



Ensino de arte e desigualdade estrutural: uma leitura socioterritorial a partir de dois contextos escolares nos Estados Unidos

Art teaching and structural inequality: a socio-territorial reading from two school contexts in the United States

Enseñanza artística e inequidad estrutural: una lectura socioterritorial desde dos contextos escolares en Estados Unidos

Damaris Morgenstern Pacheco

Resumo

Este estudo analisa as relações entre território e ensino de arte por meio de uma comparação entre dois contextos educacionais distintos no estado de Indiana, nos Estados Unidos: Bluffton e Kokomo. Embora inseridas no mesmo sistema estadual de ensino, as duas localidades apresentam configurações socioterritoriais significativamente diferentes, que se refletem diretamente no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas. A pesquisa parte da compreensão da sala de aula como extensão do território, evidenciando como fatores como a estabilidade social, a organização econômica, a diversidade cultural e o acesso ao capital cultural influenciam o tempo pedagógico, o comportamento dos alunos e as estratégias docentes. A análise articula observação empírica com referenciais teóricos que abordam o espaço social, o capital cultural e os sistemas de significados, permitindo compreender as diferenças entre os contextos como expressões de desigualdades estruturais. A partir dessa perspectiva, propõe-se a noção de pedagogia da adaptação como estratégia fundamental no ensino de arte em ambientes marcados pela instabilidade, destacando a necessidade de reconfigurar as práticas pedagógicas para preservar o sentido da experiência artística. Conclui-se que o ensino de arte não pode ser compreendido de forma dissociada das condições sociais em que se insere, sendo essencial considerar o território como elemento constitutivo do processo educativo.

Palavras-chave

Ensino de arte; território; capital cultural; contexto educacional; prática docente.

Abstract

This study examines the relationship between territory and art education by comparing two distinct educational contexts in the state of Indiana, United States: Bluffton and Kokomo. Although both are part of the same state educational system, the two locations present significantly different socio-territorial configurations, which are directly reflected in the school environment and pedagogical practices. The research is grounded in the understanding of the classroom as an extension of the territory, highlighting how factors such as social stability, economic organization, cultural diversity, and access to cultural capital influence instructional time, student behavior, and teaching strategies. The analysis combines empirical observation with theoretical frameworks that address social space, cultural capital, and systems of meaning, allowing differences between contexts to be understood as expressions of structural inequalities. From this perspective, the concept of a pedagogy of adaptation is proposed as a key strategy for art education in unstable environments, emphasizing the need to reconfigure pedagogical practices to preserve the meaning of artistic experience. The study concludes that art education cannot be understood independently of the social conditions in which it is embedded. That territory must be considered a constitutive element of the educational process.

Keywords

Art education; territory; cultural capital; educational context; teaching practice.

Introdução

O ensino de arte, frequentemente compreendido como um campo voltado à expressão, à criatividade e ao desenvolvimento estético, é também profundamente atravessado por condições sociais, culturais e econômicas que moldam suas possibilidades de realização. Embora os discursos pedagógicos tendam a enfatizar metodologias, conteúdos e abordagens didáticas como elementos centrais do processo educativo, tais dimensões não operam em um vazio, mas se articulam continuamente com o contexto no qual a prática docente se insere. Nesse sentido, a sala de aula não pode ser entendida como um espaço isolado, homogêneo ou universal, mas como um ambiente situado, no qual diferentes realidades produzem formas distintas de ensinar, aprender e experienciar a arte.

A presente pesquisa parte da observação direta de dois contextos educacionais distintos no estado de Indiana, nos Estados Unidos: as cidades de Bluffton e Kokomo. Inseridas no mesmo sistema estadual de ensino, ambas as localidades compartilham diretrizes curriculares gerais e estruturas institucionais semelhantes, o que, à primeira vista, poderia sugerir condições pedagógicas equivalentes. No entanto, a experiência em sala de aula revela diferenças significativas que não podem ser explicadas apenas por fatores internos à escola, como o planejamento ou a metodologia. Ao contrário, tais diferenças parecem emergir de características mais amplas, relacionadas às configurações socioterritoriais de cada contexto, que influenciam diretamente a organização do ambiente escolar, o comportamento dos alunos e as estratégias adotadas pelos professores.

A partir dessa constatação, este estudo propõe uma análise comparativa que busca compreender de que maneira o território atua na produção das condições de ensino de arte, influenciando não apenas o que é possível ensinar, mas também como esse ensino se realiza na prática. Mais especificamente, investiga-se como fatores como a estabilidade social, a diversidade cultural, a organização econômica e o acesso ao capital cultural se manifestam no cotidiano da sala de aula, impactando o tempo pedagógico, o engajamento dos alunos e a própria definição de sucesso no processo educativo. Ao deslocar o foco da metodologia para o contexto, pretende-se evidenciar que o ensino de arte não pode ser plenamente compreendido sem considerar as estruturas que o sustentam.

Para tanto, o estudo articula três movimentos principais. Em primeiro lugar, apresenta-se uma análise das configurações socioterritoriais de Bluffton e Kokomo, destacando como suas características específicas se refletem no ambiente escolar. Em seguida, discute-se a sala de aula como extensão do território, evidenciando como dinâmicas externas se materializam nas práticas pedagógicas. Posteriormente, essas observações são aprofundadas à luz de referenciais teóricos que permitem compreender o espaço social, o capital cultural e os sistemas de significados como

elementos constitutivos do processo educativo. Por fim, propõe-se uma reflexão sobre a prática docente no ensino de arte, destacando a necessidade de adaptação como estratégia fundamental para atuar em contextos distintos.

Ao adotar essa abordagem, o estudo busca contribuir para uma compreensão mais complexa do ensino de arte, deslocando-o de uma perspectiva centrada exclusivamente em métodos para uma análise que reconhece o papel determinante do contexto. Mais do que comparar duas realidades específicas, pretende-se evidenciar que as diferenças observadas entre elas revelam questões estruturais que atravessam o sistema educacional de forma mais ampla. Assim, a investigação não se limita a descrever contrastes, mas propõe uma reflexão sobre as condições que tornam determinados modelos pedagógicos possíveis — ou inviáveis — em diferentes contextos.

Dessa forma, este trabalho parte do pressuposto de que ensinar arte em contextos distintos não se limita a aplicar variações de uma mesma metodologia, mas exige uma compreensão profunda das relações entre território, cultura e educação. Ao reconhecer a sala de aula como um espaço atravessado por múltiplas dimensões da realidade social, torna-se possível construir práticas pedagógicas mais conscientes, capazes de dialogar com as condições concretas em que se inserem e de responder, de maneira crítica e criativa, aos desafios que delas emergem.

2. Bluffton e Kokomo: configurações socioterritoriais e suas implicações no ambiente escolar

A análise comparativa entre diferentes contextos educacionais exige, antes de qualquer consideração pedagógica, uma compreensão das condições socioterritoriais que estruturam a experiência escolar. As cidades de Bluffton e Kokomo, ambas localizadas no estado de Indiana, oferecem um campo particularmente significativo para esse tipo de investigação, não por representarem extremos estatísticos, mas por evidenciarem, de maneira concreta e cotidiana, como variações no tecido social se traduzem em dinâmicas educacionais distintas. Ainda que inseridas no mesmo sistema estadual e submetidas às mesmas diretrizes gerais de ensino, as duas localidades apresentam configurações sociais que produzem efeitos diretos sobre o funcionamento das escolas, a organização da sala de aula e as possibilidades de desenvolvimento pedagógico, especialmente no que se refere ao ensino de arte. Nesse sentido, a comparação entre Bluffton e Kokomo não se limita a um contraste geográfico, mas configura-se como uma leitura das diferentes formas pelas quais o espaço social se materializa no ambiente escolar.

Bluffton apresenta uma configuração marcada por forte homogeneidade racial, estabilidade econômica relativa e presença significativa de valores comunitários associados à tradição religiosa. Trata-se de um ambiente em que a previsibilidade das interações sociais contribui para a construção

de uma rotina escolar mais estável, na qual comportamentos, expectativas e respostas institucionais tendem a seguir padrões reconhecíveis. Essa estabilidade não deve ser interpretada como ausência de complexidade, mas como a existência de um conjunto de códigos sociais compartilhados que organizam a vida cotidiana de forma mais uniforme. No espaço escolar, isso se traduz em um ambiente em que as regras são mais facilmente internalizadas, os tempos pedagógicos são menos interrompidos e a continuidade das atividades encontra menor resistência externa. A escola, nesse contexto, opera segundo uma lógica de funcionamento que se aproxima de um ideal de eficiência: limpa, organizada, funcional e previsível. Há uma estética implícita nessa organização — uma sensação de ordem que ultrapassa o espaço físico e se estende às relações interpessoais, à gestão do tempo e à condução das atividades pedagógicas. Essa aparente harmonia, no entanto, não é neutra; é produzida por condições sociais específicas que permitem que o processo educativo se desenvolva com menor interferência de fatores externos disruptivos.

Em contraste, Kokomo apresenta uma configuração socioterritorial significativamente mais heterogênea, marcada por maior diversidade racial, econômica e cultural, bem como por níveis mais evidentes de vulnerabilidade social. Essa diversidade, longe de ser apenas um dado demográfico, manifesta-se diretamente nas dinâmicas escolares, influenciando comportamentos, relações e processos de aprendizagem. O ambiente escolar em Kokomo é atravessado por múltiplas realidades que coexistem e, por vezes, entram em tensão na sala de aula. Instabilidades familiares, dificuldades econômicas, experiências de exclusão e desafios emocionais não permanecem fora dos muros da escola; ao contrário, atravessam o cotidiano escolar e se inscrevem nas interações entre alunos, professores e instituição. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e passa a assumir funções ampliadas de mediação, acolhimento e contenção, exigindo do professor uma atuação que vai além do domínio dos conteúdos disciplinares.

Essa diferença estrutural entre os dois contextos impacta diretamente a organização do tempo e da energia na sala de aula. Em Bluffton, o tempo pedagógico tende a se desenvolver de forma contínua, permitindo a elaboração mais aprofundada de atividades, a exploração de processos criativos mais prolongados e a construção progressiva de habilidades. A previsibilidade do ambiente possibilita que o planejamento seja executado com relativa fidelidade, reduzindo a necessidade de adaptações constantes e permitindo que o foco da prática docente se concentre no desenvolvimento artístico dos alunos. Já em Kokomo, o tempo de aula é frequentemente fragmentado por interrupções, demandas comportamentais e necessidades emergenciais que exigem intervenção imediata. A continuidade pedagógica torna-se, assim, um objetivo a ser constantemente reconstruído, e não uma condição dada. O professor, nesse cenário, precisa reorganizar continuamente suas estratégias, ajustando expectativas, redefinindo prioridades e criando formas alternativas de garantir que o

processo de aprendizagem ocorra mesmo em condições adversas.

Essa reconfiguração do tempo está diretamente relacionada à redistribuição da energia docente. Enquanto em Bluffton a energia do professor pode ser direcionada predominantemente ao desenvolvimento pedagógico — planejamento, acompanhamento individualizado, refinamento técnico e estético —, em Kokomo uma parcela significativa dessa energia é dedicada à gestão do ambiente: organização da sala, mediação de conflitos, regulação emocional dos alunos e manutenção de condições mínimas para que a atividade pedagógica ocorra. Essa diferença não implica uma hierarquia de competências docentes, mas evidencia como o contexto redefine as demandas da profissão, exigindo habilidades distintas para responder a realidades diversas. Ensinar, nesse sentido, deixa de ser uma atividade uniforme e passa a assumir configurações específicas conforme o ambiente em que se insere.

No campo do ensino de arte, essas diferenças tornam-se particularmente visíveis. Em um contexto mais estável, como o de Bluffton, é possível desenvolver projetos que exigem maior duração, complexidade técnica e aprofundamento conceitual, uma vez que as condições de continuidade estão relativamente asseguradas. Os alunos dispõem de tempo e de ambiente para experimentar, errar, refazer e aprimorar seus trabalhos, e o professor pode acompanhar esse processo com mais detalhe. Em Kokomo, por outro lado, o ensino de arte precisa ser constantemente adaptado às condições reais da sala de aula. Projetos longos podem se tornar inviáveis, não por falta de potencial dos alunos, mas pela dificuldade de garantir continuidade entre uma aula e outra. Nesse cenário, estratégias pedagógicas precisam ser reformuladas para equilibrar a necessidade de desenvolvimento artístico com a realidade de um tempo fragmentado, o que exige do professor elevada capacidade de síntese, flexibilidade e tomada de decisão em tempo real.

A comparação entre Bluffton e Kokomo, portanto, revela que as diferenças observadas no ambiente escolar não podem ser compreendidas apenas como variações pedagógicas ou de desempenho individual, mas devem ser analisadas como expressões de configurações socioterritoriais distintas. O espaço social não é um pano de fundo neutro para a educação; atua ativamente na produção das condições de ensino e de aprendizagem, moldando comportamentos, expectativas e possibilidades. Nesse sentido, a sala de aula pode ser entendida como uma extensão do território, na qual as dinâmicas externas se reconfiguram em práticas cotidianas. Assim, qualquer análise que se proponha a avaliar o ensino de arte em diferentes contextos precisa reconhecer que as condições materiais e sociais que sustentam o ambiente escolar são parte constitutiva do processo educativo, influenciando não apenas os resultados, mas também a própria definição do que é possível realizar em termos pedagógicos.

3. A sala de aula como extensão do território

A análise das diferenças observadas entre Bluffton e Kokomo torna-se mais consistente quando se abandona a compreensão da sala de aula como um espaço isolado e se passa a entendê-la como uma extensão direta do território no qual está inserida. Nesse sentido, o ambiente escolar não opera como um espaço neutro, protegido ou independente das dinâmicas externas, mas como um campo de materialização das condições sociais, econômicas e culturais que estruturam a vida dos estudantes. As relações que se estabelecem dentro da sala de aula — entre alunos, professores, tempo e conhecimento — não surgem de forma espontânea ou exclusivamente pedagógica, mas são atravessadas por experiências prévias, repertórios culturais e condições materiais que se manifestam de maneira contínua no cotidiano escolar. Assim, aquilo que, à primeira vista, poderia ser interpretado como diferença de comportamento, engajamento ou desempenho, revela-se, sob análise mais aprofundada, como expressão de configurações territoriais distintas que produzem formas específicas de estar, agir e aprender no espaço escolar.

Essa compreensão implica reconhecer que o tempo pedagógico não é uma variável puramente organizacional, mas uma construção social diretamente influenciada pelo contexto em que a escola se insere. Em ambientes mais estáveis, como observado em Bluffton, o tempo tende a operar de forma contínua, permitindo que as atividades se desenvolvam com maior linearidade e previsibilidade. A aula segue um fluxo relativamente constante, em que as interrupções são pontuais e não comprometem a estrutura geral do processo de ensino. Essa continuidade favorece não apenas o aprofundamento dos conteúdos, mas também a construção de rotinas que sustentam o aprendizado, criando um ambiente no qual o desenvolvimento de habilidades pode ocorrer de forma progressiva e acumulativa. A previsibilidade do tempo, nesse caso, atua como elemento estruturante da prática pedagógica, permitindo que o professor organize suas ações com maior segurança e que os alunos internalizem expectativas claras sobre o funcionamento da aula.

Em contextos mais heterogêneos e marcados por instabilidade, como o de Kokomo, o tempo assume uma configuração distinta, caracterizada pela fragmentação e pela imprevisibilidade. A aula deixa de se desenvolver de forma contínua e passa a ser constantemente interrompida por demandas que exigem intervenção imediata, sejam elas de natureza comportamental, emocional ou organizacional. Essa fragmentação não representa apenas uma dificuldade operacional, mas também uma alteração estrutural na forma como o ensino se dá. O planejamento, nesses casos, não pode ser concebido como um roteiro fixo a ser seguido, mas como um conjunto de possibilidades que precisam ser constantemente ajustadas às condições do momento. O tempo pedagógico torna-se, assim, um espaço de negociação permanente, no qual o professor equilibra a intenção de ensinar com a

necessidade de manter o ambiente minimamente funcional.

Essa diferença na organização do tempo impacta diretamente a distribuição da atenção e da energia na sala de aula. Em um ambiente mais previsível, a atenção pode ser direcionada predominantemente ao conteúdo e ao desenvolvimento dos alunos, permitindo intervenções mais qualificadas, acompanhamento individualizado e refinamento das produções. Em um ambiente marcado pela instabilidade, a atenção precisa ser constantemente redistribuída entre múltiplas demandas concorrentes, o que reduz o tempo disponível para o aprofundamento pedagógico. A energia do professor, nesse contexto, é frequentemente deslocada para tarefas de gestão, como a organização da sala, a mediação de conflitos e a regulação emocional dos alunos, que se tornam condições prévias para que qualquer atividade de ensino ocorra. Essa redistribuição não reduz a complexidade do trabalho docente, mas a redefine, exigindo competências que vão além do domínio do conteúdo e se aproximam de práticas de mediação social.

No campo do ensino de arte, essas transformações tornam-se particularmente evidentes, uma vez que a disciplina depende, de maneira significativa, da continuidade do processo, da experimentação e do tempo de elaboração. A produção artística, especialmente em contextos educacionais, não se limita ao resultado final, mas envolve etapas sucessivas de tentativa, erro, revisão e refinamento, que requerem condições mínimas de estabilidade para se desenvolverem plenamente. Em um ambiente em que o tempo é contínuo, essas etapas podem ser exploradas de forma mais aprofundada, permitindo que os alunos desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também autonomia criativa e capacidade de reflexão sobre seus próprios processos. Em um ambiente fragmentado, por outro lado, o ensino de arte precisa ser reconfigurado para se adaptar às condições disponíveis, frequentemente priorizando atividades que possam ser concluídas em períodos mais curtos ou que sejam menos dependentes de continuidade entre uma aula e outra.

Essa adaptação não deve ser compreendida como uma simplificação do ensino, mas como uma reformulação estratégica que busca preservar o sentido da experiência artística dentro de limites concretos. O professor, nesse contexto, precisa operar com alto grau de flexibilidade, tomando decisões em tempo real sobre o que manter, o que adaptar e o que abandonar, sempre considerando as condições efetivas da sala de aula. A prática pedagógica deixa de ser a execução de um plano previamente definido e passa a ser um processo dinâmico de leitura e de resposta ao ambiente, no qual o conhecimento do território — entendido aqui não apenas como espaço físico, mas como um conjunto de relações sociais — torna-se uma ferramenta essencial para a construção do ensino. Assim, ensinar arte em diferentes contextos não implica apenas aplicar metodologias distintas, mas também compreender que o próprio significado do fazer artístico se transforma em função das condições em que é realizado.

Dessa forma, a sala de aula pode ser compreendida como um microcosmo no qual as dinâmicas do território se condensam e tornam-se visíveis, permitindo observar, em escala reduzida, processos sociais mais amplos. O comportamento dos alunos, a organização do tempo, a distribuição da atenção e as possibilidades de desenvolvimento pedagógico não são elementos isolados, mas sim partes de um sistema mais amplo que se manifesta no cotidiano escolar. Reconhecer essa relação entre território e prática pedagógica não apenas amplia a compreensão das diferenças entre contextos, mas também redefine o papel do professor, que passa a atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como mediador entre diferentes camadas da realidade social. Nesse sentido, o ensino de arte revela-se um campo privilegiado para observar como as condições estruturais influenciam o processo educativo, evidenciando que o que acontece na sala de aula é, em grande medida, a expressão de um território que permanece presente, mesmo quando aparentemente ausente.

4. Espaço, capital cultural e experiência: uma leitura teórica das diferenças contextuais

A compreensão das dinâmicas observadas entre Bluffton e Kokomo pode ser aprofundada por meio de uma leitura teórica que reconheça o espaço social como elemento ativo na produção das condições de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o território deixa de ser entendido como mero cenário onde a educação ocorre e passa a ser analisado como uma estrutura que organiza possibilidades, limitações e formas de interação na sala de aula. Essa perspectiva permite deslocar a análise de uma leitura centrada exclusivamente em comportamentos individuais para uma compreensão mais ampla, na qual práticas pedagógicas, engajamento dos alunos e organização do tempo aparecem como expressões de condições estruturais mais profundas. A sala de aula, assim, não apenas reflete o território, mas também o reproduz e o transforma continuamente, tornando-se um espaço privilegiado para observar como as desigualdades sociais se manifestam no cotidiano educativo.

Ao discutir a produção do espaço, Milton Santos propõe uma leitura que ultrapassa a dimensão física do território, compreendendo-o como resultado de relações sociais historicamente construídas. Para o autor, o espaço não é um dado neutro, mas um sistema dinâmico no qual se articulam diferentes formas de uso, poder e organização social, sendo continuamente produzido e reproduzido pelas práticas humanas. Em suas palavras, “o espaço é um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e de sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996). Essa concepção permite compreender que as diferenças observadas entre Bluffton e Kokomo não se limitam a

características superficiais ou circunstanciais, mas constituem manifestações concretas de formas distintas de organização do espaço social. O que se apresenta na sala de aula — seja a continuidade do tempo pedagógico, a estabilidade das interações ou a necessidade constante de mediação — não é apenas resultado de decisões pedagógicas, mas também expressão de um território que organiza, de maneira desigual, as condições de existência dos sujeitos que o habitam.

Essa leitura estrutural encontra ressonância na obra de Pierre Bourdieu, especialmente no conceito de capital cultural, que se mostra particularmente potente para compreender as diferenças no engajamento e na relação dos alunos com o conhecimento. Para Bourdieu, a escola não opera como um espaço neutro de transmissão de saberes, mas como uma instituição que valoriza determinados repertórios culturais, frequentemente mais próximos daqueles já presentes em grupos socialmente privilegiados. O autor argumenta que “os sistemas de ensino tendem a reproduzir a estrutura das relações de força simbólicas, contribuindo, assim, para a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural” (BOURDIEU, 1998). Essa reprodução ocorre, muitas vezes, de forma invisível, por meio de práticas, expectativas e critérios de avaliação que favorecem alunos que já possuem, em seu ambiente familiar, formas de capital cultural valorizadas pela escola. Nesse sentido, o desempenho escolar não pode ser compreendido apenas como resultado de esforço individual, mas como expressão de uma relação entre o habitus do aluno e as estruturas institucionais que definem o que é reconhecido como conhecimento legítimo.

Aplicando essa perspectiva aos contextos analisados, torna-se possível compreender que as diferenças observadas entre Bluffton e Kokomo não se referem a capacidades intrínsecas dos alunos, mas a formas distintas de acesso e familiaridade com os códigos culturais valorizados no ambiente escolar. Em um contexto mais homogêneo e estável, como o de Bluffton, há maior convergência entre o habitus dos alunos e as expectativas da escola, o que facilita a internalização das regras, a organização do tempo e o engajamento nas atividades propostas. Em um contexto mais heterogêneo, como o de Kokomo, essa convergência não ocorre de forma uniforme, gerando tensões que se manifestam no cotidiano da sala de aula e exigem do professor uma atuação mais intensa na mediação entre diferentes formas de experiência e os códigos escolares. O que, à primeira vista, pode ser interpretado como desinteresse ou dificuldade, revela-se, sob essa ótica, como uma diferença na relação com o capital cultural que a escola valoriza e reproduz.

Essa interpretação é reforçada pela abordagem antropológica de Clifford Geertz, que propõe a noção de “descrição densa” como método para compreender as práticas sociais em sua complexidade. Para Geertz, o comportamento humano não pode ser analisado isoladamente, mas deve ser interpretado em sistemas de significados compartilhados que conferem sentido às ações. Nesse sentido, o que ocorre na sala de aula não pode ser reduzido a eventos pontuais ou a características individuais dos

alunos, mas deve ser compreendido como parte de uma teia mais ampla de significados que organiza a vida social. A análise das dinâmicas escolares em Bluffton e Kokomo, portanto, exige uma leitura que vá além da superfície dos comportamentos observáveis, buscando compreender os contextos que lhes conferem sentido. A aparente “ordem” de um contexto e a “instabilidade” de outro não são qualidades inerentes aos indivíduos, mas expressões de sistemas culturais distintos que produzem formas específicas de interação, de aprendizagem e de relação com o conhecimento.

A articulação entre essas perspectivas teóricas permite compreender que o ensino de arte, longe de ser uma prática isolada ou puramente técnica, está profundamente inserido em estruturas sociais que moldam suas possibilidades e limites. O território, o capital cultural e os sistemas de significados não atuam de forma independente, mas se entrelaçam na produção das condições concretas de ensino e de aprendizagem. Nesse cenário, a prática docente deixa de ser apenas a aplicação de métodos e passa a ser uma forma de leitura e de intervenção na realidade, na qual o professor precisa interpretar constantemente o contexto, ajustar suas estratégias e negociar sentidos. A diferença entre contextos como Bluffton e Kokomo, portanto, não pode ser compreendida em termos de melhor ou pior, mas sim como expressões distintas de uma mesma estrutura social que se manifesta de maneiras diversas. Reconhecer essa complexidade é fundamental para evitar leituras simplistas e construir práticas pedagógicas que respondam de forma mais adequada às condições reais do ambiente escolar.

5. A pedagogia da adaptação: entre continuidade e sobrevivência no ensino de arte

Diante das diferenças estruturais observadas entre contextos distintos, a prática docente no ensino de arte exige mais do que a aplicação de metodologias previamente estabelecidas; demanda uma capacidade constante de leitura, interpretação e reconfiguração do fazer pedagógico em função das condições concretas do ambiente escolar. Nesse sentido, a atuação do professor deixa de ser compreendida como execução de um plano idealizado e passa a ser entendida como um processo dinâmico de adaptação, no qual decisões são tomadas continuamente a partir das possibilidades e limitações impostas pelo contexto. Essa adaptação não se configura como uma concessão ou simplificação do ensino, mas como uma estratégia que busca preservar o sentido da experiência artística mesmo em condições que não correspondem ao modelo tradicional de continuidade pedagógica.

Em contextos mais estáveis, como o de Bluffton, a prática pedagógica pode se aproximar de um modelo baseado na continuidade, no qual projetos são desenvolvidos ao longo do tempo, permitindo a construção progressiva de habilidades técnicas, conceituais e expressivas. A organização do

ambiente favorece a permanência das propostas, possibilitando que os alunos revisitem suas produções, aprofundem suas investigações e estabeleçam relações mais complexas com o fazer artístico. Nesse cenário, o ensino de arte pode explorar, com maior intensidade, processos longos, nos quais o erro, a revisão e o refinamento fazem parte de uma trajetória contínua de aprendizagem. O professor atua predominantemente como mediador e orientador, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e intervindo pontualmente para potencializar seus processos criativos. Em contextos marcados por instabilidade, como o de Kokomo, essa lógica de continuidade encontra limites concretos que exigem uma reformulação das estratégias pedagógicas. A fragmentação do tempo, a imprevisibilidade das interações e as demandas constantes de gestão do ambiente tornam inviável a manutenção de projetos longos nos moldes tradicionais. Nesse cenário, o ensino de arte precisa ser reorganizado a partir de uma lógica de sobrevivência pedagógica, na qual o objetivo não é abandonar a complexidade do fazer artístico, mas traduzi-la em formatos que possam existir nas condições disponíveis. Essa tradução implica, muitas vezes, a divisão de processos em etapas menores, a criação de atividades com maior autonomia para conclusão e a redefinição de expectativas quanto ao tempo necessário para o desenvolvimento das produções.

Essa reorganização não significa reduzir o ensino a atividades superficiais ou desconectadas, mas exige um esforço consciente de síntese, no qual o professor identifica os elementos essenciais da experiência artística e busca preservá-los mesmo em formatos mais curtos ou fragmentados. A experimentação, por exemplo, pode ser mantida por meio de propostas que privilegiam a exploração de materiais e técnicas em períodos mais curtos, enquanto a reflexão pode ser incorporada em momentos breves de observação e discussão. O desafio, nesse caso, não é apenas técnico, mas também conceitual: trata-se de compreender quais aspectos do ensino de arte são fundamentais e como podem ser reconfigurados sem perder seu potencial formativo.

Nesse contexto, a repetição assume um papel estratégico que vai além de sua função tradicional. Em vez de ser compreendida como mera reprodução de técnicas, a repetição pode ser utilizada como ferramenta de consolidação e aprofundamento, permitindo que os alunos revisitem procedimentos, aprimorem habilidades e desenvolvam maior segurança em suas produções. Em ambientes onde a continuidade é limitada, a repetição oferece uma forma alternativa de progressão, na qual o avanço não ocorre necessariamente pela extensão do tempo, mas pela intensidade da prática em ciclos mais curtos. Essa abordagem permite que o ensino mantenha um nível de consistência mesmo diante de interrupções, criando uma estrutura que sustenta o aprendizado em meio à fragmentação.

A adaptação pedagógica, no entanto, não se limita à organização das atividades, mas também envolve uma reformulação do olhar sobre o próprio conceito de sucesso no ensino de arte. Em contextos distintos, os critérios de avaliação não podem ser estabelecidos de forma uniforme, uma

vez que as condições de produção variam significativamente. O que se entende por um resultado satisfatório em um ambiente de alta continuidade pode não ser aplicável a um contexto fragmentado, e insistir em padrões únicos de avaliação corre o risco de desconsiderar os processos efetivamente realizados pelos alunos. Nesse sentido, o foco desloca-se do produto final para o processo de construção, valorizando o engajamento, a experimentação e a capacidade de adaptação dos próprios estudantes às condições do ambiente.

Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que o ensino de arte não é um campo neutro, mas um espaço no qual se articulam expectativas culturais, condições materiais e experiências individuais. O professor, ao adaptar sua prática, não está apenas ajustando metodologias, mas também intervindo em uma rede complexa de relações que define o que é possível ensinar e aprender em determinado contexto. Essa intervenção exige sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos, flexibilidade para reorganizar estratégias e, sobretudo, consciência de que a qualidade do ensino não pode ser medida exclusivamente por parâmetros estéticos ou técnicos desvinculados da realidade em que se inserem.

Dessa forma, a pedagogia da adaptação emerge não como uma alternativa inferior ao modelo de continuidade, mas como uma resposta necessária às condições concretas de determinados contextos educacionais. Ao reconhecer as limitações impostas pelo ambiente e, ao mesmo tempo, buscar estratégias para preservar a essência da experiência artística, o professor constrói um ensino que não ignora a realidade, mas dialoga com ela. Essa abordagem permite que o ensino de arte se mantenha significativo mesmo em situações adversas, demonstrando que a potência da prática pedagógica não reside na rigidez de seus métodos, mas na capacidade de se reinventar diante das condições em que se encontra. Assim, ensinar arte em contextos distintos não é apenas aplicar variações de uma mesma metodologia, mas desenvolver formas específicas de atuação que respondam, de maneira crítica e criativa, às múltiplas realidades que compõem o espaço educacional.

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que as diferenças observadas entre Bluffton e Kokomo não podem ser compreendidas como variações pontuais de desempenho escolar ou como resultado exclusivo de escolhas pedagógicas individuais, mas sim como expressões de configurações socioterritoriais distintas que moldam profundamente as condições de ensino e de aprendizagem. Ao deslocar o foco da sala de aula, como espaço isolado, para sua compreensão como extensão do território, torna-se possível identificar que elementos como o tempo pedagógico, a organização do ambiente, o engajamento dos alunos e as estratégias docentes são diretamente

influenciados por fatores estruturais que ultrapassam o controle imediato do professor.

A articulação entre a análise empírica e o referencial teórico permitiu compreender que o espaço social atua como agente ativo na produção das práticas educativas, organizando possibilidades e limites de forma desigual. A partir da perspectiva de que o território é constituído por relações sociais historicamente construídas, evidencia-se que as dinâmicas observadas em sala de aula não são aleatórias, mas resultam de processos mais amplos que envolvem a distribuição de recursos, o acesso ao capital cultural e os sistemas de significados compartilhados. Nesse contexto, o ensino de arte revela-se um campo privilegiado para observar tais desigualdades, uma vez que depende de condições específicas de tempo, continuidade e experimentação que nem sempre estão igualmente disponíveis em diferentes ambientes escolares.

Nesse cenário, a prática docente emerge como um processo que exige adaptação constante, no qual o professor atua como mediador entre as demandas do território e as possibilidades pedagógicas. A pedagogia da adaptação, conforme discutida, não se configura como uma simplificação do ensino, mas como uma estratégia que busca preservar o sentido da experiência artística em condições concretas frequentemente adversas. Ao reorganizar o tempo, redefinir expectativas e criar formas alternativas de continuidade, o professor não reduz a complexidade do ensino de arte, mas a reconfigura, permitindo que ela permaneça significativa mesmo em contextos marcados por instabilidade e fragmentação.

Essa compreensão implica uma revisão crítica de modelos pedagógicos que pressupõem condições homogêneas de ensino e de aprendizagem. A ideia de uma metodologia universal, aplicável de forma indiferenciada a diferentes contextos, mostra-se insuficiente diante da diversidade de realidades que compõem o sistema educacional. Avaliar práticas docentes ou resultados escolares sem considerar as condições em que se desenvolvem significa ignorar elementos fundamentais que influenciam diretamente o processo educativo. Assim, a comparação entre contextos como Bluffton e Kokomo não deve ser orientada por critérios de superioridade, mas por uma análise que reconheça as especificidades de cada ambiente e as estratégias necessárias para atuar de forma eficaz em cada um deles.

Ao mesmo tempo, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de repensar a formação docente, de modo a preparar professores não apenas para o domínio de conteúdos e metodologias, mas também para a leitura crítica do contexto em que atuam. Ensinar arte, nesse sentido, exige competências que vão além da técnica e da didática tradicionais, envolvendo a capacidade de interpretar o território, compreender as relações sociais que atravessam a sala de aula e desenvolver estratégias que dialoguem com essas condições. A prática pedagógica torna-se, assim, uma forma de intervenção situada, na qual o conhecimento é construído em relação direta à realidade vivida

pelos alunos.

Por fim, este estudo reforça a compreensão de que o ensino de arte é inevitavelmente um campo atravessado por dimensões sociais, culturais e políticas. As diferenças entre contextos não revelam apenas variações na organização escolar, mas também expõem, de forma concreta, as desigualdades que estruturam o sistema educacional. Reconhecer essas desigualdades não implica aceitar suas consequências como inevitáveis, mas constitui o primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e responsivas. Nesse sentido, ensinar arte em diferentes contextos não é apenas uma questão metodológica, mas uma prática que envolve posicionamento crítico, sensibilidade social e compromisso com a construção de possibilidades de aprendizagem que façam sentido nas realidades em que se inserem.

Dessa forma, conclui-se que o ensino de arte, ao mesmo tempo em que reflete as condições do território, também possui o potencial de tensioná-las, abrindo espaços para novas formas de experiência, expressão e compreensão do mundo. Entre continuidade e fragmentação, estabilidade e adaptação, o que se revela não é a limitação da prática pedagógica, mas sua capacidade de se reinventar diante das condições que encontra, demonstrando que a potência do ensino não reside na uniformidade de seus métodos, mas na sua relação viva com a realidade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71–79.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LADSON-BILLINGS, Gloria. *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.