazerosa. Não havia nenhuma preocupação com o sentido da arte ou o que ela representava, a simples prática e a contemplação do belo em termos decorativos ofereciam uma experiência que me fazia perder no tempo envolvida com pinceis, panos, telas e tintas.

Com o passar do tempo a pintura já não estava mais presente, mas a opção pelo curso de licenciatura em Educação Artística fez tudo voltar à tona. Lá estava eu tomando contato com as mais variadas formas de artes: a dança, o teatro, a cerâmica e a escultura. Mas, devo confessar que uma nova aproximação com a pintura era algo instigante e desafiador. Aquilo que era uma experiência desprestensiosa e desprovida de um sentido maior ganhava força e se desenvolvia ao ter contato com os conceitos, as histórias das artes e os significados. Era a descoberta de que pintar podia ser muito mais do que uma prática prazerosa.

Depois de formada e trabalhando na Rede Estadual de Ensino de São Paulo tive a oportunidade de participar do curso “Educando pela diferença” oferecido pela Fundação de Desenvolvimento Educacional (FDE) de São Paulo. O curso oferecia um amplo olhar sobre problemas vividos pela população negra no Brasil. Era um espaço que oferecia a possibilidade de pensar as limitações e potenciais da sociedade brasileira, mas mais do que isso, permitia conhecer os movimentos sociais urbanos e suas lutas políticas. Isso fez com que a arte enquanto potencial de transformação ao longo da história se tornasse um tema de interesse.

A primeira vez que vi imagens dos murais do artista mexicano Diego Rivera fiquei impressionada com a grandiosidade das obras. A admiração não estava restrita ao prazer estético, mas também com a percepção da capacidade do artista em saber contar a história de seu país, seja retratando um evento grandioso ou mesmo na captura de um flagrante do cotidiano de camponeses. Mas ao mesmo tempo em que problematiza historicamente a vida do povo mexicano o faz reforçando a ideia de uma identidade nacional. Isso fez surgir o interesse em desenvolver essa pesquisa. Através do estudo histórico e analítico do afresco *História do México desde a conquista até 1930* que faz parte do mural “Epopeia do Povo Mexicano” (1929-1935) e da ideia de uma sequência didática que

propõe uma leitura dessa obra com alunos da EMEF Estevão José Carneiro da Cunha, da cidade de Santa Rita na Paraíba na qual sou professora de artes, me disponho a refletir sobre a seguinte questão: o muralismo mexicano pode ajudar alunos brasileiros a pensarem a história do seu próprio país.

A proposta dessa pesquisa com estudantes brasileiros se torna mais factível ao pensarmos que Brasil e México, apesar de muitas diferenças, apresentam pontos convergentes no plano econômico, cultural, social e histórico. Isso fica, ainda mais explícito, ao percebermos a exclusão econômica e social de setores populares comum a ambos. O muralismo de Diego Rivera é expressão das contradições e conflitos que viveu uma grande parcela da população mexicana ao longo da história. A proposta do artista estava pautada na ideia do fazer artístico como fator de transformação social através da conscientização e de pensar a nação mexicana nos quadros do pensamento modernista da época. Isso me levou a pensar no potencial da arte em proporcionar uma reflexão sobre as questões históricas do brasileiro a partir de problemas comuns a toda América Latina.

O interesse em entender a experiência artística desenvolvida por Rivera através do muralismo e as possíveis leituras de suas obras realizadas por alunos de uma cidade do interior da Paraíba me fez pensar em uma dissertação que contemplasse uma metodologia capaz de problematizar processos identitários, o ensino da arte, o conhecimento da história do muralismo e uma proposta didática que fosse capaz de fornecer momentos de uma verdadeira experiência educativa tal qual o filósofo John Dewey (1934) entendia, como veremos a seguir.

A arte é definida de diferentes formas de acordo com o tempo e os contextos culturais, mas de maneira geral, um olhar mais conservador, tende a vê-la como criação de produtos que são valorizados por suas qualidades técnicas e estéticas. Nesse sentido é que a contribuição do pensamento do filósofo John Dewey é significativa para pensar as possibilidades e potencial criativo da arte. Ele não entende que a arte se resuma a um objeto ou produto resultado de um processo criativo, mas considera que se trata de uma experiência viva que mantém uma interação com o espectador com grande potencial de auxiliar na compreensão do mundo (Dewey, 2010).

Partindo dessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida está estruturada em três capítulos que possibilitam reflexões que considero importantes para o ensino de Artes por ser uma proposta que tem como um dos seus objetivos compartilhar conhecimentos acerca da arte mexicana com os alunos e alunas e, principalmente, promover reflexões sobre a história do Brasil, em paralelo à história do México.

No primeiro capítulo me atento em pensar sobre três questões teóricas. A primeira se refere ao conceito de identidade que será pensado segundo o sociólogo Stuart Hall que argumenta que a identidade não é algo fixo, mas um processo em constante modificação. A classe social, raça ou gênero não são seus únicos determinantes já que tais categorias são construções sociais e culturais que não podem ser consideradas imutáveis. Essa proposição leva o sociólogo a discussão da identidade através da análise da formação histórica e sociológica de três sujeitos: o iluminista, o sociológico e o pós-moderno (Hall, 2006, p.11). Para uma compreensão adequada do problema, realizo uma apresentação dessas proposições.

Pensar as questões de identidade em termos de um olhar conservador nos faz refletir sobre as determinações da constituição do Estado-nação e do sentimento de nacionalidade como representativo de uma identidade homogênea que determina o passado histórico como suporte de um pensamento de afirmação típicos da modernidade dos séculos XIX e XX.

Depois de pensar sobre a questão da identidade, teremos um breve momento de reflexão acerca da experiência em John Dewey e Paulo Freire no sentido de entender o quanto esses pensadores contribuem para o desenvolvimento das práticas de ensino e são influências para o desenvolvimento da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.

A terceira questão a ser tratada no capítulo está relacionada à importância da obra de Ana Mae Barbosa, em particular a proposta de abordagem triangular que se tornaria um grande referencial metodológico para o ensino de Artes no Brasil a partir da década de 80. A ideia era oferecer uma alternativa ao ensino de Artes praticado até então com ênfase nos desenhos geométricos, expressão livre, motivações cívicas com datas comemorativas. O trabalho docente no ensino de artes era feito sem referenciais que desse suporte pedagógico ao professor para a realização de tarefas que aconteciam destituídas de marcos teóricos de orientação e deixavam estudantes e professores frente a conteúdos e atividades que não levavam a questionamentos e se consagravam enquanto uma rotina de fazeres. Para mudar essa situação e assegurar a eficácia do trabalho de ensino-aprendizagem era vital fazer valer três procedimentos: a fruição estética, a contextualização e a produção artística. Essa proposta teve forte impacto nas discussões sobre metodologias no ensino de arte e foram importantes para a formalização de diretrizes curriculares, ganhando reconhecimento nacional com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No segundo capítulo, destaco o muralismo em diversos aspectos. Os mexicanos criaram o muralismo no início do século XX, no entanto, já é possível identificar murais na pré-história e, ao longo dos séculos, em várias regiões do mundo. A grande diferença da produção mexicana em relação à anterior está na forma em que os seres humanos são representados, ganhando protagonismo numa proposta conceitual de arte capaz de propor a transformação da realidade social. Para uma boa compreensão do muralismo, sua história é, de forma breve, discutida com ênfase nas formas de representação do homem.

Para entender o pintor Diego Rivera, sua atuação e sua arte, é necessário buscar aspectos da sua biografia. O pintor que começou sua carreira no México teve a oportunidade de estudar pintura na Inglaterra, país que lhe proporcionou contato com os bairros operários e a compreensão da miséria e da força da luta daquele povo. Mas, sua estadia na Europa não foi só uma experiência social, ela também serviu para o aprimoramento técnico do pintor que foi para a Itália e lá estudou a fundo os afrescos do Renascimento que, como veremos, influenciou sua obra (Wolf, 2000, p.55).

O movimento muralista mexicano foi mais que Diego Rivera e contou com artistas como José Orozco e David Siqueiros. Orozco, assim como Diego Rivera, estava engajado em fazer a leitura de seu país e dos processos de repressão e resistência. Siqueiros não teve uma obra voltada para a discussão da história do México, mas estava envolvido com a revolução mexicana e os conflitos de classe faziam parte das suas preocupações com uma pintura influenciada pelo cubismo e o futurismo.

No último capítulo apresento algumas dissertações que tiveram o mural como tema e compartilho uma proposta de sequência didática com ênfase na releitura de imagens. A releitura proporciona ao aluno a experiência de apreciação das obras, bem como a possibilidade da criação que pode ser expressa de diferentes formas. Quero pensar essa prática e seu potencial para oferecer experiências de identidade significativas através do desenho e da reconstrução fotográfica, explorando os conceitos na perspectiva da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.

A análise da imagem pressupõe compreensão, abstração e extração do que é significativo. Podemos pensar a afirmação de que existe a necessidade de o espectador criar a sua própria experiência e a recriação do objeto como um pressuposto para perceberlo como obra de arte enquanto um exercício mental. Mas também é possível pensar na atividade de recriação como uma experimentação que aproxima o espectador da lógica da criação artística, não apenas de forma empática, mas através da experiência o que leva

a uma valorização da ideia de releitura como prática pedagógica que pode ser considerada “genuína”.

Tendo como referência o pensamento de John Dewey, Paulo Freire e da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, proponho, como parte integrante da sequência didática, uma atividade de leitura e releitura de um mural de Diego Rivera que podem ajudar na compreensão da realidade de alunos de escolas urbanas através da discussão histórica que retrata o povo mexicano e a opressão por ele vivida. Trata-se de pensar a experiência do muralismo e desenvolver uma prática didática capaz de discutir problemas políticos e culturais suscitados nas obras, estabelecendo possíveis relações com questões da contemporaneidade na diversidade dos alunos e possibilitando discutir o quanto o artista se manteve ligado a uma ideia de identidade nacional típica da modernidade do século XIX ligado a intenções do Estado nacional.

A obra escolhida para realização desse trabalho foi o afresco *História do México desde a conquista até 1930* que compõe a Epopeia do Povo Mexicano (1929-1935).



Figura 1 Diego Rivera. **Epopeia do Povo Mexicano – Mural Central: História do México desde a conquista até 1930.** Mural, 1929-1935. Palácio Nacional do México, Cidade do México. Fonte: <https://historiasdasamericas.com/epopeia-do-povo-mexicano/>. Acessado em: 20/05/23.

A obra completa é um ciclo de afrescos com três murais no Palácio Nacional da Cidade do México, retratando o desenvolvimento histórico do país. Na parede Norte, retrata o México pré-hispânico; na parede Sul, o México, hoje e amanhã e na parede central a história do México desde a conquista até 1930. A análise dessa obra pretende refletir o estudo realizado pelo artista no sentido de revelar as várias faces de um país, desde o período pré-colonial com suas referências nativistas, bem como o contato do homem europeu com os indígenas, reforçando o estranhamento e a dominação cultural. O México independente emerge numa referência à dominação das elites, impondo os valores burgueses e oprimindo as classes populares. Paralelo a isso o artista desenvolve uma narrativa visual de valorização da ideia de uma identidade nacional que unifica o povo através da sua história. Podemos observar diferenças nas trajetórias históricas do México e do Brasil e, em alguns pontos, convergências significativas. Ambos os países viveram um passado colonial de exploração no qual a mão-de-obra predominante era compulsória. A escravidão do africano e a exploração indígena foram utilizadas nas duas realidades para atender os interesses de acumulação dos europeus da Península Ibérica. Mesmo depois de superada a colonização, o latifúndio continuou a fazer parte da história dos dois países e, apesar da experiência da revolução mexicana que prometia justiça social, essa não foi alcançada e o século XX continuou a ser de exploração, mas também de resistência. Portanto, a questão central da proposta dessa dissertação é se é possível, através de uma sequência didática, estimular estudantes a pensar a realidade do povo brasileiro a partir de uma obra de Diego Rive

2. IDENTIDADE, EXPERIÊNCIA E UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O muralismo de Diego Rivera está atrelado a um projeto político que fazia parte do ideário do pintor e de todo um movimento que uniu uma geração de pintores no México em torno da ideia de fazer da pintura um recurso pedagógico que pudesse ser uma linguagem válida para conscientizar sobre a necessidade de mudanças estruturais do país para uma população, na sua maioria, analfabeta. Isso não significa que ela tenha provocado a consciência das massas, mas ela mantém um caráter didático e válido para pensar a história do México e de toda América Latina. Trazer o muralismo de Rivera para alunos da EMEF Estevão José Carneiro da Cunha, da cidade de Santa Rita na Paraíba é a tentativa de compreender se é possível, através da pintura mural de Diego Rivera pensar na forma como a identidade é afirmada em termos tradicionais de nacionalidade, ao mesmo tempo em que traz uma proposta de consciência política. Para atingir esse objetivo, inicio o primeiro capítulo dessa dissertação propondo pensar a questão da identidade como a base teórica capaz de proporcionar o entendimento sobre a obra e, posteriormente, a questão da experiência em educação e a estratégia metodológica que possibilitará estimular as relações necessárias para entender o problema proposto. Assim, a discussão da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa será analisada.

2.1 Identidade: questões para reflexão

O Brasil e o México, apesar de suas notáveis diferenças, compartilham pontos convergentes nos âmbitos econômico, cultural, social e histórico. Essa convergência se torna ainda mais evidente quando observamos a exclusão social e econômica enfrentada por camadas populares em ambos os países. Cada povo, ao seu modo, expressa formas de ser e compartilha experiências semelhantes assumindo suas identidades. Pensar o muralismo mexicano que parte de uma história particular, mas apresenta problemas que atingiram grande parte do mundo com as experiências coloniais e suas consequências pode ser um caminho para os estudantes brasileiros entenderem como as identidades são construídas tendo como alicerce a ideia de nação.

Os processos identitários serão pensados nessa dissertação segundo o sociólogo Stuart Hall que se distancia das perspectivas acadêmicas que consideram a identidade

como algo fixo e centrado que consolida a ideia do indivíduo como um ser homogêneo e estático. Pelo contrário, Hall (2006) argumenta que a identidade não é algo fixo, mas um processo em constante modificação. A classe social, raça ou gênero não são seus únicos determinantes já que tais categorias são construções sociais e culturais que não podem ser consideradas imutáveis (Hall, 2006, p.4).

O fator que estimula Stuart Hall a pensar a questão da identidade é a crise de identidades que, segundo ele, faz surgir novas identidades:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2006, p.7).

Stuart Hall pensa a identidade a partir de três sujeitos: o iluminista, o sociológico e o pós-moderno. Não se trata de estabelecer conceitos estáticos, mas de levar em consideração aspectos históricos que influenciam na conceituação; assim, o autor estabelece marcos temporais para entender como os indivíduos agem e refletem sobre sua condição social.

Na sociedade europeia do século XVIII já é possível lançar um olhar para um sujeito que se configura dentro de seus padrões culturais e se caracteriza por ser centrado, baseado na razão e tem uma determinação temporal que se mantém ao longo da vida numa espécie de essência imutável e duradoura que pode ser definida pela sua identidade central. (Hall, 2006, p.11) Já percebemos a influência de ideias iluministas, não apenas pelo título, mas pelo grau de racionalidade que permeia a definição e pelo avanço dos ideais burgueses de sociedade que são a base para o desenvolvimento de novos sujeitos. Com esse sujeito

O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (...), mas pode-se ver que essa era uma concepção muito "individualista" do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino) (Hall, 2006, p.11).

A concepção fortemente arraigada ao individualismo bem exprime o pensamento iluminista no seu fortalecimento de uma sociedade burguesa que teve como grande

produto de pensamento o desenvolvimento do liberalismo seja no que diz respeito ao viés econômico, mas principalmente o político.

Com as sociedades se tornando mais complexas no mundo moderno, surge o sujeito sociológico que está ancorado na ideia de que o núcleo interior dos indivíduos não possui uma autonomia plena, autossuficiente e se desenvolve através da relação com os outros que são valorizados por ele e que “mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, a cultura do mundo que ele/ela habitava” (Hall, 2006, p.11). Surge daí a concepção clássica de identidade que tem nos autores G. H. Mead e C. H. Coley e nos interacionistas simbólicos sua base, chegando à concepção interativa da identidade e do eu que significa admitir que o processo de interação cultural é estabelecido entre o eu e a sociedade. Isso não significa abandonar características básicas dos núcleos individuais que continuam existindo, mas entender que se mantém um diálogo constante entre o eu interior e a cultura exterior com suas múltiplas identidades (Hall, 2006, p.11).

A concepção de identidade que surge com o sujeito sociológico estabelece uma relação entre o exterior e o interior, ou seja, entre o mundo do indivíduo e mundo público. Isso colabora para um alinhamento entre “os sentimentos subjetivos com os lugares objetivos”. Stuart Hall (2006, p.12) considera que esse fator “sutura” o sujeito à estrutura e fortalece a unificação entre eles, num processo de estabilização dos sujeitos e dos mundos culturais em que estão inseridos. Esse é o ponto a partir do qual se pode afirmar que se encontra a chamada crise de identidade, pois é exatamente isso o que está em processo de mudança.

As pessoas, que tinham uma identidade unificada e estável na relação do eu com a sociedade, vivem um processo que subverte essas condições já que surge um caráter fluido e fragmentado da identidade na pós-modernidade no qual os indivíduos podem se identificar com múltiplas identidades ao mesmo tempo. É a identidade pós-moderna que supera a identidade clássica.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (Hall, 2006, p.13).

Essa “cômoda estória” é a tentativa de manter a ideia de que nossa identidade é sólida, imutável, unificada e completa, descartando o fato de que os processos culturais

nos possibilitam o contato com variadas identidades e que podemos assumi-las, nem que seja temporariamente.

Stuart Hall não aponta para uma visão positiva de uma identidade fluida e homogeneizante; ao contrário, estabelece a identidade pela diferença e é aí que o autor defende a importância de reconhecer e celebrar a diversidade cultural, rejeitando ideias homogeneizadoras que desconsideram as múltiplas identidades presentes na sociedade. Ele via a diferença como algo fundamental para entender as dinâmicas sociais e culturais contemporâneas.

A modernidade se caracteriza por um constante processo de transformação. Stuart Hall argumentava que as sociedades modernas são intrinsecamente definidas como "sociedades em constante e veloz mudança, de maneira permanente" (Hall, 2014, p. 12). Nesse contexto, tais sociedades são marcadas pela diversidade, ou seja, "são permeadas por várias divisões e conflitos sociais que geram uma ampla gama de identidades diferentes" (Hall, 2014, p. 12).

O "jogo da modernidade" é o termo que o autor usa para definir como o sujeito vai se estabelecer em determinada circunstância, se adaptando à identidade que mais convém. Compreender a modernidade envolve considerar certos princípios, tais como a ideia de que as identidades não se excluem mutuamente; as contradições estão presentes tanto internamente, na mente de cada pessoa, quanto externamente; nenhuma identidade é única por si só; o processo de identificação não ocorre automaticamente, podendo ser adquirido ou perdido ao longo do tempo (Hall, 2014, p. 16).

Pensar a questão da identidade a partir da análise da história dos mexicanos expressa numa obra de arte pode levar o leitor a pensar que se trata de fazer da comparação uma estratégia de assimilação da cultura do outro e considerar o processo identitário como modo de ver no outro a si mesmo. Considero que isso não é tão simples assim, apesar de existir algo de verdadeiro na medida em que é possível verificar as semelhanças entre culturas e processos históricos, é muito mais importante, identificar o quanto o passado histórico de Brasil e do México é capaz de levar o aluno brasileiro ao entendimento de como são formadas as identidades nacionais.

O processo de formação de identidade está relacionado à constituição histórica e de reconhecimento do indivíduo com seu passado e toda carga cultural vinda dela. A colonização do Brasil e de praticamente toda América Latina está associada à ideia de que elas foram resultado do processo de avanço da modernidade europeia que se impôs enquanto o único padrão de desenvolvimento aceitável. A cultura nativa da América,

principalmente marcada pela força dos povos pré-colombianos foi negada e adaptou-se toda uma regulação econômica e cultural dentro dos moldes europeus (Pesavento, 2000). Mais uma forma de entender como seria impossível acreditar no potencial do latino-americano para afirmação de uma identidade que pudesse promover a autoestima de um povo. O que tivemos, mesmo depois de finalizada a colonização foi a permanência do ideal de superioridade da cultura europeia frente aquilo que era considerado inferior.

Segundo Fiorin (2009), a identidade nacional é uma criação moderna que se inicia no século XVIII e se consolida no século XIX. É importante salientar que essa identidade está relacionada a questão da nacionalidade. Eric Hobsbawm (1998) nos lembra que o século XIX é o período no qual se desenvolvem as nacionalidades europeias com a afirmação da unificação italiana e alemã, bem como o impulso no nacionalismo promovido na França a partir da Guerra franco-prussiana, portanto, o Brasil e a América Latina não são casos isolados e assim como as nações europeias também começaram a se situar enquanto nações no século XIX com os processos de independência. A ideia de nação é desenvolvida ao longo do tempo e tem na arte um forte aliado na produção de representações (Carvalho, 1991).

Stuart Hall compartilha da ideia de que “identidade nacional” é uma “comunidade imaginada”. Para ele:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma "comunidade imaginada" (Hall, 2006, p.13).

A conquista, as batalhas, as cenas individuais, o processo de independência e a revolução mexicana estão combinadas no muralismo de Diego Rivera de tal forma que podemos ler propostas nas imagens que remetem a identidades imaginadas que se firmam na constituição de uma cultura de resistência como veremos mais adiante.

2.2 Experiência

A experiência em educação tem sido motivo de reflexões e debates ao longo de décadas, se constituindo como um conceito que envolve a vivência de educandos e educadores na formulação do conhecimento, bem como na sua aplicação cotidiana, estabelecendo práticas socialmente válidas.

Na tentativa de compreender a experiência no processo educativo, apresento uma breve exposição sobre essa questão nos pensamentos de John Dewey e Paulo Freire. Os autores influenciaram diretamente as teorias desenvolvidas por Ana Mae Barbosa em particular sua proposta de abordagem triangular no ensino de artes.

2.2.1 Dewey

Na década de 1930, o filósofo John Dewey trouxe grandes contribuições para a educação em geral e especificamente para o ensino de Artes ao propor que educação, em seu livro *Educação e Experiência* (1938), é um processo que vai além da assimilação de conteúdo, mas concebe a formação como resultado da interação dos indivíduos com os saberes, conhecimentos e práticas.

John Dewey afirma que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (Dewey, 1971, p. 14). A prática artística, que ao longo da história, sempre supôs ter a exclusividade da arte, ganha uma nova dimensão ao ser associada aos processos de viver e, portanto, deixa de ser propriedade daqueles considerados artistas, se tornando “expressão autêntica de toda e qualquer individualidade” (Dewey apud Silva & Cunha, 2021, p. 31). A arte passa a ser associada à experiência humana e seus produtos passam a ser compreendidos como resultados dos pensamentos que estão envolvidos em sua criação ou mesmo na contemplação.

A ação pedagógica que propõe reflexão acaba por libertar o indivíduo dos limites de experiências do passado e, nesse sentido, abre possibilidade de inovação e de proposições futuras, principalmente, quando as ambivalências se fazem presentes. Dilemas são profundamente instigantes para estimular a capacidade de pensar nos vários caminhos a serem trilhados rumo à resolução de um problema e isso vale tanto para se pensar a vida quanto o ensino de Artes.

O filósofo apresenta a experiência como importante para o desenvolvimento da educação. Mas é necessário entender a experiência em termos de relação com o conhecimento e suas implicações com arte, os espaços e o sistema capitalista.

Os povos da Antiguidade Clássica não contemplavam a arte em museus ou lugares dedicados a isso, mas nas áreas mais comuns como os templos ou nos espaços urbanos. Ela estava presente no cotidiano. Dewey considera que o capitalismo promove uma dessacralização, um certo distanciamento das obras de arte dos indivíduos e afirma:

O crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum (Dewey, 2010, p. 76).

Diante disso podemos observar que existe uma preocupação com os lugares, já que pensar em museus e galerias como o ambiente “natural” da arte é reducionista. Ela deveria estar num contexto dinâmico da sociedade, permitindo experiências estéticas da vida cotidiana. Dessa forma, a sociedade capitalista teria proporcionado um enfraquecimento do vínculo existente entre obras de arte e os seus matizes de origem. Basta lembrarmos das peças do Egito antigo em museus como o Louvre ou de Berlin. Para Dewey, essa ruptura foi responsável por criar um “abismo entre a experiência comum e a experiência estética” (Dewey, 2010, p. 77) o que teria resultado em uma espécie de esteticismo que se aproxima muito mais das formas do comércio e do mercado do que da arte em si.

Ao refletir sobre o museu como um espaço limitado do contato do povo com a arte é que podemos ver as obras do muralismo como expressão geradora de experiências significativas, pois a proposta do muralismo remete ao contato direto com a arte no cotidiano. Os murais estão nos ambientes externos e internos, nas ruas, nos muros e paredes, em prédios públicos e particulares. Uma variação de possibilidades do indivíduo comum que, mesmo sem frequentar museus e galerias, pode se deparar com Rivera ou outros muralistas.

A discussão acerca da valorização da experiência não se limita apenas em entender os sujeitos e seus papéis em relação à produção artística e experiência estética, mas também em relação à educação, já que John Dewey acredita que a “educação genuína se consuma através da experiência” (Dewey, 1971, p.14). Certamente, é necessário termos cautela ao refletirmos sobre essa afirmação já que, segundo Dewey, nem toda experiência escolar pode ser considerada, de fato, educativa, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Algumas experiências podem ter um efeito contrário, inibindo ou distorcendo o crescimento dos alunos para novas experiências.

O ambiente escolar oferece um amplo repertório de experiências o que indica possibilidades de crescimento, mas é preciso estar atento ao fato de que o professor tem a responsabilidade de conduzir o processo de ensino de tal forma que propicie momentos de “educação genuína” e isso só acontece quando as atividades a serem desenvolvidas não são meros procedimentos burocráticos da educação, nem relevantes em função da repetição ou do grande volume de informações. Dewey considera que as ações educativas

devem preparar os alunos através da experiência para novas experiências, mas a maneira como são feitas as propostas pedagógicas podem gerar apatia e um maior distanciamento. Os alunos, muitas vezes, se veem frente a interações já mentalmente consolidadas e isso pode levar a respostas quase mecânicas uma vez que a experiência não pode ser tratada de forma rígida, sacralizada por práticas do passado que se tornaram rotina. Isso pode levar à indiferença e a não percepção da forma ideal dos objetos apresentados. Há que se ter o que Dewey chama de “situação problemática” capaz de desestabilizar e provocar incertezas o que leva ao questionamento, à investigação e à busca pela resolução de problemas (Silva & Cunha, 2021, p. 37).

2.2.2 Freire

A questão da experiência é ponto fundamental da teoria de Paulo Freire. O educador ao desenvolver seu método de alfabetização deu ênfase ao estudo da realidade vivenciada pelos discentes, daí a importância da oralidade como forma de expor o cotidiano, valorizando a fala dos estudantes e a organização de dados na fala dos docentes. A prática de vida se torna material essencial para o processo educativo pois facilita na criação dos temas geradores que estão profundamente ligados ao cotidiano. Seus dramas e alegrias pessoais garantem que a estratégia pedagógica faça do ensino uma experiência na qual os alunos e alunas são protagonistas, agentes ativos e não um mero espectadores.

O educador pernambucano deixava explícito o respeito pelos educandos e educandas, não apenas no interesse de transmissão de conhecimento, mas na possibilidade de desenvolver uma prática educativa na qual o protagonismo discente aparece nas suas vivências e no senso comum, sempre visto como algo a ser superado, mas não desprezado já que é parte efetiva da vida, por isso considera a necessidade de ter:

um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois (Freire, 2001, p. 232).

Paulo Freire, ao afirmar sobre a importância do senso comum e criticar uma “rigorosidade” do conhecimento científico, estabelece espaço de valorização da história de vida dos indivíduos e oferece condições para o entendimento da experiência cotidiana como suporte para a criação de práticas pedagógicas e de toda uma relação de ensino

aprendizagem pautada por uma legitimidade que vem daqueles que são tratados como sujeitos da sua história e de seus processos de aprendizagem.

A experiência é o que permite uma educação que tenha mais do que função utilitária de agregar conhecimentos e aplica-los em função de uma atividade profissional ou de realizar algo concreto. Ela tem potencial de gerar uma educação libertadora e isso só é possível se o educando tiver condições de entender o mundo em que vive. Isso cria as condições para fazer aquilo que ele considera fundamental em termos educativos: poder transformar o mundo. O indivíduo primeiro adquire a noção da sua realidade, depois vem a ação transformadora.

Paulo Freire considera que a relação entre educando e educador deve ir além do que chama de educação bancária na qual os conteúdos são privilegiados de forma vazia, sem conexão com a vida cotidiana. É uma educação dissertativa que dá ênfase a narração e não as relações e os significados. O que importa é acumular conteúdo e assim a memorização se torna a base da educação.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (Freire, 2018, p. 80)

É importante ressaltar que Paulo Freire nos alerta para o fato de que o educador, ao narrar, conduz os educandos a “memorização mecânica” o que leva a noção de acúmulo de conhecimento como ideal de educação. Essa visão pedagógica está alicerçada em um modelo educacional do século XIX, muito influenciada pelo pensamento positivista. No livro *Tempos Difíceis*, publicado originalmente em 1854 na Inglaterra, Charles Dickens narra a concepção de Educação vigente na época através da fala de um palestrante que dizia:

Ora, eis o que quero: Fatos. Ensinem a estes meninos e meninas os Fatos, nada além dos Fatos. Na vida, precisamos somente dos Fatos. Não plantem mais nada, erradiquem todo o resto. A mente dos animais racionais só pode ser formada com base nos Fatos: nada mais lhes poderá ser de qualquer utilidade. Esse é o princípio a partir do qual educo meus próprios filhos, e esse é o princípio a partir do qual educo estas crianças. Atenha-se aos Fatos, senhor! (Dickens, 2015, p. 15)

A crítica de Paulo Freire feita no início da década de 1970 apela para a superação de uma concepção pedagógica concebida a mais de um século e que se manteve até o século XX e, por mais que possa ser criticada, ainda é possível ser verificada na

contemporaneidade. Isso acontece porque os discursos mudam e muitas vezes as práticas não.

A exaltação dos fatos teria sentido se estivessem ligados a realidade cotidiana dos alunos, uma vez que eles teriam significado, uma ligação com a vida e não apenas seriam apenas um repertório de conteúdos que não colaboraram para o desenvolvimento de uma postura crítica. Além disso, reforça uma hierarquia no processo educativo levando o educador a uma posição superior como detentor do saber capaz de garantir o conhecimento aos que não tem:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2018, p. 81).

A educação bancária ao estabelecer o “saber” como doação está ligada a uma “ideologia da opressão” que distancia o educador do educando. É preciso que se estabeleça uma educação libertadora para romper com a hierarquia. “Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 2018, p.82).

A Educação não pode ser vista como um fenômeno isolado. Ela exige interação. É no contato entre os indivíduos que compartilham experiências é que se efetiva porque, como afirma Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (Freire, 1987, p.22).

No pensamento dos dois educadores está a preocupação de estabelecer estratégias educativas que contemplam os alunos enquanto sujeitos do aprendizado seja na afirmação de que a experiência legítima só se dá com práticas que possibilitem novas experiências como propõe John Dewey ou na busca de um aprendizado que resgata o senso comum como material de problematização com potencial de desenvolvimento cognitivo sem a concepção de uma educação bancária como defende Paulo Freire. Essas reflexões servem de ponto de partida para pensar o quanto é importante uma estratégia que viabilize uma prática educativa voltada ao ensino do muralismo.

2.3 Uma abordagem de referência

O muralismo de Diego Rivera tem valores intrínsecos associados a uma proposta imagética de cunho político. Para pensar, de forma adequada, a proposta pedagógica do artista mexicano terei como um ponto de apoio aquela que é, até hoje, a mais conceituada e utilizada proposta metodológica para o ensino das artes visuais no Brasil.

A abordagem triangular da arte criada pela educadora Ana Mae Barbosa (1991) se tornou, a partir da década de 80, uma referência para pensar o ensino da arte no Brasil e base de orientação das propostas de políticas públicas como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes. Mas a formulação dessa estratégia pedagógica não surgiu de uma hora para outra, a autora teve que se encontrar com a arte e a educação.

Ana Mae Barbosa passou sua adolescência sonhando em estudar e se tornar uma profissional em uma sociedade marcada por lógicas patriarcais. Isso tanto é verdade que ela queria se tornar médica, mas por imposição da família, que não via com bons olhos uma mulher assumir uma carreira da saúde que exigia muita dedicação o que poderia prejudicar as relações familiares, acabou por desistir da carreira. Assim, Ana Mae decidiu estudar direito e começou o curso. Mesmo sendo a única mulher da turma ela foi em frente (D'Agostinho, 2022, p. 25).

Durante o período da graduação sentiu a necessidade de começar a trabalhar e aí temos um momento de virada na sua trajetória. Uma opção para uma mulher de família no mercado era o cargo de professora, por isso entrar no magistério era uma forma de trabalhar e conseguir dinheiro. Para alcançar seu objetivo, em 1954, ingressou no curso preparatório para admissão no magistério oferecido por Paulo Freire e sua esposa Elza Freire no Instituto Capibaribe em Recife.

O professor de português teve presença fundamental nas escolhas que seriam feitas por Ana Mae Barbosa. Ela conta que ao começar o curso estava desanimada com a educação e ao se ver frente a necessidade de redigir uma redação sobre o motivo da escolha da educação como profissão solicitada por Paulo Freire no primeiro dia do curso, Ana Mae não teve dúvidas, expressou toda a raiva que tinha da educação na sua escrita. No dia seguinte, Freire comentou todos os textos em sala de aula, menos o dela. Ao invés de fazer a exposição pública da questão, o professor preferiu um momento de conversa particular e isso fez toda a diferença na medida que ela descobria que a educação poderia ser libertadora (D'Agostino, 2022, p. 26).

O contato com as ideias de uma educação democrática com a necessidade de autonomia dos indivíduos defendida por Paulo Freire foi acrescido do interesse pela arte. O educador valorizava a leitura de códigos e imagens no seu Programa Nacional de Alfabetização de 1964 e Ana Mae passou a se interessar cada vez mais pelo poder educativo das imagens.

Os “Círculos de Cultura” são um bom exemplo da forma como as imagens passaram a ter uma força na proposta do educador pernambucano. Trata-se de encontros no qual Paulo Freire convidava trabalhadores para debater temas diversos e usava imagens para gerar discussões que os aproximasse da história e da cultura no intuito de despertar cidadania. A percepção da importância das imagens veio em 1960 quando Freire pediu ao artista Francisco Brennand para fazer alguns desenhos que pudessem servir para gerar debates sobre temas discutidos nos Círculos de cultura. Começava um trabalho que valorizava a imagem não apenas pelo seu aspecto estético, mas do seu potencial para contribuir com a reflexão sobre o indivíduo e a sociedade, se constituindo como um elemento de fortalecimento de uma educação com viés democrático tanto no que diz respeito a fácil acessibilidade de pessoas não letradas ao agente gerador das discussões como também um reforço na busca dos sujeitos de reconhecimento de suas situações no mundo.

O educador elaborava, portanto, uma metodologia pensada no fazer pedagógico, respeitando a realidade de cada um, interligando-a com os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. A cada discussão, surgiam imagens que representavam, de forma visual, os temas gerados. Essas imagens eram encorajadas para o artista Francisco Brennand por Paulo Freire. Assim, percebe-se a importância que o educador atribuía à palavra e à imagem, vistas como fundamentais para o processo de alfabetização: era um aprendizado com sentido que ia além do ler, escrever e contar. Dessa forma, Paulo Freire já abria o campo para o aprendizado através de uma leitura por imagens, desbravando os caminhos daí que, futuramente, se chamaria Arte/Educação (D'Agostino, 2022, p. 27).

O curso preparatório foi mais que uma oportunidade de conhecer Paulo Freire e sua proposta educadora, mas também foi o encontro com a arte/educação. Ana Mae passa a conhecer, através das aulas que teve com Noêmia Varela o universo artístico e as possibilidades de estabelecer relações entre ensino e aprendizagem. O trabalho como estagiária na Escolinha de Arte do Recife foi o início de uma carreira cujo êxito ficou marcado na história da arte-educação brasileira.

De Recife para o mundo, a autora se envolveu cada vez mais com a arte e escreveu uma tese de doutorado sobre John Dewey defendida na Universidade de Boston que

lançou como livro com o título *John Dewey e o ensino de arte no Brasil* (2001) no qual as ideias de experiência no ensino de arte começam a fazer sentido e se tornam fundamentais para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica.

John Dewey e Paulo Freire são influências importantes na formulação da abordagem triangular, mas não são as únicas. Ana Mae Barbosa (1991) sugere que conhecer as Escuelas al Aire Libre foi importante pelo fato de ser a primeira experiência de educação popular da América Latina. Essas escolas surgiram a partir de 1913 no México e eram voltadas para estudos da cultura local com valorização de aspectos regionais e expressão individual com foco no povo e sua história. A autora considera que

Até a revolução de 1910, a cultura mexicana, a arte e o artesanato eram desprezados por todas as classes sociais e apenas o que era produzido na Europa despertava a admiração dos habitantes. Por outro lado, o livro de Best Malgrado e as Escuelas al Aire Libre pretendiam educar o povo, especialmente o espoliado indígena. Foi o primeiro movimento de educação popular através da Arte da América Latina e também o primeiro movimento que associou a educação para a Arte e para o Design na América Latina. Tratava-se da introdução ao design indígena, autóctone, cuja gramática visual Best Malgrado sistematizou. Era o padrão local instituído como design (Barbosa, 2013, p. 128).

As Escuelas al Aire Libre bem representavam o ideal de democratização da cultura e valorização da história do povo mexicano e parece que isso fazia muito sentido, pois ia ao encontro das ideias de Paulo Freire em relação ao público alvo na afirmação de identidade.

Na década de 1920, as Escuelas al Aire Libre se multiplicaram e com a chegada do filósofo José Vasconcelos na reitoria da Universidade do México em 1919, os projetos culturais voltados para o povo mexicano tiveram um viés cada vez mais multiculturalista. Para Ana Mae Barbosa, as iniciativas de Vasconcelos foram importantes, já que não promoviam um nacionalismo que isolasse os mexicanos; ao contrário:

Sua visão era multiculturalista, advogando uma educação em direção ao hibridismo cultural, ao sincretismo, estimulando a interrelação entre o erudito e o popular, e entre o conhecimento hegemônico internacional e valores culturais locais (Barbosa, 2013, p. 128).

Em meio a várias experiências pedagógicas que influenciaram Ana Mae Barbosa, a própria educadora considera que foram importantes para suas reflexões sobre educação duas contribuições, o Basic Design Moviment e o Discipline Based Art Education (DBAE).

O Basic Design Movement, surgido na Inglaterra nos anos 60, defendia que para conhecer a arte era necessário, além de uma leitura crítica da obra e do estudo da história da arte, estimular o aluno a dominar princípios básicos como composição, cor, forma e estrutura. Segundo Ana Mae Barbosa, o movimento concordava com um “equilíbrio entre as duas teorias curriculares dominantes: a que centra na criança e os conteúdos e a que considera as disciplinas autônomas com uma integridade intelectual a ser preservada” (Barbosa, 1994, p. 35).

O Discipline Based Art Education (DBAE) norte-americano é considerado o grande suporte do pensamento da autora voltado para o ensino de Artes, pois combinava como prática de aprendizagem a produção de arte, história da arte, crítica e estética (Barbosa, 1994, p. 36). Temos um conjunto de experiências para pensar o ensino de arte ligado à criação, à observação e à contextualização.

Em várias partes do mundo o ensino de arte passava, durante os anos 1980, por questionamentos que tentavam encontrar um caminho que desviasse de uma relação de ensino e aprendizagem pautada por atividades mecânicas na qual os desenhos geométricos tinham grande papel. No Brasil, isso se somava a herança de regimes autoritários que estimulavam o espírito cívico com datas comemorativas ou atividades de arte decorativa sem espírito crítico. Uma mudança nas estruturas de ensino seria necessária para a disciplina de Artes adquirir um papel mais eficaz na formação dos alunos o que implicaria em fazer uso de três procedimentos: a fruição estética, a contextualização e a produção artística.

2.4 Os três procedimentos

Conforme Ana Mae Barbosa, não consideramos a abordagem triangular como uma metodologia, porquanto se assim o fosse seria uma proposta limitadora da ação docente, preferimos considerá-la “uma proposta para conhecer a linguagem das artes plásticas, para ver, para conhecer por meio da imagem” (Barbosa apud Rangel, 2012, p. 36). Não é, portanto, uma fórmula pronta para ser aplicada e reproduzida sem critérios; ao contrário, encontra-se vinculada à reflexão sobre como as crianças aprendem e como os conteúdos devem ser organizados (Rangel, 2012, p. 37).

A abordagem triangular foi idealizada para ter uma aplicação prática, assim é possível refletir sobre as três partes que constituem esse triângulo. Embora não exista um

rigor na determinação de como deve se comportar o professor em sala de aula em termos de sequência, pois é possível escolher qualquer momento da abordagem para desenvolver a atividade, darei início a essa incursão metodológica pensando a contextualização.

Estabelecer um contexto pode servir como alicerce para analisar a obra desejada, representando um método para auxiliar na compreensão dos diferentes aspectos de uma obra. É importante considerar o cenário histórico, cultural e social em que a arte é concebida. Entender esse contexto amplia a perspectiva dos alunos sobre as influências, os movimentos artísticos, as questões sociais e as fontes de inspiração por trás das obras de arte. Isso viabiliza uma apreciação mais abrangente e uma interpretação mais embasada das expressões artísticas. Embora Ana Mae Barbosa não valorize a ideia de história linear, ela considera importante essa etapa e afirma que:

Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada "evolução" das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluenciada e isolada. Construímos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (Barbosa, 2001, p. 19).

A autora afirma não estar preocupada com a evolução das formas, mas evidenciar que a criação de uma obra de arte tem seu tempo e que as ideias e emoções tem suas particularidades cronológicas e isso ajuda os alunos a pensarem no porquê da produção e questionar as intenções dos artistas, estabelecendo parâmetros para entender as sutilezas da obra, integrando os vários aspectos da sociedade, assim a economia, a política e questões culturais surgem para mostrar que a arte não é um produto isolado no tempo e no espaço, mas tem sua historicidade. Isso ajuda os alunos na formulação de relações e conexões entre a obra e seu contexto com o mundo contemporâneo.

O segundo momento é a "fruição". Aqui, a abordagem triangular reconhece a importância da apreciação da arte que permite o contato direto com a obra. A contextualização oferece os requisitos mínimos para a compreensão da obra o que deve permitir um aprofundamento do aluno na observação da arte. Isso requer examinar de forma crítica, refletir e interpretar as obras, ao mesmo tempo em que se incentiva a sensibilidade estética dos estudantes. Por meio da apreciação, os alunos e alunas aprimoram seu entendimento das expressões artísticas e das mensagens comunicadas

pelas obras de arte. Mas Ana Mae enfatiza a liberdade que o professor bem como o estudante devem ter na hora da fruição

A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (Barbosa, 1994, p. 39).

Ana Mae Barbosa considera que viver em um mundo com imagens de múltiplas mensagens exige dos indivíduos um domínio da linguagem visual. No entanto, isso não acontece o que reforça a ideia de que a educação, através da arte, tem que ensinar uma “gramática visual” e fazer com que tenham acesso as obras variadas como “forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (Barbosa, 1998, p.17).

Existe na obra de arte intenções conscientes ou não que estão lá. Aquilo que o artista pretendeu expressar, muitas vezes, não é aquilo que o observador consegue entender. Dessa forma, não existe uma leitura correta e verdadeira da obra, voltamos a questão de seu caráter polissêmico que permite múltiplas interpretações. É claro que a formulação de uma leitura da obra deve seguir uma coerência do artista com suas imagens. O que pode facilitar a vida do estudante na análise dessa imagem é a intervenção do professor que com sua experiência e conhecimento pode criar alguns parâmetros interpretativos úteis. Mas a análise pode ficar incompleta se não entendermos que os dados objetivos das obras não devem ser os únicos a serem levados em conta na observação, pois existem metáforas e mesmo alegorias que se forem deixadas de lado não permitem uma análise coerente com a obra (Rangel, 2012, p. 39).

A proposta de uma abordagem triangular se aproxima de uma experiência em arte. O interesse é em fazer da imagem mais do que um objeto de contemplação, não reduzindo a análise às condições objetivas expressas nelas, mas possibilitando uma posição ativa do indivíduo que deve procurar a imagem em termos de representação, analisando suas subjetividades e particularidades. Aliado a isso, a contextualização, que busca os aspectos históricos, aproxima o estudante de dimensões socioculturais relevantes a sua vida. Além da fruição e contextualização, a proposta de Ana Mae enfatiza o fazer artístico que está diretamente ligado aos princípios que norteiam a ideia de experiência de John Dewey.

A leitura da obra de arte exige apreciação e expressão, mas também impõe ao aluno a tarefa de passar, de forma distante, pela experiência do artista e, dessa forma, o ensino de arte passa a cumprir seu papel político “capaz de propiciar transformações

sociais diante das significações visuais presentes na contemporaneidade, significações em que perpassam as imagens artísticas e do cotidiano, pois partem do pressuposto de arte liberdade” (Silva, 2017, p.93).

O Fazer Artístico é o momento em que o aluno pode exercer sua criatividade de maneira prática, pois ele tem a oportunidade de se engajar ativamente na produção de arte. O aluno pode explorar diferentes materiais, técnicas e processos artísticos, desenvolvendo assim suas habilidades expressivas e criativas.

A influência da proposta da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa na educação artística é notável. Ela oferece uma estrutura flexível e abrangente para o ensino das artes visuais, integrando teoria e prática, sensibilidade estética e conhecimento histórico-cultural. Essa abordagem não apenas desenvolve habilidades artísticas nos estudantes, mas também promove o pensamento crítico, a criatividade, a apreciação da diversidade cultural e a compreensão mais profunda do mundo ao seu redor através da arte.

3. O MURALISMO



Figura 2. *Let me be myself*, Amsterdã, 2016. Mural. Disponível em: <<https://www.eduardokobra.com/projeto/27/anne-frank>>. Acesso em 22/03/23

O artista brasileiro Eduardo Kobra tem se destacado, na última década, por levar para as ruas, de cidades de vários países, sua leitura do mundo. Um exemplo é a face de Anne Frank, a adolescente morta aos 15 anos pelo regime nazista durante a perseguição aos judeus na Alemanha da década de 40 do século XX. No mural “*Let me be myself*” (Figura 1). A obra ocupa 240 m² da parede de um prédio na região norte de Amsterdã na qual está sendo construído um museu que deve ser o maior do mundo dedicado à arte de rua. A escolha do tema está relacionada a questão contemporânea e, segundo o artista, o título se baseia numa frase da própria Anne Frank. “Escolhi como título e tema do mural justamente uma de suas frases mais representativas e universais, que é ‘Deixe-me ser eu mesma’, fundamental em um mundo onde a identidade de cada um deveria ser respeitada” (Arte em rede, 2016).

É possível imaginar que muitas pessoas conhecem a história de Anne Frank, mas não é difícil de conceber a ideia de que um grande número de pessoas nunca ouviu falar da garota ou do que passou durante a tentativa de resistir ao nazismo. O mural de Kobra é um convite para todos que passam em frente daquela obra para procurar saber quem foi

aquela menina e a história que existe por trás da pintura. Esse tipo de mural faz parte de uma proposta de arte que está nas ruas ou no interior de grandes construções e que é provocativa, que apresenta questões de reflexão sobre cultura, política, problemas sociais, dentre outras e, de uma certa forma, tem sido o espírito do muralismo que surgiu com os mexicanos no início do século XX.

Os mexicanos não inventaram o mural. A prática de pintar em paredes remonta aos primórdios da humanidade e as pinturas rupestres estão aí até hoje encantando e intrigando quem as vê. Desde então, a história da humanidade está repleta de exemplos de como os homens expressaram suas ideias em paredes ou muros. Mas o que seria, de fato, diferenciador nas propostas de artistas nos murais ao longo dos tempos e o que faz da experiência dos artistas mexicanos do início do século XX algo significativo para pensarmos suas propostas artísticas enquanto fundadoras de uma tradição na arte? Essas questões irão nortear esse capítulo com ênfase na temática e representações políticas ao fazer um breve relato do mural ao longo da história.

3.1 O mural no tempo

A aproximadamente 40000 a.C., no período do Paleolítico superior, os homens nas cavernas ou fora delas deixaram, através das pinturas rupestres, registros feitos com os dedos, as mãos, incisões e mais tarde utilizando pinceis rudimentares. O tema principal era a representação de animais como bizões, veados, cavalos e bois (Janson & Janson, 1996, p.14). Essas obras geraram grandes discussões sobre suas motivações.

M. L. Mader Pereira (1952) foi o primeiro autor brasileiro a estudar o muralismo e aponta a dificuldade que havia dos historiadores e arqueólogos de chegar a uma conclusão sobre o tema em termos de motivação das pessoas da pré-história em produzir aquelas pinturas e destacava dois grupos: o primeiro que via nas pinturas rupestres o exercício da magia simpática que seria responsável por garantir a caça de um animal apenas por fazer sua representação pictórica, provocando seu aprisionamento. Essa teoria teve grande aceitação até a década de 1960 quando surgiram questionamentos sobre a representação de animais que não faziam parte da alimentação dos autores das pinturas. O segundo grupo destacado pelo autor está ligado à ideia de que a expressão artística seria uma experiência vital da necessidade do homem de expressar ideias e o universo em que vive. De qualquer forma, é possível afirmar que as representações foram feitas a partir do que tinha um significado preciso para aqueles homens e mulheres e “provavelmente funcionando como uma espécie de memória social desses autores, registrando seus

principais acontecimentos, personagens e práticas culturais.” (Oliveira et al, 2020, p. 1007)

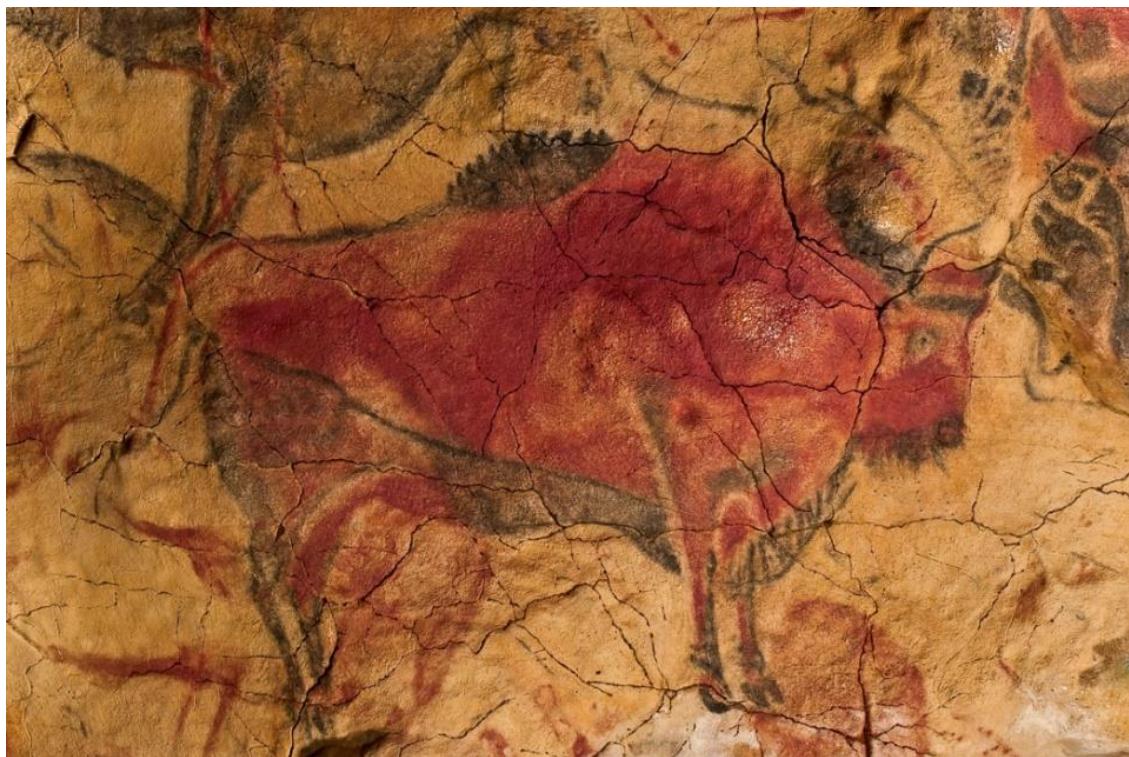


Figura 3. Bisão, Caverna de Altamira, 15 mil anos a.C. Pintura rupestre. Santillana del Mar, Espanha.
Fonte: Disponível em: <<http://issocompenso.com/arte/o-bisao-de-altamira-15-000-anos>>. Acesso em 23/03/2023.

Indo além das representações de animais, a arte rupestre oferece outras possibilidades e em várias partes do mundo é possível encontrar pinturas que mostram que os seres humanos também foram motivo de registro. Homens caçando, reunidos em grupos ou aplicando punições são temas que são encontrados em pinturas do Parque Nacional Serra da Capivara em São Raimundo Nonato como podemos ver na figura 4.

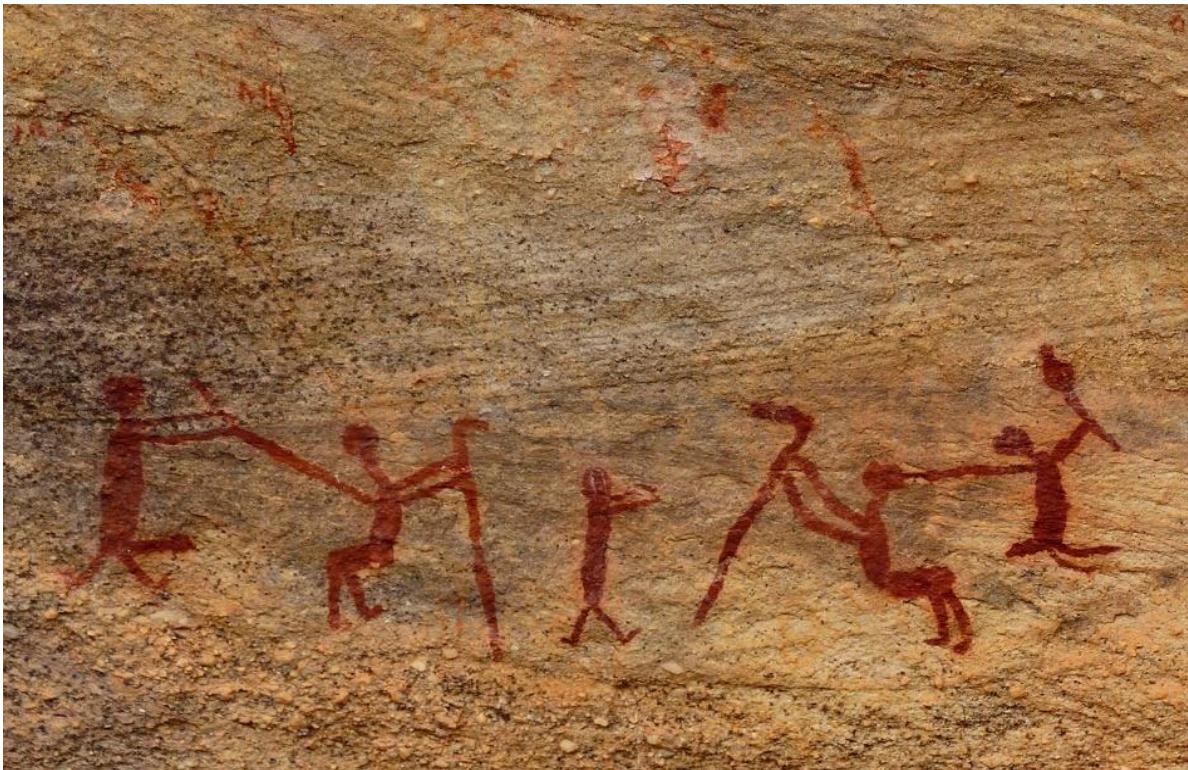


Figura 4. Parque Nacional Serra da Capivara, São Raimundo Nonato, Piauí. Fonte: Disponível em: <<https://br.pinterest.com/mundopostomarke/serra-da-capivara/>>. Acesso em 25/03/2023.

A pintura em parede já era uma grande contadora de histórias na Antiguidade. Os egípcios deixaram em suas construções a saga dos faraós e dos deuses através de uma pintura que tinha um caráter utilitário com um forte conteúdo religioso e pode ser visto como o exemplo de suntuosidade com suas grandes dimensões. O tema da passagem da vida para morte e a intervenção de Deuses que guiam as almas no além é recorrente e está presente tanto nas pirâmides e templos quanto nas tumbas de trabalhadores (Figura 4).

O tema religioso vai além das questões relativas ao além, pois ampara uma mensagem política de imposição dos interesses da elite já que é evidente a exaltação do poder através das representações dos Faraós e impõe planos estamentais. Existe uma hierarquia dos personagens nos murais egípcios que seguem a regra da importância de cada um. Quanto mais influente a figura, maior será sua dimensão na pintura o que explica o Faraó ou um deus representado aparecer em destaque sempre, depois vem os membros da nobreza, os sacerdotes e, por último, somente numa escala de inferioridade apareciam os servos. Mais do que se importar com a questão estética, os egípcios estavam atentos a fazer uma arte mural que buscava a plenitude, exercendo uma forma de poder (Gombrich, 2000).

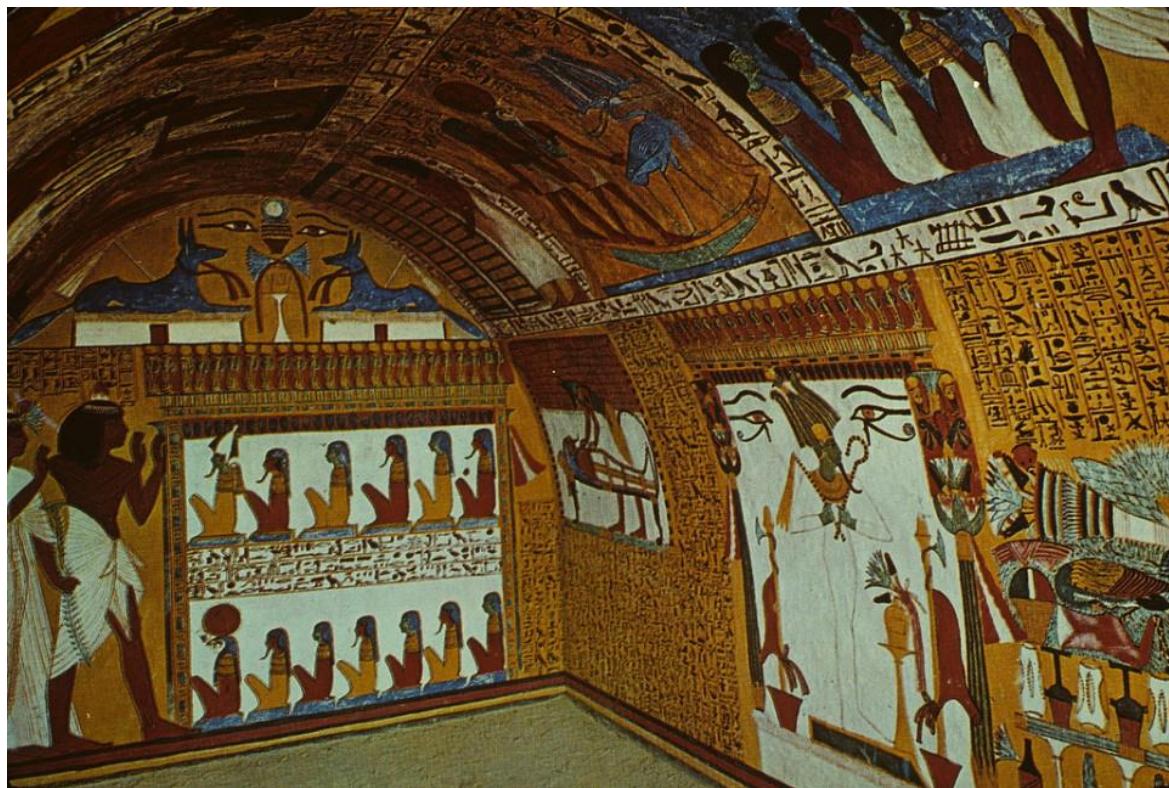


Figura 5. Tumba de Sennedjem, Vale dos Artesãos, Luxor, 1200 a.C. Pintura mural. Fonte: Disponível em:<<https://ensinarhistoria.com.br/deir-el-medina-a-vila-operaria-do-egito-antigo/>>. Acessado em 25/03/2023.

A pintura mural na África não ficou restrita ao Egito antigo, algumas experiências podem ser observadas em comunidades do grupo étnico Ndebeles da África do Sul e Zimbábue e na pequena Vila Tiébélé no Sul de Burkina Faso.

Não se sabe muito sobre a história do trabalho desenvolvido pelo grupo étnico Ndebeles, cuja pintura mural (Figura 6) remonta ao século XIX e teve origem, provavelmente, na comunidade africana Nguni que depois de ter sofrido “uma derrota numa guerra contra colonos de língua holandesa, chamados de Boers” (Nomades digitais, 2015) passaram a se comunicar, através de imagens pintadas nas fachadas das casas. A opressão levou ao silenciamento, mas os murais tiveram papel importante na forma como “o povo oprimido passou então a utilizar as pinturas como simbologia de identificação entre eles, comunicando-se secretamente uns com os outros através da arte” (Nomades digitais, 2015). As casas são resultado de um processo de construção no qual toda a comunidade participa, mas a pintura é obra das mulheres que realizam de forma conjunta. Essa arte é passada de geração em geração com forte teor decorativo, o que permitiu sua

existência durante o período de dominação. Hoje faz parte da tradição e tem um significado de memória resistência política.



Figura 6. Pintura mural do grupo étnico Ndebeles, África do Sul. Fonte: Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-etnia-africana-que-usa-as-fachadas-de-suas-casas-como-tela-para-pinturas-coloridas/>>. Acesso em 08/04/2023.

No Sul de Burkina Faso está a pequena vila Tiébélé cujos habitantes tem origem na comunidade Kassena e desenvolveram pintura mural em casas (Figura 7) que remontam ao século XV (Yakubu, 2023). Assim como no grupo étnico Ndebeles, a pintura também é obra das mulheres que se unem na decoração. Os homens são responsáveis pelas construções das casas enquanto as mulheres promovem, através dos murais, a união de gerações.



Figura 7. Pintura mural em Tiébélé, Burkina Faso. Fonte: Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/1005333/as-inspiracoes-por-tras-das-cores-da-arquitetura-tradicional-africana>>. Acesso em 10/04/2023.

A pintura mural africana que estamos destacando não apresenta a representação humana. Apesar disso, ela tem, através de expressões geométricas e, em alguns casos, representações de animais, uma forte expressão cultural nas quais as mulheres ganham destaque na composição de uma tradição mural que envolve a comunidade.

3.2 A tradição europeia

Podemos encontrar a pintura mural nas mais variadas partes do mundo, mas temos que lembrar que os mexicanos tiveram forte influência europeia na sua formação, daí a necessidade de conhecermos um pouco da tradição mural do velho continente.

Os gregos foram cultuados pela sua pintura em cerâmica, mas também desenvolveram pintura mural. Infelizmente, a maior parte das obras desapareceu e temos poucas imagens para analisar. É a partir do período clássico, século V a.C., que surgem algumas das obras que nos ajudam a entender as preocupações temáticas da pintura dessa civilização, numa fase de diferenciação em termos de estilo e suporte. A Pequena Tumba Real de Vergina, ou Tumba de Perséfone (Figura 8) é o exemplo mais antigo que se tem

da pintura grega daquela época e o tema da mitologia aparece como relevante na exaltação de Perséfone (Janson & Janson, 1996, p.38).



Figura 8. *O Rapto de Perséfone, na Pequena Tumba Real em Vergina*, século IV a.C. Afresco. Fonte: Janson & Janson, 1996, p.38

Apesar de não haver muitos registros dos murais da Grécia antiga, os historiadores H. W Janson e Anthony E. Janson (1996) consideram que alguns murais gregos ficaram para o conhecimento da humanidade através de cópias que foram reproduzidas em alguns lugares de Roma como na cidade de Pompeia. No mural *A Batalha de Alexandre contra os Persas* (Figura 9) o qual “provavelmente reflete uma famosa pintura grega de c. 315 a.c., que retrata a derrota do rei persa Dario por Alexandre, o Grande” (Janson & Janson, 1996, p.39), a questão militar é o tema com exaltação da figura de Alexandre e a preocupação em conferir ao líder macedônio um caráter épico com forte teor político o que é válido pensar tanto na cópia quanto no original.



Figura 9. A Batalha de Isso ou A Batalha de Alexandre contra os Persas. Cópia romana, encontrada em Pompéia, de uma pintura helenística. Mosaico, 2,72x5,12 m. Museu Nacional, Nápoles.

A pintura romana tem forte influência da arte grega e o tema religioso ainda persiste, inclusive com referências mitológicas e E. H. Gombrich (2000) considera que é no período helenístico a fase em que os pintores começam a ficar mais afastados das questões mágicas e religiosas e passam a se preocupar “pelos problemas de seu ofício em termos de arte pela arte, e o problema de como representar tão dramática luta com todo o seu movimento, sua expressão e tensão” (Gombrich, 2000, p.63). Uma forma de compreender a pintura do período é através dos murais da cidade de Pompeia que expressam o interesse de famílias ricas de Roma que deixaram várias obras no interior de suas residências. Esse é um diferencial no local e na representação. Os murais deixavam de ser objetos de contemplação pública e voltavam-se para o privado já que “Quase todas as casas nessa cidade tinham pinturas murais, colunas e galerias pintadas, imitações de quadros emoldurados e de palcos teatrais” (Gombrich, 2000, p.64).

O tema mitológico é associado aos seres humanos, mesmo nas representações que têm as divindades como inspiração, homens e mulheres aparecem como protagonistas

como é possível verificar no mural Cenas de um Culto Dionisíaco de Mistérios (Figura 10) no qual os participantes estão em destaque na cerimônia dedicada ao Deus grego Dionísio.



Figura 10. **Cenas de um Culto Dionisíaco de Mistérios** (pintura mural), 50 a.C. Vila dos Mistérios, Pompéia.

Os temas não são apenas de representações de batalhas, grandes feitos ou de questões mitológicas, mas, também, uma variação de tudo o que poderia ser observado na vida cotidiana. Uma mulher colhendo flores (Figura 11) passa a ter relevância para os artistas e o afresco Donzela colhendo flores do século I a.C. é um exemplo.



Figura 11. Donzela com flores, Mural proveniente de Stabiae, século I d.C., Nápoles, Museo Nazionale

Os romanos com seus afrescos também usavam a pintura para contar histórias dos grandes feitos do império e é possível afirmar que cenas do cotidiano, figuras mitológicas, religiosas e conquistas militares foram temas das pinturas em Roma ao longo dos séculos. Com o surgimento do cristianismo, ainda numa fase inicial da religião na qual Roma fazia sistemática perseguição, surgiu uma pintura de caráter simbolista com o tema “Verdades da religião” (Figura 12) expressa nas catacumbas, ou em residências, que tinham motivações figurativas, na qual Jesus era representado na imagem de uma pomba e outras de caráter mais provocativo e impositivo com a figura do Messias sendo representada de forma direta, mas muitas vezes “quando sob a forma de figuras humanas, eram o Cristo e os santos, cidadãos romanos (Pereira, 1958, p.33).



Figura 12. Catacumba de São Sebastião, Mural, Roma. Fonte: Disponível em: <https://oriundi.net/cultura/catacumbas-de-roma-cristianismo-primitivo#google_vignette>. Acessado em 15/04/2023

A conotação política aparece na exaltação da imagem de Jesus na contestação da ideia de um imperador como divindade em Roma negada pelo cristianismo primitivo. Ao se converter ao cristianismo, Roma vai fazer dos murais algo bem mais de destaque. O Império romano do Oriente que marcou o surgimento do Império bizantino elevou o caráter público dos murais cristãos que não ficaram restritos às catacumbas (Pereira, 1958, p.34), mas chegaram nas basílicas e foram o grande tema até mesmo dos mosaicos que se impunham enquanto representação do poder do Estado bizantino com forte teor religioso.

Os murais não são o forte da produção artística do período medieval e é possível afirmar que é a partir do renascimento que esse tipo de obra volta a ter forte relevância na Europa. Os renascentistas desenvolveram a exaltação da religião cristã, mantendo a prática medieval, mas, diferente de uma visão de mundo marcada pelo feudalismo e pelos ideais teocentristas, as influências dos novos valores ligados a ascensão dos comerciantes são cultuadas em regiões como a Itália na qual o espaço urbano se torna um destaque com a imposição de um pensamento pautado pelas transformações econômicas com o surgimento do capitalismo.

É muito difícil fazer considerações sobre um período de aproximadamente três séculos de forma generalizante, mas os vários artistas, respeitando a individualidade e o momento de cada um, tiveram a preocupação em levar o projeto de uma arte cristã adiante

e como afirma Mader Pereira: “Os temas dos murais são impostos ainda pela religião, mas o que o artista diz representando Deus ou os Santos é aquilo que sente, é sensorialismo e não divindade” (Pereira, 1958, p. 46).

A representação de seres humanos no Renascimento passou a ser mais comum se pensarmos em termos de coletivo na pintura mural, enquanto a pintura de cavalete apresenta um fortalecimento do individualismo através dos retratos.

A perspectiva de que o homem não é mais um ser insignificante perante a grandiosidade de Deus, mas, ao contrário, é sua grande criação, fez com que os temas medievais permanecessem, mas adquirindo uma humanidade nas representações:

Os temas da pintura mural eram os mesmos que na Idade Média, mas, para resolvê-los eram usados novos meios. Não sendo mais a vida do além, o misticismo, o que mais preocupava a humanidade, o homem passou a ser de carne e osso e o próprio Deus passou a ser Homem. À humanidade são dadas forças que há muito lhe eram negadas (Pereira, 1958, p. 44).

A representação do homem como um ser humano na pintura, sem uma perspectiva de submissão às divindades, já pode ser observada em Giotto considerado um inovador em termos de estilo, mas que mantém a questão religiosa em foco. O mundo do renascimento permitiu a união do divino com o profano e trouxe caracterizações do sujeito comum. Isso se deve, em grande parte, a uma Itália repleta de cidades e o ao ambiente urbano, que foi o espaço no qual a ascensão da classe burguesa pôde ser vista na mesma medida que o poder real se fortalecia. As cidades proporcionaram condições para o desenvolvimento de uma arte mural na qual a religião não é abandonada e em muitas pinturas o divino se torna o sustentáculo de um discurso de legitimação do poder político da igreja, mas também trouxe a experiência de quem fazia a comunidade acontecer. Os novos personagens de uma sociedade em plena transformação aparecem e os trabalhadores urbanos, os comerciantes, a imagem das feiras e de toda uma representação do que foi chamado de pré-capitalismo.

No afresco *A Vida na Cidade. Os Efeitos do Bom Governo* (Figura 13), o pintor Ambrogio Lorenzetti desenvolveu uma obra na qual a cidade e seus personagens aparecem para mostrar a dinâmica da vida urbana. Na exaltação do “Bom Governo” é necessário mostrar como os indivíduos estão felizes nos seus papéis sociais e que a cidade vive prosperidade graças as atividades comerciais e aos seus gestores. Vale lembrar que a ascensão econômica da burguesia foi um dos primeiros passos para que essa classe cada vez mais pudesse se fortalecer economicamente e politicamente, afinal é ela que retirando

o poder da nobreza feudal, passa a dominar as cidades. Assim, as poderosas famílias que detêm o poder hegemônico político e econômico na comuna estão por trás da aparência de tranquilidade que é expressa nessa imagem.



Figura 13. Ambrogio Lorenzetti. A Vida na Cidade. Os Efeitos do Bom Governo (1337 d.C. – 1340 d.C.). Afresco (detalhe). Siena, Palazzo Pubblico, Sala dei Nove. Fonte: Disponível em: <<https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Ambrogio-Lorenzetti/142421/Os-efeitos-do-bom-governo-nas-cidades,-detalhes-da-Alegoria-e-efeitos-do-bom-e-mau-governo-na-cidade-e-no-pa%C3%ADs.-1337-1343,-Sal%C3%A3o-da-Paz,-Palazzo-Publico,-Siena.html>>. Acessado em 19/04/2023.

Durante o renascimento surgiram obras de exaltação do homem e até mesmo a figura de Deus foi levada a personificação humana como temos na imagem da Capela Sistina pintada por Michelangelo. O toque da criação (Figura 14) monstra a divindade maior dando vida ao homem, mas ele mesmo está configurado na forma humana. Isso por si só ajuda no entendimento da forma de representação e valorização da figura humana no renascimento, mas algumas interpretações vão além ao afirmarem que existe imagens que sugerem mais do que isso. Na década de 1990, um grupo de estudiosos levantou a hipótese de que a imagem de Deus rodeado de anjos remeteria a forma de um cérebro humano e essa imagem deveria ter uma interpretação adequada ao contexto da época e do próprio artista (Fróis, 2005, p.10).

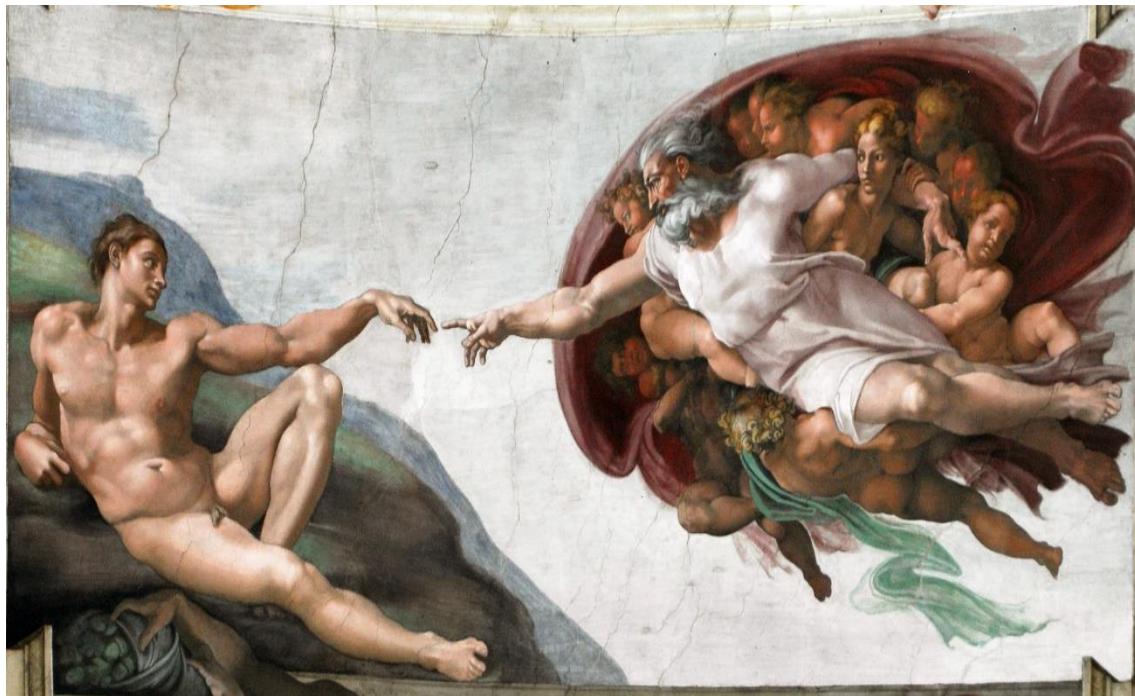


Figura 14. A criação de Adão, 1508, Capela Sistina, Vaticano. Fonte: Disponível em: <<https://www.romaperegrina.com/a-criacao-de-adao/>>. Acessado em 20/04/2023.

Ao admitirmos o caráter polissêmico de uma obra de arte, tal leitura não pode ser desconsiderada e a obra com conteúdo sacro pode ter um sentido metafórico ou mesmo alegórico de caráter mais amplo. A descrição bíblica da criação do homem se distancia da representação de Michelangelo. Segundo a Bíblia, Deus concedeu vida a Adão com um sopro nas narinas, então, uma explicação possível para essa pintura.

A interpretação possível é que Adão, criado por Michelangelo, estende seu braço em direção ao céu para extrair, do cérebro, a ideia de Deus. Mas esse Deus criado devolve o favor e, em um ato de reação à ação criadora, recria, na imagem do demiurgo à sua frente, criador de seu próprio mundo, o homem que justificará a origem da cultura judaico-cristã (Fróis, 2005, p.11).

A pintura mural renascentista teria exaltado a figura humana nos parâmetros do próprio antropocentrismo que subverte uma lógica segundo a qual o homem é expressão da vontade de Deus e não o contrário.

Nos séculos seguintes, tanto no período do Neoclassicismo quanto do Romantismo do século XIX, não foi possível percebermos uma formulação na qual o homem surgisse como figura protagonista da história nos murais. Mesmo com pintores engajados, politicamente, influenciados pelos ideais da Revolução Francesa e com o surgimento de movimentos de trabalhadores surgindo ao longo do século XIX, com a

ascensão dos movimentos populares, não podemos falar em uma arte engajada que tentasse contar a história do povo para o povo.

O mural só se tornou uma expressão artística que tivesse um propósito didático de leitura social, dos processos coletivos, assim como das identidades e com preocupações didáticas claras de caráter revolucionário com o muralismo. Por isso, é preciso pensar historicamente esse movimento surgido no México.

3.3 O muralismo mexicano

O Muralismo é uma das mais importantes manifestações artísticas da história mexicana e uma análise apropriada pode revelar o potencial de suscitar uma reflexão sobre a realidade da sociedade brasileira a partir de viés comparativo.

O pequeno histórico realizado nesse texto sobre a pintura mural trouxe um pouco da história centrada nos primórdios da pintura rupestre que pode ser encontrada em grande parte do mundo, o Egito representou a África e a partir daí foi realizado um recorte que privilegiou a tradição europeia. Isso tem razão de ser porque o muralismo mexicano teve forte influência dessa tradição, mas ao mesmo tempo é um movimento que está ligado a raízes americanas na medida em que os povos pré-colombianos também produziram arte mural e não podemos falar do muralismo do século XX sem fazermos uma breve referência a forma como esses povos lidaram com suas representações pictóricas.

Tomaremos como exemplo de escolha temática a pintura mural Maia que investe na representação de seres humanos voltados à contemplação de seus Deuses, mas em alguns momentos o tema da guerra surge o que implica em pensar como o Estado se organiza e como a população está presente nessa representação. O mural encontrado na cidade Maia de Bunampak, em 1946, no Sul do México é representativo de como essa civilização desenvolveu a arte do mural (Figura 15) aliando questões religiosas na exaltação e entrega de oferenda aos Deuses com uma divisão estamental na qual sacerdotes e nobreza estão nos níveis superiores.



Figura 15. Pintura mural retratando batalhas na cidade maia de Bonampak, 792 d.C. Bonampak, Chiapas, México. Fonte: Disponível em: <<https://pt.dorit-meir.com/os-murais-de-bonampak-chiapas-México>>. Acessado em: 20/04/2023.

As imagens são referentes as batalhas de uma guerra ocorridas em 792 d.C., e apresentam um caráter cósmico que bem exemplifica o interesse dos Maias pela astronomia. Daniel Grecco Pacheco e Fernando Dantas Marques Pesce desenvolveram uma análise desse mural e constataram que

A narrativa das pinturas do Templo dos Jaguares, além das batalhas em si, parece ser construída a partir de uma ordem cósmica, respeitando o ciclo diário do Sol e do planeta Vênus, distribuindo os acontecimentos em cada um dos períodos desses astros celestes (Pacheco e Pesce, 2015, p. 141).

É claro que o caráter cósmico da pintura Maia que temos nesse exemplo de pintura mural não tem, necessariamente, uma relação direta com a pintura que foi desenvolvida pelos muralistas do século XX, mas bem mostra o quanto as populações originárias do México desenvolveram a arte da pintura mural.

3.3.1 Uma revolução

Como já vimos, a pintura mural foi desenvolvida ao longo de séculos, expressando os interesses dos indivíduos na representação de suas vidas, das questões do cotidiano, na representação de divindades. O ser humano aos poucos se tornou tema relevante em meio a preocupações variadas que vão desde a religiosidade e a exaltação do homem como no Renascimento. A pintura mural que surgiu no início do século XX no México se tornou algo particular que difere das outras experiências, principalmente porque transformou o homem comum no grande protagonista da História.

A revolução mexicana de 1910 pôs fim a ditadura de Porfírio Diaz que já estava no poder desde 1877, mas a saída do ditador não foi a solução dos problemas do México que passou por um período conturbado politicamente com revoltas populares como a de Emílio Zappata a partir de 1913. Depois de três presidentes que pouco atenderam a reivindicações da população, o México teve um novo presidente em 1920, o general Álvaro Obregón que foi o responsável por nomear José Vasconcelos como secretário da educação. Ele já tinha experiência em cargos burocráticos e havia sido diretor da Escola Nacional Preparatória, diretor do Departamento Universitário de Belas Artes e reitor da Universidad Nacional Autónoma de México. Era um intelectual entusiasta do ideal da cultura nacional mexicana e acreditava no potencial da arte de levar uma mensagem de liberação ao povo. A pintura mural era uma oportunidade de levar adiante os ideais da revolução, elevando o nível da educação da população em geral e fazendo com que o povo ficasse mais consciente da sua situação ao aprofundar o conhecimento da sua própria história:

Vasconcelos via a arte mural como instrumento para melhorar a situação educacional do país. Em sua perspectiva a grande escala seria interessante para o propósito educativo do governo, por esse motivo, a pintura mural foi uma ferramenta pedagógica oficial do país. A pintura mural, figurativa, realista de caráter revolucionário, como no caso desses murais mexicanos, era uma maneira de promover a educação, exaltando a sua história revolucionária, por terem como temática principal a história (Gomes, 2019, p. 39).

O muralismo tinha como fim maior estabelecer um projeto artístico que visava o fortalecimento de uma identidade nacional e, por isso, se pautou em três valores fundamentais: o nacional, o popular e o revolucionário. Era idealizado como uma iniciativa pedagógica do Estado de levar a arte para o povo através de pinturas de grandes dimensões, resgatando o passado como tema de reflexão. Trazia os ideais da revolução

de 1910, resgatando a história como forma de representar as várias fases da luta do povo mexicano. Era necessário utilizar grandes espaços como museus, palácios, bibliotecas e igrejas para atingir o maior número de pessoas com suas estratégias didáticas. “Apresentando aos olhos populares imagens de sua história, abrangendo temas que abordam o período pré-hispânico, o domínio colonial, a independência, a reforma e a revolução, permitindo uma leitura pública desses temas” (Vasconcellos, 2005, p. 158).

A ideia de pinturas murais que relembravam os afrescos italianos fez com que fosse levantada o termo renascimento mexicano ao movimento. Usar o termo renascimento fazendo relação com o período de três séculos de transformações políticas econômicas, sociais que se manifestaram nas artes na Europa da transição da Idade Média para a Moderna pode ser visto como pretencioso, mas essa não foi a ideia de Diego Rivera que tinha uma visão crítica e das limitações estéticas do movimento ao afirmar que o grande destaque que os murais trouxeram não foi da plástica, mas a intervenção política em termos de conteúdo ao conferir aos membros mais desprivilegiados da população um caráter protagonista:

O muralismo mexicano não deu em suas formas nenhuma contribuição nova à plástica universal, tampouco à arquitetura e menos ainda à escultura. Porém, pela primeira vez na história da arte da pintura monumental, isto é, o muralismo mexicano, cessou-se de empregar como heróis centrais dela, os deuses, os reis, chefes de Estado, generais heróicos etc.; pela primeira vez na história da arte, repito, a pintura mural mexicana fez herói da arte monumental a massa, isto é, o homem do campo, das fábricas, das cidades, do povo. Quando em meio a este aparece o herói, é como parte dele e seu resultado claro e direto. Também pela primeira vez na história, a pintura mural tentou plastificar, numa só composição homogênea e dialética, a trajetória no tempo de todo um povo, desde o passado semimítico até o futuro cientificamente previsível e real; unicamente isto é o que lhe deu um valor de primeira categoria no mundo, pois é uma contribuição realmente nova na arte monumental em relação a seu conteúdo (Rivera apud Amaral, 2003, p. 20-21).

Os ideais de Vasconcelos foram levados adiante por vários artistas, mas um trio, ao compartilhar do entusiasmo do secretário pelos ideais da revolução, se tornou o maior destaque. José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros e Diego Rivera se uniram na organização do Sindicato dos Trabalhadores Pintores, Escultores e Gravadores em 1922 e, a partir daí, começaram a desenvolver o projeto idealizado por Vasconcelos. Era o início do muralismo mexicano.

3.3.2 Orozco

José Clemente Orozco Angel Flores foi um menino do interior do México que nasceu em Ciudad Guzman em 1883 e se tornou aquele que seria considerado o mais pessimista e crítico do grupo de artistas chamados de “Los três grandes”. Junto com Diego Rivera e David Alfaro Siqueiros compartilhou o espírito de luta dos ideais socialistas através da arte.

Orozco teve sua formação artística no México, mas realizou muitos trabalhos nos Estados Unidos e lá “pintou cartazes e murais como Dartmouth College e New School for Social Research em Nova York, sendo o primeiro artista na cidade a pintar no gesso molhado, criando um afresco” (Bertoti, et al., p. 3). Essa técnica utilizada desde a Antiguidade e celebrada pelo Renascimento, acabou se tornando uma marca do muralismo mexicano.

O trabalho realizado por Orozco lhe conferiu notoriedade nos Estados Unidos o que levou o Museu de Arte Moderna de Nova York a fazer a encomenda de uma obra para a exposição “Vinte séculos de arte mexicana”. O quadro *Dive Bomber and Tank* de 1940 faz uma crítica à guerra e se tornou expressão do reconhecimento da carreira do pintor. Independente de pinturas como essa, Orozco ficou famoso por ser um artista engajado e esse engajamento é possível de ser observado nos trabalhos realizados para o governo mexicano.

Orozco era um pintor comprometido com causas sociais, no qual ele incorporava um realismo ferozmente impressionante. Para ele, o muralismo é o modo mais desinteressado de fazer arte, porque não pode ser feito para uso particular, mas tem uma transcendência social. Portanto, é a arte mais pura e correta para as pessoas verem e confrontarem (Biografias Y Vidas apud Bertoti et al., p.4).

Para Orozco o muralismo é a arte mais pura e correta e a mais desinteressada. O artista pode estar fazendo referência ao fato de que os murais, em geral, não podem se tornar mercadorias de troca e fazerem parte do processo de acumulação de alguns indivíduos, mas são voltados para as massas.

A forma de atuação e de percepção do movimento fez com que Orozco tivesse uma visão diferenciada de seus colegas, já que ele não se guiava em torno da propagação do nacionalismo, mas de valores universais. O muralismo era uma iniciativa do Estado que aplicou grandes recursos financeiros nesse projeto de afirmação do nacionalismo expresso através de uma arte didática. Nesse ponto, o artista diferencia sua concepção de

arte mural (Bertoti, at al., p.4). Mesmo sem ter como referência o nacional, teve a história do México como tema como podemos observar no mural Cortez e Malinche (Figura 16).

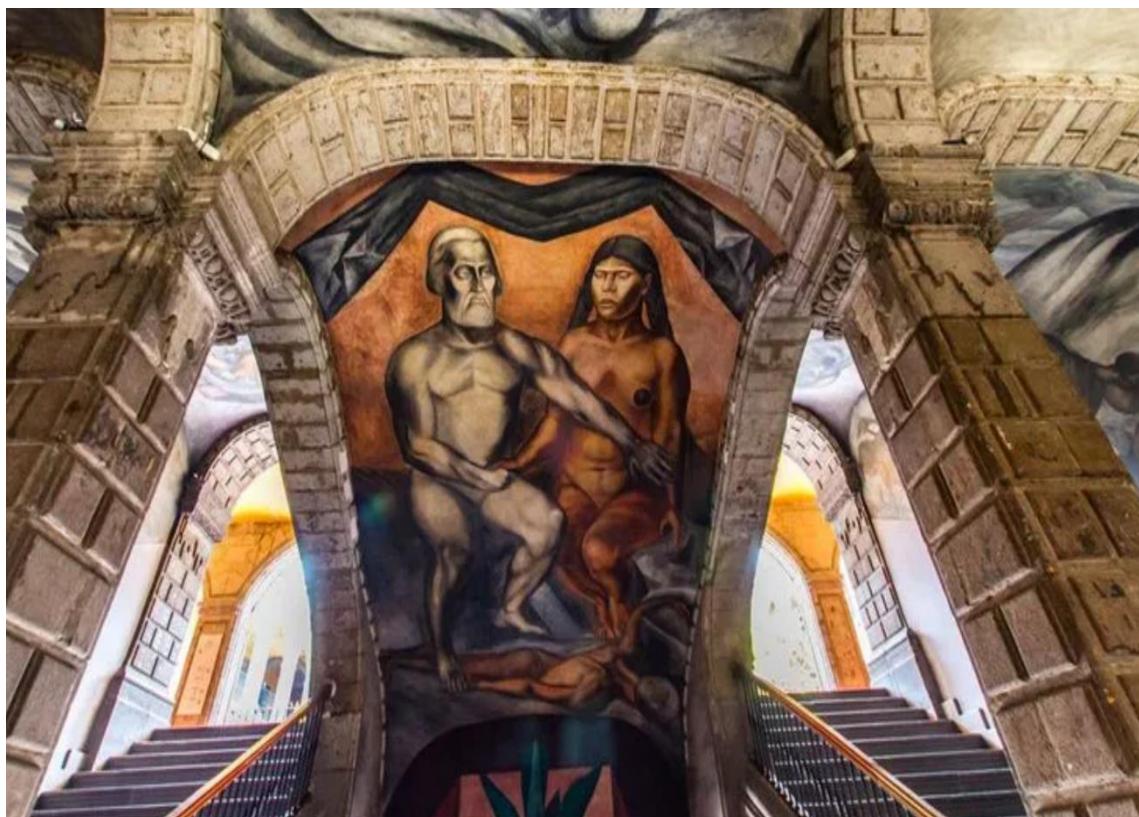


Figura 16. Cortez e Malinche, antigo Colégio de San Lidefonso, Cidade do México, 1926, mural.
Fonte: Disponível em: <<https://whatshernamepodcast.com/malintzin/cortes-and-malinche-by-orozco-2/>>. Acessado em: 02/05/2023.

A obra expressa o surgimento de uma nova civilização marcada pela mestiçagem. Cortez aparece nu com Malinche numa possível referência ao início do novo mundo com seu Adão e Eva próprios. A própria Malinche é considerada a mãe do México moderno, mas a indígena caída no chão sugere que essa história não é destituída de dor, já que ela parece morta numa possível sugestão do genocídio provocado pelos espanhóis na América.

3.3.3 Siqueiros

O pintor David Alfaro Siqueiros é um exemplo de artista que não manteve uma contradição entre o discurso e a prática. A rebeldia e vontade de mudar o mundo estavam na pintura e na prática de vida.

Aos 15 anos, o jovem Siqueiros já participava de uma greve na Academia de Belas Artes de San Carlos no tempo que ainda era estudante e, mais tarde, demonstrando sua militância, iria integrar como soldado o exército Constitucional, durante a Revolução

Mexicana. A vitória do movimento garantiu presença política do artista no novo governo e, em 1919, foi nomeado adido militar da Embaixada mexicana na Espanha. A experiência permitiu muito mais do que desenvolver uma carreira política, mas a oportunidade de prosseguir nos estudos de artes interrompidos em função da revolução. Essa nova fase de sua vida permitiu estabelecer uma amizade com Diego Rivera que conheceu em Paris. Teve contato com as vanguardas do modernismo de 1920 e com artistas de diferentes países tanto europeus quanto latino-americanos que estavam preocupados no resgate de suas raízes nacionais (Barbosa, 2009, p. 46).

O período em que viveu na Europa fez com que Siqueiros se tornasse um crítico feroz da pintura de cavalete. Influenciado pelos ideais socialistas, o pintor via na pintura mural a única forma de se afastar da arte que considerava distante do povo já que ela não deveria ficar restrita a museus e servir como mercadoria a serviço da acumulação.

Ainda em Paris, Siqueiros ficou sabendo do movimento de pintores discípulos do pintor Jean Auguste Dominique Ingres que haviam realizado pinturas murais em alguns templos de cidades. Tal realização apontava para um trabalho feito de forma coletiva o que era um indicativo para o trabalho que viria a se desenvolver no México e que estava ligado a um propósito maior envolvendo diferentes nomes da pintura daquele país (Barbosa, p. 46).

A efervescência cultural que Siqueiros viveu na Europa fez com que refletisse sobre o porquê da arte e como ela deveria ser feita. Em 1921, publicou um manifesto em Barcelona na revista *Vida americana* com o título *Três observações acerca da orientação moderna à nova geração de pintores e escultores americanos*. O manifesto afirmava que:

Os mexicanos deveriam voltar aos clássicos, porém adotando uma postura verdadeiramente renovada, buscando novos temas e novos materiais. Os muralistas mesclavam influências da cultura renascentista, do cubismo e da arte pré-colombiana na formulação de seus pressupostos estéticos. Siqueiros enfatizou que os europeus, desde o século XIX, vinham afirmando que a arte não serviria para transmitir doutrinas. Quando movimentos como fauvismo, dadaísmo e todas as outras escolas de investigação formal estavam em desenvolvimento, ele e outros artistas pensavam no México, em ajudar a Revolução e em consequência disso o caminho artístico mexicano seria muito diferente (Barbosa, 2009, p. 49).

Em 1922, de volta ao México, Siqueiros se juntou a Orozco e Rivera no projeto do muralismo. A princípio não desenvolveu a pintura mural se dedicando mais à militância política. Em 1923, se filiou ao Partido Comunista Mexicano (PCM). Vale lembrar que a revolução da qual fez parte e implementou uma nova ordem no México não

tinha ideais marxistas, portanto, isso foi algo pessoal como no caso de Rivera também. De qualquer forma, a pintura mural feita pelo artista manteve várias preocupações temáticas, mas ao longo de sua carreira não perdeu as interações com a revolução mexicana. O mural *Del porfirismo a la Revolución* (Figura 17) é um exemplo de como o tema revolucionário continuou em sua obra.



Figura 17. *Del porfirismo a la Revolución* (detalhe), 1958-1966, Mural, México, Museo Nacional de História. Fonte: Disponível em: <https://lugares.inah.gob.mx/es/museos-inah/museo/museo-piezas/15978-15978-10-324885-del-porfirismo-a-la-revoluci%C3%B3n.html?lugar_id=472>. Acessado em 25/08/2023.

3.3.4 Rivera

Diego Rivera, assim como Siqueiros e Orozco, constitui a essência do movimento e é exemplo de arte engajada. Sua história de vida e sua obra ajudaram no propósito de fortalecimento de uma identidade do povo mexicano.

Depois de iniciar seus estudos de arte no México na Academia de Bellas Artes de San Carlos, Diego ganhou uma bolsa de estudos para aperfeiçoar seu conhecimento de

Arte na Europa e ficou lá de 1907 até 1921, vivendo e tomando contato com as vanguardas modernistas, morando em cidades como Madri, Paris e Londres.

Além da arte, esse período foi marcado pelo contato com ideias políticas. Não é exagero afirmar que um dos autores de maior impacto no pensamento do artista foi Karl Marx. A reflexão sobre a luta de classes e as contradições do capitalismo passaram a ter bases teóricas mais sólidas para pensar a sociedade capitalista. Segundo Wolfe (2000), Rivera estava mais próximo do pensamento anarquista, mas passa a querer conhecer melhor o pensamento de Marx a partir da experiência de morar em Londres. A capital inglesa propiciou verificar in loco a exploração do trabalho e as condições de miséria:

Passou dias e noites observando os pobres em Londres, no trabalho, na hora do descanso, atravessando a London Bridge de noite para dormir na barragem do Tâmisa. O que mais o chocou foi a preocupação com que os proprietários mantinham os alimentos bons separados daqueles que já estavam estragados, pois poderiam ser pegos pelos pobres; e a maneira respeitosa, de resignada miséria e terrível paciência demonstrada por aqueles “fragmentos humanos” que eram enxotados de maneira inadequada naquela área industrial, mesmo após terem acabado de dar o melhor de seu tempo produtivo durante o trabalho nas fábricas. Ele meditou sobre a desordem da organização social, das inadequações dos protestos esporádicos e individuais como os da América Latina e do anarquismo na Espanha [...] pela primeira vez ele se perguntou se Marx e não Bakunin, seria o melhor guia social, e resolveu estudar *O Capital*, de Marx (Wolfe, 2000, p. 55).

Diego desenvolveu uma arte com um forte tom de crítica política e estava envolvido com o pensamento marxista, mas isso não significa que tenha adotado os princípios do realismo comunista. Afinal, as orientações do PC soviético para uma arte comunista só foram aplicadas, de forma sistemática, a partir da década de 1930 e o muralismo engajado de Rivera já pode ser percebido desde o início da década de 1920 e vai acompanhá-lo durante praticamente toda sua carreira. Um exemplo disso está no mural *O homem numa encruzilhada / O homem controlador do universo* (Figura 18) que foi uma encomenda para o Rockefeller Center em Nova York (1930 a 1934). Na obra o artista mostra um homem que controla os meios de produção e tudo a sua volta. Ele divide o mundo, de um lado a exploração e guerra e do outro a possibilidade da libertação do proletariado. Numa atitude de exaltação do socialismo, Diego Rivera acrescenta em sua pintura a imagem de Trotsky, Marx e Lenin, o grande líder da revolução russa de 1917. Seu trabalho provocou o descontentamento da família Rockefeller que aceitou manter a obra com a condição da retirada da imagem de Lenin. Rivera se negou a alterar qualquer parte da obra. O afresco foi destruído e, anos mais tarde, refeito no México na sua íntegra.



Figura 18. Mural de Diego Rivera, *O homem numa encruzilhada / O homem controlador do universo*, 1935. Mural. Palácio de Bellas Artes, México. Fonte: Disponível em: <<https://pt.wahooart.com/@/8XXT3M-Diego-Rivera>>- Acessado em: 20/07/2023.

A pintura mural não era algo comum para Rivera, mas a ideia ganhou força na Europa. Em 1920 foi à Itália com o propósito de estudar os afrescos do renascimento italiano. Essa experiência foi fundamental no trabalho que realizou no México depois de seu retorno. Um exemplo foi a releitura da obra *A lamentação de Cristo* de Giotto di Bondone de 1305 (Figura 19) realizada no mural *Liberação do Peão* (Figura 20). O artista transfere para a narrativa política do México do século XX o apelo que envolve aqueles que veem a obra no mesmo estilo da obra renascentista cujo apelo é religioso. A sensibilização usada pelos renascentistas poderia ser útil para a causa revolucionária da arte muralista.



Figura 19: Giotto di Bondone. A lamentação de Cristo, 1305. Afresco. Capella DellArena.
Fonte: Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/a-lamentacao-giotto/>>. Acessado em: 20/05/2024.



Figura 20: Diego Rivera. Liberação do Peão. 1943. Mural. Philadelphia. Fonte: Disponível em: <https://www.reddit.com/r/museum/comments/q7eqdf/diego_rivera_liberation_of_the_peon_1931/?tl=pt-br#lightbox>. Acessado em 20/05/2024.

O período em que Diego Rivera residiu na Europa foi marcado por intensa agitação política no México em decorrência do processo da Revolução de 1910. Embora o artista tenha se mantido afastado desses eventos, tal distância não comprometeu sua perspectiva em relação à época, nem deixou de influenciar sua produção artística.

No ano de 1922, Diego Rivera, em colaboração com outros artistas, deu início ao movimento muralista mexicano por meio da execução de uma série de murais na Escola Nacional Preparatória. A intenção era resgatar a história de luta e sofrimento do povo mexicano, destacando uma ênfase mais centrada em elementos temáticos do que em considerações estilísticas. Segundo Camargo (2015, p.12) “importava muito mais fazer uma arte para o povo do que debater qual o estilo seria melhor”

Na realização de seus murais, Rivera adotou uma abordagem metodológica similar àquela empregada em seu estudo da realidade londrina. O trabalho de pesquisa era intenso, pois ele se empenhava na investigação do cotidiano dos trabalhadores e dos agricultores, resultando em uma série de pinturas com temática proletária. Sua convicção residia na ideia de que o artista deveria estabelecer um diálogo direto com a sociedade mexicana, evitando influências externas e focando nos problemas e aspirações para superar as contradições sociais, promovendo o socialismo.

Rivera ia às ruas do comércio e fazia diversos esboços dos trabalhadores ambulantes, fáceis de identificar em seus murais, pois carregam cestos de palha, sacos de areia ou caixotes de madeira sobre as costas. Nas fábricas lá estão, nos murais, os homens de macacão jeans com seus instrumentos de trabalho. Mas para Rivera interessava algo mais que a contemplação. Interessava-se por mostrar o opressor daqueles povos, desde a chegada dos europeus (Camargo, 2015, p.16).

Diego Rivera discutiu em suas obras a história do México, sempre preocupado em fazer referências ao presente. Sua produção mural é significativa e tem uma expressão junto à população, assim como dos outros muralistas, pois não se trata apenas de ver os murais nas ruas e nos prédios públicos. A população mexicana passou a estudar a história do México a partir das imagens dos muralistas nos livros didáticos.

A pintura muralista nessa primeira geração se tornou emblemática para o povo mexicano, afinal: Essas imagens não estão apenas presentes nos espaços públicos do país, mas encontram-se reproduzidas em larga escala também nos livros didáticos distribuídos gratuitamente nas escolas de toda a República, nas propagandas do Partido Revolucionário Institucional (PRI), e nos museus visitados diariamente (Vasconcellos, 2005, p. 29).

Os “Três grandes”, Rivera, Orozco e Siqueiros tiveram expressão fundamental no movimento muralista, mas Diego Rivera foi, possivelmente, o mais didático entre eles. A intenção de se aproximar do povo é algo que é possível de se observar nesses pintores, mas Rivera demonstra esse esforço de forma sistemática ao longo de sua carreira. O afresco *História do México desde a conquista até 1930* que faz parte do mural “Epopeia do Povo Mexicano” (1929-1935) será motivo de um estudo mais particularizado envolvendo alunos do 9º ano do ensino fundamental justamente por propor, de forma categórica, a reflexão sobre a história do México com intenção de aprofundar a questão da identidade do povo mexicano.

4. O MURALISMO NA SALA DE AULA

A pintura mural é uma produção artística com um forte teor didático e passou a ser considerada um tema relevante para as aulas de Artes pela sua capacidade de transmitir mensagens e alcançar um grande público, justamente por não estar restrita a museus, mas por ter as paredes e muros nas ruas das cidades ou o interior de prédios privados e públicos como locais de suporte. Portanto, esse capítulo tem duas preocupações básicas: pensar sobre a produção acadêmica acerca dos murais e apresentar a experiência de uma sequência didática realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental.

4.1 Mural: um tema acadêmico

Em termos de estudo acadêmico é possível encontrar pesquisas que discutem o mural na contemporaneidade como a dissertação de mestrado em Estética e História da Arte defendida na Universidade de São Paulo intitulada *Novo muralismo: a pintura pública nas últimas décadas na metrópole paulista* de Yara Amaral Gurgel de Barros. A preocupação da autora é discutir as diversas expressões artísticas no muralismo contemporâneo em particular compreender as linguagens urbanas que expressam a cultura popular como o hip hop. Trata-se de pensar a produção artística de São Paulo numa experiência ligada a arte educação.

A abordagem se dá em torno do “Novo muralismo” produção ligada a Nova Escola com influências do muralismo mexicano no que diz respeito a tentativa de mobilização popular, mas também da arte Pop com uma profunda preocupação em desenvolver uma arte que se situa em relação as obras arquitetônicas. Os relevos são explorados e traços como curvaturas e as rupturas como depressões ou construções separadas de casas ou edifícios, mas contínuas são motivos para o artista desenvolver sua criatividade “com o sentido de inventar efeitos visando a criação de novos espaços políticos, sociais, educativos e atmosferas de conscientização” (Barros, 2017, p. 16).

A autora salienta que o muralismo é tido como uma expressão artística de caráter democrático tanto no que diz respeito ao artista quanto na forma da recepção num ambiente público. Mas um novo material marca o estilo da pintura do “Novo muralismo”. As tintas convencionais abrem espaço para a utilização do spray. O abandono do pincel repercutiu muito mais do que na simples técnica, mexeu com a indústria de tintas que

passou a ver esses novos pintores como um bom mercado para desenvolver mais produtos (Barros, 2017, p. 17).

A pesquisa identifica as obras do “Novo muralismo” na cidade de São Paulo e desenvolve o mapeamento delas com comentários acerca de suas preocupações estéticas, políticas, culturais e sociais, evidenciando o olhar dos artistas sobre a cidade e o mundo. Não avança em termos de pensar o muralismo na sala de aula, mas permite compreender o potencial didático dos murais ao oferecer um grande número de entrevistas que auxiliam no entendimento das obras a partir das referências autorais.

Já a dissertação de mestrado de Lúcia Gomes, desenvolvida na Unirio em 2019 intitulada *O muralismo de Rivera e a memória política*, analisa a construção da memória política por meio da contribuição de pinturas do Muralismo Mexicano feitas pelo artista Diego Rivera durante as décadas de 1920 e 1930. Ela discute caminhos possíveis para se pensar à questão da contribuição da memória política, a partir de dois métodos diferentes de leitura de imagem. No primeiro, utiliza o conceito de agenciamento de memória para identificar seus principais agentes. No segundo, dá ênfase a imagem e a caracterização de personagens, narrativas e símbolos. Trata-se de uma contribuição para se pensar a importância do muralismo na formação da memória política.

A autora procura pensar as formas como o muralismo foi utilizado como instrumento político para a formação de um ideário político que consolida a ideia de nacionalidade a partir do estabelecimento de uma memória nacional ligada à revolução mexicana e aos seus desdobramentos. Para tal, tem como referência o pensamento de Didi-Huberman que acredita na imagem como portadora de diferentes tempos e com a capacidade de atravessar o tempo. No caso dos murais que, muitas vezes, possuem um caráter efêmero já que podem ser substituídos ou simplesmente apagados, existe um componente que estabelece um caráter de permanência da sua existência, pois “tocam o real” se constituindo uma representação da realidade (Gomes, 2019, p.21).

Tendo como objetivo explorar o potencial do muralismo de exercer o papel de fortalecimento de uma memória política, a autora parte para análise de obras variadas de Diego Rivera produzidas nos anos 20 e 30 do século XX. Mas vai além, ao tentar mostrar o quanto o muralismo mexicano pode ser utilizado como um modelo a ser seguido. Dessa maneira a autora afirma que não somente Diego Rivera, mas também Orozco e Siqueiros são referências para pintores de diversos países e no Brasil são destacadas as obras “São Francisco de Assis se Despojando de Suas Vestes (1945), de Cândido Portinari e a Via 76 Crucis, ou Via-Sacra (1958) de Emiliano Di Cavalcanti” (Gomes, 2019, p.75-76).

A grande semelhança entre os pintores mexicanos e os brasileiros está nas influências europeias, em particular o Renascimento e as vanguardas modernistas. Mas o que é possível verificar no Brasil é um atraso no incentivo estatal ao desenvolvimento dos murais.

Nos últimos anos já é possível identificar propostas de análises da utilização dos murais em sala de aula no ensino de artes. É o caso da dissertação de mestrado *Pintura mural com enfoque CTS nas aulas de arte em escola do campo: articulação reflexiva da segurança e saúde no trabalho rural* na qual a autora Aafke Marjan de Jager de Liz que teve como proposição educativa refletir sobre a segurança e a saúde no trabalho rural para alunos de Escolas do Campo.

A dissertação apresenta uma discussão sobre a utilização de murais nas aulas de artes estabelecendo práticas de ensino e proporcionando uma reflexão acerca de um conjunto de obras e seu potencial para pensar situações práticas de segurança e saúde.

A problematização se iniciou com a pergunta: “Qual a contribuição da pintura mural nas aulas de Arte com enfoque CTS para articulação reflexiva da segurança e saúde no trabalho rural para alunos de Escola do Campo?” (Liz, 2019, p.17)

Foi desenvolvida uma sequência didática com 40 alunos do 9º ano do ensino fundamental. A atividade se iniciou com exposições de situações problemas numa proposição teórica, mas avançou para a prática ao propor aos alunos a pintura de um mural com a temática da segurança e saúde no trabalho. Era uma tentativa de utilizar o fazer artístico como sensibilizador e propor a uma aplicação em termos do ensino de Artes.

A autora considerou o resultado das atividades positivo ao fazer com que os alunos adotassem vários procedimentos de segurança, verificando que a utilização dos murais nas aulas de Artes foi eficaz em relação a seus objetivos e ajudou a desenvolver “habilidades de linguagem oral, escrita e visual, bem como contribui para a alfabetização científica, tecnológica e artística dos alunos, possibilitando assim uma relação” (Liz, 2019, p. 149).

4.2 Uma sequência didática

O muralismo mexicano não é tema discutido com muita frequência no ensino fundamental o que faz com que os alunos tenham pouco ou quase nenhum conhecimento sobre a produção artística do artista Diego Rivera. Com o intuito de apresentar e problematizar a obra *História do México desde a conquista até 1930* que compõe a Epopeia do Povo Mexicano (1929-1935) para os alunos do 9º ano do ensino fundamental do EMEF Estevão José Carneiro da Cunha e pensar sobre a criação da ideia de identidade nacional é que desenvolvi esta estratégia didática.

Partindo da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, a sequência didática foi dividida em contextualização, fruição e fazer artístico. Esses três momentos foram realizados em 4 encontros de uma 1 hora e 30 minutos cada o que representa um mês de aula. Mas antes de iniciar a descrição e análise das atividades desenvolvidas cabe fazer um breve histórico e descrição da unidade educacional em que as atividades aconteceram.

As atividades foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Estevão José Carneiro da Cunha, localizada no bairro de Várzea Nova, na cidade de Santa Rita, na Paraíba. Ela oferece ensino fundamental nos anos iniciais no período da tarde e nos anos finais de manhã. Possui 10 salas de aula, biblioteca, sala de informática e quadra poliesportiva. A sequência didática foi aplicada na turma do 9º ano que conta com 25 alunos com idade entre 14 e 15 anos.

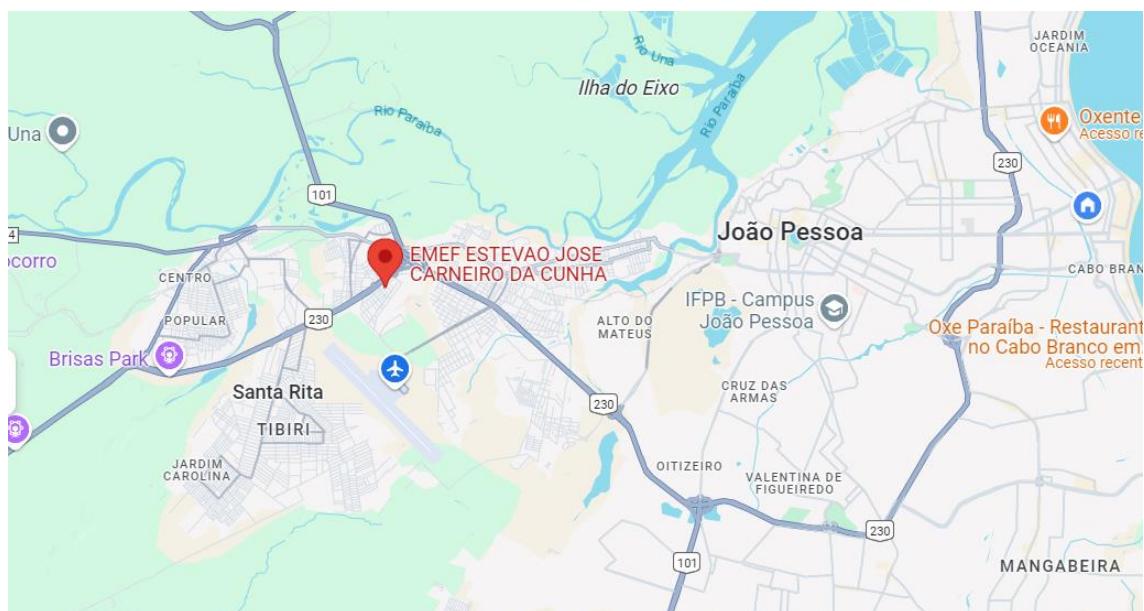


Figura 21. Mapa da escola EMEF Estevão José da Cunha Carneiro. 2024. Fonte: Google Maps. Acessado em 18/11/2024.



Figura 22. Fachada da EMEF Estevão José Carneiro da Cunha. 2021. Fonte: Google Maps.
Acessado em 18/11/2024.

4.2.1 Contextualização

A contextualização foi a etapa inicial da sequência didática e tinha por objetivo oferecer dados básicos de natureza histórica sobre o muralismo, mas também da história do povo mexicano, numa tentativa de despertar a atenção dos discentes para questões “sociais, históricas, antropológicas, realidades e ambientes, preconceitos naturalizados, desigualdades e necessidades de melhor qualidade de vida” (Mae, 2022, p.9).

Inicialmente os alunos e alunas foram questionados sobre o que era muralismo. Não houve respostas que dessem conta de uma conceituação ligada a trajetória do movimento artístico mexicano, mas uma aluna lembrou de que o mural se tratava de pinturas em paredes e muros. Esse foi o ponto que ajudou a dar início a discussão.

Para provocar a reflexão foi projetado a imagem do mural “Let me be myself” de 2016 do artista Kobra que está em um edifício em Amsterdã (Figura 1, p. 28). Ao serem indagados sobre a personagem histórica retratada no mural, todos os alunos disseram não conhecer. Foi feito um breve relato acerca do nazismo na Alemanha das décadas de 30 e 40 e da figura de Anne Frank para explicar o quanto seu diário trouxe, para algumas gerações, o drama da perseguição nazista aos judeus. A ideia foi problematizar a proposta do artista que ao mostrar a imagem de uma vítima do Holocausto tenta pensar a questão do desrespeito a identidade étnica judaica. O mural funciona com o potencial de levantar questionamentos sobre a questão da identidade e, também, de dar visibilidade a uma figura histórica.

A proposta teve uma boa recepção já que houve um envolvimento com a ideia de estudar os murais. Uma aluna relatou que uma imagem em grandes dimensões tem potencial para chamar a atenção e, imediatamente, foi aberta uma questão: o mural tinha possibilidade de alcançar o público em função da dimensão das imagens ou dos atributos estéticos? Alguns defenderam que a grandiosidade das imagens chamava atenção pela fácil visualização, principalmente nos espaços abertos como era o caso da imagem do artista Kobra. Outros valorizaram a beleza da obra e a utilização de cores que ressaltavam a figura humana. Por fim, a maior parte da sala se manifestou pelo equilíbrio, já que tanto as dimensões quanto os atributos estéticos eram de grande relevância para chamar a atenção do público. Como resultado desse primeiro questionamento tivemos um aquecimento para pensar o muralismo nos seus aspectos históricos.

A projeção de slides mostrando os murais de comunidades africanas também foi motivo de grande curiosidade. A Pintura mural realizada pelo grupo étnico Ndebeles, na África do Sul (Figura 6, p. 32) e pintura em Tiébélé, Burkina Faso (Figura 6, p. 33) foram apresentadas e os alunos foram indagados sobre as representações feitas nas habitações. Quais eram os temas das obras? Quem eram os artistas realizadores? Os alunos não tinham nenhuma referência de quem poderia ter feito os murais o que era previsto já que se tratam de pinturas não muito conhecidas do grande público. Mas em termos de escolhas temáticas, os estudantes verificaram que não havia a presença da representação humana e as obras tinham como característica mais marcante a utilização de figuras geométricas e uma acentuada utilização de cores.

A apresentação de uma produção artística africana tinha como preocupação ajudar na compreensão de que os murais eram feitos em todo o mundo, cada um trazendo suas motivações próprias. Era intenção, também, ressaltar o fato de que muitas comunidades tinham como protagonistas das obras, mulheres que estavam inseridas dentro de uma tradição regional, inclusive de resistência política aos colonizadores como foi o caso dos Ndebeles que utilizaram as representações nas casas como forma de comunicação codificada para poderem se expressar sem serem reprimidos. Temos um exemplo de como a arte poderia ter uma funcionalidade política que estava relacionada com a transmissão de uma mensagem através da representação temática. Isso é possível, nesse caso, porque se trata de uma estratégia de comunicação, mas ao mesmo tempo adquire a dimensões estéticas porque os códigos são funcionais e atrativos em virtude da sua função decorativa.

Os estudantes foram convidados a realizar um passeio pela história dos murais o que resgatava conteúdos já estudados. As imagens de pinturas rupestres já eram conhecidas dos livros didáticos, portanto, não houve nenhum problema na contemplação da pintura Bisão da Caverna de Altamira, pintada em 15 mil anos a.C. (Figura 2, p. 29). Um aluno questionou sobre a pintura ser um mural, pois era bem diferente do mural de Kobra e não parecia ter as mesmas dimensões. Foi necessário esclarecer que a definição de mural não tem como requisito apenas pinturas de tamanho grande, mas obras de dimensões menores também cabem no conceito.

Enquanto os slides do período da Antiguidade eram passados a questão da religiosidade como tema ficava cada vez mais evidente. Os deuses aparecem tanto nos murais do Egito antigo quanto nos da Grécia e Roma, mas ao mesmo tempo, já era possível fazer uma relação com as questões de natureza política. Como é o caso do afresco *A Batalha de Isso ou A Batalha de Alexandre contra os Persas* na qual é possível verificar a exaltação de Alexandre o Grande (Figura 9, p.35).

Os murais ao diminuir a temática religiosa e mítica começam a evidenciar a figura humana o que é possível de ser verificado nos murais nas catacumbas da Roma antiga. A própria figura de Jesus Cristo mais humanizado foi destacada para que os alunos começassem a refletir sobre as intencionalidades ou não das mensagens sugeridas pelos murais. Essa perspectiva ficou mais acentuada no renascimento e a obra *A criação de Adão*, de 1508 que está na Capela Sistina no Vaticano (Figura 14, p. 40) ajudou no aprofundamento dessa reflexão.

Depois de resgatar alguns aspectos históricos dos murais ao longo de séculos, os alunos e as alunas foram convidados a conhecerem, em termos gerais, o muralismo mexicano. Para isso foi necessário fazer um breve histórico do processo de colonização do México.

A colonização da América espanhola, apesar de ter muitos pontos semelhantes com a que ocorreu no Brasil, feita pelos portugueses, pois ambas se enquadram no modelo de colônia de exploração e foram desenvolvidas com violência, teve suas singularidades. Uma delas foi o fato de que a população indígena foi submetida a um sistema de trabalho compulsório diferente do modelo escravocrata. As práticas da encomienda e mita funcionavam para fugir da escravidão que era condenada pela igreja, assim a mita, que foi uma prática desenvolvida pelos incas, consistia em selecionar grupos de indígenas para prestarem um trabalho temporário à Coroa espanhola. Já a encomienda

era a concessão de indígenas a serem explorados tendo como contrapartida o trabalho de catequização dos indígenas (Martins, 2015).

Outra questão levantada foi o processo de independência da América espanhola que levou ao surgimento de repúblicas e não a uma monarquia como aconteceu no Brasil. Foi ressaltado a importância da revolução mexicana que teve participação de pessoas do povo, inclusive de indígenas, apesar de clara liderança das elites. Foi um movimento de reorganização de interesses que aproximou, temporariamente, os ideais do povo ao governo. É exatamente nesse ponto que o movimento muralista foi citado e os três grandes nomes do movimento foram apresentados: José Clemente Orozco Angel Flores, David Alfaro Siqueiros e Diego Rivera.

A preocupação nesse momento não foi de resgatar a biografia de cada um dos artistas de forma detalhada, mas mostrar o quanto eles tinham uma experiência em comum. Todos estudaram artes na Europa e conheceram o muralismo renascentista feito com a técnica de afresco. Foram apresentados os murais *Cortez e Malinche* de Orozco que está no antigo Colégio de San Lidefonso na Cidade do México (Figura 16, p. 46) e um detalhe da pintura *Del porfirismo a la Revolución* 1958-1966 de Siqueiros que está no Museo Nacional de História (Figura 16, p. 47). A ênfase foi dada na temática histórica, pois nessas obras ficam evidentes as preocupações de criação de identidade nacional, principalmente no mural de Orozco que remete ao nascimento do México com a figura de Malinche representando a população nativa e Cortez, o conquistador espanhol representante do velho continente. É contrastante o fato de que o pintor procurava trabalhar com valores universais, mas nesse ponto o apelo a questão nacional fica mais evidente com a junção da Europa e América na criação de uma nova civilização que se dá com o início da colonização. O mural de Siqueiros (Figura 17, p. 48) apresenta o povo na representação dos combatentes da revolução mexicana que representava um momento do início de uma nova era para o país.

A lamentação de Cristo de Giotto di Bondone de 1305 (Figura 19, p. 50) foi projetada para os estudantes para mostrar a influência do renascimento na obra de Diego Rivera ao pintar a *Liberação do Peão* (Figura 20, p. 50) numa releitura adaptada aos conflitos existentes no México do século XX. Foi anunciado que esse seria o pintor foco das atividades que seriam realizadas nos próximos dias.

O primeiro dia de atividades se encerrou com a apresentação da série de murais realizados em 1941 por Cândido Portinari para a Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, apenas para que ficasse explícito que um artista brasileiro também teve a

preocupação de eleger como tema de sua obra a história do Brasil. Os quatro murais dão destaque a momentos do período da colonização do nosso país. São eles: Descobrimento. Desbravamento da mata, Catequese e Descoberta do Ouro.



Figura 23. Cândido Portinari. Descobrimento. 1941. Mural (3,16m x 3,16m). Fonte: Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/asset/descobrimento/tgEeWD4A9meKvg?hl=pt-BR>>. Acessado em: 20/11/2024.



Figura 24. Cândido Portinari **Catequese. Desbravamento da mata**. 1941. Mural (3,36m x 3,16m). Fonte: Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/asset/descobrimento/tgEeWD4A9meKvg?hl=pt-BR>>. Acessado em: 20/11/2024.



Figura 25. Cândido Portinari. Catequese. 1941. Mural (4,94m x 4,63m). Fonte: <<https://artsandculture.google.com/asset/catequese/9wHRjuRVf8NGGg?hl=pt-BR>>. Acessado em: 20/11/2024.



Figura 26. Cândido Portinari. Descoberta do Ouro. 1941. Mural (4,94m x 4,63m). Fonte: Disponível em: <<https://www.portinari.org.br/acervo/obras/15358/descoberta-do-ouro>>. Acessado em: 20/11/2024.

4.2.2 Fruição

A leitura de uma obra de arte não tem apenas o intuito de decifrar as intenções do artista, pois existem questões conscientes e inconscientes que estão expressas nas obras e nem mesmo existe a preocupação de desenvolver uma análise técnica já que além dos detalhes estilísticos e estéticos existem as questões sociais e históricas, além da situação em que se encontra o observador. Essa relação é importante porque determina o resultado da leitura que só “se torna significativa quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor” (Pillar, 1993, p. 15).

Ler significa entender a obra e decifrar códigos, mas também fazer relações entre o que é o objeto de análise e a bagagem cultural que temos ou, usando o termo consagrado por Pierre Bourdieu (2007), nosso capital cultural, mas também com nossa história de vida. A leitura é uma atitude consciente, na qual nosso olhar está “comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais” (Pillar, 1993, p. 16).

Uma vez que os alunos já tinham dados básicos sobre os murais ao longo da história, a história da América e os principais artistas do muralismo mexicano, deu-se início a apresentação do mural História do México desde a conquista até 1930 de Diego Rivera, motivo do nosso estudo. Foi feita uma descrição do local do mural, lembrando que a Cidade do México é a capital mexicana e que foi construída sobre a antiga capital asteca, Tenochtitlan, destruída no processo da conquista espanhola. A obra se encontra no Palácio Nacional e faz parte de um ciclo de afrescos com três murais que retratam o desenvolvimento histórico do país. Na parede Norte, retrata o México pré-hispânico; na parede Sul, o México, hoje e amanhã e na parede central a história do México desde a conquista até 1930. No total o mural compreende uma área de 276 metros quadrados. A atenção das atividades propostas ficou restrita ao mural da parede central.

O mural foi projetado em slide e os estudantes foram convidados a pensar na divisão histórica idealizada por Diego Rivera. Quais seriam as partes do mural que representariam os quatro períodos históricos do México: a conquista, a colonização, a independência e a revolução? Os alunos apresentaram muita dificuldade na identificação, pois grande parte das imagens apresentavam referências desconhecidas o que gerou um pouco de confusão. Foi apresentado o seguinte slide com as indicações dos períodos:

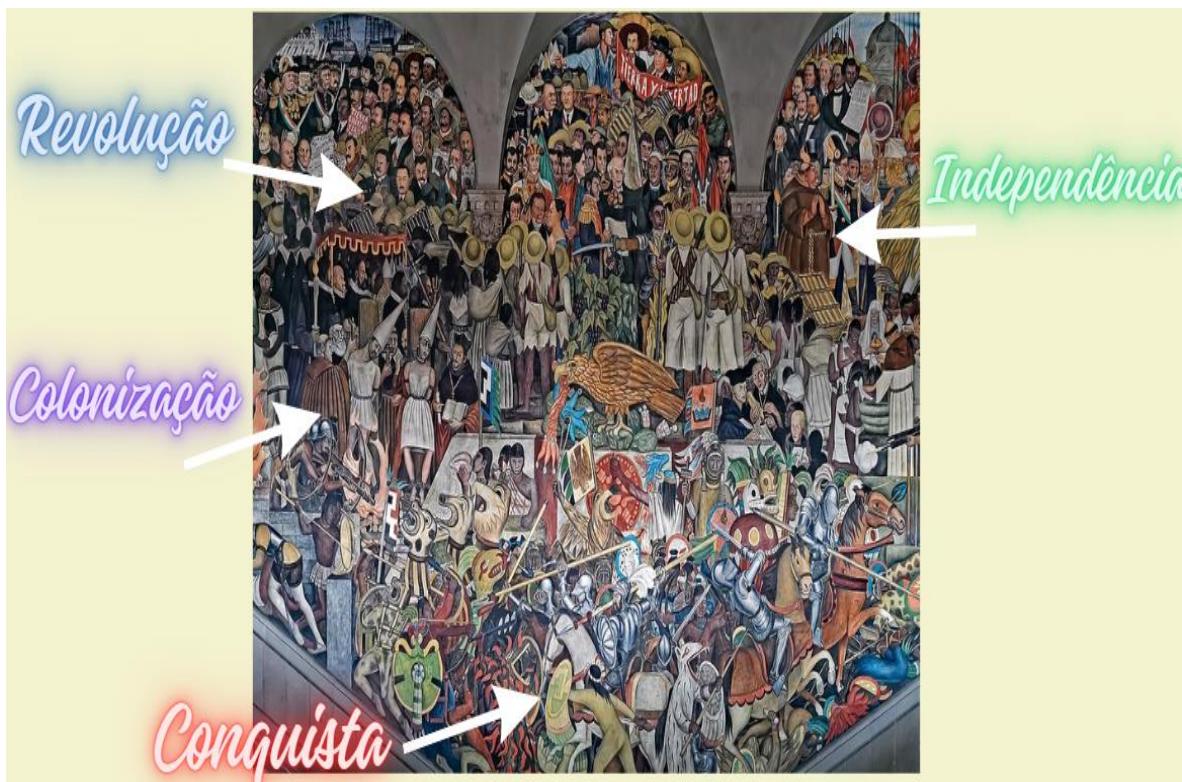


Figura 27. Diego Rivera. **Epopeia do Povo Mexicano – Mural Central: História do México desde a conquista até 1930.** Mural, 1929-1935. Palácio Nacional do México, Cidade do México. Fonte: <<https://historiasdasamericas.com/epopeia-do-povo-mexicano/>>. Acessado em: 20/05/24.

Os estudantes foram divididos em grupos e cada um recebeu uma cópia do mural impresso em folha A4. Cada grupo ficou encarregado de identificar as representações que justificavam o período histórico retratado. Depois de 10 minutos de análise e discussão foi feita uma roda de conversa para que eles pudessem expressar suas impressões relativo as imagens.

A primeira imagem estava relacionada ao período da conquista. Alguns estudantes reconheceram a presença de indígenas e de soldados vestido com armaduras. Foi relatado que com a chegada dos conquistadores espanhóis, houve um massacre dos indígenas o que ajudou na compreensão. Os alunos estranharam a presença de homens vestidos de animais e foi esclarecido que faz parte da cultura dos povos nativos do México, a referência a animais como representação da conexão com a natureza, além de indicar o espírito de liberdade e luta contra a opressão.



Figura 28. Destalhe: A conquista **Diego Rivera. Epopeia do Povo Mexicano – Mural Central: História do México desde a conquista até 1930.** Mural, 1929-1935. Palácio Nacional do México, Cidade do México. Fonte: <<https://historiasdasamericas.com/epopeia-do-povo-mexicano/>>. Acessado em: 20/05/24.

A segunda imagem continua a explicitar a violência dos colonizadores, mas não apenas através da ação militar. Os soldados deixam suas lanças e espadas para utilizarem armas de fogo. O massacre atinge outro nível com o desenvolvimento tecnológico. Mas o que foi apontado pelos alunos como um diferencial nessa parte do mural foi a presença de sacerdotes da Igreja católica. O que estariam fazendo os membros da Igreja? Houve dificuldade de chegar a uma conclusão, mas a presença de pessoas amarradas levou a ideia de que elas poderiam estar sendo acuadas de alguma maneira. Foi alertado sobre o papel que teve a instituição no processo de conquista e colonização. Algumas vezes defendendo os nativos como no caso do Frei Bartolomé de Las Casas que denunciou o massacre promovido pelos espanhóis (Las Casas, 2001), mas em grande parte auxiliando nas intenções de domínio da coroa espanhola. Foi levantado a presença da inquisição atuando contra hereges tanto no que diz respeito a comportamento desviante do cristianismo por parte dos nativos, quanto pela presença de judeus numa manifestação do caráter antisemita da elite e coroa espanhola.

A dor é expressa na mãe que abraça a filha num momento de repressão, (figura 27) nos homens sentados em poltronas que remetem a um julgamento e nas chamas que podem significar a pena máxima proferida pelo tribunal do Santo Ofício da Inquisição que é a execução na fogueira.



Figura 29. **Diego Rivera. Epopeia do Povo Mexicano – Mural Central: História do México desde a conquista até 1930.** Detalhe: A colonização. Mural, 1929-1935. Palácio Nacional do México, Cidade do México. Fonte: <<https://historiasdasamericas.com/epopeia-do-povo-mexicano/>>. Acessado em: 20/05/23.

A terceira imagem explora uma nova fase da presença dos espanhóis na colônia, pois novos elementos sociais são acrescentados. Quais seriam esses novos membros da sociedade? Alguns estudantes perceberam que, ao contrário da cena anterior na qual os militares, membros da Igreja católica e indígenas aparecem, existe a presença de homens vestidos com roupas que remetem a elite daquela sociedade. Mas ao mesmo tempo que reconheceram a elite colonial, tiveram dificuldade de fazer uma breve análise da cena. Por isso, foi dito que uma possível leitura da imagem como seria representativa do processo de independência seria perceber que a igreja surge novamente na parte inferior já numa fase de maior proximidade com os nativos, sendo integrados à religião católica. A população originária também surge na parte central-direita através do trabalho gerador da riqueza da terra. Mas é na parte superior que aparecem os elementos que dão um caráter diferencial ao retratar a elite que domina a colônia e tem interesses de libertação do pacto colonial estabelecido pela coroa espanhola. É possível perceber a presença de membros

da elite agrária produtora exportadora, da burguesia que surge como uma força nos espaços urbanos e que geram uma riqueza que não está presa aos interesses da Espanha e da Igreja interessada em se valer do seu domínio na colônia. Temos aí a integração de forças que têm interesse na liberdade política do México enquanto uma nação republicana autônoma.



Figura 30. Diego Rivera. Epopéia do Povo Mexicano – Mural Central: História do México desde a conquista até 1930. Detalhe: A independência. Mural, 1929-1935. Palácio Nacional do México, Cidade do México. Fonte: <<https://historiasdasamericas.com/epopeia-do-povo-mexicano?>>>. Acessado em: 20/05/23.

A quarta imagem está associada as transformações ocorridas no México em 1910 com a revolução mexicana. Ao serem questionados sobre a relação da ideia de revolução com as imagens, os estudantes não conseguiram avançar muito na análise, mas reconheceram a variedade de elementos sociais na qual era possível identificar membros das elites agrárias, da burguesia urbana e militares. A novidade que aparece está ligada a

presença de soldados populares vestidos de branco e com chapéu de palha. Foi apresentado a imagem de Zappata, líder de camponeses que participou do processo revolucionário, mas ele era desconhecido pelos estudantes. Os ideais revolucionários aparecem na forma de faixas que exaltam as necessidades do povo como é o caso da faixa que diz “*Tierra y libertad*”, aliás essa frase aparece duas vezes. Na parte esquerda em uma pequena placa em meio a um grupo de homens e na parte superior direita em uma faixa junto a homens que são revolucionários zapatistas, um deles, possivelmente a representação do próprio Zappata. Nessa parte do mural aparece uma referência ao operariado e ao processo de industrialização do México com imagens de indústrias como pano de fundo na parte superior esquerda do mural.



Figura 31. **Diego Rivera. Epopeia do Povo Mexicano – Mural Central: História do México desde a conquista até 1930.** Detalhe: A revolução. Mural, 1929-1935. Palácio Nacional do México, Cidade do México. Fonte: <<https://historiasdasamericanas.com/epopeia-do-povo-mexicano/>>. Acessado em: 20/05/23.

As atividades de leitura foram encerradas com o reconhecimento das quatro partes do mural realizadas.

4.2.3 Clipes musicais e identidade

Com o intuito de refletir sobre a dimensão da identidade no mural de Diego Rivera, no terceiro encontro, os estudantes foram convidados a pensar essa questão a partir da leitura de dois clipes musicais de artistas que propõem a mesma temática, mas com visões bem diferentes. Foi apresentado dois clipes para os alunos. “This is America”¹ de Childish Gambino e “This is not America”² de Residente. Ambos legendados.

Antes da exibição, foi explicado que em 2018, o artista norte-americano Donald McKinley Glover, que utiliza o nome artístico Childish Gambino, lançou a música bem como o clipe musical. A canção apresenta uma letra com um conteúdo forte, destacando a violência vivida pela população preta dos Estados Unidos. A questão social está associada com a violência policial e uma série de reações provocada por ela. As imagens do clipe, acompanhando a letra da canção, não pouparam o caráter explícito da violência que é apresentada numa suposta tentativa de levar os telespectadores a uma reflexão sobre a situação da sociedade retratada.



Figura 32. Assistindo aos clipes. Fonte: Foto Livia Maia. Acervo pessoal

¹ CHILDISH GAMBINO. *This Is America*. [Vídeo]. YouTube, 5 maio 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

² RESIDENTE. *This Is Not America (feat. Ibeyi)*. [Vídeo]. YouTube, 17 mar. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3a4mbb8wAIA>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

Foi dado destaque a alguns trechos para análise como aquele que faz referência a América de Gambino:

Esta é a América
 Não dê mole, cara
 Veja como tô vivendo agora
 A polícia tá viajando agora
 Sim, esta é a América
 Armas na minha quebrada (fala, minha quebrada)
 Eu peguei a pistola
 Então tenho que carregá-la
 Sim, sim, vou entrar nessa
 Sim, sim, isso é guerrilha, woo
 (...)
 Vovó me disse
 Conquiste seu dinheiro, homem negro (conquiste seu dinheiro)
 (...)
 Esta é a América (woo!)\n
 Não dê mole, cara (woo, woo, não dê mole, agora)
 (...)
 Eu sou tão estiloso (tão estiloso) Estou de Gucci
 Eu sou tão bonito (é, é)
 Eu vou conseguir (ei, vou conseguir)
 Preste atenção em mim
 (...)
 Você é apenas um cara negro neste mundo
 Você é apenas um código de barras, ayy
 Você é apenas um cara negro neste mundo
 Dirigindo carros importados, ayy
 Você é apenas um grande irmão, sim
 Eu acorrentei ele no quintal
 Provavelmente não é vida pra um cachorro
 Pra um cachorro grande

A letra da canção faz menção aos problemas sofridos pelos afro norte-americanos mostrando a violência por eles sofrida, mas as imagens do clipe são muito representativas dessa realidade já que a todo instante atos de violência surgem de forma inesperada. É possível perceber o quanto Gambino volta seu discurso para os problemas dos Estados Unidos e a dificuldade da população preta alcançar o “so nho americano”.

Após a exibição do primeiro clipe foi relatado que em 2022, o rapper porto-riquenho Residente lançou a música “This is not America” apresentando um clipe em resposta a canção de Childish Gambino. Residente não poupou esforços para fazer sua crítica a visão de América trazida em “This is America”. A América que o rapper trouxe tinha a ver com uma multiplicidade de culturas, línguas, dialetos, representações culturais, formas de resistência à dominação que não estão restritas a população dos Estados Unidos, mas a todas as Américas. Alguns trechos da canção foram destacados:

A América não é apenas os EUA, mano
 Ela vai desde a Terra do Fogo até o Canadá
 Tem que ser muito ignorante, muito cabeça-oca
 É tipo dizer que África é só o Marrocos

Os problemas das Américas que vivem, cada uma, sua história de dominação e resistência, passando pelas lutas de guerrilha, gangues urbanas, desaparecidos políticos, milícias, perseguições, golpes de Estado, exílio, países economicamente falidos com moedas desvalorizadas:

Os paramilitares, as guerrilhas
 Os filhos do conflito, as gangues
 Listas negras, os falsos positivos
 Os jornalistas assassinados, os desaparecidos
 Os governos de milícia, tudo que eles roubaram
 Aqueles que se manifestam e os que foram esquecidos
 As perseguições, os golpes de Estado
 O país falido, os exilados
 A moeda desvalorizada

O problema do tráfico de drogas e a formação de carteis, a imigração ilegal, os problemas de regimes autoritários com o desrespeito aos direitos humanos:

O tráfico de drogas, os cartéis
 As invasões, os imigrantes sem documentos
 Cinco presidentes em onze dias
 Baleado à queima-roupa pela polícia
 Mais de cem anos de tortura
 A nova trova cantando em plena ditadura
 Somos o sangue que sopra a pressão atmosférica

A questão da violência também fica em primeiro plano, mas atinge um espectro geográfico e de classes sociais muito mais abrangente. E, por fim, Residente lembra da continuidade da luta dos povos americanos enfrentando seus problemas de frente:

Gambino, meu irmão
 Esta, sim, é a América
 Estamos aqui, estamos sempre
 Nós não fomos embora, nós não vamos
 Estamos aqui pra você se lembrar
 Se você quiser, meu facão vai te pegar
 Estamos aqui, estamos sempre
 Nós não fomos embora, nós não vamos
 Estamos aqui pra você se lembrar
 Se você quiser, meu facão vai te pegar, ah

Apesar da força das palavras e da música de Residente o que mais chamou a atenção de todos que assistiram ao clipe são as imagens que remetem aos diversos povos americanos, como no caso de crianças que aparecem mostrando suas faces culturais. É a

demonstração de povos originários que possuem, cada um, suas vestimentas típicas e cultura própria. Como podemos ver nas imagens.



Figura 33 – Crianças indígenas – *This is Not America*, de Residente. Fonte: RESIDENTE. *This is Not America* [clipe musical]. YouTube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GK87AKIPyZY>>. Acessado em: 20/05/2024.

O que Residente procura mostrar não é uma América homogênea na qual todos são iguais, ao contrário, são vários os momentos em que as imagens fortalecem a ideia das múltiplas identidades de povos que compartilham de processos históricos semelhantes, mas possuem suas especificidades por mais que possam se aproximar em alguns pontos.



Figura 34. Futebol e violência – *This is Not America*, de Residente. Fonte: RESIDENTE. *This is Not America* [clipe musical]. YouTube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GK87AKIPyZY>>. Acessado em: 20/05/2024.

A exibição dos clipes teve como objetivo levantar a questão das identidades e, de uma maneira descontraída, trazer para os alunos e alunas o conceito de Stuart Hall que reforça a ideia da flexibilidade da identidade que nesse caso pode ser verificada através da diversidade cultural.

A partir da leitura dos clipes, foi indagado sobre como poderiam fazer uma relação do clipe “This is not America” com o mural de Diego Rivera analisado. Eles tiveram dificuldade de fazer a relação, mas um aluno lembrou que assim como o clipe musical, o mural também trazia a violência como parte da história dos mexicanos. A partir dessa fala foi possível pensar o caráter mais homogêneo da tentativa de construção de uma identidade nacional que estava atrelado aos ideais da revolução mexicana. A pintura poderia ser vista como uma estratégia ligada aos interesses da criação de um Estado nacional forte com uma identidade única dentro dos quadros da modernidade. Já o clipe rompe com essa unidade ao reunir uma diversidade cultural de povos que tocam tambor, dançam tango e fazem rap.

4.2.4 Fazer artístico

A sequência didática avançou para o último encontro dedicado ao muralismo e o caminho percorrido foi através da releitura de partes do mural de Diego Rivera. A proposta era pensar como os estudantes poderiam se apropriar das imagens e a partir do fazer artístico estabelecer uma relação de proximidade com os temas e refletir sobre suas identidades. A estratégia escolhida foi a da releitura de imagens através de desenhos e também de fotografia.

O fazer artístico pressupõe, como já vimos, uma contextualização e uma fruição dentro da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa. A leitura de uma obra é a primeira etapa para poder viabilizar a releitura. Essa última entendida como uma nova leitura, uma nova interpretação e a criação de novos significados (Pillar, 1993, p. 18). É importante fazer essa definição, pois existe a possibilidade da confusão entre releitura e cópia.

A cópia da obra é uma atividade mecânica que pode estar associada ao aprimoramento técnico da habilidade de desenhar, mas não viabiliza uma articulação entre a leitura realizada e o estabelecimento de relações com as experiências de vida dos alunos. Na “releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial,

num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem” (Pillar, 1993, p. 18).

Dessa forma, não existe um resultado esperado em termos de interpretação da obra e da criação da nova e muito menos uma homogeneização, pois

Assim como há diferentes interpretações de um texto visual, há diferentes possibilidades de releituras desse texto. A releitura será sempre coerente com a compreensão que o aluno constrói na leitura de uma imagem/obra. Cada leitura revela o nível de complexidade cognitiva e aprimoramento das ideias estéticas do aluno. A esses dois aspectos devem-se as diferenças entre as leituras e as releituras produzidas na escola (Rossi e Demoliner, 2003, p. 50).

Os alunos e alunas foram convidados a escolherem partes do mural para realizarem suas releituras. Foi oferecida a oportunidade de escolher qual seria o meio utilizado na atividade: desenho ou fotografia.

A maior parte das releituras realizadas foram apresentadas em desenhos e, em geral, manifestaram uma interpretação literal com variações de cores. O tema da colonização com o trabalho compulsório ficou em evidência como sugerem as figuras 32 e 33 e a atuação da igreja católica (Figuras 34 e 35). A referência a revolução mexicana aparece (Figura 35). Todos os estudantes realizaram a releitura. Foram selecionadas 8 imagens para exemplificar o produto.



Figura 35. Releitura 1. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.

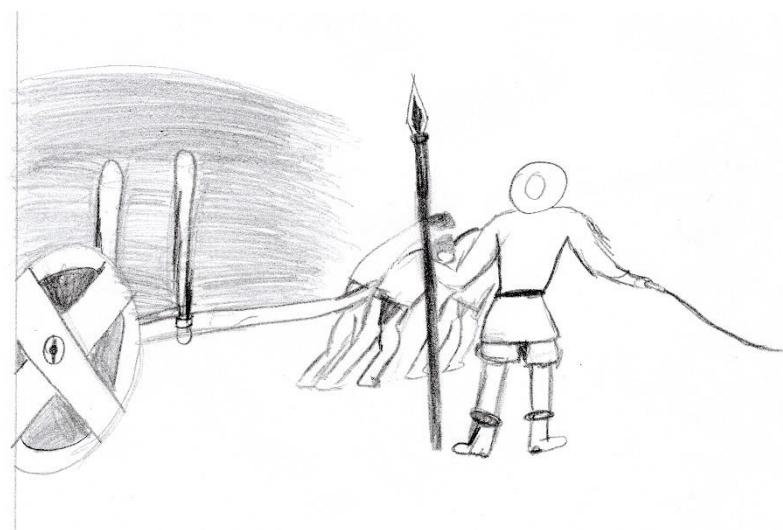


Figura 36. Releitura 2. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 37. Releitura 3. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 38. Releitura 4. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 39. Releitura 5. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.

Apenas dois grupos resolveram fazer a releitura fotográfica. Utilizando smartphones, foi registrada todo o processo de criação das releituras (Figura 37). É importante salientar que essa atividade demonstrou ter um caráter mais lúdico com um envolvimento maior dos participantes. Houve a confecção das vestimentas feitas com materiais simples como cartolina, papel crepom, tesoura e régua.



Figura 40. Preparação 1. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 41. Preparação 2. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 42. Preparação 3. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 43. Preparação 4. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 44. Preparação. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.

5



Figura 45. Edição das releituras. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 46. Preparação 6. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.

As releituras fotográficas realizadas destacaram a presença de soldados camponeses na revolução mexicana (Figuras 47, 48 e 49). e colonos que estavam sendo interrogados num processo inquisitorial (Figura 50). Esse último demonstrou um caráter irônico ao trazer um livro nas mãos com o título “O prazer da vingança”. A atividade foi concluída após a aula com a edição das imagens



Figura 47. Releitura 6. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 48. Releitura 7. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 49. Releitura 8. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.



Figura 50. Releitura 9. Foto Livia Maia. Acervo pessoal.

A possibilidade que os estudantes tiveram de escolher entre desenho ou fotografia permitiu identificar uma diferença básica. O grau de envolvimento foi diferenciado, pois a opção pela fotografia exigiu um esforço físico maior, sendo necessário um trabalho de preparação mais elaborado com a confecção do próprio figurino. Também exigiu um trabalho em grupo o que promoveu a articulação entre os estudantes para definirem quais seriam suas escolhas e nesse sentido a interação fez com que a atividade ganhasse um caráter ainda mais lúdico na qual o aprendizado se mostrou mais divertido.

4.2.5 Resultados

Com o término da atividade das releituras, foi feita uma roda de conversa para que os estudantes pudessem relatar suas impressões das atividades. No geral, eles consideraram importante a atividade inicial de reconhecimento do que era um mural e de compreender o histórico dele e suas várias fases. Foi possível nesse primeiro momento da atividade reconhecer, através da análise do mural de Diego Rivera, vários momentos históricos vividos pelos mexicanos que tinham semelhanças com a história do Brasil como a conquista, colonização e independência, além de sistemas de trabalho compulsórios e o poder das elites de origem europeia.

Em um segundo momento da conversa, os estudantes se manifestaram sobre a exibição dos clipes o que revelou aquilo que já estava explícito durante a atividade, ou seja, um certo entusiasmo com a linguagem musical e com a proposta de contestação e denúncia da canção *This is not America* de Residente. A forma como a direção do clipe conduz a questão da violência foi ressaltada ao mostrar que a América como um todo sofre com os efeitos da exploração colonial e da força de países ricos que, mesmo depois dos processos de independência, mantém uma estratégia de dominação que às vezes é intervencora e direta, mas de forma constante está presente através da disseminação de sua cultura o que pode ser verificado principalmente na música e no audiovisual nos quais a televisão, o cinema e os streamings são categóricos. Mas a mensagem que se pretendia passar com a atividade era de mostrar como o artista Residente conseguiu ao criticar a canção *This is America* de Childish Gambino mostrar a pluralidade de culturas e identidades da América Latina ou não. Nesse sentido, o sucesso parece estar evidente nos comentários de alunos e alunas que conseguiram identificar na letra da canção e, principalmente, no conjunto de imagens que demonstraram de forma direta, mas também

utilizando de metáforas e alegorias, a diversidade das Américas. O conceito de identidade pode ser explicitado nos termos em que faz Stuart Hall no sentido não percebê-la como algo homogêneo, mas plural, mutante e diversificada. A atividade garantiu as bases para pensar o contraste que representa o mural de Diego Rivera no Palácio Nacional, criado como uma proposta de fortalecer a nação e o nacionalismo na perspectiva do Estado Nacional revolucionário mexicano, seguindo a percepção do modernismo da época, além de oferecer base para pensar a diversidade como resultado de um processo histórico que apresenta semelhanças entre os países latino-americanos.

A atividade de releituras ajudou na compreensão da obra porque provocou uma interação maior com o envolvimento não apenas contemplativo com um esforço do olhar, mas também físico. A questão central levantada pelos estudantes está no reconhecimento de que o mural apresenta pontos que ligam a história de Brasil e México. Se houve uma conquista e dominação colonial violenta na América espanhola, no Brasil não foi diferente e, apesar de apresentarmos identidades próprias, os dois países têm pontos históricos em comum que implicam em problemas que vem até os dias atuais.

O fazer artístico foi a etapa final na tentativa de fazer com que os estudantes se aproximassesem do mural de Diego Rivera para pensar sobre a forma que o artista desenvolveu a questão da identidade na obra. Não existia a intenção de chegar a um único resultado, mas de levantar uma discussão sobre esse problema e concluir que o estudo do mural de Diego Rivera possibilita uma reflexão sobre a história do Brasil a qual considero bem sucedida já que a sequência didática proporcionou uma ampliação do repertório de conceitos dos estudantes. Pensar América Latina, noção de nacionalidade e principalmente de identidade não era uma prática a qual estavam habituados e os relatos demonstram que a forma como lidaram com as representações indica que houve um esforço e um avanço nesse sentido.

É difícil mensurar de forma quantitativa os resultados, mas em termos qualitativos é possível verificar que a participação dos estudantes na discussão final aponta para um grau de envolvimento que justifica acreditar no quanto a atividade foi bem sucedida, seja no que diz respeito na compreensão dos aspectos históricos relacionados ao mural quanto na percepção de que as releituras ajudaram a posicionar os educandos em termos de entendimento do conceito de identidade e suas variações, compreendendo que o próprio ato de fazer uma releitura implica em desconfigurar a proposta de identidade do artista e de seus vínculos com uma proposta do Estado revolucionário mexicano e impor a sua própria identidade de estudante de uma cidade do interior da Paraíba na releitura. Isso

pode ser verificado de forma mais explícita na releitura fotográfica que mobilizou os alunos fisicamente e proporcionou um trabalho em grupo, exemplificando o pensamento de Paulo Freire (2017) segundo a qual o contato entre os indivíduos é fundamental para uma educação efetiva e libertadora.

Muitos questionamentos somente serão respondidos além da sala de aula. Acredito que o sucesso efetivo das atividades implica não somente na assimilação de conteúdos e conceitos, mas na forma como os estudantes irão utilizá-los e como servirão na constituição de olhares sobre o mundo em que vivem e na percepção de identidades que não são apenas as deles, mas coexistem na distância ou mesmo ao redor. Mais do que deter o conhecimento, a proposta visa promover uma problematização inicial que seja uma experiência significativa que possa, ao longo da vida dos educandos, gerar novas experiências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos uma dissertação nos encontramos frente a um desafio de tentar estabelecer uma premissa na qual possamos orientar nossos esforços para satisfazer as necessidades da academia. No entanto, a escrita desse texto permitiu ir além do acadêmico e, através da experiência profissional, unir trabalho e estudo numa verdadeira experiência nos moldes que pensava John Dewey.

A tentativa de conhecer mais a fundo o pensamento relativo à questão das identidades do sociólogo Stuart Hall ajudou na compreensão de que a multiplicidade de culturas e processos históricos distintos são, por mais próximos que sejam, independentes e resultam em uma identidade própria que não tem um caráter homogêneo, mas reforça a ideia das múltiplas identidades. Ao mesmo tempo esse trabalho ajudou no desenvolvimento da percepção de que, historicamente, houve um esforço em tentar fazer através de políticas públicas a criação de uma noção de história nacional com a padronização de uma identidade nacional na qual foi empenhado esforços nas mais variadas áreas da arte na qual a dança, o teatro, a literatura e a pintura foram meios para atingir esses objetivos.

A reflexão sobre a experiência em sala de aula através dos pensamentos de John Dewey e Paulo Freire contribuiu para o entendimento da importância do desenvolvimento de atividades que contemplam os estudantes de uma forma ampla seja no respeito às suas individualidades, nas suas necessidades coletivas e na superação dos obstáculos.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa surgiu como uma estratégia que já foi há algumas décadas desenvolvida e continua válida com o potencial de ajudar na prática cotidiana dos profissionais do ensino de artes.

O entendimento da história dos murais ajudou a pensar como esse estilo de criação artística se manteve ao longo da história da humanidade sofrendo variações e sofisticando suas abordagens e formas de transmitir mensagens. De ideais religiosos na antiguidade, passou a exaltar o ser humano nas representações levando a mensagens políticas nos séculos XIX e XX. E na contemporaneidade é representativo da discussão das questões de identidade.

Depois de intervenções de caráter político dos murais no século XIX, o início do século XX trouxe o muralismo mexicano como expressão do engajamento financiado pelo Estado, mas com intenções populares com ideais da criação de uma nacionalidade

que também implicaria no estímulo a revolução mexicana. José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros e Diego Rivera contribuíram para isso e conhecer um pouco dos ideais desses artistas e de suas trajetórias ajudam na compreensão de suas obras.

Dentre os resultados mais significativos dessa pesquisa está a proposta de uma sequência didática na qual o muralismo mexicano pôde ser apresentado aos educandos como motivo de reflexão sobre uma forma de expressão artística que, ao mesmo tempo em que tinha a intenção de seu idealizador de conscientizar e estimular o pensamento sobre os momentos de opressão e de resistência vividos pelo povo mexicano, também estava ligado a um projeto de criação de uma identidade nacional homogênea relacionados aos interesses do Estado nacional no quadro da modernidade. Nesse ponto, pude tentar levar aos estudantes um pouco da ideia da existência de multiplicidade de identidades tal qual defende Stuart Hall o que se manifestou nas atividades com os clipes e as releituras. Isso me leva a crer que o mural tem potencial para ajudar na formação de alunos do ensino fundamental ao contribuir com novos conceitos e práticas artísticas como a releitura capazes de ser agentes problematizadores de ideias. Assim, aquela que era a pergunta inicial dessa pesquisa, ou seja, se a análise de uma obra do muralismo mexicano seria capaz de proporcionar uma reflexão sobre a história do Brasil para estudantes brasileiros de uma escola do interior da Paraíba pode ser respondida de forma positiva. Afinal, foi oferecido base conceitual e analítica para o entendimento da problematização proposta e foi possível verificar em vários momentos das atividades o quanto os estudantes perceberam que apesar das diferenças pontuais, a história do povo mexicano tem pontos convergentes com a história do povo brasileiro o que pode ser observado na análise do mural, dos clipes e nas releituras. Mesmo que nem todos os educandos tenham atingido o grau de entendimento desejado, os relatos permitem afirmar que a contextualização, a fruição e o fazer artístico dentro da proposta de abordagem triangular de Ana Mae Barbosa ainda são representativos da promoção de uma educação genuína e eficaz.

Um ponto que deve ser ressaltado foi a participação dos alunos nas atividades que demonstram a superação de dificuldades. Afinal, existe um grau de subjetividade grande na leitura de uma obra de arte que se torna um problema ainda maior quando os estudantes desconhecem muitos conceitos envolvidos. Mais um dos resultados positivos da pesquisa está na sequência didática ter proposto a discussão de conceitos como nação e identidade que são importantes para ajudar na compreensão das suas próprias identidades e do papel

social dos indivíduos no nosso país, auxiliando na formação da cidadania. Esses conceitos, se não faziam parte do vocabulário dos estudantes, passaram a fazer.

Os resultados da sequência didática são inspiradores e acredito que ela deve ser levada adiante. Um aperfeiçoamento das estratégias didáticas deve ocorrer a cada vez que as atividades forem desenvolvidas, inclusive sua aplicação para estudantes do ensino médio deverá ser realizada no futuro.

Ao longo da pesquisa foi necessário superar barreiras práticas e teóricas como as leituras exaustivas, mas essenciais que eram prejudicadas com a falta de tempo já que existiram problemas em conciliar a vida de professora, pesquisadora e mãe. Superado as dificuldades, a proposição de um tema que ia de encontro com meu interesse na pintura mural aliada ao ensino de Artes proporcionou uma experiência acadêmica, mas também de vida já que a cada curso, a cada leitura, a cada atividade desenvolvida posso dizer que me senti mais forte e é essa força que levo para minha vida.

Muralismo, experiência e identidade. Essas foram as questões que serviram de base para essa dissertação e ajudaram na criação de uma experiência significativa tanto para pensar teoricamente os problemas levantados como para criar uma experiência na sala de aula que não deve se limitar ao tempo regulamentar do horário escolar, mas que os estudantes possam levar para suas vidas.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy. **Arte para que? preocupação social na arte brasileira 1930- 1970.** São Paulo: Editora Studio Nobel, 2003.

ARTE NA REDE. Eduardo **Kobra: um artista brasileiro.** Disponível em: <http://www.artenarede.com/eduardo-kobra-artista-muralista-brasileiro>. Acesso em 15/12/2023.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A imagem no ensino da arte. Anos oitenta e novos tempos. 2^a ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Luciana Coelho. **A perspective on Mexican identity in the work of David Alfaro Siqueiros (1920-1959).** 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

BARROS, Yara Amaral Gurgel de. **Novo muralismo: a pintura pública das últimas décadas na metrópole paulista.** Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, 2002, 20-28.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: EDUSP, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 2023.

CHILDISH GAMBINO. **This is America.** [Vídeo]. YouTube, 5 maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY>. Acesso em: 28 jan. 2025.

D'AGOSTINO, Adriana. **Ana Mae no MAC/USP.** 2022. 217 f. Tese (Doutorado em Estética e História da arte). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Nacionalismo e ensino de Arte e do Desenho na América Latina. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Eba/UFMG**, Belo Horizonte, p. 124-139, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15469>. Acesso em 22/11/2023.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Petrópolis: Editora vozes, 2023.

Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

- DICKENS, Charles. **Tempos difíceis**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- D. S. S. V. Carlos. "O uso da imagem na perspectiva freireana como mediação para a formação da consciência ecológica na EJA". **Revista Discurso & Imagem Visual Em Educação**, 3(2), (2019), p. 109–118. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rdive/article/view/45211>
- FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- FIORIN, José Luiz. "A construção da identidade nacional brasileira." *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso* 1, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FRÓIS, Katja Plotz. Adão, Deus e a criação que cabe a cada um. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 6, n. 67, p. 2-14, 2005.
- GOMES, Lícia. **O muralismo de Rivera e a memória política**. Dissertação de Mestrado, Unirio, 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de janeiro: DP&A, v. 4, 2006.
- HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- JANSON, HW, and AF JANSON. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- JOHNSTON, James Scott. **Inquiry and education. John Dewey and the quest for democracy**. New York: State University of New York, 2006.
- JUSTAMAND, Michel. **Corpos em evidência: cenas corpóreas antropomorfas rupestres em São Raimundo Nonato (PI)**. *Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade*, 2011.
- KETTENMANN, Andrea. **Diego Rivera**. Rio de Janeiro: Editora Paisagem, 2000.
- CASAS, Bartolomé de Las. **O paraíso destruído: brevíssima relação da destruição das Índias**. Porto Alegre: Editora L&PM, 2001.
- MARTINS, Juliane Caraveri; PIRES, Julio Manuel. O trabalho humano na América Latina: evolução histórica e condições atuais. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 14, n. 27, p. 11-25, 2015.
- NOMADES DIGITAIS, A Etnia Africana que usa as fachadas de suas casas como tela para pinturas coloridas. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-etnia-africana-que->

[usa-as-fachadas-de-suas-casas-como-tela-para-pinturas-coloridas/](https://www.researchgate.net/publication/339404007/usa-as-fachadas-de-suas-casas-como-tela-para-pinturas-coloridas/). Acesso em: 05/04/2024.

OLIVEIRA, Gabriel Frechiani de; JUSTAMAND, Michel; SANTOS, Antoniel Gomes Filho. As principais teorias explicativas acerca da arte rupestre: um estudo de caso. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências-RIEC| ISSN: 2595-0959|**, v. 3, n. 1, p. 993-1012, 2020.

PACHECO, D. G. **A Guerra está sobre nós. Mudanças sociais e políticas na pintura mural de Bonampak e Chichén.** XI EHA – Encontro Nacional da arte, Unicamp, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Literatura, história e identidade nacional. *Vidya. Santa Maria. Vol. 19, n. 33 (jan./jun. 2000)*, p. 9-27, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. **A educação do olhar no ensino das artes**, v. 3, p. 9-22, 1999.

RESIDENTE. *This Is Not America (feat. Ibeyi)*. [Vídeo]. YouTube, 17 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3a4mbb8wAIA>. Acesso em: 28 jan. 2025.

RIVERA, Diego. **Epopeia do Povo Mexicano – Mural Central: História do México desde a Conquista até 1930.** [Mural]. Cidade do México, Palácio Nacional. 1935.

ROSSI, Mana Helena Wagner; DEMOLINER, Isadora. Leitura e releitura estabelecendo relações. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VII, n. 27, p 50, ago./out., 2003.

SILVA, Tatiane da; MERCAU, Horacio Héctor; CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e Ralph W. Emerson: educação, arte e democracia. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 60, 2021.

SILVA, Tharciana Goulart da. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Matéria-prima**, v. 5, p. 88-95, 2017.

SILVA, Tomaz Tade da et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

WOLFE, Betram D. **A fabulosa vida de Diego Rivera**. Imprensa Cooper Square, 2000.

YAKUBU, Paul. **As casas pintadas de Tiébélé: um modelo de colaboração comunitária.** Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/1007672/as-casas-pintadas-de-tiebele-um-modelo-de-colaboracao-comunitaria>. Acesso em: 05/04/2024.