

IV ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO

III CICLO DE DEBATES FORMAÇÃO
E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS
CONTEMPORÂNEO

I ENCONTRO NACIONAL DE PIBID E
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTES



Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Janedalva Pontes Gondim
(Organizadoras)

IV ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO

III CICLO DE DEBATES FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS
CONTEMPORÂNEO

I ENCONTRO NACIONAL DE PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTES

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Janedalva Pontes Gondim
(Organizadoras)

Florianópolis
2023

Organização:

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Janedalva Pontes Gondim

Comissão Científica:

Janedalva Pontes Gondim
Consuelo Schlichta
Rosana Soares
Vinícius Luge Oliveira
Valéria Meroski
Uillian Trindade
Samira Stein
Fernanda Camargo

Diagramação e imagem da capa:

Alessandra Paes

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Encontro Nacional de PIBID e Residência Pedagógica em Artes. Encontro do Observatório. Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneo (1. : 4. : 3. : 2023 : Florianópolis, SC)
IV Encontro do Observatório ; III Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processo Políticos Contemporâneo ; I Encontro Nacional de PIBID e Residência Pedagógica em Artes [livro eletrônico] / organização Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Janedalva Pontes Gondim. -- 1. ed. -- Florianópolis, SC : Editora AAESC, 2023.

PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88730-17-1

1. Artes 2. Divulgação científica 3. Educação
4. Formação docente - Metodologias ativas
5. PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 6. Pedagogia I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II. Gondim, Janedalva Pontes. III. Título. IV. Título:
III Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processo Políticos Contemporâneo. V. Título: I Encontro Nacional de PIBID e Residência Pedagógica em Arte.

23-184024

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia : Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

PARCERIAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Dilmar Baretta

Reitor

Luiz Antonio Ferreira Coelho

Vice-reitor

Gabriela Botelho Mager

Pró-reitora de Ensino de Graduação

Letícia Sequinatto

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

CENTRO DE ARTES – CEART

Profa. Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs

Diretora Geral do CEART

Profa. Dra. Fátima Costa de Lima

Diretora de Ensino de Graduação

Profa. Dra. Viviane Beineke

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Neide Kohler Schulte

Diretora de Extensão

Técnico Universitário - Gustavo Pinto de Araújo

Diretor de Administração

APOIO

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina- Fapesc

Associação de Arte-educadores de Santa Catarina- AAESC



SUMÁRIO

PARTE I

CATARSES ESTÉTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPOSIÇÃO DE ARTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Maristela Müller/UEDESC

A CURADORIA NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPOSIÇÃO NAS AULAS DE ARTE

Joelma Zambão Estevam/UFPR

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA E A AÇÃO EDUCATIVA EM MUSEUS: PERSPECTIVAS DE APROXIMAÇÃO

Emiliana Pagalday Fernández/UEDESC

Maria Cristina da Rosa Fonseca/UEDESC

O ACESSO ÀS ARTES DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Vinícius Luge Oliveira/UFRR

A IMPORTÂNCIA DAS PINACOTECAS NAS UNIVERSIDADES: UMA PESQUISA ACERCA DO ACERVO DA PINACOTECA DA FURB

Júlia Lia Babel de Moraes/FURB

Carla Carvalho/FURB

Ruan Rafael Rosa/FURB

A IMPORTÂNCIA DA EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS ARTÍSTICOS PRODUZIDOS NA DISCIPLINA DE ARTE

Elivane Gonçalves Graeff/UFMS

Vera Lúcia Penzo Fernandes/UFMS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Mariluci Ramos de Quadros Brasil/UEDESC

ARTE INDÍGENA NA ESCOLA DO NÃO ÍNDIO: CONHECENDO A CERÂMICA DA ETNIA TERENA NA ESCOLA ESTADUAL ROTARY DR. NELSON DE ARAUJO

Sueli de Souza Zaurísio/UEMS

Beatriz dos Santos Landa/UFMG

FIRMAR O PÉ NO TERRITÓRIO: UMA PESQUISA CARTOGRÁFICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS/AS PROFESSORES/AS DE ARTE CONECTADA COM OS POVOS INDÍGENAS

Flávia Gisele Nascimento/UFPR

POLÍTICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO DAS ARTES

Márcia da Silveira Inglat/UTP

Rita de Cássia Gonçalves/UTP

A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE E O ENSINO DE ARTE NA/PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Yasmim Prestes Batista Garcia/UDESC

SAVIANI, FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Thalita Emanuelle de Souza/UDESC

Gabriel Souza Coelho/UDESC

DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NA ÚLTIMA DÉCADA: COMO O GÊNERO SE INSERE NAS PROPOSTAS NACIONAIS E ESTADUAIS NO ÂMBITO DO ENSINO DA ARTE

Nayara Brida Zandonai Schmauch/UDESC

Priscila Anversa/UDESC

REFUGIADOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: EVIDENCIANDO CONTRADIÇÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO

Jéssica Maria Policarpo/UDESC

Priscila Anversa/UDESC

A TRIDIMENSIONALIDADE NO ENSINO DE ARTE DAS SÉRIES INICIAIS

Ester Meister Ko Freitag/UDESC

Giovana Bianca Darolt Hillesheim/IFSC- Campus Xanxerê

RELEITURA NÃO É CÓPIA – ESTUDO DE CASO – GIRASSÓIS, 1888, VINCENT VAN GOGH

Juliana da Silva Moreira/UNESP

OLHAR TRANSFORMADOR E IMPACTANTE DA ARTE

Elisa Maria Machado Lima/UFSC

PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E O TRABALHO COM A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL

Lilian Hildebrando da Silva/UTP

Rita de Cássia Gonçalves/UTP

O ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS COM TEA: REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA

Maria Aparecida Miatello/UFMS

Vera Lúcia Penzo Fernandes/UFMS

ARTE E LIBERDADE: RELATOS DE VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI

Daniele Luiza Wilhelm/UFMS

Victória Pinto Leal/UFMS

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL: DESAFIOS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Maria Alves de Souza/SEC-Florianópolis

Monique Ouriques Maia//SEC-Florianópolis

O PENSAMENTO DE GIANNI RODARI NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTES VISUAIS: APROXIMAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, IMAGINAÇÃO E FANTASIA
Elisângela de Freitas Mathias/UDESC

PROJETO DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ EXCLUI AS HUMANIDADES E O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAL O DESTINO DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE NESTE CENÁRIO?
Joseane Padilha Gonçalves/UDESC

A MEDIAÇÃO TEATRAL NA ESCOLA EM BUSCA DA AUTONOMIA DO ALUNO-ESPECTADOR
Cristiano Antonio Fernandes Barbosa/ SEC-Juiz de Fora
Ricardo Carvalho de Figueiredo/UFJF

COMO ALFINETAR BORBOLETA: O DESBORDADO DA EDUCAÇÃO SEXUAL FEMININA
Kellyn Batistela/UDESC
Mara Rúbia Sant'Anna/UDESC

LACRIA: ARTES VISUAIS, ENSINO E POTENCIALIDADES DE CONEXÕES COM A COMUNIDADE
Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos/UFSM
Ana Julia Dotto Guaragni/UFSM
Liara de Mello Trindade/UFSM

UM PERCURSO DE FORMAÇÃO ESTÉTICO-RESPONSIVA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA VIVÊNCIA
José Inácio Sperber/FURB
Carla Carvalho/FURB

RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL NO CONTEXTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIA E SAÚDE MENTAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
Jonathan Belusso/UDESC
Mônica da Silva Pedrini/UDESC

A INFÂNCIA E A CULTURA VISUAL NO OESTE DA BAHIA: PRÁTICAS E DESAFIOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS
Uillian Trindade/UFOB
Rosa Iavelberg/USP

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTE-EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, A RELAÇÃO ENTRE A CULTURA VISUAL DO OESTE DA BAHIA E O MUNDO DAS REALIDADES
Dielly Silvas Alves/UFOB

ESTÁGIO OBRIGATÓRIOS O ENSINO DE ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE
Edna de Souza Olive/SED/MS

PARTE II- I ENCONTRO DO PIBID E RP DE ARTES VISUAIS

O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN: DIÁLOGOS ENTRE ARTE, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO NO PIBID E NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS

Josimar Ferreira/ UFRB

PIBID / UFMA: UMA EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Janine Alessandra Perini/UFMA

PIBID-ARTE E A PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO PAUTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Alessandra Ribeiro Parente Paes/Univasf

Janedalva Pontes Gondim/Univasf

DO ESTÁGIO À RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, PARALELOS E DIVERGÊNCIAS.

Ananda Guimarães Alcântara/UDESC

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: UMA ABERTURA À DECOLONIZAÇÃO E À EDUCAÇÃO SENSÍVEL

Rosivan Santos de Jesus/UFBA

Samira da Costa Sten/UFBA

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Isadora Gonçalves de Azevedo/UDESC

REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA POR MEIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA E.E.B. PORTO DO RIO TAVARES

Laura Leiros Carvalho/UDESC

Lara Palo Borges/UDESC

Rita de Cássia de Almeida Souza/UDESC

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES COM A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

Janaina Enck/UDESC

Maitê Nolasco/UDESC

Luiza Terra/UDESC

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DIDÁTICAS EM ARTES VISUAIS: ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Sara Maria Marques Lima/UFAM

Francisco Carneiro da Silva Filho/UFAM

PIBID ARTES UFSM: UM OLHAR QUE PERPASSA AS PALAVRAS

Adriana Gotens Antunes/UFSM

Camila Koakutsu/UFSM

Ricardo Oliveira de Lima/UFSM

PARTE I

CATARSES ESTÉTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPOSIÇÃO DE ARTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Maristela Müller¹

Resumo

No presente artigo pretende-se realizar um debate acerca da contribuição de exposições de arte, principalmente para a formação de professores e professoras. Para isso, aborda-se a exposição denominada Catarses Estéticas, que traz em seu nome dois conceitos-chave para se pensar o ensino e a arte. A exposição foi realizada na Galeria Jandira Lorenz, em Florianópolis/SC, do dia 19/04/2023 até o dia 10/05/2023. Ela só existiu por conta do IV Encontro do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte (OFPEA), onde foi possível refletir sobre a área, conviver com artistas e professores de todo o Brasil, bem como, traçar planos para o futuro, sendo um deles a realização de outras exposições de arte junto aos Encontros do Observatório.

Palavras-chave: Exposição. Arte. Formação de professores. Catarse. Estética.

1. O nascimento de uma exposição

Quem já participou da organização de uma exposição sabe o trabalho que se tem! Desde a elaboração do edital, passando pela inscrição dos(as) artistas e a seleção dos trabalhos, junto com a elaboração do projeto curatorial e conceitual para realizar a montagem da exposição, a divulgação, a preparação para a abertura, o coquetel, a monitoria, a recepção das pessoas, as visitas agendadas, as mediações, a finalização, a desmontagem da exposição, a devolução dos trabalhos, sem esquecer das reuniões constantes com a equipe para dar conta do processo de trabalho e avaliação final.

A exposição denominada Catarses Estéticas ocorreu junto ao IV Encontro do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte (OFPEA). Esta foi a primeira vez que o Evento do Observatório contou com uma chamada com edital para a realização de uma exposição de artes visuais. Neste artigo, não daremos ênfase ao processo de trabalho que envolve o nascimento e realização de uma exposição. Mas, sim, daremos ênfase aos trabalhos participantes, como eles se relacionam entre si e com a temática da exposição, bem como, quais as contribuições de uma exposição para a formação de professores e professoras.

2. Os conceitos da exposição

O tema escolhido para a exposição foi "Catarses Estéticas". Aqui há dois conceitos-chave para se pensar o ensino e a arte. Tanto a catarse, quanto a estética são conceitos filosóficos que possuem diferentes significados, de acordo com a abordagem teórica, filosófica e metodológica. Mas, partindo da origem grega da palavra estética tem-se *aisthesis*, que significa experiência e conhecimento sensível. Já, na origem grega da palavra catarse tem-se *katharsis*, que significa renovação e mudança, seja no âmbito das sensações individuais, seja no âmbito da *práxis* social.

¹ Mestra e Doutora em Artes Visuais pelo PPGAV-UDESC. É professora colaboradora da UDESC, atuando no CEAD e no CEART, com as turmas de Pedagogia e Artes Visuais. Para conhecer seus trabalhos artísticos é só acessar o Instagram @maristellamuller. E-mail para: maristela.muller@udesc.br

Compreender a catarse na relação com a estética e a arte em um espaço expositivo, pode contribuir para compreender a catarse no processo educativo, seja na formação de professores, seja no âmbito escolar com o ensino de artes. Com Vigotski (1999, 2001, 2009), por exemplo, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é possível compreender a catarse como um curto-circuito, onde “[...] experimentamos uma complexa descarga de sentimentos[...]” (Vigotski, 2001, p. 271). Quem nunca se impressionou, emocionou, arrepiou, sorriu ou até chorou ao ver um trabalho artístico e refletir sobre ele? Naquele momento ocorreu uma experiência sensível, que fez com que a pessoa mudasse o seu estado.

A catarse também pode estar relacionada a um movimento pedagógico na relação com os trabalhos artísticos. Neste sentido, a catarse se caracteriza por um salto qualitativo na elaboração do pensamento e que leva a uma mudança de postura intelectual e prática. Uma nova consciência ética, política, estética, subjetiva e de liberdade, ao invés de alienação, após a efetiva incorporação dos conhecimentos artísticos, culturais e do processo criador. De acordo com Dermeval Saviani (2013, 2018, 2019), na perspectiva de Pedagogia Histórico-Crítica, na catarse pode ocorrer um salto qualitativo na relação entre o indivíduo (em sua subjetividade individual) e o mundo (na objetividade sociocultural), ocorrendo assim, parte do processo de humanização, no desenvolvimento da concepção de mundo da pessoa.

Para abordar mais elementos e questões relacionadas à catarse e a estética, o texto curatorial foi elaborado a partir de um acróstico. O acróstico é um gênero textual ensinado nas escolas e se caracteriza pela formação de palavras e frases com base nas iniciais da palavra/conceito. Por exemplo, a partir das letras das palavras catarses e estéticas foi possível escrever outras palavras relacionadas. No texto curatorial realizou-se uma série de aproximações teóricas, desde pensar a catarse como curto-circuito, como um o salto qualitativo, junto com o trabalho educativo, bem como, pensar a estética relacionada com o trabalho artístico, pois todas as escolas, análises e críticas trazem consigo características estéticas.

Figura 01: Texto curatorial em formato de acróstico. Exposição Catarses Estéticas. Florianópolis, 2023.

C CURTO-CIRCUITO
A ARTE
T TRABALHO EDUCATIVO
A ANTI-ALIENAÇÃO
R REAÇÃO E RENOVAÇÃO
S SENSAÇÕES E SENTIMENTOS
E ELABORAÇÃO DO PENSAMENTO
S SALTO QUALITATIVO

E ESCOLHAS E EXPERIÊNCIAS
S SENSAÇÃO E SENSIBILIDADE
T TÉCNICAS
É ESTUDOS
T TRABALHO ARTÍSTICO
I IMBRICAÇÕES E ENTRELAÇAMENTOS
C CRÍTICA
A ANÁLISE E PERCEÇÃO
S SUBLIME E ORDINÁRIO

Fonte: Arquivo das curadoras: Maristela Müller e Claudia Carnevskis.

Para avançar nas relações teóricas e práticas, ao longo deste artigo pretende-se seguir abordando alguns artistas e obras participantes da exposição que contribuem para a reflexão sobre catarses estéticas.

3. Artistas e trabalhos participantes

A exposição abriu no dia 19 de abril, às 19 horas, na galeria Jandira Lorenz, no Bloco de Artes Visuais no CEART da UDESC, na cidade de Florianópolis/SC. A exposição contou com a participação de vinte e quatro trabalhos artísticos, produzidos por vinte e três artistas e as duas curadoras. A curadoria da exposição foi pensada a partir dos trabalhos que apresentavam esteticamente e debatiam teoricamente a catarse no âmbito individual, subjetivo e privado, assim como catarses sociais, coletivas, no âmbito público. Ao entrar na galeria era possível ver os trabalhos de cunho político, social e racial, iniciando com a fotografia denominada Liberdade, realizada por Janine Perini.



Janine Perini. Liberdade. Fotografia. 2022

Na continuidade da questão que envolve liberdade tem-se a questão da exploração com o trabalho da Cristina Rosa, denominado Natureza morta. O tema natureza-morta é conhecido na arte através das pinturas de gênero e se transfigura na contemporaneidade ganhando outras perspectivas críticas, por exemplo, na perspectiva de que as pessoas sucumbem com a exploração no capitalismo.



Cristina Rosa. Natureza Morta. Fotografia. 2021

Sistema que também é questionado por Fernanda Linhares através do vazio noturno e sem cor da sala de aula e da universidade. Esse vazio abre o debate sobre quem consegue acessar as universidades? Por que a fila que se forma é para o restaurante universitário? Que desconforto as imagens provocam? Quais desconfortos os estudantes vivem ao não sentirem que são parte integrante das universidades? Como professores, o que podemos fazer para mudar esta realidade?



Girassol (Fernanda Linhares). Expediente noturno. Fotografia. 2022

Caminhando pela exposição, é possível transitar pela catarse estética nessa perspectiva social, política e coletiva abordada através das experiências nos espaços públicos escolares e institucionais. Como no caso do Programa Residência Pedagógica, que tem como objetivo contribuir com a formação prática nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, onde a professora Janaina Enck transforma as práticas pedagógicas em cartazes repletos de imagens e conteúdos oriundos das atuações docentes com estudantes.



Janaina Enck. Programa Residência Pedagógica - Subgrupo Artes-Norte. Cartaz. 2022

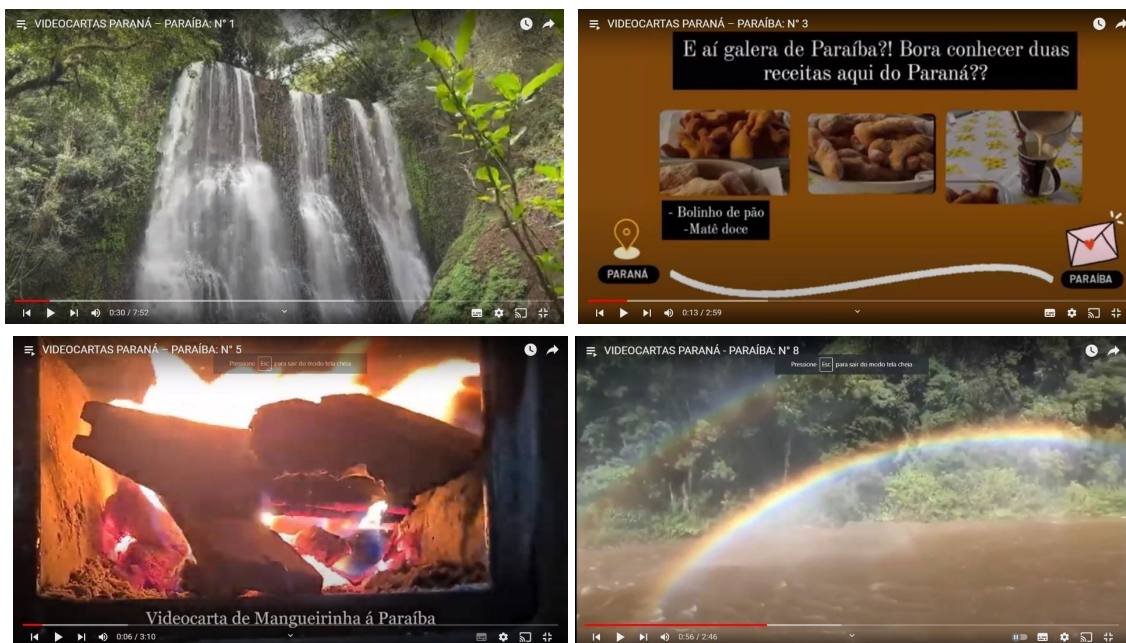


Raquel Alberti. Catarses Escolares. Impressões juvenis pós-pandêmicas. Fotografia. 2023

Do mesmo modo, como a professora Raquel Alberti, que em suas aulas abre espaço para que os/as estudantes se tornem protagonistas, manifestando seus sentimentos, impressões e pensamentos sobre o momento pós-pandêmico, no retorno às aulas presenciais. Nestes dois trabalhos, a sensação é de participação, apoio coletivo, trabalho, ensino e aprendizagem com conteúdo, trabalho, dedicação e carinho.

Seguindo a perspectiva da catarse estética coletiva e relacionada com a vida estudantil nas escolas, a professora Katyuscia propôs a realização de *videocartas*, ou seja, vídeos de até 6 minutos produzidos por estudantes do IFPR - Campus Avançado Coronel Vivida do Paraná, junto com outros estudantes integrantes do Clube de

Cinema Ferris, de Santa Rita na Paraíba. O objetivo era que o/a remetente, enquanto autor/a-criador/a, fizesse um recorte ético-estético do seu cotidiano e enviasse para uma pessoa destinatária, como um meio de ampliar as suas percepções e compreensões sobre o lugar que vivem. As escolhas estéticas, os lugares registrados, o roteiro e as falas foram criadas pelos/as estudantes, que recortaram o seu mundo e entregaram ao mundo das outras pessoas, de modo compartilhado.

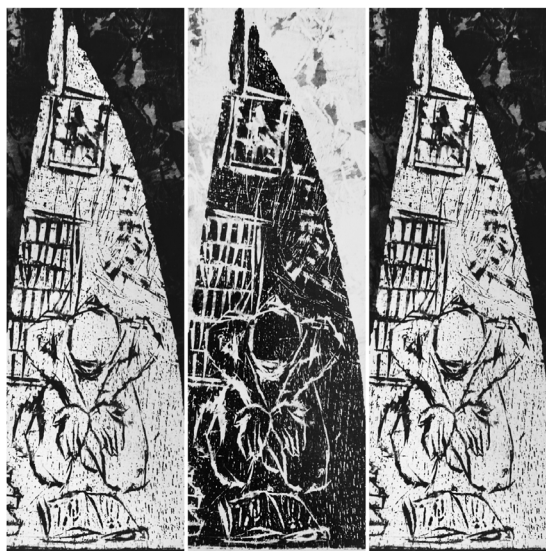


Katycusia Sosnowski. Do Paraná para a Paraíba: Videocartas trocadas entre estudantes do Ensino Médio. Videocartas. 2022.

Acesso em:

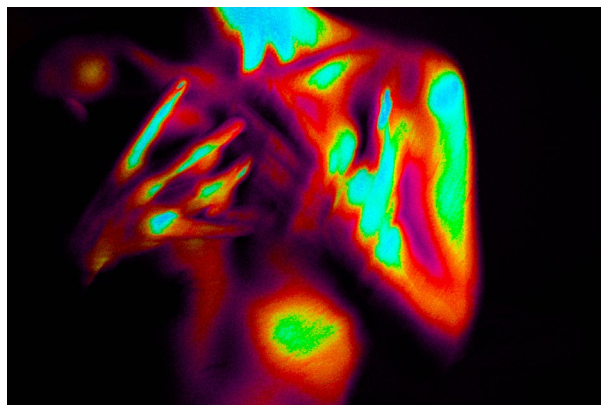
<https://youtube.com/playlist?list=PLgw7bwsJcBFmzdXiOISBEdy7W3cgGIrXI>

A exposição foi contemplada com diversos trabalhos que abordavam a relação da catarse estética com o ensino e a aprendizagem. Outro trabalho artístico que segue esta linha foi produzido por Carla Nerdes e denominado Busca do saber. A artista utiliza diferentes técnicas para realização do trabalho como a gravura, que depois foi fotografada e montada digitalmente, construindo assim uma repetição rítmica que foi reimpressa para a exposição.

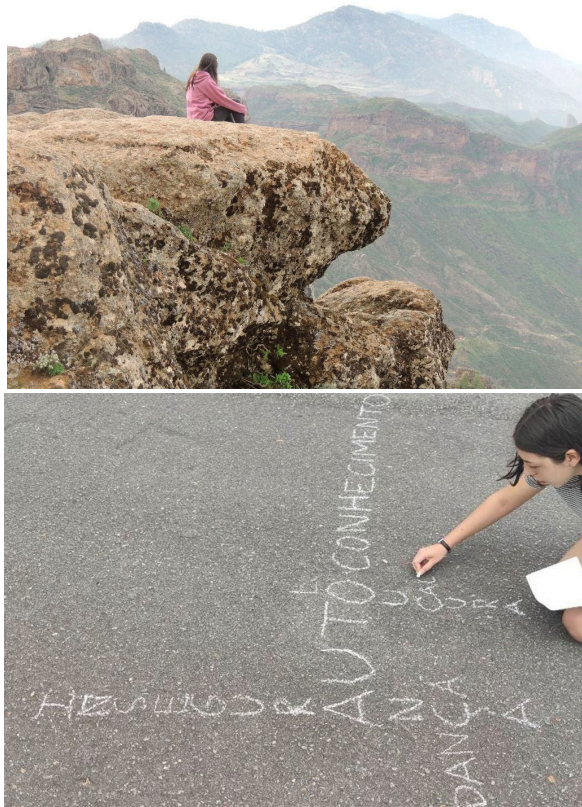


Carla Nardes. Busca do Saber. Fotografia/Cartaz. 1999-2003

No outro lado da galeria, tem-se uma perspectiva mais intimista e subjetiva. Algumas das problemáticas exploradas pela catarse estética no âmbito individual foram os medos, os monstros, as inseguranças, as liberdades e prisões, as séries de autorretratos e autofagia, bem como a busca pelo autoconhecimento. Como se vê nos trabalhos a seguir.



Maria Luisa Coura. Autofagia. Fotografia. 2020



Arttesma (Marina Weber). Libertação. Fotografia. 2017-2022

A artista Maria Luisa Coura explora na fotografia o corpo, os medos, os desejos, os prazeres e pratica uma espécie de autofagia intensa e pungente, onde entra dentro de si e se alimenta de si. Em contrapartida, a Mariana Weber realiza fotografias onde explora o autoconhecimento e a tentativa de sair de si, do casulo em que vivia, para explorar e se aventurar.

Para fechar este espaço de reflexão estética, a fim pensar sobre as catarses cotidianas que podem acontecer nos espaços de arte, na formação de professores e nas escolas através do ensino de artes visuais, traz-se o trabalho do Marcel Diogo que não deixa esquecer que a gente é poder, assim como, a arte tem poder.



Marcel Diogo. Para Lembrar o que não se esquece. Cartaz. 2020

Neste conjunto de cartazes o artista busca rememorar a sabedoria ancestral através de imagens, gestos, ações e símbolos que surgem como (re)ações para enfrentar contextos opressores. Saberes e inventividades dos povos negros, indígenas, favelados, entre outros grupos, nos ensinam possibilidades de resistir frente aos apagamentos, genocídios e inúmeras outras violências sofridas. Lembrar o que não se esquece para seguir adiante. Lembrar o que não se esquece de existir e resistir. Lembrar o que não se esquece para que outras pessoas não esqueçam.

A exposição contou com mais trabalhos que não foram citados e mostrados diretamente aqui por conta do espaço restrito de um artigo. Mas, a lista completa dos/as participantes e dos trabalhos consta ao final do texto. Na sequência do artigo será realizada uma reflexão acerca da formação de professores/as de arte e a riqueza intelectual e pedagógica que se pode construir na relação com exposições de arte.

4. A formação de professores e professoras e a relação com as exposições de arte

A formação de professores(as) pode ser entendida como um processo que começa com a formação inicial no curso de graduação e segue ao longo de toda a vida profissional por meio da formação continuada. Compreende-se que a formação de professores(as) se constitui em meio a uma arena de disputas (TRICHES, 2017). Um jogo de forças, ligado ao dilema produtividade e qualidade, entre quem luta por projetos educativos de qualidade através de constante investimento público e aqueles que buscam garantir a hegemonia capitalista, na sua atual fase Neoliberal, quando transformam a educação em um negócio.

Identificar as contradições e os limites da educação vigente contribui com a possibilidade de superá-los, tendo em vista o interesse da classe trabalhadora no processo de formação educacional, na perspectiva de contribuir para a libertação e para a construção de uma sociedade igualitária. Mas, com a consciência de que nem a educação, nem a arte são capazes de transformar a sociedade sozinhas e sim, articuladas às demais esferas da vida, para construir as bases de transformação.

Compreende-se assim, que a educação e a arte possuem um poder real, ainda que limitado, na luta para que as pessoas tenham igualmente acesso ao saber, pois a escola, em todos os seus níveis de ensino, é o espaço dedicado a prover as pessoas de conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos (SAVIANI, 2018). Além das escolas e universidades, os espaços artísticos e culturais como museus e galerias de arte, podem promover o acesso ao conhecimento e debates a partir de exposições, oficinas de arte, visitas guiadas e mediadas e fim de contribuir com a formação de professores/as e estudantes, desde a educação infantil até a pós-graduação.

Se a arte possui um poder real para contribuir com a transformação da sociedade, que poder é este? Um dos poderes da arte está na sua contribuição para a formação e criação humana. Pois a arte coloca as pessoas em contato com as grandes questões da humanidade. Em um trabalho de arte pode-se reviver as problemáticas humanas não como algo distante ou acessório, mas como parte essencial da constituição do ser humano. A arte se fez presente ao longo de toda a história humana, na relação do trabalho criador e com a construção da própria humanidade. Ao conhecer as produções artísticas produzidas há milhares de anos ou as contemporâneas, conhecemos conjuntamente a autoconsciência da humanidade ao longo dos tempos, pois são registros de como o ser humano se fez humano.

Entrelaçado a arte há um poder cognoscitivo, conforme mencionado no parágrafo anterior, do mesmo modo há um poder pedagógico a ser explorado no trabalho educativo. Dermeval Saviani define o trabalho educativo como “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Como o processo de construção do conhecimento não é natural e sim intencional, com objetivos previamente definidos, a educação também não é neutra e sim interessada, fazendo assim parte do processo de humanização.

O objeto da educação nas artes visuais reside na identificação dos elementos culturais a serem ensinados intencionalmente, assim como os meios para que o trabalho educativo e o trabalho criador aconteçam. Neste sentido, aos(as) professores(as) cabem identificar os elementos (conteúdos e práticas) que não podem faltar na *práxis* do ensino de artes visuais, de acordo com a faixa etária e o contexto dos(as) estudantes, segundo as características do desenvolvimento, a fim de que os estudantes tenham acesso aos saberes das artes visuais e se humanizem. Quanto mais se conhece a prática social da realidade onde se atua como professor(a), tanto mais se dispõe de meios para ensinar e atuar sobre ela.

Se o papel do(a) professor(a) está em selecionar, sistematizar e ensinar os conteúdos, o papel da escola está em socializar os conhecimentos. Socialização como o oposto da propriedade privada, para que os conhecimentos produzidos artisticamente ao longo da história alcancem todas as pessoas e não uma parcela ínfima da população que possui condições materiais de acesso aos bens culturais.

Sem a escola, a classe trabalhadora não conseguirá se apropriar dos saberes historicamente produzidos, nem desenvolver uma consciência de classe para romper com a alienação, quanto mais vir a produzir conhecimentos no interior das relações sociais da qual faz parte, enquanto intelectuais orgânicos. Para a classe trabalhadora, um dos momentos em que ela tem acesso aos bens artísticos e culturais produzidos pelo ser humano, para além do que a indústria cultural disponibiliza, é na escola e nas aulas de artes. Por isso, defende-se a permanência das artes nos currículos escolares e o acesso da população a uma educação gratuita e de qualidade.

As exposições de arte podem contribuir para ampliar o repertório dos estudantes e dos professores e professoras que estão em permanente processo de formação. Os espaços artísticos como museus, galerias e outras instituições podem contribuir para o acesso gratuito das pessoas em exposições de arte, oficinas, palestras, apresentações artísticas e culturais, com incentivo financeiro dos governantes, a fim de que a classe trabalhadora, junto com seus filhos e filhas tenham acesso a arte. O acesso à arte e ao conhecimento é um direito de todas as pessoas, assim como é um dos caminhos de mudança.

No processo de ensino e aprendizagem, o objetivo do ensino de artes visuais está em desenvolver nos(as) estudantes uma consciência histórica, social, artística, cultural e crítica através da apropriação das artes visuais e por meio do processo de trabalho criador, a fim de que o(a) estudante se humanize. Na luta permanente contra a desumanização, gerada pela alienação e contra o obscurantismo que leva à barbárie. Assim, a educação e arte contribuem para a formação humana e quiçá para uma atuação revolucionária na sociedade.

5. Possíveis contribuições de uma exposição para a formação de professores:

- Acessar conhecimentos.
- Ampliar o repertório artístico, cultural e intelectual.
- Visitar uma exposição e observar a sua organização e montagem.

- Conhecer trabalhos de artistas a partir de uma temática e pensá-los coletivamente.
- Relacionar os trabalhos da exposição com outros trabalhos e artistas que a pessoa já conhece.
- Conhecer pessoalmente e conversar com artistas sobre o seu processo de trabalho.
- Debater temáticas atuais a partir de vozes coletivas.
- Aprofundar o debate sobre teorias, artistas e os problemas sociais que enfrentamos e que reverberam nas artes.
- Pensar possibilidades didáticas a partir da experiência de visitar ou participar de uma exposição.
- Conhecer e se relacionar com outras pessoas que visitaram a exposição.
- Convidar mais pessoas para visitar a exposição e, se possível, levar os estudantes para uma visita mediada.
- Levar a experiência para a sala de aula e compreender o papel da arte para o ensino, a aprendizagem e a humanização.
- Estudar sobre a arte contemporânea nas escolas, com referências para além dos(as) artistas consagrados pelo mercado de arte e que circulam amplamente na mídia.
- Reafirmar a arte como conhecimento, ideologia, linguagem, expressão e como um peculiar trabalho criador.
- Refletir sobre exposições de arte, escrever sobre elas e submeter para publicação.
- Criar outras exposições e debates dentro do seu contexto artístico, escolar e social.

6. Perspectivas futuras

A exposição aconteceu do dia 19/04/2023 até o dia 10/05/2023. Ela só existiu por conta do IV Encontro do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte (OFPEA). Foram dias de muitas trocas e conhecimento, onde foi possível conviver com artistas e professores de todo o Brasil. Além das contribuições que esta exposição trouxe, conforme elencado no artigo, também se tem a expectativa de que novas exposições sejam realizadas ao longo dos encontros do Observatório da Formação de Professores, que ocorre com frequência bianual. Assim, fica o convite para o envio de trabalho para próximos editais e que possam ocorrer catarses ao longo do trabalho pedagógico, da criação artística e estética, bem como, da formação humana através da arte e da educação.

7. Participantes da Exposição Catarses Estéticas

Ana Marcelino. Autorretratos. Fotografia. 2022

Andrey Parmigiani. Novos mastros para novas bandeiras. Fotografia. 2022

Arttesma (Marina Weber). Libertação. Fotografia. 2017-2022
Carla Nardes. Busca do Saber. Fotografia/Cartaz. 1999-2003
Cristina Rosa. Natureza Morta. Fotografia. 2021
Fiodora Flores (Luísa Gomes). Ficções. Cartaz. 2023
Gabriele Almeida. Passa tempos. Cartaz. 2022
Girassol (Fernanda Linhares). Expediente noturno. Fotografia. 2022
Janaina Enck. Programa Residência Pedagógica - Subgrupo Artes-Norte. Cartaz. 2022
Janine Perini. Liberdade. Fotografia. 2022
Kamilla Nunes. Cena Fulgor. Fotografia Pinhole. 2022
Katyuscia Sosnowski. Do Paraná para a Paraíba: Videocartas trocadas entre estudantes do Ensino Médio. Videocartas. 2022
Lu Renata. Sem título. Fotografia. 2021
Lucila Horn. Sem título. Fotografia. 2022
Marcel Diogo. Para Lembrar o que não se esquece. Cartaz. 2020
Margarete Gasperin. Tramas II. Fotografia. 2016
Maria Luisa Coura. Autofagia. Fotografia. 2020
Priscila Anversa. Aguarde Aqui. Fotografia. 2021
Raquel Alberti. Catarses Escolares. Impressões juvenis pós-pandêmicas. Fotografia. 2023
Rita Oyakanmi. Travessia. Fotografia. 2022
Saul Smith. Covid: Catarse Social. Estética da Costeira do Pirajubaé. Fotografia. 2020
Thalita Emanuelle. Soletude. Fotografia. 2022
Vera Penzo. Desinformações do cotidiano. Série Reflexos-Distorções. Fotografia. 2023
Feliz Ano Coletivo. Cartaz/Múltiplo. Produzido pela curadoria da exposição Catarses Estéticas: Maristela Müller e Claudia Carnevskis. 2023

Referências

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano, novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1984.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<https://www.sinte-sc.org.br/files/1081/Texto%202%20%20For%20docente%20Aspectos%20hist%20Saviani.pdf>>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

TRICHES, Jocemara. **Formação docente em cursos de pedagogia: questões em torno da agenda do capital**. In: EVANGELISTA Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2017.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A e Editora Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

A CURADORIA NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPOSIÇÃO NAS AULAS DE ARTE

Joelma Zambão Estevam¹

Resumo

O presente artigo reflete sobre a realização da exposição dos trabalhos elaborados durante as aulas de Arte. É bastante comum que, após o desenvolvimento das propostas artísticas, a produção resultante seja, ou imediatamente devolvida aos estudantes ou guardada em pastas para ser entregue aos pais ao final do ano letivo. O objetivo deste texto é pensar sobre a importância da exposição dos trabalhos elaborados pelos (as) estudantes, concebendo-a como a última etapa do processo de criação artística. Nesse sentido, aceita-se que expor os trabalhos não se reduz a pendurá-los na parede, mas que se trata de uma importante oportunidade de construir e mobilizar conhecimentos fundamentais para a formação dos discentes, especialmente àqueles oriundos da área da curadoria, como, por exemplo, a criação de um conceito para a exposição. O texto defende que esse conhecimento proporcionará ao estudante uma melhor compreensão da linguagem museal - hoje bastante restrita a especialistas da área- dessacralizando-a e podendo contribuir para uma desejada aproximação entre público e arte.

Palavras-chave: Arte. Educação. Exposição. Curadoria. Museu.

Introdução

É bastante comum que a ênfase das aulas de Arte recaia nas explicações teóricas, absolutamente importantes, pois tratam da História da Arte e do contexto no qual as obras foram criadas – e no fazer artístico, momento em que o estudante vai interpretar e representar suas vivências em uma linguagem plástica. Porém, ao término deste, os trabalhos ou são devolvidos para que os alunos os levem para casa ou são guardados nas pastas para serem entregues aos pais junto com os boletins bimestrais.

Esse artigo propõe refletir sobre a importância da exposição dos trabalhos realizados nas aulas de Arte, compreendendo-a como a fase final do processo de criação artística. Pretende também ressaltar os conhecimentos mobilizados e construídos durante a montagem da exposição, com destaque para o trabalho curatorial, tão relevante nos tempos atuais e que pode contribuir para a posterior compreensão da linguagem museal, possibilitando a aproximação do público com essa instituição e, por consequência, com a arte.

1. O processo de criação artística

O fazer artístico, isto é, o processo de criação artística, é parte fundamental das aulas de arte. É o momento no qual os estudantes terão a oportunidade de traduzir em uma linguagem plástica, a sua visão de vida e de mundo. É um processo rico de mobilização de conhecimentos e de experiências, de estudos das possibilidades e das limitações, tanto dos materiais quanto da própria linguagem artística. De acordo com

¹Doutora em Tecnologia e Sociedade/UTFPR. Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná/UFPR. Email: joelma.estevam@gmail.com.

Salles (2009, p. 46): “É o diálogo do artista com ele mesmo, que age, nesse instante, como o primeiro receptor da obra”.

No desenvolvimento do fazer artístico, o estudante refletirá sobre o que e como irá fazer. Precisar escolher formas, cores, dimensões, proporções e também os conteúdos que serão comunicados em seu trabalho. Nessa ocasião, poderá recorrer a artistas e/ou obras que já trataram de questões semelhantes e o tratamento que foi dado a elas, isto é, o processo de criação artística é propício ao estudo e à compreensão da história da arte e da observação de imagens.

Esse exercício de criação, para muitos autores, inicia quando o estudante começa a pensar na sua obra e se conclui com a apresentação dos resultados ao público, ou seja, com a exposição que, de acordo com Cauquelin (2005, p. 79) “[...] deveria coroar o circuito, colocando à disposição de todos o resultado de tão longo trabalho”.

Esse momento privilegiado de aprendizagens, reflexão e criação nem sempre recebeu a importância que merecia nas aulas de arte no Brasil. No início da história do ensino da arte no país, situado durante o Período Colonial, marcado pela visão de arte trazida da Europa pelos artistas da Missão Francesa, o fazer artístico estava muito associado aos procedimentos metodológicos do neoclássico, portanto, focado na cópia repetida até alcançar a perfeição.

Mais tarde, durante o Brasil República, o ensino da arte é concebido como o ensino do desenho, voltado à formação de mão de obra para a indústria, assim, referia-se primordialmente ao desenho técnico e geométrico.

No Modernismo e com as Escolinhas de Arte, o fazer artístico se torna mais livre, o trabalho realizado pelas crianças passa a ser denominado de Arte Infantil visto como expressão de sentimentos. A Livre-Expressão, como ficou conhecida, valorizava a espontaneidade, a individualidade, mas não admitia a orientação do professor, nem sequer a utilização de imagens na sala de aula, sob pena de interferir no processo do estudante. Em muitos casos, essa posição, levou a estagnação do desenvolvimento pictórico do estudante e a perda total de conteúdo das aulas de arte.

Com a Ditadura Militar, veio a obrigatoriedade do ensino da arte na escola, mesmo sem ter professores formados na área. Isso levou à criação aligeirada de cursos de graduação de licenciatura curta (com duração de 2 anos) para atuação no então 1.º grau e de licenciatura plena (4 anos) para atuação no 2.º grau. Esses cursos polivalentes “preparavam” para lecionar Artes plásticas, Música, Teatro e Dança, bem como as teorias da arte, ofereciam uma formação frágil, fazendo com que os professores repetissem técnicas encontradas em livros didáticos que se limitavam, muito mais ao desenvolvimento da habilidade motora, do que ao conhecimento artístico (BARBOSA, 2019, p. 10). O fazer artístico aqui é tão somente a realização de técnicas, como colar bolinhas de papel crepom na bandeira nacional, etc.

No final dos anos 1980, Ana Mae Barbosa elabora a Abordagem Triangular², a qual propõe um fazer artístico enriquecido pelos conhecimentos da história da arte e da leitura de imagens, mas defendendo a liberdade de expressão do estudante.

Mais recentemente, emergiram novas perspectivas para o ensino da arte, como Mediação, Interculturalidade, Experiência Estética, Cultura Visual, que trazem uma visão atualizada e aprofundada para as aulas de arte, apontando questões absolutamente relevantes para a aprendizagem em artes e a compreensão de um fazer artístico mais reflexivo, que, assim como a Abordagem Triangular, supera a repetição de cópias ou de técnicas, que estão muito mais associadas ao desenvolvimento motor do que à aquisição de conhecimentos artísticos.

1.1. A exposição

Observando a História da Arte, podemos afirmar que as pinturas “nascem” nas paredes com a Arte Rupestre durante a Pré-História e ganham especial importância com os afrescos³. A Última Ceia, de Leonardo da Vinci, pintada na última década do Quattrocento (1495), certamente é o afresco mais conhecido.

Quando as pinturas passam a ser realizadas sobre um suporte móvel (madeira, tela), também ganham as paredes. Gombrich (2012, p. 108), apresenta o quadro intitulado Interior de um ateliê de alfaiate, de Brekelenkam, pintado em 1655, que registra um ambiente bastante humilde, mas que traz um quadro pendurado na parede.

Com a possibilidade da reprodução das imagens, vai ocorrer o que o próprio Gombrich definirá como “domesticação” da pintura, isto é, reproduções de obras de arte vão para dentro das casas das pessoas que jamais teriam condições de adquirir um original, mas que desejavam tê-las decorando as suas casas. É interessante observar a disposição das obras, uma ao lado da outra e sempre alinhadas. Isso vai se repetir até mesmo quando se trata de pessoas/artistas que romperam com padrões tradicionais:

Na fotografia do quarto de Gertrude Stein em Paris no inverno de 1914-15, percebemos seu retrato feito por Picasso e outros trabalhos da *avant-garde* francesa, mas seu gosto pouco ortodoxo não a impediu de alinhar de modo organizado os quadros na parede (GOMBRICH, 2012, p.112).

Uma mudança importante ocorre no final do século XVII e início do século XVIII, quando as obras de arte, especialmente pinturas e esculturas, ganham um espaço específico para apreciação do público:

² Proposta sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 1980 e que propõe o trabalho entrelaçado entre as vertentes fazer artístico, história da arte e leitura de imagens.

³ Técnica de pintura mural, executada sobre uma base de gesso ou nata de cal ainda úmida - por isso o nome derivado da expressão italiana *fresco*, de mesmo significado no português - na qual o artista deve aplicar pigmentos puros diluídos somente em água. Dessa forma, as cores penetram no revestimento e, ao secarem, passam a integrar a superfície em que foram aplicadas. FONTE: Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo26/afresco>. Acesso em: 12/06/2023.

Toda obra de arte apresentada aos olhos do observador é uma obra exposta, seja numa parede de um palácio, num jardim burguês, num templo religioso ou numa praça. Todavia a exposição enquanto a reunião de obras de arte, temporariamente arranjadas para construir uma narrativa é um evento particular e intimamente ligado aos lugares e instituições modernas da arte (GLICESTEIN, 2009, p. 242).

Esses espaços específicos são os salões de arte, que têm origem com o Salão de Paris, organizado pela Academia de Pintura e Escultura Francesa no ano de 1667, onde atualmente localiza-se o Museu do Louvre. De acordo com Glicenstein (2009, p. 242) “as exposições artísticas nascem, basicamente, para dar visibilidade às obras”.

No ano de 1699, o Salão de Paris é aberto ao público. Com o passar do tempo, a quantidade de obras expostas aumenta, assim como o número de visitantes, que nem sempre eram familiarizados com as tradições do mundo da arte. Artistas precisam pensar em alternativas para que seus trabalhos ganhem visibilidade e não sejam apenas mais uma obra no meio de tantas outras. Dessa forma, a partir dos salões, as exposições ganham uma outra importância e precisam ser pensadas para muito além da ideia de pendurar quadros nas paredes, pois se tornam um evento cultural: “[...] as exposições, compreendidas como prática de mediação, de comunicação, como fenômeno cultural reconhecível, tiveram como possível marco, os salões do século XVII. (GLICENSTEIN, 2009, p.241).

Na segunda metade do século XVIII, as exposições acadêmicas ganharam impulso e a arte tornou-se cada vez mais um caso público. Com os movimentos de vanguarda e a ruptura com o clássico, tornam-se também o palco de grandes polêmicas, como é o caso do Salão dos Recusados, quando artistas modernos, revoltados com os jurados que continuavam sempre escolhendo e premiando apenas as obras que mantinham a tradição clássica, no ano de 1863, retiram seus trabalhos do Salão de Paris e fazem uma exposição paralela, que denominam, então, de Salão dos Recusados.

Paradoxalmente, com o impulso dessas mostras, a arte se tornou ainda mais distante do público, pois acabou se tornando objeto de discussões de “especialistas” e de nobres muito apegados a seus valores burgueses:

O fosso entre os artistas e seu público, entre criadores e compradores aprofundou-se de modo inexorável. Impiedosamente convocados à cena por uma crítica pouco qualificada – e mais preocupada com sua própria glória, os artistas foram entregues ou à ironia ou ao louvor (HEGEWISCH, 2006, p.185).

E essa é uma questão bastante importante. As exposições estavam abertas ao público, mas isso não foi suficiente para aproximá-lo da arte. Esse fenômeno pode ser observado ainda hoje, segundo dados do IBGE, do ano de 2007, menos de 10% da população frequentam museus, mesmo boa parte deles tendo entrada gratuita. Muitas questões podem explicar esse hiato entre público e arte, mas certamente a elitização do discurso artístico proferido por um grupo seletivo de especialistas, como afirma

Hegewisch (2006), contribui para a exclusão de boa parte da população do patrimônio artístico e cultural. Superar essa distância é um desafio constante para as pessoas que conhecem a importância da arte na formação das pessoas e é possível observar em exposições recentes, que existe a preocupação em não as tornar herméticas.

Atualmente, em que pesem as críticas especialmente pelo caráter de espetacularização de algumas mostras, elas se tornaram um pouco mais democráticas, uma vez que podem acontecer em espaços institucionais, mas também alternativos e até mesmo em ambientes abertos como parques, ruas ou mesmo virtualmente. Podem ter a presença de curadores ou serem realizadas pelos próprios artistas e seus colegas de profissão. Apresentem trabalhos das mais diversas linguagens e concepções artísticas. Observa-se também uma preocupação com os visitantes, buscando garantir a acessibilidade do maior público possível, seja através de adaptações físicas ou da disponibilização de textos, audiodescrição e da presença de mediadores.

A partir do século XIX e especialmente com a contemporaneidade, “as exposições deixam de ser manifestação lateral da arte, tornam-se parte integrante de suas experiências e transformações” (DEL CASTILLO, 2014, p. 19). Essas experiências resultam em oportunidades de conhecimento de como os acervos são rearranjados, para que as mesmas obras possam contar novas histórias ou de acesso a trabalhos que escrevem a história da arte contemporânea. Também promovem discussões sobre conceitos, dão visibilidade a assuntos e/ou comunidades e, em muitos casos, tornam-se lócus de questionamentos. Ainda de acordo com Del Castillo (2014, p.19) “verifica-se uma reciprocidade entre as transformações artísticas e as mudanças expositivas”.

As exposições, na atualidade, se configuram como algo muito mais complexo do que colocar obras nas paredes para ganharem visibilidade. Nesse sentido, uma área assume um papel de protagonismo: *a curadoria*.

2. A curadoria

*Se tivesse que ilustrar o trabalho de um curador, desenharia um iceberg.
A exposição seria a parte que se vê acima da água, e toda a pesquisa
e engajamentos que se produz seria o que está escondido debaixo
da superfície.
Kate Fowle*

A curadoria de arte é algo relativamente recente. Para Duarte (2015, p. 9), “apenas nas últimas três décadas é que o termo se disseminou”. Confirmando essa afirmação, D'Harnoncourt⁴ (2010, p. 215) afirma que “não havia realmente uma função de curador da arte no século XX”.

Os profissionais que se responsabilizavam pela montagem das exposições e por sua divulgação eram os diretores de museus e/ou galerias. Esses profissionais tinham

⁴ Foi Diretora do Museu de Arte da Filadélfia de 1982 até 2008, ano de sua morte. Especialista na obra de Marcel Duchamp.

como função também catalogar, organizar e manter os trabalhos artísticos, eram chamados de conservadores de arte. A princípio, a curadoria era uma profissão relacionada a museus, e adotava a cronologia como critério para a montagem das exposições. Com o passar do tempo, essa ideia vai se modificando em função de mudanças sociais, culturais e especialmente das ocorridas no campo da arte.

A partir dos anos de 1980, o papel do curador atinge um outro patamar, de acordo com Bruce Altshuler (2010, p. 17) é considerado um criador, pois “não apenas modificou nossa percepção das exposições, mas também criou a necessidade de documentá-las de modo mais completo”. Essa grande mudança não ocorre, entretanto, sem algum embate entre artistas e curadores, em uma disputa por espaço e pelo protagonismo da arte. Artur Barrio⁵ (2015, p. 2), em uma entrevista para a Revista Select, chega mesmo a afirmar que: “o curador é uma necessidade desnecessária”. Apesar dessa relação nem sempre harmoniosa, alguns curadores foram/são muito próximos de artistas e tiveram/têm grande importância no desenvolvimento de suas carreiras. Pontus Hultén (2010, p. 47), em 1962, “organizou uma exposição com quatro jovens pintores americanos (Jasper Johns, Alfred Leslie, Rauschenberg e Richard Stankiewicz)”, que se tornaram grandes nomes da Pop Art. Estar atento à produção artística que acontece para além do convencional, do conhecido e validado, também se torna uma função reconhecida por alguns grandes curadores da história. Johannes Cladders (2010, p. 78) afirma “eu estava interessado naquelas que ainda não tinham essa aprovação e, portanto, ainda eram obras, mas não obras de arte”.

São múltiplas as funções assumidas pelo especialista em curadoria, mas reforça-se, aqui, as grandes influências causadas nas exposições. O curador é o profissional que, a partir do conhecimento profundo e da interpretação das obras, vai conceber uma exposição, transmitindo ao público a ideia do artista, potencializando o trabalho artístico e seu conceito a partir de escolhas técnicas, conforme Ferreira (2010, p. 139): “uma experiência fundada em uma reflexão teórica cuja hipótese se concretiza na realidade, enquanto interação com a arte, mediação entre obra, espaço expositivo e público”. A curadoria, então, passa a articular arte, exposição e produção de conhecimento.

A curadoria nasce do entrelaçamento da crítica e da história da arte e, segundo Ferreira (2010, p. 137) “tem contribuído largamente para a apreciação de trajetórias de artistas, de períodos e tendências, bem como para novas visadas historiográficas, tornando-se, ao mesmo tempo, acontecimento, documentação e referência histórica”.

A curadoria de uma exposição é resultado de muitas decisões e requer um olhar cuidadoso, que pense a relação da obra com seu contexto e com outras obras; preocupa-se em apresentá-la de forma a criar sentidos e significados para o público, enriquecendo a compreensão da experiência estética. “Um curador tenta passar ao

⁵ Artur Alípio Barrio de Sousa Lopes (Porto, Portugal, 1945). Artista multimídia, desenhista. Premiado internacionalmente, o artista produz obras com elevado grau de questionamento político e social. Fonte: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa47/artur-barrio>. Acesso em: 19/06/2023.

público o sentimento de descoberta provocado pelo encontro face a face com uma obra de arte” (LEONZINI, 2010, p.10).

Pensar curadoria atualmente, requer compreender que essa área se complexificou e está muito além da atribuição de escolher as obras que serão expostas e organizar as exposições. Os profissionais que atuam neste campo precisam valorizar cada obra, evidenciar os possíveis sentidos advindos dos trabalhos, mas também abrir espaços para que o público possa atribuir novos significados. Devem propor a cenografia para o espaço expositivo, e ter o cuidado para que essa não venha a se sobrepor às obras artísticas. E, especialmente, devem apresentar exposições que redundem em enriquecimento estético do público e em conhecimento de novos artistas e novos trabalhos que vão além do consensual ou do que o mercado define como “valor artístico”.

Em que pese as muitas críticas destinadas aos curadores, especialmente pelo poder exagerado que assumiram no mundo da arte, é fato que o trabalho desenvolvido por esses profissionais trouxe um incremento para as exposições e em um sentido mais amplo para a própria arte.

2.1. A curadoria na educação e a exposição nas aulas de arte

Todas essas mudanças relacionadas à curadoria e às exposições ocorridas nas últimas décadas, nos fazem pensar que, de alguma forma, as aulas de arte precisam apresentar esses conteúdos aos estudantes. As exposições, como já mencionado anteriormente, pode ser considerada como a última fase do processo de criação artística, é quando a obra é levada ao conhecimento do público. Propõe-se aqui, um exercício de imaginação: uma companhia de teatro passa meses ensaiando uma peça e construindo um espetáculo (concepção de cenário, figurino, iluminação, som,...) e depois de tudo pronto encerra o trabalho e não o encena. Fica faltando algo, o serviço está incompleto! A exposição seria esse momento de apresentar aos colegas, aos outros professores e mesmo para os pais e a comunidade, um trabalho no qual foi empenhado muita cognição, sensibilidade e dedicação. Mas essa não é uma prática muito constante nas aulas de arte, o mais comum é os estudantes desenvolverem seus trabalhos, receberem uma nota e os levarem de volta para casa. Em outros casos, esses são guardados em pastas pela escola e devolvidos ao final do semestre ou do ano letivo.

Sabe-se que muitas escolas dificultam a realização de exposições alegando que a fixação de materiais nas paredes danifica a pintura ou ainda que atividades como essa interferem na rotina, causando problemas relacionados à disciplina. De qualquer forma, os ganhos pedagógicos são tão importantes, que esta se torna mais uma daquelas batalhas que o (a) professor (a) de arte acaba enfrentando.

Para iniciar a reflexão sobre a importância da realização de exposições nas aulas de arte, aponta-se uma questão bastante simples, mas que redundará em uma outra percepção até mesmo da própria obra. O estudante está acostumado a desenvolver a prática artística utilizando os materiais sobre uma mesa ou carteira, portanto, sempre do mesmo ponto de vista. Quando o resultado desta prática é

colocado na parede, poderá ser observado a partir de outro ângulo, o que evidenciará alguns aspectos e encobriu outros. Poderá ser apreciado de uma distância maior, destacando a necessidade eventual de repensar o dimensionamento de algumas formas/elementos, ou ainda rever a intensidade de cores, por exemplo, para que possam ser vistas com mais clareza. Ao realizar um trabalho que será exposto, o estudante precisará considerar os apreciadores, ou seja, quais as opções formais devem ser feitas para que sua obra seja visualizada com clareza.

Outro fator importante: cada estudante desenvolve, autoralmente, a sua criação. Como unir trabalhos potencialmente diferentes de maneira a criar um todo harmônico? Reuni-los a partir de uma paleta de cores semelhantes? Ou que dialoguem em relação ao tema? Qual a distância entre eles para que um não interfira tanto na visualização do outro? É possível colocá-los todos na mesma parede? Essas e tantas outras questões, estudadas em conjunto entre professores e alunos, permitirá que eles compreendam a complexidade que é a realização de uma exposição.

A partir da participação ativa na montagem da mostra, os estudantes perceberão que ela pode contar uma história, ter um conceito e o mais importante: entender a existência da expografia e a linguagem museal. dessacralizando, assim, este espaço e superando a ideia bastante comum de que museu não é um lugar para todas as pessoas, mas somente para iniciados, normalmente oriundos de classes privilegiadas economicamente e que se sentem no direito de usufruir o patrimônio cultural da humanidade.

Ter acesso à arte e à cultura é condição para o exercício da plena cidadania e direito constitucional, mas não basta escrever isso em um documento, é necessário que a população não se sinta mais intimidada de entrar em uma instituição de arte. Entende-se que, quanto mais familiarizada uma pessoa estiver com as questões que envolvem o mundo artístico, quanto mais conhecimento tiver sobre o assunto, mais condições terá de se tornar um (a) apreciador (a) e de acessar a experiência estética.

Outro aspecto a se ressaltar, diz respeito às questões curatoriais. O curador não é mais somente aquele que irá escolher as obras a serem expostas, mas o profissional que, a partir do entrelaçamento de diversos conhecimentos, como a Estética, a Crítica e a História da Arte, irá conceber cuidadosamente uma exposição. Ao considerar isso, o professor terá mais uma oportunidade de mostrar aos estudantes que arte tem seus conteúdos próprios, que a quantidade de aulas da disciplina não pode ser reduzida ou ocupada por outras atividades da escola, como a realização de reuniões, por exemplo, sob pena de interferir de forma grave na educação estética dos alunos o que redundará em uma formação deficitária das crianças e adolescentes.

Ao entender a intencionalidade e os objetivos de cada exposição que realizarem, ou mesmo que visitarem, os estudantes construirão conhecimentos fundamentais para a compreensão do discurso imagético, tão fundamental nesse momento em que vivemos e que Moles (1987, p. 15) define como a “civilização da imagem”. A exposição não deixa de ser um discurso visual e como tal é um espaço absolutamente privilegiado de experiência estética.

Para montar a exposição dos trabalhos escolares, considerando a curadoria, será preciso fazer algumas importantes reflexões: O que se deseja com essa mostra? Como desenvolvê-la de forma que esteja mais acessível ao público e não se torne um evento hermético? Como construir um cenário mais propício para destacar as obras? Quem sabe colocar algum papel colorido ao fundo, uso de jornais, alguma iluminação que a escola possua. Quais alternativas pode-se propor para que o público acesse as intenções da turma e especialmente construa novas interações e significados? Quais recursos são importantes para que o público tenha acesso às obras?

A presença de mediadores é sempre muito interessante. Preparar as crianças e adolescentes para que apresentem suas criações a partir de reflexões e questionamentos interessantes, que façam os visitantes se interessarem pelo assunto faz com que a escola contribua também com a formação da comunidade não escolar. Nesse sentido, ressalta-se a importância da utilização de uma linguagem adequada, que seja clara e acessível, de forma que não reste ainda mais a ideia de elitização da arte.

Conclusões

A realização de exposições nas aulas de arte não é uma prática tão comum. Em algumas escolas, entretanto, as mostras se constituem em eventos importantes, ocupando espaços como pátios e bibliotecas, contando com a presença dos pais e da comunidade. É um momento festivo da escola. Ocorre que, na maioria dos casos, os estudantes não são envolvidos na sua montagem, normalmente, o (a) professor (a) define o projeto, o efetiva e depois de tudo pronto, os discentes as visitam.

Refletindo a respeito das grandes mudanças envolvendo as exposições, especialmente resultantes da complexidade do papel da curadoria, percebe-se a relevância de considerar a exposição como uma atividade fundamental das aulas de arte, uma vez que o processo de montagem, quando concebido para além de pendurar trabalhos nas paredes, faculta a construção de conhecimentos imprescindíveis para uma formação estética e para a compreensão do mundo da arte.

Uma primeira contribuição a ser destacada, diz respeito ao desenvolvimento de um olhar mais sensível em relação às características técnicas e conceituais das obras, visando aproximá-las e construir um todo harmônico, o que se constituiria em um primeiro passo para algo muito mais complexo, como criar uma ideia para a exposição. Reflexões relacionadas à expografia, como a disposição dos trabalhos no espaço, a concepção de um possível cenário para a alocação desses bem como a preocupação em relação ao acesso dos visitantes à mostra e especificamente às obras e aos conteúdos que intencionam comunicar, também são ganhos absolutamente relevantes para a aprendizagem em arte.

Do ponto de vista política, ressalta-se que, no processo de montagem, os estudantes poderão experimentar o pensamento curatorial, normalmente restrito ao âmbito de instituições especializadas, como os museus, cujo acesso nem sempre está disponível a comunidade da educação pública, não só pelo valor dos ingressos, uma

vez que boa parte deles nem cobra pela entrada, mas principalmente porque muitos estudantes não enxergam aquele espaço como um lugar que pode ser frequentado por eles.

Há uma construção social nesse sentido, que enfatiza que a arte não é para todos e há também um certo receio do que encontrar lá dentro. As aulas de arte já vêm ensinando os conhecimentos referentes às obras, através da leitura da imagem e do estudo do contexto no qual foram elaboradas; com o trabalho sobre exposições e curadoria, propicia-se aos alunos o como essas obras estão nos espaços museais, ou seja, trabalha-se com a linguagem museal, dessacralizando aquele lugar e o tornando mais acessível.

Outro aspecto fundamental, participando da exposição de seu próprio trabalho, o aluno pode reconhecer a importância de sua criação e compreender que obras artísticas realizadas por pessoas de outras classes econômicas e sociais também podem e merecem ser salvaguardados, portanto, é necessário que os museus abrem espaço para a preservação do trabalho artístico de diferentes culturas.

A partir das reflexões apresentadas no presente artigo, acredita-se que a realização de exposições envolvendo os estudantes no seu processo de montagem, esteja bastante alinhada com um pensamento contemporâneo do ensino da arte e que traga importantes contribuições para a formação estética de crianças e adolescentes bem como para a aproximação do público com a arte.

Referências

- ALTSHULER, Bruce. Prefácio. **Uma breve história da curadoria**. In: OBRIST, Hans U. São Paulo: BEÍ, 2010.
- ALZUGARAY, Domingos. O curador é dispensável? **Revista Select**. Vol. 5, Nº 22, p. 30. Março/2023.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte: Memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CLADDERS, Johannes. Entrevista concedida a Hans U. Obrist. **Uma breve história da curadoria**. São Paulo: BEÍ, 2010.
- DEL CASTILLO, Sonia Salcedo. **Arte de expor: Curadoria como Exposição**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.
- FERREIRA, Glória. Escolhas e experiências. In: RAMOS, Alexandre D. **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010.
- GLICENSTEIN, J. **L'Art: Une Histoire d'Expositions**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- GOMBRICH, Ernest H. **Os usos das imagens**. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- HEGEWISCH, Katharina. Um meio à procura de sua forma – as exposições e suas determinações. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais EBA UFRJ**. Rio de Janeiro. V. 13. N. 13. p. 185 – 198. 2006. Disponível em: [Um meio à procura de sua forma: as exposições e suas determinações | Hegewisch | Arte & Ensaios \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 20/12/2022.
- HULTÉN, Pontus. Entrevista concedida a Hans U. Obrist. **Uma breve história da curadoria**. São Paulo: BEÍ, 2010.

LEONZINI, Néssia. Apresentação. In: OBRIST, Hans U. **Uma breve história da curadoria**. São Paulo: BEI, 2010.

MOLES, Abraham. **O cartaz**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: Processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 2009.

AÇÃO EDUCATIVA EM MUSEUS E ENSINO DE ARTES NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE APROXIMAÇÃO

Emiliana Pagalday Fernández¹
Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva²

Resumo

O presente artigo estabelece relações entre o trabalho educativo em artes na escola e nos museus, apresentando uma perspectiva de aproximação destas instituições, tendo como objetivo qualificar a formação artística e destacar sua relevância para o desenvolvimento de uma prática social ativa e consciente. Iniciamos pela concepção destes espaços e sua relevância social para situar o papel do trabalho educativo enquanto ato fundamental para o desenvolvimento humano, seguindo para a especificidades das práticas educativas desenvolvidas nesses espaços, para por fim, apontar as perspectivas de aproximação destas práticas desde o ensino de artes. Entendemos que a frequência aos museus contribui para o aprimoramento do ensino de artes na escola, pelo contato que possibilita com o objeto artístico. Da mesma forma o ensino de artes na escola contribui na formação de públicos para o museu, dado que a apropriação dos conhecimentos específicos da arte possibilitam a significação das obras, e o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico, além de garantir o repertório necessário para a fruição estética e a produção em artes. Para que estes pressupostos se efetivem, é necessário que o trabalho educativo desenvolvido pelas instituições seja planejado em conjunto e a partir de uma perspectiva pedagógica definida e consistente.

Palavras-chave: Ensino de artes. Ação Educativa. Museus.

Introdução

Partindo da concepção que o trabalho educativo é fundamental ao desenvolvimento das pessoas, pela socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, e especificamente os conhecimentos em arte para ampliar a consciência frente a cultura local e global, no desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico, esta pesquisa tem como objeto de estudo as relações do trabalho educativo no âmbito escolar e museal, considerando suas especificidades e as possíveis contribuições no planejamento de práticas em conjunto.

Apesar das mudanças significativas no reconhecimento do papel social do museu na contemporaneidade e as ações educativas bem sucedidas que vêm sendo desenvolvidas, como exemplo das ações educativas presentes no caderno de Educação Museal: práticas e narrativas (IBRAM, 2012) e no contexto de Santa Catarina, os projetos e ações apresentadas por Rodrigeri e Bertoncello a partir da pesquisa da REM/SC (FONSECA DA SILVA, 2022, p.66), ainda persiste o debate sobre a necessidade de ampliação da democratização do acesso a estes espaços. Entende-se que é um desafio que depende da superação de diversos aspectos que limitam ou dificultam o acesso da população, seja por questões materiais ou simbólicas, que afetam pessoas com deficiência, baixa renda, diferentes origens étnicas, faixa etária e escolaridade, assim como suas possíveis interseções.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais-PPGAV/UDESC. Email:emipagalday@gmail.com

²Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais-PPGAV/UDESC. Email:cristinaudesc@gmail.com

No contexto brasileiro, a ênfase no papel social da instituição se encontra no contexto da LEI Nº 11.904/2009 que institui o Estatuto de Museus e estabelece como princípio fundamental o cumprimento do seu papel social, o qual estará melhor definido nos Planos Museológicos, também implementados nesta lei, como um instrumento de gestão para alinhar os objetivos da instituição aos seus projetos e ações. As diretrizes para desenvolver esses planos determinam a necessidade de um Programa Educativo e Cultural, que se encontra aprofundado na Política Nacional de Educação Museal – PNEM (Portaria nº 605, de 10 de agosto de 2021) (IBRAM, 2022, p.8). No entanto, os avanços no plano legal não se efetivam no chão do museu sem os recursos materiais necessários e uma equipe de profissionais qualificados.

Neste contexto, a aproximação entre museu e escola, se articula a partir deste artigo por serem duas instituições que compartilham do caráter educativo e público, com o objetivo de propiciar uma formação e fruição cultural qualificada. Nesse contexto, nos cabe pensar como a escola e o museu podem se apoiar nessa tarefa? Como podem complementar as práticas de socialização dos conhecimentos culturais, especificamente, os conhecimentos em artes, produzidos pela humanidade e articular os mesmos aos conhecimentos que salvaguardam e expõem os museus da cidade, de modo crítico?

Dada a importância de propiciar uma formação e fruição artística qualificada para o desenvolvimento de uma prática social ativa e consciente, o objetivo principal é que a partir deste estudo possam se perspectivar ações educativas em conjunto, nas quais escola e museu se complementam dentre suas especificidades, que incluem potencialidades e limitações. Para tal, temos que ressaltar a relevância do trabalho educativo em artes para qualificar o contato, fruição e incorporação da produção artística; apresentar a necessidade de que as práticas educativas nos museus sigam um planejamento intencional e consistente, a partir de uma concepção pedagógica definida. Também, apresentar possibilidades de articular os percursos educativos em artes na escola com o museu, que acrescentem no trabalho educativo desenvolvido nestas instituições e favoreçam efetivamente a formação das pessoas. Igualmente, para que as visitas escolares ao museu não sejam resumidas a um passeio, mas a uma saída de estudos que complementa o aprendizado em sala de aula, inclusive elencando a necessidade de apoio financeiro para o deslocamento dos estudantes.

Abordamos essa problemática a partir da concepção de ensino sociohistórico, articuladas no Brasil a partir da pedagogia histórico-crítica proposta pelo educador brasileiro Dermeval Saviani, considerando a educação uma atividade intencional, de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e fundamental ao desenvolvimento artístico. As bases teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica, se encontram nos estudos de Saviani, (2011 e 2012), que apesar de estarem voltados à educação formal nas escolas, pretende-se aqui estender esta concepção de ensino aos espaços museológicos. Neste sentido, defende-se o papel social dos museus, como instituições essenciais à formação cultural das pessoas, à medida que

colocam em relação o patrimônio da humanidade e a sociedade contemporânea, proporcionando uma compreensão do presente numa perspectiva histórica e crítica.

O interesse de pesquisa na aproximação do trabalho educativo em artes nas escolas e nos museus, parte do projeto *Formação Inclusiva nos Museus de SC* (FIMSC), oriundo do Edital Elisabete Anderle, 2019 (FONSECA DA SILVA, 2022), que se desdobrou em um projeto de mestrado atualmente em desenvolvimento na linha de ensino em Artes Visuais, do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV). Deste modo, as reflexões articuladas aqui partem do contexto de Santa Catarina e se relacionam com a dissertação em processo.

Para atingir este objetivo temos de percorrer alguns caminhos específicos. O primeiro é afirmar o trabalho educativo em artes como fundamental a incorporação da cultura que vem sendo produzida historicamente e assim qualificar o contato com as obras de arte em museus e a produção cultural de forma geral, neste sentido consideramos que não é um contato qualquer, mas um contato a partir de desenvolvimento crítico sobre a obra e seus contextos.

Iniciamos o desenvolvimento apontando o papel social dos museus na sociedade e a importância do ensino de artes para a formação das pessoas para que o leitor possa compreender o interesse em ampliar as ações educativas nos museus. Logo será argumentada a necessidade de que essas ações educativas sejam planejadas a partir de uma concepção pedagógica definida e consistente. Dado que a educação é uma prática intencional, a consciência do lugar de partida do público visitante e dos objetivos que se querem atingir com a mediação das obras e a proposta de uma prática educativa, que problematize a compreensão do processo, deve ser articulado para que estas intenções e objetivos se efetivem. E por fim, a partir das relações que lhe antecedem, apontar a perspectiva de um trabalho que integre as práticas dos educadores da escola e do museu, com vistas a ampliar a acessibilidade ao patrimônio cultural e artístico a partir da aproximação e vínculos nas práticas educativas de ambas instituições, nesta instância se faz necessário explicitar as especificidades de cada uma destas e comentar algumas das experiências bem sucedidas que antecedem este estudo.

Esperamos que a partir de tais caminhos, se possa contribuir e estreitar os vínculos entre museus e escolas e que por elucidar as potencialidades do planejamento de práticas conjuntas, novos vínculos sejam criados, contribuindo assim para ampliar a democratização de acesso aos bens culturais.

2. Desenvolvimento teórico-metodológico

Para situar esta escrita, que versa sobre as relações entre a escola e o museu, vale começar por definir nossa concepção sobre estes espaços e destacar a relevância social destas instituições, para compreendermos porque o trabalho

educativo em artes é fundamental a incorporação da cultura acumulada historicamente.

2.1 A concepção do museu, da escola e o trabalho educativo em artes

A instituição Museu, tem sido tradicionalmente relacionada a uma série de funções sociais. A origem da palavra remonta à antiguidade Grega quando o termo *mouseion*, ou “a casa das musas” era uma mistura de templo e instituições de pesquisas, voltada sobretudo para o saber contemplativo e filosófico. Vinculados, desde suas origens, às classes dominantes, o museu enquanto instituição surgiu no século III a.C., em Alexandria (TAMANINI, 2000, p. 109).

Acompanhando a evolução da humanidade, a instituição vem se atualizando conforme os interesses da sociedade ao longo dos séculos. Considerando seu caráter educativo e sua função social, que é o que nos interessa debater neste artigo, podemos afirmar, de acordo com as pesquisas de Tamanini, (2000), que a partir do século XX a concepção desta instituição muda, como consequência das inquietações de uma sociedade pós-industrial, pelas grandes transformações econômicas, a efervescência dos meios de comunicação de massa, a indústria do entretenimento, as contestações que surgiram sobre as coleções museológicas no período das duas guerras mundiais, entre outras. De forma progressiva, o museu passa de ser uma instituição reservada a memória para um espaço de socialização e produção de conhecimentos. Essa crise formal da instituição levou ao surgimento da museologia³ e criação do ICOM, Conselho Internacional de Museus, em 1946, entidade vinculada à UNESCO.

O museu é uma instituição de salvaguarda do patrimônio cultural da humanidade, um espaço de socialização de conhecimentos e das produções culturais mais elaboradas, no entanto, na contemporaneidade seus modos de organização e funcionamento têm sido contestados e ampliados. Vale ressaltar, que a cultura não se limita aos espaços institucionais, estando presente na prática social das diversas comunidades. No entanto, pela visita a estes espaços o repertório há de ser ampliado, possibilitando uma compreensão mais abrangente da totalidade histórica na qual se inserem suas práticas culturais locais, assim como conhecer suas origens pela possibilidade de transportar-se a outros tempos a partir do contato com as obras de arte e os objetos históricos que venham a fazer parte do acervo museal, considerando a diversidade de tipologias para além dos museus de arte que são o foco deste artigo.

Entendemos que a cultura enquanto produção humana, se encontra nos mais diversos âmbitos da vida social, que não precisa adentrar nesses espaços para ser legitimada sua relevância para o desenvolvimento da humanidade. Porém, entende-se que as obras que compõem os acervos museológicos lhe foram atrelados valores históricos e estéticos atribuídos por alguma pessoa, grupo ou

³ “Ciência aplicada que estuda a história dos museus, seu papel na sociedade, seus sistemas específicos de pesquisa, de conservação, de educação e organização” (ICOM, 1986, p.03 *apud* TUNINI, p. 127).

classe social, que dificilmente contempla a diversidade cultural de toda a população. Vale questionarmos, quem foram as pessoas que atribuíram esses valores, e quais as intenções político-ideológicas por trás dessas escolhas, refletindo a necessidade iminente de atualizar e ampliar estes acervos.

Os museus apesar de serem instituições públicas, são frequentados por diminuta parcela da sociedade, havendo múltiplas determinações para exclusão. Por esses motivos, cada vez mais, o museu afirma sua função social no desenvolvimento de ações educativas voltadas para a formação de diversos públicos, na intenção de quebrar o estigma de que o museu é um espaço usufruído unicamente por uma elite intelectual.

Diversos museus fazem pesquisas de público, nos quais conseguem conhecer o perfil do público visitante. Gabriela Aidar nas palestras *online* realizadas do projeto FIMSC⁴, comenta sobre uma pesquisa de hábitos culturais realizada em 2017 em 12 capitais brasileiras. Os dados constataam que o público que mais frequenta museus são pessoas jovens (mais da metade com 34 anos), com alta escolaridade, (57% possui ensino superior) e alta renda, (62% pertencentes a classe A, com renda maior a 18 mil ao mês). Podemos afirmar que escolaridade e renda são fatores determinantes ao acesso a museus no Brasil. Considerando tal, acredito ser necessário planejar o trabalho educativo em museus no sentido de reverter esses números, e que trabalhar em conjunto com a escola pública pode possibilitar uma mudança progressiva na forma em como as pessoas enxergam, frequentam e se sentem nos espaços museais da cidade, atribuindo a estes a importância que condiz com sua trajetória histórica e a perspectiva de ser participante desta instituição em toda a amplitude do termo.

Em concordância com Saviani (2009, p.59), compreendemos que a “(...) educação se relaciona dialeticamente com a sociedade.” Portanto, não é o determinante principal das transformações sociais, senão que esta é determinada pela estrutura social na qual se encontra inserida como elemento secundário. No entanto, por se relacionar dialeticamente com a sociedade, “[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (*Idem*).

A instituição escolar cabe a função social de transmissão e assimilação do saber sistematizado nas suas formas mais desenvolvidas. Para Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos conjuntos dos homens” (2011, p.13). E para tal, devem ser identificados os elementos culturais que precisam ser aprendidos e descobrir as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, transformando esses conhecimentos em conteúdos escolares.

⁴ Seminário disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VkzAtgPlr_g&t=2164s. Acesso em: 20/06/2023. As informações referidas estão no minuto 22.

Para pensar a educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, uma das máximas desta concepção é a prioridade dos conteúdos, necessárias à melhoria do ensino escolar público e a formação do sujeito.

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2009, p. 50).

Em suma, um ensino que priorize os conteúdos é necessário para garantir o aprendizado, desenvolver o senso crítico e instrumentalizar as camadas populares a que sejam capazes de superar os problemas enfrentados na sua prática social, dado que esse repertório de conhecimentos lhe serão necessários para tomada de atitude e futura produção de conhecimento.

Os conteúdos lhe darão esse repertório essencial a antecipar em idéias a construção do novo e assim poder participar efetivamente do progresso da humanidade, ocupando um lugar ativo e não passivo na sociedade. Para tal, Saviani (2011) nos alerta sobre priorizar a transmissão dos conteúdos clássicos, enfatizando que “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (p.13) São aqueles conhecimentos mais desenvolvidos, essenciais ao desenvolvimento da humanidade. Estes configuram uma via, também progressiva, de equiparação das classes sociais e para superação da sociedade capitalista.

A pressão em direção a igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que “os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade” (SAVIANI, 2009, p.58). Da mesma forma, que o próprio capitalismo desconsidera e marginaliza a produção de conhecimentos de outros grupos sociais, fora do eixo branco, eurocêntrico e norte-americano.

Tendo como foco aqui o ensino de arte, vale situarmos frente a historicidade da produção de objetos de arte. Para tal, partimos da referência de Fonseca da Silva e Anversa (2021), que fundamentadas a partir de estudos que lhe antecedem como Vázquez (2010) e sua análise da estética de Marx de 1844; Leontiev (1978) nos elucidam que a atividade criativa está intimamente associada à atividade do trabalho, sendo uma atividade fundante e exclusiva do ser humano, que consiste na transformação da natureza para criar as ferramentas capazes de satisfazer as suas necessidades e por sua vez, nessa ação de transformar a natureza o ser humano se transforma a si mesmo. “A arte (e as demais formas de objetivação humana) se originou do trabalho, descolando-se dele em um longo trajeto histórico, afirmando-se em sua especificidade humana” (FONSECA DA SILVA;

ANVERSA, 2021, p.19) apontando que, quando houve excedentes de objetos materialmente inúteis, a função estética emergiu. Para as autoras,

A vivência estética é inquestionavelmente necessária, mas é preciso que seja preparada de forma intencional. É papel da educação colocar o aluno em contato com as objetivações artísticas e apresentar os conhecimentos necessários para a compreensão dessas, o que não significa anular a criatividade e a recepção estética desses, uma vez que é imprescindível ensiná-los as mediações necessárias para que haja apropriação das objetivações artísticas (FONSECA DA SILVA; ANVERSA, 2021, p.21).

Conforme o elucidado, o trabalho educativo é um processo fundamental para a incorporação do patrimônio cultural da humanidade. De acordo com as contribuições da psicologia histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento humano resulta da interação dialética do sujeito com seu meio sociocultural, ou seja, com o mundo e as demais pessoas. As relações que estabelecemos com esse meio se encontram mediadas por signos, que para serem incorporados, requerem do trabalho educativo.

Segundo Turini e Santos (2022, p.3), “(...) o signo possui papel instrumental no desenvolvimento psíquico humano, pois é a partir dele que o ambiente que o cerca ganha sentido e significado”. Em outras palavras, assim como a criação do signo não se dá de maneira espontânea e requer da interação social de uma coletividade que lhe atribui os sentidos e significados, para que estes signos sejam apropriados por outras pessoas, é necessário que haja a transmissão de significados, ou seja, mediação e ensino. Os signos são criados e perpetuados pela interação social, incorporando-se como elementos culturais da sociedade.

Na seguinte seção, será discutido uma orientação para o trabalho educativo especialmente em museus, considerando as particularidades da instituição, das práticas educativas nestes espaços, e que não basta apenas haver mediação e ensino, mas este deve ser realizado a partir de uma concepção pedagógica definida e consistente, partindo da prática educativa como uma atividade intencional, consciente, que atua como mediadora no seio da prática social global, tendo como ponto de partida e ponto de chegada, a própria prática social (SAVIANI, 2021).

2.2 Educação em museus

Para falarmos sobre a educação em museus e defender seu planejamento desde as bases da pedagogia histórico-crítica, vamos iniciar por destacar a diferença entre o que compreende o ensino Formal, Não Formal, e Informal.

O ensino formal é caracterizado pela educação escolar, que segue uma proposta definida de ensino e diretrizes curriculares comuns na qual distintas tendências pedagógicas coexistem e entre estas a PHC. O ensino não formal, é ofertado em cursos fora do sistema oficial de ensino, que apesar de não seguir um currículo mantém um processo organizado e um plano de ensino definido (RAMALHO e OLIVEIRA, 2021). Por fim, o ensino informal é aquele realizado

por meios que dispensam uma proposta de educação sistematizada, como nos espaços sociais cotidianos.

A educação em museus se insere no campo da educação não formal. Sendo assim é planejada de acordo com as características da instituição -como sua tipologia, acervo, parcerias, exposições permanentes e temporárias- e deve se adequar às especificidades dos públicos visitantes, como pessoas com diferentes faixas etárias, escolaridade, PcDs, especialistas ou pesquisadores, entre outros.

Fonseca da Silva (2022, p.104) afirma que, “mesmo nos espaços de educação não formais, isto é, que não necessitam de certificação como na escola, embora não exista um currículo preestabelecido, é necessário que exista uma concepção pedagógica de uso.” No entanto, como evidenciado na seção anterior a partir das pesquisas de Tunini (2000) a organização do trabalho educativo em museus não tem uma trajetória tão extensa quanto a própria instituição e que estas a princípio se inserem no campo da museologia. Atualmente as diretrizes para a educação museal se encontram no Plano Nacional de Educação Museal (PNEM), que resulta de um debate que se inicia no 1º Encontro de Educadores do Ibram (2010), e após a consolidação da Lei 11.904/2009 que estabelece a Política Nacional de Museus, o Plano Nacional de Cultura (PNC), o Plano Nacional Setorial de Museus e o Estatuto de Museus, definindo as bases legais estruturantes do setor cultural e museal brasileiro.

Podemos perceber que a trajetória da educação em museus no Brasil é incipiente em relação a história da instituição. Uma evidência disso em relação ao ensino de artes é a falta de disciplinas de formação de professores em artes que contemplem a ação educativa em espaços culturais.⁵ Destaca-se aqui a pesquisa de Julia Rocha Pinto (2009), que constatou que apenas duas instituições brasileiras de formação de educadores em arte contemplavam a educação não formal em museus no seu currículo (RAMALHO e OLIVEIRA, *apud* FONSECA DA SILVA; ANVERSA, 2021, p. 44).

Desta forma, ao mesmo tempo que o professor não compreende as especificidades da educação não formal, tampouco compreende a relevância social dos museus enquanto espaços que podem contribuir nos processos de aprendizagem em artes por propiciar um ensino a partir do contato direto com as obras. Com isso, muitas vezes, o trabalho do educador nos museus se limita a mediação do encontro do público com as obras sem o planejamento de uma prática educativa consistente.

Definir um projeto de ensino requer a consciência de todas as determinantes do processo educativo. Para que o educador realize um planejamento consistente, além do domínio da sua área de conhecimento, requer o conhecimento das especificidades da instituição na qual atua; as características do público visitante; qual seu ponto de partida e onde se pretende chegar, para assim poder definir o processo de forma

⁵ Destaca-se a pesquisa de Julia Rocha Pinto (2009), que constatou que apenas duas instituições brasileiras de formação de educadores em arte contemplavam a educação não formal em museus no seu currículo (RAMALHO e OLIVEIRA, *apud* FONSECA DA SILVA; ANVERSA, 2021, p. 44).

intencional, sentido alcançar seus objetivos. No entanto, deve também se considerar as demais circunstâncias da sua prática para poder definir objetivos atingíveis. Como por exemplo, o tempo de encontro com os grupos visitantes.

Para que haja a compreensão qualitativa das obras de arte, as pessoas têm de ter incorporados os signos culturais e os conceitos que envolvem essa produção. Quando o encontro acontece em uma visita pontual, o educador do museu não tem condições de abordar a complexidade de cada obra, e desenvolver uma prática educativa que contemple o conjunto se torna um desafio também pontual, pois denovo irá depender das especificidades dos grupos e do repertório que estes conhecem e que é determinante a essa compreensão.

A transmissão de conhecimentos mais complexos requer uma periodicidade de encontros, dado que catarse não se produz de forma isolada mas é resultado de pequenos saltos qualitativos no aprendizado. Este desafio do tempo das práticas podem ser contornados a partir de projetos que preveem uma série de encontros com o mesmo grupo e assim poder desenvolver uma atividade educativa que além dos conhecimentos adquiridos, confira aos visitantes um sentido maior de pertencimento e familiaridade com o museu, compreendendo-o como um espaço de convívio social e aprendizado.

Uma possibilidade para o planejamento de projetos que permitam uma continuidade das ações educativas é estabelecer parcerias com outras instituições. Podemos citar como exemplo os trabalhos empreendidos pelo Núcleo de Ações Educativas (NAE) do Museu Histórico de Santa Catarina, relatados no Programa Educativo e Cultural⁶ de 2015 que estabeleceram quatro projetos que contemplam públicos diversos. Entre estes, os próprios trabalhadores do museu, sendo dois projetos voltados a capacitação da equipe interna, tanto para melhorar o atendimento aos visitantes quanto para a mediação das obras das diferentes exposições e do acervo; com os reeducandos da Penitenciária de Florianópolis, mediante encontros mensais, o qual teve desdobramento com os pacientes presos e internados no Hospital de Custódia; também, os professores, a partir de um projeto em parceria com as secretarias de educação do estado. Segundo as educadoras do NAE do MHSC, também se desenvolvem ações de inclusão sociocultural com diferentes grupos e citam o Centro de Atendimento Psicossocial-Álcool e Drogas. Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante (CRAI). Associação de Crescimento Pessoal Semeadores do SAber(ACrePES)-Terceira idade. Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC)” (CARLSSON; UGOLINI, 2021, p.145). Este exemplo nos serve para elucidar as múltiplas possibilidades de vínculos institucionais que podem contribuir a ampliar a acessibilidade ao patrimônio cultural por meio de ações educativas planejadas de acordo com os grupos visitantes.

Seguindo a concepção pedagógica aqui defendida, compreendemos que qualquer prática educativa tem que partir da prática social, do lugar do público visitante, e orientar o percurso de acordo a um objetivos específicos definidos, que

⁶ Para conhecer mais recomenda-se a leitura do capítulo completo no livro Formação Inclusiva para Museus de Santa Catarina.

utilizando-se dos conhecimentos que emergem das obras e da sua historicidade, deve ter como objetivo geral a passagem da síncrese para a síntese, de uma compreensão confusa e com base no senso comum, para uma compreensão mais elevada, global, consciente da historicidade das obras e do seu impacto na contemporaneidade. E a sua vez, de forma dialética, o educador também irá aprender nesse processo, e aprimorar suas práticas pelo acúmulo de diversas experiências.

A educação em museus pautada por um plano de ensino definido, com projetos que preveem uma sequência de encontros, proporciona um processo educativo mais consistente. A possibilidade de aprofundar os diversos momentos da prática educativa e de conhecer melhor o grupo, irá contribuir para contemplar de forma mais efetiva as necessidades deste. Para além da transmissão-assimilação de saberes, os encontros propiciam aproximação dos vínculos, tanto entre o público visitante e os trabalhadores do museu, quanto entre as pessoas do grupo à produção artística local e ao patrimônio cultural da humanidade.

2.3 Perspectiva de um trabalho que integre os educadores da escola e do museu

Para adentrar nas reflexões sobre uma educação museal integrada ao ensino escolar, definir qual o lugar do público escolar no museu. Apesar de afirmar acima que escolaridade e renda são fatores determinantes ao acesso a museus no Brasil, temos que acrescentar que os grupos escolares ocupam um percentual significativo nas pesquisas de público dos museus⁷. Por tal, é indispensável refletir sobre como se dão estes encontros, se há uma efetiva transmissão e assimilação dos conhecimentos ou se a visita configura uma saída de estudos ou se resume a um passeio no qual a mediação das obras não é suficiente para garantir o aprendizado.

Por estas razões, Ramalho e Oliveira (2021) propõe a expressão “ação educativa” ao invés de mediação, que vai além de receber e acompanhar os visitantes, mas de adequar as ações aos conhecimentos dos alunos, as obras da exposição com os assuntos apreendidos pelos mesmos na disciplina de arte e apontar possíveis aprofundamentos para o professor posteriormente em sala de aula. O educador museal apesar de não seguir um currículo, se inteirado dos saberes escolares que estão sendo socializados na escola, pode desenvolver suas práticas em vias de contribuir para o entendimento dos mesmos, possibilitando a efetiva apropriação dos bens culturais.

Com estes pressupostos e retomando as questões elencadas acima sobre a necessidade de qualificar o ensino destinado às camadas populares na escola pública, se estabelece o interesse em aproximar o trabalho educativo em artes nestas instituições. Para que as crianças e adolescentes desde jovens tenham a oportunidade de compreender seu papel no progresso da humanidade pela

⁷ Este dado foi mencionado no último encontro da REM/SC (2021) por alguns dos educadores de museus presentes.

participação ativa na vida cultural e de se apropriar dos conhecimentos que nestes espaços são produzidos.

Passamos por fim, a pensar práticas pedagógicas em conjunto, de forma a que cada instituição possa contribuir de forma recíproca a efetiva incorporação dos conhecimentos em artes e do patrimônio cultural. A comunicação entre estes educadores -da escola e do museu- deve estar direcionada a criar de forma intencional um planejamento pedagógico comum, compreendendo a realidade objetiva na qual se desenvolvem as práticas e o nível de compreensão que se encontram os grupos, orientando o trabalho educativo pelos conteúdos abordados pelas obras e aos conteúdos escolares em questão, relacionando-os aos problemas detectados na própria prática social.

Uma das diferenças apontadas, para além das implicações do ensino não formal em relação à educação escolar, é que as visitas escolares ocorrem de forma pontual e em um período de tempo que limita o aprofundamento nas reflexões e conteúdos que emergem da exposição. Frente a isso, um planejamento antecipado representa uma ótima possibilidade de atenuar as dificuldades enfrentadas por ambas instituições. O museu pode contribuir ao ensino escolar, pelo contato próximo a produção histórica e cultural, assim como, o ensino escolar pode contribuir nas ações educativas em museus, ensinando aos alunos os conceitos bases dos conhecimentos sistematizados em arte, o qual conferiria uma melhor compreensão das obras.

Sendo assim, as visitas adquirem um caráter de aprofundar esses conteúdos pelo contato direto com a produção artística e os demais conhecimentos que o NAE venha acrescentar, contribuindo para uma fruição estética qualificada e também a formação de públicos que venham a retornar aos museus após as visitas escolares.

Os trabalhos em conjunto devem seguir a perspectiva de desenvolver uma prática social consciente, a partir de reflexões críticas, nas quais as pessoas possam se entender enquanto sujeitos ativos na construção e preservação do patrimônio cultural. Entendemos que por mais que o acesso ao museu seja garantido, enquanto os processos de musealização dos bens culturais continuam sendo operados exclusivamente por determinados grupos sociais, economicamente privilegiados e politicamente dominantes, esse acesso será precário (COHEN; DUARTE, 2012).

Democratizar a instituição museal implica também ampliar a participação das pessoas na construção desse espaço. Para tal, estas devem conhecer tanto as produções artísticas quanto do sistema das artes, que inclui a musealização das obras, sua circulação e a influência do mercado nestes processos. Aqui o ensino de arte pode contribuir com as ferramentas para reconhecer a própria cultura, que pode ainda não estar presente nos museus, e compreender os procedimentos para que seja parte dos acervos museológicos, e assim contribuir para ampliar o patrimônio cultural.

A seguir, serão abordadas algumas das diretrizes descritas por Turini e Santos (2022, p.17) que apesar de destinadas ao planejamento do ensino no âmbito escolar, por estarem alinhadas à concepção de ensino da PHC, trazemos como possibilidade

de orientar a prática educativa em conjunto com o museu. Seguindo o conselho dos próprios autores, “O professor constantemente terá de movimentar-se na elaboração e reelaboração das diretivas, complementando-as, reduzindo-as, ampliando-as, de acordo com as necessidades dos elementos da mediação educativa”

Serão destacados sete (7) das doze (12) diretivas descritas por Turini e Santos (2022), e abordadas de forma sucinta:⁸ 1) Reconhecimento dos conhecimentos clássicos: aqueles que se firmaram como fundamentais, pela sua importância atemporal. 2) Identificação dos problemas e da percepção sincrética: estas problematizações relacionam às questões levantadas pelas obras escolhidas à prática social das pessoas envolvidas. O educador aqui irá perceber a realidade objetiva dos educandos e orientar sua prática em vistas de superar a percepção sincrética dos mesmos. 3) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico: implica analisar o tempo e espaço no qual as práticas se desenvolvem, como estrutura física do museu e duração das ações educativas, considerando que, podem ser planejadas ações continuadas em mais de um encontro ou que tenham continuidade em sala de aula. 5)

Os processos de instrumentalização: neste momento, de maneira sistemática, o professor relaciona a atividade planejada, aos conhecimentos teóricos e práticos necessários a refletir os problemas detectados na prática social. 6) A catarse na busca pela emergência de novas posturas na prática social: A catarse não corresponde a um momento isolado da experiência estética, nem se efetiva em uma única prática educativa, mas ocorre pela soma de pequenas transformações, estimuladas pela incorporação dos instrumentos culturais, que quando internalizados reorientam a prática social da pessoa, que passa a compreender sua realidade objetiva de forma sincrética. 8) As avaliações como evidências da aprendizagem: as ações educativas em museus, dispensam a necessidade de aplicar avaliações as pessoas envolvidas, porém, a devolutiva daqueles que participaram conta para observar se os objetivos foram alcançados ou como pode ser reestruturada a prática para melhorá-la. “[...]mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como).” (TURINI; SANTOS, 2022, p.21). 10). Os materiais de aproximação ao conhecimento sistematizado: que se dá pelo contato dos alunos com as obras originais e as demais produções que pela sua complexidade requerem uma aproximação maior e um aprofundamento conceitual para sua compreensão e assimilação.

Considerando as especificidades da área de ensino aqui abordada, ancorada às artes visuais, a partir de um planejamento em conjunto museu-escola, podemos refletir acerca dos problemas estéticos que se apresentam ao longo da história da arte, a partir das obras que são testemunhas do passado e articular estas a produção de conhecimento presente, ressignificando as análises em relação aos sujeitos que as percebem e refletem na contemporaneidade. Aqui tem de ser abordadas questões pertinentes ao campo das artes, como a produção, circulação, recepção das obras e

⁸ Recomenda-se a leitura do artigo completo.

o mercado de artes, no âmbito local e internacional, propiciando uma compreensão mais abrangente da totalidade histórica na qual se desenvolvem.

De acordo com Saviani (1996, p.40), do ponto de vista da educação, promover o homem significa “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.” A pessoa que compreende as determinações históricas do seu tempo, é capaz de articular sua prática social em vistas de superação das desigualdades existentes no seio da sociedade capitalista e efetivar seu direito à participação no progresso da humanidade.

Conclusões

Segundo as questões elencadas, constatamos que a cultura enquanto produção humana, se articula na sociabilidade e por esta se perpetua pelas gerações, sendo ressignificada frente a realidade objetiva do seu tempo. No sistema social vigente, pelas desigualdades acentuadas na sociedade de classes, sabemos que frequentar museus não é uma atividade presente no cotidiano das camadas populares. E que, muitas vezes, os filhos da classe trabalhadora acessam estes espaços a partir das visitas escolares.

A democratização do acesso à cultura e a socialização do patrimônio da humanidade, é uma tarefa que requer a mediação do trabalho educativo. Ampliar os vínculos entre a escola e o museu, se demonstra favorável para fortalecer as práticas de ensino de ambas instituições, contribuindo para qualificar a ampliação do repertório, a fruição estética e incorporação da produção em artes, o qual somente pode acontecer mediante um trabalho educativo intencional e consistente, seguindo uma concepção pedagógica definida, articulada aqui a partir da PHC.

O ensino de arte na escola e as ações educativas nos museus, colocam o indivíduo em contato com o passado experienciado e produzido pela humanidade e assim, aponta possíveis formas de se manifestar frente às inquietações da sua prática social presente. Nesse sentido, pelo processo educativo intencional, a pessoa entende-se enquanto ativo na construção e preservação do patrimônio da humanidade e agente passível de transformação social.

O trabalho educativo em artes é fundamental na formação das pessoas. Cabe à escola e ao museu, ampliar o repertório cultural e sensível, para que possamos ter uma relação mais estreita com nosso patrimônio local e a possibilidade de desenvolver a criatividade, produzir novos conhecimentos e participar do progresso da humanidade.

Podemos concluir, que apesar de cada subjetividade ser única e construída a partir de uma realidade objetiva particular, se encontra determinada historicamente e compartilha de um sistema de signos comum que deve ser assimilado para a compreensão da cultura. Neste sentido, conhecimentos em arte, teóricos, formais e materiais se demonstram importantes ao desenvolvimento sensorial, do pensamento

simbólico e do senso crítico, necessários à fruição estética e ao desenvolvimento de uma prática social ativa, e a partir dela inclusive transformar e renovar sua própria cultura.

Referências

CHIOVATTO, Mila Milene. Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo: educação e identidade. In: **Encontro internacional: Diálogos em Educação, Museu e Arte**. 2010, São Paulo.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane Rose; BRASILEIRO, Alice de Barros Horizonte. **Acessibilidade a museus**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2012. (Cadernos Museológicos ; 2).

CARLSSON, Márcia; UGOLINI, Cristiane. Museu Histórico de Santa Catarina: um recorte sobre suas práticas inclusivas e as novas perspectivas. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (org). **Formação Inclusiva para Museus de Santa Catarina: um percurso de variadas possibilidades**. 1 ed. Florianópolis, SC. Editora AAESC, 2022. p.141-152.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; ANVERSA, P. (org.) **Cadernos de Docência: Inclusão e Ação Educativa em Espaços Culturais e Museus de Arte**. Florianópolis: AAESC, 2021.

IBRAM; Instituto Brasileiro de Museus. **Educação museal: experiências e narrativas** (Prêmio Darcy Ribeiro 2008). Brasília: Ibram, 2012.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. Ação Educativa em Espaços Culturais: um depoimento. In: FONSECA DA SILVA, M. C. R. ; ANVERSA, P. (org.) **Cadernos de Docência: Inclusão e Ação Educativa em Espaços Culturais e Museus de Arte**. Florianópolis: AAESC, 2021. p.43-52.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando. 2021 p.19-38

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ª Edição. Editora Autores Associados. 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41.ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

TAMANINI, Elizabete. Descobrir, Coletar, Preservar: Aspectos da História dos Museus. In **Cadernos do CEOM**. Centro de Organização da Memória do Oeste. Ano 14 nº 12. Chapecó: Argos, 2000. p. 107-132.

TURINI, Mateus Henrique; SANTOS, Maria Cristina. A organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação** - Dossiê Temático: Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora. Porto Velho, v. 09, p. 1-28. 2022.

ACESSO ÀS ARTES DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Vinícius Luge Oliveira¹

Resumo

Este artigo apresenta uma parte da pesquisa de doutoramento, defendida em 2022, que investigou as condições de ensino e acesso às artes visuais, dos egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Roraima, que resultou na tese “Superexploração e polivalência nas condições de ensino dos egressos do Curso de Artes Visuais da UFRR”. Partindo dos pressupostos metodológicos do materialismo dialético (MARX, 2013), (LUKÁCS, 1966, 2018) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013, 2018), e teve como informantes-chave os egressos que atuavam na Educação Básica no período da pesquisa. A parte que trazemos aqui são os elementos que tratam do acesso às artes visuais e a precária condição para que esse acesso se realize em Roraima. Seja na dimensão da produção em artes visuais, seja na ida às exposições, grandes mostras e museus.

Palavras-chave: Artes Visuais. Egressos. Formação de Professores. Ensino das Artes Visuais.

Introdução

O presente artigo versa sobre o acesso às artes visuais, dos egressos, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais que atuavam como professores da Educação Básica, durante a pesquisa de doutoramento realizada entre 2018 e 2022, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O objeto da pesquisa eram as condições de ensino e de acesso às artes visuais. Ao longo da pesquisa sistematizamos o acesso em duas dimensões principais. Uma que se articula com o momento de ensino, onde ocorre a busca por artistas, a pesquisa sobre o campo das artes visuais em geral e, aquele acesso que não se relaciona com o ensino de maneira direta, onde o egresso produz em artes visuais, envolvendo a participação e ida às exposições.

Foi caracterizada como um relacionamento indireto ao ensino porque, os fins que se dirigem o ato, não vinculam imediatamente ao ensino. O que não quer dizer que quanto maior for o acesso ao campo das artes visuais, mais amplas e ricas serão suas experiências e conhecimentos e, portanto, maiores serão as possibilidades de transformar esses conhecimentos em conteúdos escolares. Nesse sentido, melhor poderão reconhecer os conteúdos clássicos nas artes visuais, definidos como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2018, p. 41) ou seja, os conhecimentos mais elaborados, que possibilitam a formação de um ser humano omnilateral, consciente de sua classe.

A produção em artes visuais, mesmo não se vinculando diretamente ao ensino, enriquece o indivíduo em sua totalidade. No sentido de que ela “[...] não supõe unicamente a constituição de técnicas mediante o trabalho; supõe também uma síntese de categorias que conformam a peculiaridade de seu comportamento” (CARLI, 2012, p. 68). O que significa, portanto, também o enriquecimento da individualidade e de seu papel enquanto docente.

¹ Doutor em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professor Adjunto do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima. E-mail: vinicius.luge@ufrr.br.

Esse enriquecimento do indivíduo proporcionado pela produção artística, ainda que importante, pois possibilita um repertório mais ampliado sobre as questões técnicas e de síntese categorial, como afirmou Carli (2012) não é uma condição sem a qual o professor não possa realizar, em sua prática pedagógica, a transmissão dos conhecimentos clássicos. O ensino não se confunde com a pesquisa na produção artística, mas ela pode enriquecer o indivíduo que ensina e domina os conhecimentos necessários da docência. Aqui concordamos com Saviani (2013) que a tarefa frente a educação escolar é:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p. 09).

Essa tarefa, nos três momentos explicitados por Saviani, pode, pela produção em arte ser realizada de forma mais ampla e profunda, pois o próprio indivíduo se amplia no ato de criação.

Cabe salientar que os egressos, enquanto informantes-chave, tiveram seus nomes verdadeiros substituídos pelo nome de alimentos dos povos originários do estado. Os nomes escolhidos foram Damurida, Arari', Beiju, Pajuaru, Caxiri e Mocaroró².

1. As condições concretas dos egressos para o acesso às artes

As condições objetivas que os egressos do curso de Artes Visuais da UFRR encontraram, por vários condicionantes do capitalismo nas suas vidas cotidianas, como o caráter de estado periférico de um país dependente, que constitui Roraima. Estado em que se fixaram os egressos do curso, pois apenas uma teve experiência docente em outro estado, como professores na Educação Básica.

No caso de Damurida, essa condição foi determinante para que ela produzisse em artes visuais. Comenta a egressa como foi o impacto da relação com as condições precarizadas de Roraima, depois de formada, que a levou a produzir:

Esse período foi difícil, eu vinha de bolsa, fui bolsista de PIBID, você foi nosso coordenador e quando saímos foi um momento muito complicado, porque ficar desempregada era ruim para me manter e não ficar depressiva.

² Três deles, beiju, pajuaru e caxiri são derivados da mandioca-brava, espécie de mandioca que possui alto teor de ácido cianídrico, que é tóxico para os seres humanos e demanda um tratamento especial para ser ingerida. O mocaroró é uma bebida fermentada do caju, com elevado teor alcoólico. Dos alimentos escolhidos, o arari' é o mais raro de ser encontrado. Ele é feito de lagartas que se alimentam das folhas da maniva (mandioca-brava) apenas uma vez no ano. A damurida é um caldo com tucupi, folhas de pimenteira e alguma proteína, como peixes, carnes de caça variadas, com muita pimenta.

Eu ajudava os filhos, eram prioridade, mas eu pintei. Procurei pintar para ocupar o tempo e não ficar depressiva. Ficava ansiosa muitas vezes, dizia que nunca ia arrumar nada. Mas não era para venda. Achava que eu sairia da UFRR e já entraria no quadro de professores e não foi isso que aconteceu, então procurei pintar para me distrair, não ficar ansiosa. Fiz alguns trabalhos de pintura, e as pessoas vinham e levavam, eu dava, não vendia. Muitos estão ali guardados dessa época. Foi um momento muito difícil, achava que eu não seria professora mais, que seria dona de casa (DAMURIDA, 2021, p. 02).

A compreensão dos determinantes que a fizeram ter um momento de produção, por não haver possibilidade de vender sua força de trabalho, ainda que a sua situação em específico, de poder pintar para enfrentar essa situação, ainda que contra suas aspirações, indica que de alguma forma poderia sobreviver, sem buscar emprego em outra área.

Outros egressos também afirmaram manter uma produção, embora o período de pandemia tenha impactado de alguma forma³:

Eu continuo produzindo. Desde a graduação eu produzo paleoarte⁴. Meu TCC foi na linguagem da escultura. Sigo produzindo, não tanto como era na graduação, que ainda tinha uma margem de tempo. Agora é mais restrita, mas continuo produzindo. Agora vou fazer um projeto com minha esposa e ela quer fazer um minimuseu. Nós estamos preparando um projeto, para uma possível publicação. Vai ter uma oficina, pegando a parte artística e indo também para o lado científico. (CAXIRI, 2021, p. 04)

Conseguir eu consegui. Eu não consigo parar de produzir arte. Já até tentei dar uma parada, mas não consigo. Eu produzi sim, nesse período. Produzi histórias em quadrinhos que o senhor acompanhou, principalmente na parte teórica. Tanto que a minha pesquisa no TCC e mestrado é envolvendo história em quadrinhos. Quando eu cito que levei artistas na escola que acho legal, é fazer algo que acho divertido para mim e para os alunos. Cada um tem sua demanda de esforço, e quando eu estou trabalhando só na escola eu tento ponderar esses dois momentos. (PAJUARU, 2021, p. 04).

Sim. Minha produção começa no curso. O que veio mudando foram mais as questões estéticas, visuais. Durante a pandemia eu me voltei para o bordado. Acho que o divisor de águas não foi a minha formação, mas foi mais a pandemia. Mudaram os materiais, desde que me formei eu não peguei os materiais que eu trabalhava. Segui na aquarela e no bordado, no papel e no tecido.(MOCORORÓ, 2021, p. 03).

³ Há um artigo de uma pesquisa vinculada ao “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” de Luge, Fonseca da Silva e Perini (2021), que analisa 64 questionários de professores e professoras de arte da Educação Básica, sobre o ensino durante a pandemia. Nele, apresentam elementos que mostram como, nesse período, elementos que já existiam como uma tendência, foram acelerados para se manifestarem de maneira mais desenvolvida. Como a expropriação de meios de vida (celular, computadores, etc.), a privatização, inclusive do espaço de aula (compras do serviço de plataformas para aulas e reuniões) e a diminuição nas possibilidades de experiências artísticas dos estudantes.

⁴ Bueno (2015) assim a define: “Os vestígios encontrados nos sítios paleontológicos trazem informações valiosas sobre a pré-história, possibilitando construir um cenário da evolução da vida no planeta. No entanto, pedaços de esqueletos e fósseis são geralmente desprovidos de detalhes da morfologia externa, como cor e textura. Dar forma e vida a esse cenário pré-histórico é o trabalho dos paleoartistas”(BUENO, 2015, p. 01).

A produção é diversificada e as falas mostram a influência do curso na sua consolidação, como parte da vida de cada um e cada uma. Claro que condições mais gerais, como falta de tempo, ocasionadas por um sem-número de razões, também são influentes para que não houvesse uma continuidade da produção de uma egressa “Eu não produzi praticamente nada. Li bastante, eu queria produzir na área do grafite que foi meu TCC. Eu tenho vontade, mas falta tempo.” (ARARI, 2021, p. 05). Bem como a opção de focar na dimensão pedagógica, feita por Beiju (2021, p. 07) “Eu optei pela produção pedagógica mesmo. Uma vez formada, aprendi a fazer um registro mais adequado da minha prática até para fazer um artigo no momento oportuno”.

Como já afirmamos, a produção em artes visuais não é uma condição sem a qual o professor ou professora não possa realizar a transmissão dos conhecimentos mais elaborados em artes visuais. Nem que o processo de criação em artes visuais se confunde com o processo de ensino. O que sublinhamos é que o indivíduo se enriquece ao produzir artisticamente, pois o processo de objetivação artística implica um momento interno de exteriorização, em que a subjetividade do indivíduo, o que ele pensa do mundo, como ele acredita que determinados materiais vão se comportar, como ele realiza a busca em condensar, em sínteses formais, determinados conteúdos da vida, ocorre. Ele, ao transformar a realidade objetiva, dando forma, com mais ou menos sucesso, em sua obra, também muda sua subjetividade, pois o processo de exteriorização leva a uma retroalimentação positiva da própria subjetividade que se transforma (LUKÁCS, 1966):

La fecunda contradictoriedad del reflejo estético consiste en cambio en que, por una parte, se esfuerza por captar todo objeto y, ante todo, la totalidad de los objetos, siempre en conexión inseparable, aunque no explícita y directamente dicha, con la subjetividad humana. (LUKÁCS, 1966, p. 237)

O enriquecimento que proporciona a unidade contraditória entre a exteriorização e sua retroalimentação⁵ se diferencia na arte do que ocorre no processo em que o momento predominante é o trabalho⁶. A busca pelo condensamento dos

⁵ A tradução em espanhol para a palavra alemã “*rücknahme*” foi “*retrocapción*”. Na falta de uma palavra mais precisa, buscamos o que nos parece ser a ideia lukacsiana em um termo utilizado muito na eletrônica, mas que também explica fenômenos biológicos, a retroalimentação. Em sua qualidade positiva a retroalimentação envia para a entrada de um sistema, informações da sua saída, que fazem o novo ciclo ser ampliado. Um exemplo é o processo do parto. O bebê, pronto para nascer, desce para a entrada do útero, o pressionando. Esse fato faz o corpo liberar ocitocina que contrai o útero e pressiona ele mais contra a entrada, que manda um novo sinal ampliado, fazendo o corpo intensificar a liberação de ocitocina, até a expulsão do bebê. No nosso entendimento Lukács se refere precisamente a isso. No processo interno de exteriorização, quando o indivíduo coloca a prova o que pensa conhecer das legalidades objetivas, ao conseguir objetivar seu intento, ele conhece a realidade objetiva e a si melhor, ampliando futuros ciclos.

⁶ Trabalho entendido na sua forma abstrata, comum a todas as sociedades (MARX, 2013). Sobre a diferença no processo do trabalho Lukács (1966b, p. 227) afirma que “[...] mientras que en el trabajo se trata de una relación puramente práctica entre el sujeto y la realidad objetiva, razón por la cual la unidad del acto no es más que el principio coordinador del proceso del trabajo y por eso pierde su significación al consumarse ese proceso y no la consigue de nuevo sino más tarde, en cambio, esa unidad cobra en el arte una objetivación propia; tanto e lacto mismo cuanto la necesidad social que lo suscita tienden a esa captación, fijación, eternización de la relación del hombre con la realidad, a la creación de una coisidad objetivada en la cual se encarne la unidad sensible y significativa, evocadora

elementos essenciais da realidade objetiva, que ganha uma forma intensificada, cobra uma outra qualidade de enriquecimento subjetivo:

La entrega del sujeto a la realidad en la alienación, su inmersión en ella, produce de este modo una objetividad internamente intensificada. Pero ésta – y tal es el sentido de la retroacción en el sujeto – está penetrada de subjetividad por todos sus poros, y precisamente de una determinada subjetividad no es ningún añadido, ningún comentario, ni siquiera una atmósfera que rodee los objetos, sino un momento constructivo integrante de su objetividad misma, un elemento inseparable de su ser-así, aún más: el fundamento de éste. (LUKÁCS, 1966b, p. 238).

A realização da produção artística não é determinante para que, enquanto professor ou professora, desenvolva transmissão dos conhecimentos mais elaborados das artes visuais. Mas é um fator que enriquece o indivíduo singular, pois sua atuação enquanto docente, e no caso dos egressos, na educação básica é somente o momento da venda de sua força de trabalho. O ser social não pode ser reduzido a apenas esse momento. Suas experiências na vida, em sua totalidade, podem ampliar ou restringir as suas alternativas concretas de escolhas na realização das tarefas da educação escolar.

Entre os egressos que produziram em artes visuais, é importante notar que um deles faz esculturas, mas menos orientadas para a centralidade do típico artístico, e sim, para a evocação de características mais minuciosas, da paleoarte. O que podemos indicar como uma forma que expressa o que Lukács (1966a) aponta sobre o naturalismo. Sua produção e participação em exposições ocorrem em eventos científicos. Ele comenta como a pandemia impactou na sua participação, período que ocorreu a entrevista:

Durante a pandemia ficamos longe disso. Não tive oportunidade, eu sempre participei de congressos de paleontologia, têm concursos. Eu só voltei agora em um evento no RS. Que é em dezembro de 2021 que eu participei de um concurso. Mas será em forma remota (CAXIRI, 2021, p. 04).

Pela fala se evidencia que no estado não há eventos que ele possa participar com suas esculturas paleontológicas. A escassez de espaços, inclusive, é um fator para o planejamento dele em construir um *minimuseu*. A busca em propor espaços para exposição feitas por coletivos, fora da institucionalidade, é uma característica grande a partir das informações dos egressos. Principalmente as feiras de arte apareceram como o local mais citado. Veremos a seguir as condições de fruição e possibilidades de participar de exposições de seus trabalhos.

2. Os espaços das artes visuais

A possibilidade do contato com as artes visuais em Roraima é uma questão que é coerente com as características do estado. Os limites para eles existirem são grandes

de dicha impresión” .

e seus determinantes, vinculados à condição periférica na produção de riqueza em nosso país. O estado tem pouquíssimos lugares pensados para serem destinados para exposições. A Galeria Estadual Luiz Canará, reinaugurada no ano de 2017⁷, foi transformada em sede da Força de Segurança Nacional⁸. Sem ela, só há uma galeria para exposição no estado, a galeria do Sesc. Outras exposições, mesmo as realizadas pelo governo estadual, são improvisadas em espaços que não são pensados para tanto, como uma sala do Palácio Hélio Campos, sede do governo estadual (Figura 01).

A galeria do curso de Artes Visuais da UFRR, que estava planejada no projeto de implantação do curso, nunca foi feita. A dificuldade que existe dos egressos conseguirem transporte para os seus estudantes irem em alguma exposição é agravada pela escassez de espaços institucionais específicos. Mesmo espaços mais tradicionais como os museus, sejam de arte, sejam de outras coleções, não existem no estado⁹.

Figura 01 - Exposição do artista Augusto Cardoso, Palácio Hélio Campos, Roraima. 2021



Fonte: PORTAL RORAIMA (2021)

A exposição de Augusto Cardoso¹⁰, utilizada como exemplo, foi citada por um egresso, que comenta sobre sua participação em eventos antes e depois da pandemia.

Antes da pandemia eu visitava bastante, ia ao teatro, shows, sarais, feiras. Na pandemia eu me resguardei muito. Tenho muita vontade de ir. Agora está acontecendo a exposição do Cardoso, estou com muita vontade de ir, mas tenho que ver um horário para não aglomerar. O único lugar que eu vou é no cinema, como saem filmes que eu gosto como Viúva Negra, Esquadrão Suicida, embora perigoso, eu vou em horários que não tem ninguém (13h-14h) (PAJUARU, 2021, p. 04).

⁷ Informação disponível em: <https://educarr.com.br/index.php/2018/04/25/exposicao-memorias-do-lavrado-e-aberta-ao-publico-na-galeria-de-artes-luiz-canara/>>. Acessado em: 22/04/2022.

⁸ Não foi encontrada nenhuma notícia ou documento oficial que fizesse a cessão da Galeria para a operação de controle da imigração venezuelana, que a Força Nacional de Segurança está envolvida.

⁹ Havia um museu integrado, mas ele está fechado desde 2012. Mais informações em: <https://folhabv.com.br/noticia/Unico-museu-de-Roraima-esta-abandonado-ha-quase-5-anos/28532>>. Acessado em: 25/04/2022.

¹⁰ Augusto Cardoso era um artista autodidata roraimense que faleceu em 2020 em decorrência da COVID-19.

Mocororó, no entanto, afirma que não participa tanto quanto participava quando estava na licenciatura em Artes Visuais. Estar envolvida com as disciplinas, com os colegas, impulsionava sua ida a espaços que pudesse ter contato com as artes visuais. Sua vida após a universidade, em que trabalhou em outra área, tendo um curto período de experiência na docência, pode não ter contribuído com a manutenção das visitas. Sua experiência docente ocorreu durante a pandemia e foi muito precarizada. Ela produzia dois vídeos a cada três dias para suas aulas. Esse contexto parece justificar sua afirmação ao responder que sua participação em exposições diminuiu.

[...] no curso você está imerso. algumas questões são parte das disciplinas. Ai você, meio que é inspirado. Eu costumo dizer que quando você está dentro de um meio você segue o fluxo, e quando sai a tendência é você se fechar mais. É tipo estudar, se eu tenha um grupo que estude a mesma coisa, faz debate, conversa, isso leva a tua presença ser maior. Mas quando sai desse meio, fica mais só. Perde contato com os colegas que se dispersam. acaba um pouco o fluxo. Quando saí eu era muito convidada para feirinhas. Nesse ano de 2019 aconteceram muitas feirinhas de artesanato e quando eu era convidada eu ia prestigiar. Mas acredito que diminuiu bastante. Participar de exposição, curadoria, debates, isso meio que diminuiu (MOCORORÒ, 2021, p. 04).

A escassez de espaços tradicionais de exposição no estado, são a parte aparente dos determinantes mais gerais. Não temos como aprofundar o estudo sobre a relação entre a condição periférica do estado, de ser um produtor de pouco valor, onde as características da dependência são mais evidentes, como a superexploração e a fragilidade do trabalho frente ao capital, que impulsiona empregos precarizados e, como esse conjunto de elementos, está vinculado a uma fração burguesa dominante que não buscou manter e desenvolver determinadas instituições da própria sociedade burguesa em Roraima. É própria da sociedade burguesa a criação de museus públicos, sua criação e crescimento do ponto de vista quantitativo, no mundo, é historicamente recente¹¹ e, no Brasil, mais recente ainda. O Museu de Arte de São Paulo (MASP) é de 1947, o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) é de 1948, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ) é de 1949 (ALAMBERT e CANHÊTE, 2004)¹². Tais instituições vinculam-se, portanto, com a própria sociedade burguesa.

Outro espaço comentado de participação são as feiras. Essas são muito mais recentes que os museus, expressam o movimento do capital na segunda metade do século XX e como ele incorporou as artes visuais em sua lógica. Em Fetter (2016), encontramos um histórico sobre as feiras de arte contemporânea que surgiram na década de 1970 e seu crescimento nos anos 2000. Afirma ela que:

Essa transformação ocorreu de forma tímida porém gradativa durante as décadas de 70, 80 e 90 através do surgimento da Art Basel, localizada na cidade suíça da Basileia, em 1970; da Fiac (Paris, 1974); Arco (Madri, 1982);

¹¹ O Museu do Louvre foi criado na França revolucionária (1793) e, logo após, uma série de outros museus públicos foram criados ao longo do século XIX.

¹² Na obra dos autores é possível o leitor aprofundar mais sobre as disputas entre dois grandes mecenas, Francisco Matarazzo Sobrinho, mecenas do MAM-SP e da Bienal de São Paulo e Francisco de Assis Chateaubrian, criador do MASP (ALAMBERT e CANHÊTE, 2004).

Armory Show (Nova Iorque, 1994); Frieze (Londres, 2003 e Nova Iorque, 2012); entre outras. Em 2002 foi criada a Art Basel Miami, filial da feira suíça em solo norte-americano, contando com forte presença latino-americana; em 2005 a SPArte, em São Paulo; e em 2011 a ArtRio, no Rio de Janeiro (FETTER, 2016, p. 760).

O estabelecimento de um mercado mais desenvolvido no campo das artes visuais criou um circuito de comercialização sofisticado e monopolizado, como não poderia deixar de ser no capitalismo:

As bienais e feiras de arte contemporânea qualificam os artistas e funcionam como lugares privilegiados para troca de informações entre galeristas, além de, segundo Moulin (2007), contribuir para a estandardização das escolhas dos colecionadores e dos diretores de museus. Ao pesquisar o mercado de arte em Portugal, a historiadora da arte e agente de mercado, Manuela Hargreaves (2013, p.29), ressalta que em todo o mundo existem umas 200 galerias que “fabricam” artistas, e entre estas há umas 30 que decidem o mercado de arte. “Mais de 30% dos artistas representados na *Art Unlimited - feira de Art Basel* - vêm das mesmas oito galerias – Hauser & Wirth, White Cube, Gagosian, Paula Cooper, Lisson, [...]” (HILLENSHEIM, 2018, p. 790).

O que temos em Roraima, são espaços de comercialização, menos desenvolvidos, desse processo. Pelo que depreendemos das falas, as feiras citadas pelos egressos, ainda que possam ter configurações diferentes das grandes feiras de arte, são os espaços mais constantes de contato com obras de arte que eles possuem. Não é de causar surpresa que junto com a ausência de espaços para as artes visuais na institucionalidade estatal ou com o financiamento de investidores, se busque por outros meios coletivos de produção e exposição sobre o campo das artes visuais.

A partir desse fato, uma outra característica, presente entre todos os egressos, se destaca e contribui para conhecer a influência de suas condições de acesso às artes visuais no ensino. Embora duas egressas não citaram a utilização de artistas locais, os outros comentaram a preocupação em utilizar artistas de Roraima na sala de aula:

Uso Jaider Esbell, Movimento Roraimeira, Eliakin Rufino, o poema “Cavalo selvagem” na escola, que farei um projeto. Ele ficou parado por conta da pandemia, é um projeto que apresentarei na escola esse ano. Vou já entrar com esse trabalho, já fiz um artigo sobre ele. A Carmézia, que foi trabalhada esse ano. Um trabalho dos 9º anos e esse trabalho, rendeu professor. Junto com uma aluna de Artes Visuais, nós apresentamos a Carmézia para os alunos. No final eles fizeram cartas para Carmézia. Gostei muito do resultado. O Cardoso ainda não trabalhamos, mas está para ser trabalhado, o Movimento Roraimeira é trabalhado. Muitos alunos quase não conhecem o Movimento Roraimeira que são coisas regionais e muitos alunos não conhecem. A gente precisa inserir todos os anos, sempre trabalhei desde o começo. O Jaider nunca deixei de trabalhar com ele. E as obras são muito importantes em serem inseridas em sala de aula. Em releituras, colagens, textos, reflexões (DAMURIDA, 2021, p. 10).

Dependendo do conteúdo eu dou prioridade para artistas locais. Teve um momento que trabalhamos a arte naif, eu utilizei a Carmézia. Quando trabalhamos com arte tradicional, usei o Jaider. Eu gosto de sair do óbvio.

Vamos trabalhar com vanguardas, cubismo, Picasso, eu procuro sair do senso comum e buscar outros artistas. (CAXIRI, 2021, p. 03).

Desde a pré-história vou pegando artistas pontuais de diferentes momentos, com os artistas roraimenses também (Roraimeira, pós-roraimeira). Eu tentava trazer muito videoclipe de Ana Vitória, de Skank, para entenderem coisas próximas do nosso convívio, no Brasil. (PAJUARU, 2021, p. 03).

A utilização de artistas locais não significa a possibilidade de ida às exposições com as escolas. Os egressos comentaram, as dificuldades para a saída das escolas. Não há suporte para que seja realizado o deslocamento com os estudantes. Isso, por si, já é uma questão que determina a amplitude do contato com o reflexo artístico que os egressos e seus estudantes podem ter, no momento da educação escolar. Mas, como o momento da educação escolar é apenas a parte na qual os egressos vendem sua força de trabalho, suas possibilidades individuais de ter acesso às artes visuais não se confundem com a condição que as escolas têm de levar professores e estudantes. Em alguns casos, há a busca da presença dos artistas na escola, como citou Beiju ou, como Damurida, que fez uma atividade da turma que resultou em cartas para Carmézia Emiliano (Figura 02), além de sempre trabalhar com Jaider Esbell¹³.

No entanto, com a inexistência de espaços expositivos mais constantes e as feiras sendo, normalmente, em um curto espaço de tempo, se impõe um grande limite aos egressos no contato com as artes visuais. Este acaba sendo circunscrito, pelas informações dadas, à produção local.

Figura 02 – Carmézia Emiliano, Parixara, 2020.



Fonte: MASP (2020)

¹³ Dois artistas indígenas do povo macuxi. Jaider Esbell faleceu no segundo semestre de 2021.

Estas informações demonstram duas dimensões do acesso dos egressos às artes visuais. A primeira parte da constatação é que, excetuando a referência a Picasso (1881-1973), Klint (1862 – 1918) e Marina Abramovic, os outros artistas visuais citados são do estado e, em sua maioria, são indígenas. A utilização de artistas locais, em grande medida, pode se relacionar com a falta de contato com exposições de grande porte e, até mesmo, exposições e mostras que se diferenciam dos espaços das feiras locais. O contato com exposições de grande porte como Bienais, retrospectivas temáticas ou de artistas, etc. não é citado por nenhum egresso. Estas não ocorrem no Norte e o deslocamento para visitá-las demanda um gasto elevado da já escassa renda de cada um e cada uma. Ficam os egressos limitados aos espaços expositivos criados no próprio estado.

O contato com as obras de arte é fundamental para que possa ocorrer a ampliação dos conhecimentos e experiências no próprio campo das artes visuais. Mas não apenas para o egresso, os estudantes da Educação Básica também enfrentam essas condições e aqui podemos compreender muito mais concretamente, no caso de Roraima, a afirmação que a escola possivelmente seja “o único lugar de acesso ao saber artístico para o conjunto dos alunos oriundos da classe trabalhadora” (SCHLICHTA, 2009 p. 57). Por isso a importância de discutir os rumos da educação escolar e suas contradições, na perspectiva socialista que “deve ser lutar pela concretização da socialização do saber sistematizado” (DUARTE, 2021, p. 45).

A segunda dimensão mostra como que a fração não-burguesa¹⁴ mais organizada de Roraima, que são os povos indígenas, e que confrontam as tendências decadentes da burguesia roraimense, avançaram na produção artística. Sobre a organização política indígena em Roraima, Vieira afirma:

Em Roraima, a organização política das comunidades indígenas era um fato inédito. Uma ruptura que mais tarde provocaria uma forte alteração na correlação de forças, especialmente, no processo de reconhecimento das terras indígenas (VIEIRA, 2014, p. 166).

Desde a década de 1960 essa organização política vem ganhando força e criando as condições pelas quais se tenha possibilitado a emergência do chamado movimento da Arte Indígena Contemporânea (ESBELL, 2018). Carmézia Emiliano, Jaider Esbell (1979 – 2021) e tantos outros artistas indígenas são parte desse processo histórico. Se por um lado, a utilização e referência aos artistas locais, com maior força

¹⁴ Entendemos as possíveis fragilidades da definição de “fração não-burguesa” para localizar os povos indígenas entre as classes sociais. Justificamos a utilização pela falta de uma melhor categorização desse coletivo múltiplo e complexo que envolve diversos povos, culturas e línguas. Faltaria precisão em definir como classe trabalhadora, pois nem todos estão inseridos na condição de trabalhador ou trabalhadora assalariada, no modo de produção capitalista. A condição da propriedade dos meios de produção de sua vida é distinta nos casos particulares, incluindo até pequenos-burgueses, mas que em coletivo, atuam em contradição aos interesses do capital. Sua atuação principal no enfrentamento ao capital é a luta pela terra. Pela condição dependente do Brasil, o aumento da produtividade do capital pelo desenvolvimento tecnológico é limitadíssimo para a fração burguesa hegemônica roraimense. Por isso a superexploração e o necessário aumento das terras cultiváveis, o que leva ao confronto com as populações originárias.

que a outros artistas, pode ser também expressão do pouco contato com as artes visuais fora de Roraima, por outro, evidencia as consequências da ação do coletivo com maior organização política e acúmulo de luta social contra o capital. Esse caráter contraditório expressa, em alguma medida, o movimento entre os limites e potencialidades da luta de classes em Roraima.

As condições de acesso às artes visuais podem reforçar tendências já analisadas por Hillensheim (2018) restringindo o contato com novos artistas aos divulgados pelos grandes meios de comunicação:

Agora eu estou trabalhando com um artista, que esqueci o nome dele. Ele tem uma obra que se chama “Árvore da vida” (Klint). Minha irmã gostou e vai usar também nas aulas dela. Eu vou mesclando nas séries para que não escape de nenhum. Principalmente na arte contemporânea. Ontem vi no jornal um trabalho lindíssimo, sou ruim de memória, não sei se o senhor viu, ele faz umas colchas de retalho nas ruas. Tem várias, até um bairro de colcha de retalhos. Peguei o nome dele na hora, mas não memorizo direito o nome do artista. Vi um trabalho muito bonito. Ele é novo. Para mim já é um estudo e uma pesquisa nova. Eu uso artistas brasileiros e de fora. É importante para nossos alunos. (DAMURIDA, 2021, p. 09).

Apresenta-se aqui o que a autora categorizou como *pseudoescolhas* (HILLENSEIM, 2018), que são atos que na aparência se mostram como uma escolha entre diversas alternativas, mas que, no estudo de seus determinantes, descobrimos serem a expressão da falta de alternativas:

As pseudoescolhas dos professores de Artes estão atreladas aos materiais utilizados na preparação de suas aulas. Embora a tecnologia tenha possibilitado a expansão das fontes de consulta, a comparação entre tais fontes evidencia o mesmo grupo de artistas referendado em diversos materiais de apoio, estando Vik Muniz e Adriana Varejão entre os recorrentes. Estes artistas também figuram nos cadernos de estudo utilizados por algumas instituições de ensino superior e em eventos acadêmicos da área de arte (HILLENSEIM, 2018, p. 242).

Os determinantes das escolhas, segundo a autora, vão além do “universo educacional e o universo artístico” (HILLENSEIM, 2018, p. 241) e é na perspectiva da totalidade que podemos nos aproximar do maior número de determinações que as condicionam. As razões de alguns artistas estarem nos livros didáticos, nas grandes exposições, nos canais de comunicação de massa etc. não aparecem na imediatividade do fato e é necessário desvelar sua essência, os determinantes menos visíveis. O estudo desta particularidade em Roraima não está no escopo da pesquisa. Para o momento basta para nosso estudo compreender a perspectiva mais geral que envolve a *pseudoescolha*.

O questionamento sobre o conteúdo dos livros didáticos ocorreu uma vez nessa pesquisa, quando era comentado sobre a escolha de livros que não possuíam artistas locais. Embora a egressa soubesse que existiam livros didáticos que traziam Jaider Esbell em seu conteúdo “Dias desses eu vi no Facebook um livro didático falando sobre o Jaider, olha só, um artista local, de Roraima, sendo falado em São Paulo, mas nós daqui não é falado” (DAMURIDA, 2021, p. 11). A percepção da egressa,

por seu vínculo com a imediatividade do fato, não implica o conhecimento dos determinantes mais essenciais. Explicitam, é claro, a existência de um conjunto de condicionantes no acesso aos livros didáticos e aos artistas que eles fazem referência.

No caso da egressa, como professora temporária, sua afirmação indica que não há, por parte da egressa, maiores conhecimentos sobre o processo de escolha dos livros. Livros esses que são, no cotidiano dos professores e professoras, uma forma de poder ter acesso a imagens de obras de arte. Fato, claro, que não substitui o contato com a materialidade das obras. Contato que deveria ocorrer, pois a obra de arte concreta envolve as escolhas do artista sobre sua dimensão, seus materiais, formando um meio homogêneo determinado por um conteúdo determinado.

La transformacion del hombre entero de la cotidianidad en el hombre enteramente tomado que es el receptor en cada caso, ante cada concreta obra de arte, se mueve precisamente en la dirección de una tal catarsis, extremadamente individualizada y, a la vez, de suma generalidade (LUKÁCS, 1966, p. 501).

A escolha dos artistas que os egressos tem contato, tanto na escola, quanto nos outros momentos de sua vida, é composto por determinações que envolvem o interesse do mercado de arte na seleção e divulgação de artistas, sua seleção para os livros didáticos, os processos de escolhas desses livros pela rede de ensino, as limitações legais que impõem, na criação do livro didático, um determinado conteúdo polivalente; a reduzida condição de ter contato com obras de arte por não haver espaços e uma periodicidade mais constante no acesso às exposições de arte; etc. A superação de uma tal situação envolve o conhecimento do maior número de determinações, para melhor atuar na transformação delas:

[...] quanto maior o conhecimento adequado das cadeias causais operantes em cada caso, tanto mais adequadamente elas podem ser transformadas em postas, tanto mais seguro é o domínio do sujeito sobre elas, *i.e.*, a sua liberdade aqui alcançável (LUKÁCS, 2018, p. 100).

A escolha então poderá ser menos uma *pseudoescolha*, mas uma ação consciente e intencional dos seus limites e possibilidades concretas, uma “liberdade que se expressa na alternativa tem de ser, por sua essência ontológica, concreta e não geral-abstrata: ela representa um determinado campo de força das decisões no interior de um complexo social concreto” (LUKÁCS, 2018, p. 101). A necessidade de ampliar as possibilidades de escolhas concretas, para que a liberdade se expanda com essas alternativas é uma tarefa que está colocada para que os indivíduos particulares se enriqueçam e que esse enriquecimento influencie sua vida cotidiana.

Considerações finais

O acesso às artes visuais que nos concentramos aqui implica a atenção nos dois momentos que os egressos poderiam ter de contato com as artes visuais, como produtores e como público. Entre os que seguem com produção temos Caxiri, que

afirmou que sua participação é, preponderantemente, em eventos que tem espaço para sua produção em paleoarte, que por sua característica, se afasta do efeito estético do típico e se aproxima de uma busca de um naturalismo, e tem, nas descobertas científicas, a sua base. Busca, mesmo que não consiga no todo, a desantropomorfização na representação dos animais.

O nosso foco nas relações dos egressos com as artes visuais, na totalidade de sua vida, seja na escola, seja em momentos que não estão vendendo sua força de trabalho, ocorre pela necessidade de conhecer o quanto a relação com a arte está presente na vida de cada um e cada uma.

Conhecendo suas condições de acesso às artes visuais, como parte de uma totalidade mais ampla de determinações, podemos nos aproximar de maneira mais rica das condições de seu ensino em Roraima. Esse acesso se mostrou precarizado pela falta de espaços de exposição e pela dificuldade de visitas a museus e grandes mostras. Ainda que haja tentativas de resistência e produção artística.

Referências

- ALAMBERT, Francisco; CANHETÊ, Polyana. **As bienais de São Paulo: da era do museu à era dos curadores**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BUENO, C. Paleoarte une arte e ciência. In.: **Ciência e Cultura**. São Paulo: 2015.
- CARLI, Ranieri. **A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.
- DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In.; SAVIANI, Dermeval.
- DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.
- FETTER, Bruna Wulff. A feira de arte como plataforma: seu funcionamento e algumas repercussões. In.: **Anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Porto Alegre, 2016.
- HILLENSHEIN, Giovana. **Mercado de arte e sua interface com o Trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade do estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.
- LUKÁCS, G. **Estética: la Peculiaridad de lo Estetico**. Vol. 2: Problemas de La Mímesis. Barcelona (España), Grijalbo, 1966.
- _____. **Para uma ontologia do ser social**. Volume 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política; Livro I - o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.
- _____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHLICHTA, C. **Arte e educação: há lugar para a Arte no Ensino Médio?** Curitiba: Aymar, 2009.
- VIEIRA, J.C. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: A disputa pela terra – 177 a 1980**. Boa Vista: Editora UFRR, 2014.

UM PERCURSO DE FORMAÇÃO ESTÉTICO-RESPONSIVA

Carla Carvalho¹
Júlia Lia Babel de Moraes²
Ruan Rafael Rosa³

Resumo

A pesquisa tem como objetivo mapear e difundir a arte catarinense que compõe o acervo da Pinacoteca da FURB. Buscou conhecer o acervo e compreender as possibilidades educativas dessas obras para processos de mediação cultural em espaços formais ou não formais de educação. A pesquisa é vinculada ao Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação da Linha de Pesquisa Linguagens, Arte e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Tem como objetivo geral: mapear no acervo da Pinacoteca da FURB obras de artistas catarinenses. O aporte teórico versa sobre a relevância de acervos universitários para processos de mediação cultural em arte e arte regional. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e tem como método a cartografia. Como resultado, sistematizamos os dados sobre a vida e obra de artistas catarinenses que compõem o acervo da Pinacoteca da FURB e iniciamos a elaboração de um catálogo virtual com os dados. Os dados estão em processo de refinamento analítico para compor um catálogo das obras. São um total de 425 obras no acervo do qual 178 obras são de artistas catarinenses. Artistas agrupados por regiões de Santa Catarina, assim como por identificações de gênero; sendo oitenta e quatro (84) a quantidade de obras no acervo de artistas mulheres, (91) a quantidade de obras de artistas homens. As linguagens das obras são das mais variadas, mas em sua maioria contemplam pintura, xilogravura, escultura e desenho.

Palavras-chave: Pinacoteca da FURB. Arte Regional. Mediação Cultural. Educação Estética.

Palavras iniciais

Os primeiros museus universitários formaram-se a partir da doação de grandes coleções particulares às universidades. A atitude do colecionador e/ou seus herdeiros, de passar a salvaguarda de uma coleção à universidade, pressupunha que a instituição era digna, adequada e competente para exercer essa função. A importância dos museus está em ser espaço para o ensino crítico de arte, onde se pode encontrar materiais e conteúdo para a elaboração de conhecimentos. O acervo da Pinacoteca da Universidade Regional de Blumenau (FURB) está nos espaços da Universidade, e parte está na reserva técnica da Biblioteca, espaço destinado ao seu cuidado e conservação. A importância da conservação da história, memória, assim como registro e localização de obras servem de fontes para pesquisas contemporâneas acerca do tema e se tornam essenciais para o contínuo fomento à pesquisa em arte no Estado de Santa Catarina. Diante disso, compartilhamos nosso processo inicial de pesquisa do acervo junto à Pinacoteca da Universidade Regional de Blumenau-FURB.

O Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Linguagens, Arte e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, vem sistematicamente nos últimos anos se dedicando a compreender processos de

¹ Doutora em Educação, professora de Arte no Departamento de Artes e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau-FURB. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação.

² Artista, curadora independente, licencianda em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau-FURB, bolsista nesta pesquisa.

³ Bacharel em Psicologia, Universidade Regional de Blumenau-FURB, com estudos em Psicanálise, Psicologia Social e Cultura, a partir do Coletivo COLMEIA. Chefe da Divisão de Cultura da Universidade Regional de Blumenau.

mediação cultural e educação estética em espaços formais e não formais de educação. Nesse percurso, diversos artistas blumenauenses e regionais foram investigados e sistematicamente, em parceria com o Museu de Arte de Blumenau – MAB e outros espaços além do Programa Arte na Escola - polo FURB, divulgados por meio de nossas pesquisas, contribuindo assim com o registro histórico, cultural, artístico de nossa região. Nos últimos dois anos, por meio de apoio de bolsas de pesquisa de Iniciação Científica e Voluntariado de acadêmicos, iniciamos um percurso investigativo junto à Pinacoteca, buscando compreender como este acervo se encontra, as condições do mesmo, as funções deste junto à universidade, bem como as características desse acervo.

Comprendemos a universidade como guardiã segura e digna para coleções já formadas, acolhendo doações e heranças que fundam museus universitários. No Brasil destacam-se diversas pinacotecas que não têm relação direta com universidades, mas que abrem suas portas para pesquisas, como é o caso da Pinacoteca do Estado de São Paulo que abriga um rico acervo de obras acadêmicas e do Modernismo brasileiro. A Fundação Ernesto Frederico Scheffel, tem sido uma das maiores pinacotecas do mundo, herança cultural da colonização alemã no Rio Grande do Sul. Citamos duas grandes Pinacotecas como exemplo do vasto potencial dessas coleções para o resguardo da memória da arte, possibilitando a mediação cultural e formação estética da população que a elas tem acesso.

Temos ainda no Brasil, um conjunto de Pinacotecas e coleções de arte que são ligadas a universidades. Conjuntamente, como demais estados em território nacional, Blumenau- Santa Catarina se destaca pelo acervo de obras na Pinacoteca da FURB, abundante em obras locais, regionais e globais. A Pinacoteca mantém sistematicamente atividades de exposições, atividades culturais e educativas junto à comunidade local e regional. Nos últimos anos, por meio da Divisão de Cultura junto com a Biblioteca da FURB, o acervo vem a público por meio de exposições nos espaços expositivos da universidade, no entanto, parte significativa do acervo está em acesso ao público nas salas de atividades técnicas administrativas e comuns da universidade.

Figura 1: Obras de Alfredo Volpi e Marcello Grassmann parte do acervo da Pinacoteca da FURB, expostas no espaço do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da FURB



Fonte: Dados da pesquisa

Buscamos compreender como outras universidades lidam com o seu acervo artístico quando sistematizam uma Pinacoteca. Destacamos a Pinacoteca da Universidade da Paraíba que é vinculada ao Departamento de Artes Visuais e desde 1987 funciona em dois andares da Biblioteca universitária com exposições permanentes e de curto-circuito que abrem possibilidade de formação na área para a comunidade universitária, local e nacional, com pesquisas e outras atividades (UFPB, 2022, s/p).

A Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, também traz a público sistematicamente um conjunto de ações vinculadas às áreas das artes, cumprindo seu papel de publicizar seu acervo, sistematizar conhecimento e pesquisa na universidade para a comunidade a sua volta (UFV, 2022, s/p).

O acervo da FURB está distribuído pelas suas paredes. Andar pela FURB é ter acesso a uma espécie de Museu Vivo. As obras que constituem o acervo da Pinacoteca estão nos espaços da Universidade, e parte delas estão na Biblioteca, espaço destinado ao seu cuidado e conservação. O primeiro mapeamento que temos registro foi em 1999, quando o projeto "*Ver Gravura na FURB*" foi elaborado pela professora Rozenei Maria Wilvert Cabral com a ajuda do artista, na época acadêmico do curso, Aldo Pereira de Andrade Filho com o auxílio do PIPE (Programa de Incentivo à Pesquisa-FURB). Nesta pesquisa foram analisadas as gravuras que compõem o acervo da Pinacoteca. O material é composto por 12 gravuras de 8 artistas (Ivan Serpa, Hans Steiner, Anna Carolina, Marcelo Grassmann, Fayga Ostrower, Di Cavalcanti, Iberê Camargo, Alfredo Volpi). Este material foi finalizado num catálogo que está disponível ao público de forma impressa e virtual na Biblioteca da Universidade.

O mapeamento dos artistas, e conseqüentemente sua documentação e registro, servem à comunidade para o acesso à informação, memória e pesquisa, bem como aos pesquisadores que com esse material passam a ter acesso ao registro e a uma documentação que está na Universidade, mas não disponível de maneira

sistematizada. Observamos com isso, no início da pesquisa, que desejamos olhar prioritariamente no campo das artes visuais na cidade de Blumenau e no território estadual, mas também observamos obras relevantes que posicionam a Pinacoteca no mapa nacional das artes visuais em âmbito nacional e global. Focaremos nossos estudos na arte catarinense inicialmente, compreendendo que este é o primeiro passo.

Entendemos o caráter de difusão de conhecimento sobre a memória local das artes visuais em Santa Catarina, que se faz pela disponibilização e acesso educativo a esse material. Nosso desejo é compreender os processos e nesse sentido investigar meios que promovam o acesso à arte e à cultura regional.

Diante dos aspectos sobre a arte que estão em nosso contexto regional e cultural, atentamos sobre a relevância de um projeto que investiga a trajetória de vida e a trajetória artística de artistas que compõem o acervo da Pinacoteca da FURB, considerando o vasto acervo e a acessibilidade. Ações educativas num processo de mediação cultural voltadas à arte regional convidam “os sujeitos a uma percepção de características, das identidades e dos valores culturais, tanto regionais quanto acerca da arte produzida em outros contextos e outras regiões do mundo” (CARVALHO, *et al.*, 2015, p. 25730).

É notável que a arte que compõe o acervo da FURB, tem um potencial significativo para diálogos com outros artistas e outros contextos. As obras de artistas catarinenses contempladas em nossa pesquisa, localizadas na Pinacoteca, destacam as principais características das Artes Visuais de Santa Catarina nas últimas décadas. Nesse sentido este projeto nos provoca a compreender como “que os sujeitos inseridos no contexto regional estabelecem diálogos, tramas, alinhavos e costuras com suas cidades, mas também que sua cultura e costumes naquele determinado tempo e espaço também são recortes e alinhavos com outros tempos e espaços”. (CARVALHO, *et al.*, 2015, p. 25730).

Constata-se em diversas pesquisas como o acervo da FURB é citado no que se refere a sua composição e atualidade. Obras de temáticas e técnicas distintas, dão uma amostra da variedade de estilos que compõem o acervo. A Universidade tem um potencial muito significativo nesse processo de preservação e acesso à cultura e arte local e ainda, nesse caso, a nível nacional e internacional. Vimos em meio ao acervo da FURB obras de artistas internacionais como: Vasarely, Salvador Dalí, Alberto Cedrón, Fayga Ostrower, assim como nomes de porte nacionais como Volpi, Di Cavalcanti, Iberê Camargo, Ivan Serpa, e dentre eles, muitos catarinenses como Heuer, Dantas, Juarez Machado, Elke Hering e tantos outros.

Nessa relação entre os contextos macro e micro é uma investigação que pensa o contexto de artistas locais com vistas a perceber suas relações com contextos mais amplos nacionais e internacionais. Ainda investigamos elementos e as potencialidades dessas obras para o processo de mediação cultural. Assim, buscamos olhar para como a Universidade se relaciona com este acervo, como cuida, onde expõe, como expõe essas obras. Estes elementos nos possibilitam olhar para o caráter educativo da universidade e seu compromisso com o acervo e a produção e divulgação de conhecimento.

Parte do acervo da FURB, segundo Schwartz (2020) foi adquirido em leilões realizados por Lindolf Bell. O poeta, artista e crítico de arte, teve um importante papel nesse percurso de sistematizar e fomentar a arte local junto ao Departamento de Cultura da FURB. Em seu levantamento sobre as críticas de arte escritas por Bell, a autora destaca 78 vezes a Universidade nos textos do autor. Por mais de uma vez Bell registrou a relevância da FURB para a valorização da arte regional. Destaca em seus textos artistas que doam obras, o movimento nos leilões e as repercussões no momento e futuro desse acervo. Nos textos de Bell é possível um percurso pelo início da constituição desse acervo. O autor indica que foi em 1966 que iniciou com a doação de 13 gravuras do alemão Hans Steiner e que em 1973 um grupo vasto de artistas deixou suas obras na universidade.

O grande número de obras adquiridas de 1973 a 1978 inclui nomes como Salvador Dalí, Vasarely, Faga Ostrower, Di Cavalcanti Otávio Araújo, Ivan Serpa, Marcelo Grassmann, Sílvio Pléticos, Carlos Scliar, Mário Avancini, Lula Cardoso Aires, Myriam Medeiros, Darel Valença Lins etc. (BELL, 1981, IN: SCHVARTZ, 2020, p. 185).

Ler os textos de Bell nos provocam a perceber o quanto ele e os gestores da FURB à época compreendiam a universidade como lugar de cultura e divulgação da cultura local, nacional e global no interior de Santa Catarina.

Diante deste sonho, e do nosso desejo, formalizar virtualmente parte do acervo da FURB, é contribuir com a nossa história e possibilitar o acesso a esse grande acervo. Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral mapear no acervo da Pinacoteca da FURB obras de artistas catarinenses.

Importante salientar que esta pesquisa se tornou viável, considerando que o Setor de Divisão de Cultura da FURB e da Biblioteca Central da FURB, assim como os contatos com responsáveis, nos disponibilizaram o acesso ao material.

1. Sobre Mediação cultural e Coleções universitárias

Iniciamos nossa reflexão com Bourdieu (1989) que nos provoca sobre o contato e os sentidos elaborados por meio da experiência com a obra de arte que se constituem no contexto histórico e social que se fundem mutuamente entre o *habitus* culto e o campo artístico. Para o autor essa é uma relação, portanto:

a obra de arte só existe enquanto tal, quer dizer, enquanto objeto simbólico dotado de sentido e de valor, se for apreendida por espectadores dotados de atitude e da competência estéticas tacitamente exigidas, pode-se dizer que é o olhar do esteta que constitui a obra de arte como tal (BOURDIEU, 1989, p. 285-6).

Diante dessas afirmações, como pensar o acesso à arte regional, na relação com as obras ou materiais que nos provoquem esse acesso? Nossa provocação no Grupo de Pesquisa é pensar o encontro com a arte, seja no museu, seja na escola, ou outros espaços pelos quais a arte possa vir a existir. Entendemos a complexidade dessa

relação, no entanto, não nos furtamos a pensar que é no encontro que se dá a possibilidade da mediação, da relação com o objeto artístico, para que de fato a educação estética aconteça. Entendemos que há múltiplas possibilidades de leitura de um objeto ou evento artístico, assim: "[...] O convite da mediação não é adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada por múltiplos pontos de vista" (MARTINS, 2011, p. 315).

De acordo com Adriana Mortara Almeida em "Museus e coleções universitárias: por que museus de arte na universidade de São Paulo?" tem a função de:

abrigar/formar coleções significativas para desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão; dar ênfase ao desenvolvimento de pesquisas a partir do acervo; manter disciplinas que valorizem as coleções e as pesquisas sobre as coleções; participar da formação de trabalhadores de museus; propor programas de extensão: cursos, exposições, atividades culturais, atividades educativas baseados nas pesquisas e no acervo; manter programas voltados para diferentes públicos: especializado, universitário, escolar, espontâneo, entre outros, dependendo da disponibilidade de coleções semelhantes na região e do interesse dos diferentes públicos (ALMEIDA, 2003, p. 9-10).

Para Almeida as universidades responsáveis por coleções enfrentaram e enfrentam dificuldades decorrentes de espaço físico adequado, ausência de pessoas qualificadas para cuidar de coleções, e, dependendo do perfil das coleções, estas ainda trazem dificuldades para a pesquisa, ensino ou extensão que desejam tecer relações educativas com a mesma.

A importância dos museus, das coleções, aqui em especial da Pinacoteca da FURB está em ser espaço para o ensino crítico de arte e onde se podem encontrar materiais e conteúdos para a construção de conhecimentos de maneira diferente da escola e ao mesmo tempo um lugar que pode tecer relações com a mesma. Partimos da ideia de Santos (1997) que argumenta que o espaço museal é um lugar de educação, exercício da politização social, da interrogação sobre o que se vê e sobre si mesmo. O espaço museal é considerado como um lugar que ativa a memória, que promove a experiência cultural, e da cultura da arte e não exclusivamente do ensino de arte. Relacionamos essa ideia para pensar a universidade como um lugar de cultura, de partilha estética intencional.

No entanto, para que possamos estabelecer nos museus (dos mais diversos) a educação estética, há a necessidade de configurá-los como lugar da cultura, da experiência, do encontro com a arte e a cultura. A riqueza de significados que o espaço museal oferece no contato com a arte abre caminhos para aprendizagens significativas, para a compreensão da ação do ser humano em seu meio e a produção de obras que interferem no cotidiano. Partindo desse ponto de vista, ampliamos nossas noções sobre a necessidade dos espaços museais, pois, além de espaço de cultura, eles possuem valor estético e são fonte de conhecimento. A existência de uma coleção aberta à sociedade é relevante numa universidade, pois mantém a universidade como um ambiente que promove vivências estéticas, emana

conhecimentos e sensibilidades, que transformam a comunidade, seja ela composta por estudantes ou visitantes externos.

De acordo com esses argumentos, Leite e Ostetto (2005, p. 23) dizem-nos que “[...] o acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade”. Esse modo de pensar traz-nos à discussão que a arte possui a capacidade de nos afetar, mobilizando interpretações, conhecimentos individuais, provoca modos de sentir e pensar com diversas intensidades.

Para Ostetto (2005), a obra de arte, como um objeto filosófico, possui a força de provocar reflexões em torno de nossa condição humana que, na velocidade da vida contemporânea, acaba esquecida. Contudo, diante da obra de arte, o que cada um capta, o que mobiliza, o que vibrará pode ter um caráter individual e ser de acordo com as experiências vividas anteriormente ao momento de apreciação. “Olhar a obra é olhar a si mesmo – o artista faz refletir seu espelho de imagens múltiplas (podemos não querer ver...)” (OSTETTO, 2005, p. 151).

2. Passos: como chegamos aos artistas e obras

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que envolveu diversas ações. Podemos identificar esse percurso investigativo como um estudo de caso. Adotamos este método, pois em visita à parte desse acervo na biblioteca, lugar destinado a salvar e trazer a público as obras, percebemos a quantidade de material que está disponível para ser investigado.

Na visita prévia, ainda em fase de projeto, selecionamos um conjunto de obras que dialogam entre a arte visual catarinense. Buscamos, portanto, focar nossas ações na Arte Catarinense, pois vimos inicialmente que o acervo continha uma quantidade significativa de obras. Fomos informados nesta visita que a FURB possui mais de 400 obras catalogadas. Assim, tínhamos de ter um ponto de partida.

Partimos de nosso lugar para pensar e sistematizar nosso percurso. Nas salas do Programa de Pós-graduação em Educação encontramos obras de Guido Heuer, Roseli Hoffmann e Aldo de Andrade Filho. Com as obras destes artistas nos mobilizamos a buscar mais pelas salas da FURB, identificando diversas nos diversos espaços. Assim, como num estudo de caso, fomos conhecer nosso contexto, conhecer nosso lugar. Observamos pelos espaços que todas as obras do acervo possuem etiquetas. Algumas expostas, outras por trás das obras, e que nestas, as informações sobre a nacionalidade dos artistas não estão presentes. Perguntamos a alguns funcionários locais se conheciam as obras dos locais. Em alguns locais sim, outros não. Isso nos acendeu a vontade de percorrer os espaços, falar com as pessoas e identificar essas obras. Assim iniciamos.

Figuras 2 e 3: Obra de Aldo Pereira de Andrade Filho presente no PPGE - FURB



Fonte: Dados da pesquisa

Os documentos utilizados para análise e composição dos dados foram: registros e catálogos presentes no Centro de Memória Universitária da FURB, materiais virtuais encontrados sobre os artistas e, por fim, contato com alguns, por fragilidade de dados virtuais. Esses documentos serão articulados a estudos que nos possibilitem articular suas obras com provocações para mediação cultural na próxima etapa da pesquisa. O desejo ao final do percurso é a criação de um material educativo virtual com os dados da pesquisa que possa ser utilizado em escolas e com professores. Buscamos nesse sentido desenvolver nosso projeto de pesquisa que se configura em um mapeamento que será apresentado visualmente em forma final de um catálogo ao final de 2023. No entanto, em 2022, a pesquisa traçou parte significativa do percurso e de alguma maneira foi formulando o desenvolvimento dos estudos com o contexto investigado. Imaginávamos no percurso uma quantidade bem menor, de obras de catarinenses. Esse é um bom dado, mas fez com que refizéssemos o percurso de pesquisa a fim de aprimorar os dados coletados.

Assim, na sequência, apresentamos o percurso realizado, os passos dados para que conhecêssemos as obras e os artistas:

a) Para nos incorporar à pesquisa iniciamos no Museu de Arte de Blumenau - MAB para obtermos contato com os artistas catarinenses que estavam em exposição, com a finalidade de nos familiarizar com o conteúdo e conhecer o que existe no acervo do local;

b) Em seguida, na Divisão de Cultura da FURB, tivemos acesso aos registros da Pinacoteca da FURB e, também, ao acervo de obras presentes. Com ajuda da equipe da Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga, começamos a separar os artistas catarinenses com obras que constam em nossa universidade. Tivemos como resultado 425 obras em nosso acervo geral e, destas, 178 são de artistas catarinenses;

c) Com os resultados em mãos, começamos a fazer a pesquisa sobre os artistas, buscando biografias na internet, em livros de nossa biblioteca e redes sociais. Criamos um padrão de informações que consideramos mais relevantes, como: nome, data e local de nascimento, formação, área de atuação e sua participação na construção memorial da arte na FURB, entre outras;

d) Na sequência saímos a campo para localizar todas as obras nos vastos espaços da universidade. Passamos pelos três campi e, também, na Policlínica da FURB;

e) Realizamos a leitura de artigos científicos sobre museus universitários, a fim de termos base e material para a elaboração do nosso relatório final; e,

f) Levantamos os nomes dos artistas, dados sobre a vida pessoal de cada e dados da vida profissional, que foram sistematizados num quadro. Com esses dados será elaborado o material visual no ano de 2023.

3. Os artistas catarinenses na Pinacoteca da FURB

Os dados coletados foram sintetizados num quadro em Excel com as seguintes informações: - Artista; - Quantidade de obras; - Título; técnica; - Pequeno resumo biográfico do artista; - Dados de formação artística; - Principais exposições; - Quando a obra foi adquirida pela FURB; - Local em que se encontra. O número de obras em acervo de artistas identificados enquanto homens é de 91 (noventa e uma); 84 (Oitenta e quatro) é a quantidade de obras no acervo de artistas mulheres. Todas em diversas técnicas e estilos. Buscamos identificar a localidade desses artistas e data de nascimento para analisar e compreender o tempo e o perfil da coleção da FURB. Identificamos até o momento artistas das seguintes regiões: Litoral Catarinense (05); Planalto Norte (04); Vale do Itajaí (47); Planalto Serrano (01); Oeste Catarinense (05); Sul Catarinense (01);

Atualmente no acervo da Pinacoteca da Universidade Regional de Blumenau (FURB), localizado na Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga, temos mais de 60 (sessenta) artistas catarinenses, contabilizando mais de 178 (cento e setenta e oito) obras produzidas por artistas em Santa Catarina. Sendo a formação desses artistas em caráter de formação popular (24), formação em curso técnico/ belas artes (08) e formação universitária (22).

Após a documentação da trajetória artística desses artistas, nosso desejo agora é dar continuidade aos resultados da pesquisa, alcançando assim a materialidade e acessibilidade para que possa ser usada nos espaços de formação formais e não formais de educação, num protótipo de livro físico ou e-book. Neste ano de 2023 estamos fotografando todas as obras, tratando imagens e elaborando o material a ser publicado.

Conclusão em processo

Os dados agora poderão ser olhados com mais cuidado. Estamos em processo de fotografia de cada obra, pois as imagens oficiais de nosso acervo são precárias. Observamos que as obras estão espalhadas pelos espaços da universidade. Algumas em bom estado de conservação, outras nem tanto. Encontramos obras em situação precárias de armazenamento, e no processo de fazer pesquisa, já identificamos os casos e avisamos os responsáveis para as devidas providências e recolha das obras ou solicitação de melhor cuidado.

O fato de o acervo estar espalhado pela Universidade, dá acesso às pessoas, no entanto, nem todos têm noção ou conhecimento do que há nas paredes ou estruturas pelo espaço. Assim, por vezes, encontramos obras em situação de fragilidade, outras com o devido cuidado e zelo. Os dados foram em maior quantidade do que imaginávamos no início. Isso foi bom, pois indica a relevância da Pinacoteca Universitária mantida pela Universidade Regional de Blumenau - FURB.

Ainda, podemos afirmar a relevância de uma universidade municipal em Blumenau, que nasce e se faz em caráter comunitário para a constituição do acervo da Pinacoteca. O livro de Daiana Schwartz, que reúne textos críticos de Lindolf Bell, demonstra essa relação entre a universidade e a comunidade artística na cidade. Em diversos momentos Bell afirma a relevância de uma universidade no interior do estado de Santa Catarina e seu papel com a classe artística na sociedade catarinense, o papel dos professores-artistas afirmando que a universidade tem um importante papel na valorização da arte brasileira.

Referências

- CABRAL, Rozenei; ANDRADE FILHO, Aldo Pereira de. **Ver gravura na Furb**. Catálogo de Arte. Blumenau: FURB, Arte na Escola, 1999.
- CLIFFORD, James. 2002. "Sobre o Surrealismo Etnográfico". In *A experiência etnográfica: Antropologia e Literatura no séc. XX*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1999. "Museums as Contact Zones". In **Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century**. Cambridge: Harvard University Press.
- ALMEIDA, Adriana Mortara. **Museus e Coleções Universitárias: Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo?**. 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. doi:10.11606/T.27.2001.tde-10092003-160231. Acesso em: 2022-11-21.
- BELL, Lindolf. FURB: Ponto de Encontro da comunidade. In: SCHVARTZ, Daiana (org.) **Lindolf Bell: Crítica de arte em Santa Catarina**. Chapecó, SC: Humana Editora, 2020. p. 183-184
- BELL, Lindolf. FURB: Um acervo de qualidade em Blumenau. In: SCHVARTZ, Daiana (org.) **Lindolf Bell: Crítica de arte em Santa Catarina**. Chapecó, SC: Humana Editora, 2020. p. 184 – 186.
- BEMVENUTI, Alice Museus e educação em museus: história, metodologias e projetos. Como análises de caso: museus de arte contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. In. **Arte em pesquisa: especificidades**. Ensino e Aprendizagem da Arte; Linguagens Visuais/

Maria Beatriz Medeiros (Org.) – Brasília: DF.: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília. 2004. V. 2.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CARVALHO, C. et al. Mediação cultural: aproximação com a arte regional. In: Congresso de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais...**. Curitiba: Puc, 2015. p. 25721 - 25732. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17622_9561>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MARTINS, M. C. Mediação: primeiros encontros com a arte e a Cultura. In: MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. De Luzes e de Vãos: Em Busca da Beleza para Ser Humano. In: LEITE, Maria Isabel F. Pereira (Maria Isabel Ferraz Pereira); OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papyrus, 2005.

SANTOS, Magaly Cabral. **Lição das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial**. 1997. 137 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SCHVARTZ, Daiana (org.) **Lindolf Bell: Crítica de arte em Santa Catarina**. Chapecó, SC: Humana Editora, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Pinacoteca**. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pinacoteca/contents/menu/institucional/catalogos>. Acesso em: 24 de mai de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Pinacoteca**. Disponível em: <https://pinacoteca.ufv.br/conhecapinacoteca/> Acesso em 25 de maio de 2022.

A IMPORTÂNCIA DA EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS ARTÍSTICOS PRODUZIDOS NA DISCIPLINA DE ARTE

Elivane Gonçalves Graeff¹
Vera Lúcia Penzo Fernandes²

Resumo

O presente artigo busca refletir sobre a importância das exposições de arte nas escolas, a necessidade de valorizar as produções artísticas dos alunos e as maneiras pelas quais essa prática aprimora o aprendizado ao ampliar os horizontes culturais e estéticos dos alunos. Neste artigo apresentamos alguns dados de pesquisa realizada, como contribuição para fomentar reflexões sobre o tema. O estudo é baseado na teoria de Vigotski e utiliza a arte como ferramenta de socialização em sala de aula. Os alunos do 6º ano da rede municipal de Camapuã/MS são os sujeitos deste estudo, juntamente com uma intervenção pedagógica a partir das questões levantadas, que culmina em uma exposição de arte na escola, conforme detalhado na conclusão do trabalho. Considera o contexto dos alunos por meio de suas experiências e a integração entre os alunos, famílias e comunidade escolar.

Palavras-chave: Exposição. Escola. Alunos. Experiência estética. Inclusão

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa em andamento, intitulada “Exposição de arte na escola: uma experiência inclusiva”, vinculada ao programa de Pós-graduação Profissional em Artes (Prof-Artes), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O estudo apresentado neste artigo teve por objetivo investigar a importância da exposição de arte na escola. Refletir sobre como esses espaços são necessários no processo de ensino e de aprendizagem da arte, para que os alunos entendam na prática o conteúdo ensinado em sala de aula. Além de compreender como a exposição de arte na escola influencia positivamente o aprendizado.

Nesse contexto, este artigo parte do pressuposto de que a maioria dos alunos utiliza os livros e a internet para sentir as emoções que a arte proporciona, visto que uma parcela considerável da população brasileira não tem acesso a produções artísticas e culturais, como é o caso do município de Camapuã, no estado do Mato Grosso do Sul.

Como a prática pedagógica vai além dos saberes, é necessário reconhecer o papel dos professores de artes e a importância de mostrar aos alunos como funciona o conhecimento visual e a construção do olhar enquanto experiência.

O papel dos professores de artes visuais pode englobar, entre outros fatores: o auxílio à percepção de espaço, proporcionalidade e estética, e metodologias que favoreçam a percepção tátil de texturas e de relevos dos materiais, percepção de cores por meio de relações simbólicas sobre as cores com sensações que os alunos já conhecem. (FERNANDES, 2016, p. 108)

¹ Mestranda do Programa Prof-Artes/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS. E-mail: livanegraeff@hotmail.com

² Doutora Vera Lúcia Penzo Fernandes/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS. E-mail: vera.penzo@ufms.br

Sendo assim, esse caminho cheio de incertezas muito nos interessou, pois desejamos entender como os alunos se envolvem e interiorizam esse processo de criação e realização de exposições de arte no espaço escolar como estratégia pedagógica para promover a inclusão na escola, fortalecer o papel da arte e favorecer o desenvolvimento cultural.

1. Exposição de arte na escola: conclusões e reflexões

Poucos estudos têm sido feitos sobre exposições escolares, sejam elas realizadas dentro dos muros da escola ou em outros contextos, como instituições culturais. A necessidade de pesquisa implicou detalhar o estado da arte atual por meio de um levantamento bibliográfico acerca do tema proposto:

O estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social. Portanto, o objetivo ao utilizar esse método é fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (SILVA, 2014, p. 348).

Os repositórios de dados disponibilizados pela Internet, Google Acadêmico³, SciELO⁴ e Anais ConFAEB⁵, tem sido o principal recurso para a busca do conhecimento sobre exposições escolares relacionadas à arte. Como resultado, este estudo pode servir como ponto de partida para novas pesquisas sobre o assunto, dentro de um tema ainda pouco explorado que revela como as escolas (instituições responsáveis por promover iniciativas no campo educacional e cultural) conceituam o trabalho produzido pelos alunos, e além disso, permite a reflexão sobre os desafios enfrentados por arte-educadores nesse cenário, analisando conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo das exposições de arte na escola e das ferramentas utilizadas para expor. Foram selecionados 40 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos. A busca foi restrita para incluir apenas estudos realizados entre 2010 e 2022. Dessa forma, 36 trabalhos foram escolhidos.

Resumidamente, por meio das práticas escolares analisadas no estado da arte, entendemos que expor as criações dos próprios alunos é uma excelente forma de proporcionar uma experiência estética no ambiente escolar, o que beneficia o desenvolvimento dos alunos como um todo. Para a comunidade, a exposição de arte na escola é um espaço de diálogo e troca de ideias, partilhado entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, isto é, professores, alunos e comunidade escolar,

³ <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

⁴ <https://www.scielo.br/>

⁵ <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>

uma vez que as produções artísticas expostas são resultado do seu trabalho. No tocante a isso, povoar um ambiente repleto de elementos significativos a respeito dos alunos, com certeza, faz toda a diferença.

Para o processo de ensino e de aprendizagem em Arte, a exposição das produções artísticas dos alunos faz parte das estratégias pedagógicas que visam propiciar aos alunos a experiência de mostrar as suas produções artísticas, e, fomentar a apreciação estética entre os alunos (FERNANDES, 2016, p. 185).

A exposição de arte na escola é uma estratégia de aprendizagem que permite a visualização dos trabalhos sob uma nova perspectiva, além de incentivar a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, tem a possibilidade de explorar conceitos relevantes e demonstrar que a prática tem significado em um contexto educacional.

As exposições com objetivo didático-pedagógico, bem como os registros, poderão contribuir para descrever processos e etapas de atividades específicas, documentando o desenvolvimento dos processos de construção de conhecimentos. O arranjo e o uso desses espaços podem configurar-se como centros estimulantes e significativos de atividades e das múltiplas percepções de mensagens que oferecem (MOGNOL, 2007, p. 51).

As escolas devem disponibilizar espaços para exposições de arte e fomentar a valorização que muitas vezes é a motivação que os alunos precisam. A falta de ambientes com locais para as exposições nas escolas existe por não saberem a relevância desse ambiente para a prática de arte.

Em suma, para se pensar nas exposições escolares como ações educativas, é preciso entender que a vivência estética é incontestavelmente essencial. A escola não é apenas um lugar físico e material, mas também um ambiente cultural. Isso significa que o espaço escolar tem um papel importante na educação dos alunos. O espaço físico pode contribuir para fortalecer a produção, a dinamização, a interação, a diversidade e a aprendizagem dos alunos.

Posto isso, o papel do professor de arte é extremamente importante, pois ele tem que estar familiarizado com a produção artística e articular várias formas de expor os trabalhos dos alunos. Chamar à ação os alunos e a comunidade escolar para participar das exposições de arte, passear pelas exposições, despertar o interesse, chamar a atenção para um determinado aspecto, problematizar e propor atividades para garantir que esses alunos produzam uma variedade de sentimentos sobre o que veem.

O professor de Arte é criativo, considerado o responsável por promover, desenvolver e fomentar a criatividade na sala de aula e no contexto escolar. Existe um mito da genialidade artística que se manifesta na docência em arte (LOPONTE, 2005), por isso mesmo critica-se a concepção de que o professor de Arte seja o mais criativo da escola. (LOPONTE, 2005 *apud* FERNANDES, 2016, p. 48)

As exposições de arte na escola precisam ser colocadas em prática, pois os espaços estéticos onde acontecem ajudam os alunos a construir seus conceitos de arte, auxiliam no processo de ensino aprendizagem, no envolvimento da comunidade escolar e na valorização das criações artísticas. Martins (2018) arrazoia que:

O espaço escolar tornou-se um ambiente construtor de conhecimento e formador de personalidades. Por isso, sua estrutura física precisa ser atrativa para os alunos de forma que eles possam sentir-se à vontade para desenvolverem suas atividades socioeducativas e pensamento crítico (MARTINS, 2018, p. 10).

Segundo Rocha (2016, p. 12), por meio das práticas escolares, expor as criações dos próprios alunos é uma excelente forma de proporcionar uma experiência estética no ambiente escolar, o que beneficia o desenvolvimento dos alunos como um todo.

Conforme Oliveira (2013), todos os dias os alunos devem ser expostos à arte, pois ela reflete a realidade. A escola deve reconhecer e valorizar esse campo de estudo como um importante contribuinte para o desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno.

A exposição do aluno no ambiente escolar é fundamental e se torna uma maneira dele expressar o que está sentindo; ali ele tem a oportunidade de falar, por meio de sua arte, o que pensa e sente sobre o mundo que o rodeia e a exposição é como uma aliada na manifestação de seus sentimentos é como uma janela para fora de si mesmo; a escola precisa oportunizar e valorizar essas produções (OLIVEIRA, 2013, p. 25).

Sielbert (2018), constata em sua pesquisa que as escolas devem criar locais para exibir o trabalho criativo feito pelos alunos, oferecer espaços para incentivá-los e considerar que saibam e entendam que suas criações artísticas são realmente essenciais e importantes para a escola e a comunidade.

A exposição escolar de arte permitiram constatar que os estudantes relacionam as exposições ao sentimento de satisfação e criam laços afetivos com os trabalhos que produzem; e que essas exposições, no ambiente escolar, apresentam potencialidade como mecanismo de estratégica para a aprendizagem do ensino da arte na escola, seja em relação aos padrões estéticos, seja quanto aos seus próprios códigos (SIELBERT, 2018, p. 230).

1.1. Fundamentação teórica

No centro do tema sobre a exposição de arte na escola, encontramos os conceitos de Vigotski, cuja pesquisa sobre o uso da arte como linguagem com ênfase na criatividade, técnica e estética é fundamental para o entendimento deste estudo.

Buscamos no desenvolvimento da pesquisa, relacionar as especificidades da arte no processo de mediação entre o indivíduo e o gênero humano. Refletir sobre os fundamentos da estética e como esses fundamentos nos ajudam a compreender as particularidades da arte no processo educacional. Como também, ampliar as

perspectivas dos alunos sobre atividades culturais e destacar a importância das exposições de arte na escola, em respeito à própria característica do ensino de arte.

Em outras palavras, a arte neste estudo é vista como um meio para sensibilizar as pessoas, despertando valores, símbolos e potencialidades. Vigotski (2010) aborda não só a discussão sobre o ensino da arte, mas também a questão sobre a função e o papel da arte na sociedade. Assim como reconhece a importância da arte na vida cotidiana das pessoas, destacando que a educação estética deveria ser uma parte integrante da educação em geral, não um apêndice ou uma atividade extracurricular.

Conforme Vigotski (2010) a educação estética enfatiza a criação de experiências estéticas significativas, que poderiam ajudar a desenvolver a sensibilidade e a capacidade de avaliação crítica dos alunos. O autor defende a importância da educação estética e inclui a criação artística, especialmente na literatura, música, desenho, e posteriormente o teatro. Ocorre que a educação deve promover o desenvolvimento do sentimento e fomentar hábitos e habilidades estéticas.

A atividade criadora é inerente à arte, por meio dela se percebe o que é o homem e o que é a sociedade, mas representando, pelo seu caráter criativo, uma constante reflexão sobre o mundo. A arte, a partir de sua singularidade, evidencia a universalidade, numa perspectiva que visa à superação constante de formas estagnadas e estereotipadas da existência humana (FERNANDES, 2016, p. 98).

A perspectiva estética e a expressividade na escola, vai depender das experiências que os alunos vivenciaram durante toda a sua vida. Vygotsky (1999) apresenta que a arte é como uma estrutura psicológica, como um sistema de estímulos que aproxima e restitui a relação do sujeito sensível com o real. A vivência artística é ativa e demanda uma postura ativa do sujeito. Esse processo é importante para o desenvolvimento humano e o educador pode lançar mão deste conceito para embasar a exposição de arte na escola.

Neste cenário, o ensino de arte pode enriquecer o processo criativo, pois apresenta atividades artísticas e culturais por meio de iniciativas escolares, como as exposições de arte na escola. Uma boa estratégia para o desenvolvimento integral do aluno é a vivência estética, pois estimula a criatividade, a sensibilidade, a imaginação, a expressão e contribui para a formação de indivíduos mais críticos e sensíveis.

Segundo Vigotski (2010) a experiência estética é influenciada pela subjetividade do indivíduo e pelas experiências anteriores, o que torna cada experiência única e singular. Dessa forma, a arte se funde com a vida e se integra nela, parte-se da concepção de que a cultura é um processo construído socialmente e que a arte é uma forma de expressão humana que tem a capacidade de ultrapassar as fronteiras geográficas, culturais, temporais e permite a comunicação entre diferentes pessoas em diferentes lugares e tempos históricos.

Dessa maneira, a arte se apresenta na educação como possibilidade para uma prática pedagógica inclusiva, que acolhe as diferenças em sociedade. Afinal, a exposição de arte na escola é uma forma de comunicação que não está restrita apenas

à linguagem verbal, já que oportuniza que todos possam expressar suas ideias e emoções de forma criativa e única.

As exposições de arte na escola oferecem a oportunidade de promover a inclusão social e a diversidade cultural, possibilitam a valorização das diferenças, favorecem uma convivência respeitosa e contribuem para a constituição de um ambiente que estimule o aprendizado e o desenvolvimento dos indivíduos. Por isso é tão importante estimular essa questão nos alunos.

Frente a isso, é fundamental compreender que Vigotski (2022) entende o homem e o seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, o aprendizado se dá pela interação social, resultado da relação com o outro e o mundo que o cerca. Para o autor, o sujeito é interativo.

Os processos psicológicos têm sua natureza situada no âmbito das relações culturais, socialmente mediadas; portanto, nesse sentido, considera o ser humano como essencialmente social e histórico, que, nas relações com os outros, em uma criatividade intermediada pela linguagem, constitui-se como sujeito concreto. O autor desloca o olhar, anteriormente voltado somente ao aluno e a suas próprias condições individuais e internas de desenvolvimento, para o campo das relações sociais nos quais esse aluno está inserido. Fornece-nos uma visão de sujeito que não se resume a suas incapacidades, mas que é dotado de possibilidades (VIGOTSKI, 2022, p. 11).

A exposição de arte na escola também é interativa, ela propicia um contato mais próximo e lúdico com a arte. Sendo assim, o ensino de arte em formatos diferentes dos tradicionais é indispensável para a integração dos alunos, oportunizando-lhes que apresentem suas habilidades e talentos para a comunidade escolar, além de múltiplas experiências para o efetivo aprendizado.

Com isso, a aprendizagem escolar pode se estruturar a partir das exposições de arte na escola, permitindo que os alunos se desenvolvam e sejam incluídos na sociedade. Compreende que o aluno, ao viver essa experiência, estrutura seu pensamento de forma muito semelhante ao cientista que investiga algo e chega à alguma conclusão.

1.2. As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a exposição de arte na escola

Segundo Saviani (2008) a pedagogia histórico-crítica pode ser o ponto de partida e o objetivo final para alcançar uma prática social igualitária, trabalhando de forma dialética entre a prática e a teoria, valorizando o ensino estruturado e o conteúdo historicamente acumulado.

Dentro desse quadro é que postulamos a necessidade de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, por considerar que tal teoria pode se construir no centro desse corpo teórico mediador. Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade, (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na

qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social (DUARTE, 2007, p. 20).

A inclusão educacional, conforme já visto, é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Para isso, é necessário que as escolas sejam acolhedoras e respeitem a singularidade de cada aluno, sem discriminação ou impedimento de acesso ao conhecimento, convivência e socialização. A inclusão educacional envolve a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam um ambiente escolar, no qual todos se sintam seguros e respeitados.

Ao expor seus trabalhos, os alunos podem compartilhar com colegas e professores suas diferentes visões de mundo, suas histórias de vida e suas experiências. Essa troca de conhecimentos e experiências enriquece o ambiente escolar, estimula a reflexão crítica e a construção de uma cultura de paz e tolerância.

Ao término deste trabalho, pude perceber que a experiência e o contato com a Arte fizeram com que os alunos não se espantassem com o tema. Em nenhum momento eles proferiram ou ridicularizaram as obras. Posicionaram-se durante os debates com serenidade, e mesmo não concordando com alguns pontos, demonstraram que é importante ter este novo olhar, que a Arte realmente causa estranheza e que cabe a eles o exercício da interpretação e análise crítica (SANTOS; TROTTA, 2019, p. 138).

Em vista disso, a exposição de arte na escola é essencial para o desenvolvimento do aluno em relação aos conteúdos artísticos e a experiência histórica e social contida nas obras de arte. A escola deve permitir e incentivar o acesso à cultura e as trocas de experiências, deixando claro o papel da escola, que é de promover o desenvolvimento do aluno no acesso e domínio dos conteúdos da arte de forma adequada, desenvolvendo suas percepções de mundo. Essas mudanças envolvem repensar e desconstruir a máquina obsoleta que tem sido a escola tradicional e questionar as bases teóricas e metodológicas em que ela se apoia.

Conclusão

Com base nesses entendimentos, a escola é um local de socialização com diferentes culturas, por meio de interações que promovem o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Os alunos chegam à escola, trazendo consigo suas opiniões, conceitos, experiências e preferências. Porém, há a necessidade de criar dentro das escolas espaços para desenvolver o potencial de cada aluno. Logo, a exposição de arte é uma ação integradora, envolve muitos componentes inter-relacionados, conduz os estudantes a refletirem e analisarem sua realidade.

Ao apreciar e criar arte, os alunos passam por experiências estéticas que ensinam que o mundo pode ser um lugar mais bonito e agradável. O fazer artístico ganha importância no contexto escolar, pois, por meio dele, o estudante passa a compreender e assimilar as obras de arte e o seu contexto.

É inegável que um espaço adequado é fundamental para a aplicação das atividades práticas nas aulas de arte e que, com metodologias mais dinamizadoras, em que se relacionam teoria e prática, os alunos tendem a assimilar melhor os conteúdos transmitidos, o que foi constatado no Estágio Supervisionado em Artes Visuais 1, 2 e 3. Percebeu-se que os alunos participam mais quando o professor proporciona uma vivência prática dos assuntos abordados, pois eles gostam de observar, descobrir e experimentar as técnicas utilizadas. Por isso, é relevante proporcionar aos alunos a possibilidade de gerar suas próprias experiências artísticas, através das linguagens plásticas e suas percepções diante das produções artísticas. Assim, podem compreender melhor a educação através da arte, dando-lhe o devido valor (SILVA, 2012, p. 18).

O afeto e a formação de valores humanos também são fomentados pelas atividades artísticas. Isso ocorre quando um aluno oferece algo produzido por ele para um pai ou colega de classe ou expõe a sua produção; essas ações, sem dúvida, despertam sentimentos de satisfação e empatia, além de elevar a autoestima ao reconhecer a capacidade de produzir algo por meio do domínio de novas habilidades.

O papel dos professores de artes visuais pode englobar, entre outros fatores: o auxílio à percepção de espaço, proporcionalidade e estética, e metodologias que favoreçam a percepção tátil de texturas e de relevos dos materiais, percepção de cores por meio de relações simbólicas sobre as cores com sensações que os alunos já conhecem (FERNANDES, 2016, p. 109).

Neste artigo, trazemos resultados de uma proposta de intervenção que consistiu em expor os alunos a aulas práticas e expositivas. Essa metodologia é defendida pela teoria histórico-cultural para "promover o conhecimento da ciência, da estética e da ética" com o objetivo de ajudar as pessoas a compreenderem a contemporaneidade. Dado isso, foram realizadas práticas pedagógicas, visando uma exposição de arte na escola, contribuindo para o desenvolvimento estético dos alunos.

Uma vez que, ao interagirmos com as produções artísticas dos alunos, participamos de um processo que nos transporta ao diálogo das artes visuais, onde os conceitos se concretizam por meio de uma gramática visual com pontos, linhas, cores e formas. Através de histórias individuais ou coletivas que podem, inclusive, trazer o mundo para o espaço escolar.

A turma selecionada foi formada por 19 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública. O objetivo de promover exposições de arte nesta escola não é formar artistas; em vez disso, neste estudo, os alunos estavam envolvidos em atividades que enfatizam a criação de imagens artísticas, sua contextualização e seus processos criativos.

Destaca-se como é importante expor os alunos a diversas formas de expressão cultural, por meio da prática de atividades artísticas relacionadas à mediação, expressão criativa e integração. Além disso, como nem todos os alunos têm acesso a museus, galerias, exposições, conversas com artistas ou passeios ou momentos

culturais, o professor de arte em uma escola pode criar situações em que os alunos possam conectar significado à arte e ampliar seu repertório cultural.

Como base nessa afirmação, um espaço artístico denominado de "Galeria de Artes Sudalydio" foi desenvolvido com o auxílio de todos os alunos da escola. Espaço esse de exposição permanente numa das salas de aula da escola, acessível a muitas pessoas. Essa área é muito utilizada pelos alunos nos intervalos e pelas famílias nos horários de chegada e saída. Reconhecido o seu potencial enquanto espaço físico dedicado ao ensino e aprendizagem das artes, a construção desse espaço estético tem o objetivo de divulgar, elevar e valorizar a produção dos alunos. Com o intuito de melhorar a integração e o desenvolvimento, utiliza-se estimulação visual e a expressão artística.

No entanto, o aspecto mais significativo da construção desse ambiente destinado às exposições de arte, foi o foco em enfatizar o trabalho dos alunos para valorizá-los, posicionando-os ao nível dos olhos, organizados e preservados esteticamente. Da mesma forma, os alunos também se concentraram em comunicar a mensagem visual da exposição criando descrições textuais, rótulos e frases de sinalização. Com textos legíveis e visuais que não desviassem a atenção dos trabalhos artísticos dos alunos.

Assim, damos ênfase à exposição de arte na escola, mediada pelo aprendizado que ocorre em sala de aula, articula-se como ferramenta de ensino para ajudar os alunos a aprenderem conceitos por meio da expressão criativa e aproxima as artes através da teoria e prática. Com isso, a experiência pessoal é vista como uma parte significativa deste estudo, prioriza-se a observação reflexiva e o envolvimento com as produções artísticas dos alunos, pois a estrutura expositiva favorece um meio único de comunicação com as produções artísticas expostas.

Agora as produções artísticas dos alunos vão ser vistas por um público maior, o que ajuda a valorizar o trabalho e estimula a continuidade do processo de aprendizagem. Além disso, a exposição pode ser uma oportunidade para os alunos receberem críticas construtivas sobre suas criações, o que os ajudará a melhorar em seus trabalhos futuros.

Experimentar e apreciar diferentes formas de arte através de uma exposição de arte na escola, permite que os alunos interajam enquanto simultaneamente criam e modificam o ambiente à sua volta, dando significado ao seu cotidiano. Compartilhando com os visitantes da exposição, as suas experiências estéticas.

Observa-se, de modo geral, que a prática da exposição de arte na escola, no município de Camapuã, teve resultados significativos, aos olhos dos alunos. E, segundo eles, passaram a ver a arte com outros olhos depois de realizar suas produções e colocá-las em evidência. De modo consequente, quando esses alunos mergulharam nas diversas correntes da arte, seus olhos começaram a mudar. Tornou-se visível a experiência estética dos alunos e a capacidade de se expressarem artisticamente como protagonistas das produções.

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o

aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico (BRASIL, 1998, p. 19).

Por fim, entende-se que o ensino de arte permite que os alunos expressem sua criatividade, imaginação, desejos e frustrações. É necessário um olhar mais atento à relação teórico-prática deste estudo para que outros olhares se relacionem com o dito, estabeleçam novos significados diante da complexidade do processo e ofereçam novas estratégias de mediação na busca pelo desenvolvimento do potencial humano.

Com as realizações deste estudo, ficou claro que uma das etapas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da arte é a exposição de arte nas escolas. É um momento importante para toda a escola. A exposição de arte na escola possibilita que a comunidade escolar e outras pessoas conheçam o trabalho dos alunos e estimulem a sensibilidade nos indivíduos. Ao estimular essa integração entre os alunos, a exposição de arte na escola também ajuda a incluir alunos com deficiência cujas produções artísticas se misturam ao espaço expositivo. Além de permitir que os alunos compartilhem suas criações com seus pares e com a comunidade em geral, a exposição também ajuda os alunos a desenvolverem habilidades essenciais, estimula suas funções cognitivas, pensamento crítico, autoconfiança, criatividade, interatividade, repertório cultural e estético.

A partir dos resultados encontrados neste artigo, concluímos que para muitas pessoas a única relação com a arte é na escola e que esse vínculo pode ser ainda mais fortalecido por meio da exposição das produções artísticas dos alunos. Somado a isso, em muitos casos, esta é a faísca que acende a imaginação, momentos inesquecíveis de enriquecimento cultural, participação e comunicação dos alunos.

Referências

- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte: Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em 19 mai. 2023
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. A função social da arte segundo Vygotsky. Campinas: Autores Associados. 2016.
- FERNANDES, V. L. P. **A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução a inclusão**. Curitiba: Appris, 2016.
- MARTINS, Ana Cristina do Nascimento. **O espaço das Artes no fazer artístico das Escolas de Tarauacá**. Tarauacá, 2018. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21618/1/2018_AnaCristinaDoNascimentoMartins_tcc.pdf
- MOGNOL, Leticia Coneglian. A arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 118-128.
- OLIVEIRA, Danieli Rocha de. **O Espaço expositivo das produções artísticas dos alunos nas escolas do município de Maracajá**. Criciúma, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/2260>.

- ROCHA, Michele Rodrigues da. **Os espaços de Arte nas escolas: ateliê e local de exposição**. Criciúma, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4874>.
- SANTOS; Paula Jucá. TROTTA, Leonardo. A importância da Arte no ambiente escolar para a construção do saber crítico e reflexivo: uma análise por meio de debate sobre a exposição Quermuseu. **Tendências Pedagógicas**, 33, 2019, pp. 127-139.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.
- SIELBERT, Emanuele Cristina. **Representações históricas e investigações sobre as exposições de arte escolar**. Blumenau, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11251>.
- SILVA, Francisca Jocineide da Costa. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução**. Recife. 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2192/648>.
- SILVA, Benedita Márcia. **Ateliê de Artes Visuais na Escola: um espaço favorável à aprendizagem**. Tarauacá: Universidade Aberta do Brasil, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Psicologia Paulo Bezerra. 3ª Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo, SP: Martins Fontes. 1999.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Mariluci Ramos de Quadros Brasil¹

Resumo

O presente artigo, relata como se dá a Formação docente, inicial e continuada na Educação Escolar indígena, do estado do Paraná, especial na Comunidade Kaingang de Mangueirinha, Paraná. Destacamos as lutas e as conquistas que garante uma educação indígena que leve em conta seus modos próprios de desenvolvimento e aprendizagem. Para isso, analisamos os documentos legais que orientam a Educação Indígena, que teve sua garantia legal com a Constituição Federal de 1988, regulamentada com a Lei nº 9.394/96, se tornando uma modalidade de ensino contemplada em todo território nacional. Por seguinte, apresentamos a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Contemplamos a reflexão sobre a formação do professor indígena no Paraná, como ela vem sendo ofertada pela SEED/PR e Universidades, e destacamos no tópico: “Formação continuada: algumas possibilidades” meios, que visa mais qualidade, valorizando, de fato, as características de cada contexto social e cultural. O objetivo é mostrar, à luz de bibliografia selecionada como ocorre a formação inicial e continuada do professor da educação indígena e também quais documentos legais a ampara. Sendo o trabalho, resultado de pesquisa qualitativa, com estudos bibliográficos e análise de dados coletados.

Palavras-chaves: Educação Indígena. Formação docente. Formação continuada.

Introdução

Neste trabalho abordaremos como se estrutura a proposta de formação inicial e continuada do professor indígena, seu amparo legal e seu contexto histórico, à nível de Brasil e Paraná.

Para isso, utilizamos autores e documentos como bibliografia selecionada e comprovada. Deste modo, verificamos que há documentos legais que amparam a formação docente indígena, assim como há formação inicial e continuada para professores que atuam em escolas indígenas. Todavia, a formação ofertada, é generalista, não contempla a realidade da comunidade indígena, visto que são embasados em referenciais curriculares gerais e padronizados que não priorizam as especificidades da cultura indígena.

Temos como objetivos investigar a formação continuada do professor, e suas consequências no ensino ofertado na Educação Indígena. Nesse quesito, consideramos que ele foi alcançado, visto que apresentamos documentos diversos sobre a educação escolar indígena e formação docente, ficando evidente que esta formação não contempla elementos necessários para subsidiar um ensino que valorize as características da comunidade analisada.

A constatação supracitada ocorreu quando caracterizamos como ocorria a formação continuada em Arte, para os professores da escola indígena da Terra Indígena Mangueirinha, assim como por meio dos estudos sobre a formação docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e através da análise dos dados coletados junto à Comunidade Indígena Kaingang de Mangueirinha. Visto que este trabalho, é

¹ Formação em Artes Visuais e Pedagogia. Especialização em Metodologia do Ensino de Artes e Educação Indígena. Mestrado em Artes Prof-ARTES, pela Universidade Estadual de Santa Catarina- UDESC. Professora da Prefeitura Municipal de Mangueirinha- PR. E-mail: marilucirqb@gmail.com

o resultado contido em um capítulo de dissertação de mestrado apresentado ao Programa Prof-Artes da UDESC.

Para tanto, abordamos como se estrutura a proposta de formação inicial e continuada do professor indígena, seu amparo legal e seu contexto histórico, à nível de Brasil e Paraná. Para isso, analisamos alguns documentos legais que orientam a Educação Indígena, que teve sua garantia legal com a Constituição Federal de 1988, regulamentada com a Lei nº 9.394/96, se tornando uma modalidade de ensino contemplada em todo território nacional.

Por seguinte apresentamos a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, que consiste, o primeiro, em ensinamentos dos saberes do grupo étnico repassados pelos pais, família e comunidade em geral, nos diferentes espaços de convívio e, a Educação Escolar Indígena é relativa os conhecimentos, conteúdos e ensinamentos ensinados e repassados pela escola. Contemplamos a reflexão sobre a formação do professor indígena no Paraná, como ela vem sendo ofertada pela SEED/PR e Universidades, e destacamos no tópico: “Formação continuada: algumas possibilidades” que ela acontece, todavia ela poderia ocorrer com mais qualidade, valorizando, de fato, as características de cada contexto social e cultural, uma vez que a qualidade da Formação Continuada reflete na prática do professor afetando diretamente a condição da aprendizagem do aluno.

1. Educação Indígena: documentos Curriculares e Orientações Legais

Quanto à educação indígena, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ela ganhou base legal, se diferenciando das demais modalidades de ensino, tanto no que diz respeito ao idioma quanto na aprendizagem em si.

A partir desse momento, houve a valorização da língua materna indígena no contexto escolar e também estímulo à conservação dos valores tradicionais herdados culturalmente. Mais tarde essa concepção fez parte da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, que em seu Artigo 78 discorre sobre isso:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, p. 27).

Está garantido por Lei o ensino da língua materna, e também os conhecimentos culturais de cada etnia indígena, com o propósito de reafirmar sua identidade cultural e étnica, possibilitando a sua descendência partilhar e ou conhecer seus códigos culturais. Este é um direito garantido e executado pelas escolas indígenas.

No Colégio Kókoj, o ensino da língua materna é um direito garantido a todos os alunos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Com professor que domina a leitura e a escrita Kaingang e que ministra aulas com carga horária que vai de 4 a 5 aulas por turma. Além da alfabetização Kaingang, conhecimentos tradicionais, contos, histórias e mitos da etnia são ensinados por meio da tradição oral.

Um dos grandes entraves para uma educação indígena de qualidade é o currículo. A questão da criação do currículo voltado para os valores de suas culturas, assim como a existência de profissionais da educação que compreendam a importância desse olhar diferenciado para com os conhecimentos base associados às especificidades da cultura das comunidades indígenas costumam ser empecilhos para a educação indígena. Os motivos estão associados a uma precária formação nas graduações sobre as culturas indígenas, assim como o próprio desenvolvimento desse currículo diversificado, ou também a cobrança da comunidade em ensinar conteúdo do currículo base sem menções a sua cultura.

É necessário ensinar conteúdos presentes na educação básica, pois o indígena está inserido em um contexto que faz uso no seu dia a dia desses saberes, mas tais conteúdos precisam ser adaptados a partir das vivências culturais.

O currículo deve primar pelo reconhecimento das especificidades, o bilinguismo, a interculturalidade e as diferenças.

Segundo as Diretrizes para a Educação Indígena:

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena. (MEC, 2012, p. 8).

No Estado do Paraná a educação indígena está pautada nas Diretrizes da Educação Escolar Indígena (2012), documento de abrangência nacional, e o Cadernos Temáticos, documento estadual – PR (2008), este documento orienta uma reflexão a cerca de dois campos: “direitos territoriais, políticos e culturais conquistados pelos povos indígenas e que balizam sua relação com Estado e sociedade brasileira” (Cadernos Temáticos, 2008, p. 18). Também, em um segundo momento a: “formular e implementar políticas educacionais a partir do reconhecimento e valorização da sociodiversidade significa enfrentar grandes desafios”. (Cadernos Temáticos, 2008, p. 18).

As Diretrizes para a Educação Indígena, tem por objetivos orientar essa modalidade de ensino no contexto nacional, cabe a cada estado criar materiais específicos para as etnias e povos presentes em seu território, também construir um currículo com suas especificidades étnica e regional.

Segundo as Diretrizes para a Educação Indígena, são objetivos da Educação Indígena:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. (MEC, 2012, p. 3).

Quanto à estrutura de funcionamento e organização das Escolas Indígenas pode-se dizer que a educação indígena tem um modo próprio de se organizar. Ela deve primar pelo uso da língua materna, a escola deve ser em territórios indígenas, atender somente indígena, com professores e gestores da comunidade indígena e acolher representantes da comunidade para a socialização de saberes culturais, sociais, políticos e religiosos.

Para as Diretrizes Curriculares da Educação Indígena:

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da

predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas. (MEC, 2012, p. 3).

Em linhas gerais, tanto a nível nacional quanto estadual, as Leis e Normas que regulamentam a educação indígena garantem a estes grupos culturais o direito básico que é o uso da Língua Materna, além da língua Portuguesa no ensino regularizado e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem, a exemplo disso o uso da tradição oral.

Na sequência, apresentaremos aspectos relativos à diferença existente entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

1.1. Diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

Apresentaremos aqui a diferença entre os termos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. A primeira se refere ao conhecimento ancestral, códigos culturais, modo de vida e experiências vividas, que são repassados de modo natural pela convivência familiar e grupal.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos (MEC, 1998, p. 22).

Seus modos próprios de conhecer são milenares, assim, como os modos de repassar costumes, ensinar e aprender. Devemos considerar que cada etnia estabelece e desenvolve suas habilidades de se relacionar com o conhecimento.

Por meio dessas especificidades da Educação Indígena ocorrem os ensinamentos da língua materna e saberes da tradição oral. Essa transmissão oral é fundamental para que a cultura e a tradições do grupo se perpetue retardando o processo de aculturação². “Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.” (MEC, 1998, p. 23).

² Processo de alteração cultural de uma pessoa, grupo ou sociedade que busca se adaptar a outra cultura ou retira dela aspectos importantes: aculturação de comunidades indígenas. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aculturacao/>

Quanto aos espaços onde pode acontecer a Educação Indígena, estes são variados; no ambiente familiar, na casa, nos espaços comunitários, igrejas, rodas de conversa, atividade de lazer, na natureza, matas, rios, enfim todos os espaços da comunidade. “Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem”. (MEC, 1998, p. 23).

A Educação Escolar Indígena é o ensino aprendizagem do conhecimento sistematizado através de conteúdos e métodos historicamente organizados, processo esse realizado pela escola. Essa Educação ofertada pela escola deve respeitar algumas especificadas como: interculturalidade, bilinguismo e saberes tradicionais.

Para Mendes (2018):

Na busca de compreensão pela educação escolar indígena intercultural, bilíngue diferenciada e específica: interpretar a palavra interculturalidade. O sentido a que se remete, é que são duas ou mais culturas que estão se relacionando de alguma forma. Para Urquiza e Adir Nascimento (2010), a escola indígena ao levar em consideração a interculturalidade, deve reconhecer a inserção da cultura indígena no espaço escolar, Pois, essa especificidade tem de ser tratada e abordada com a mesma acuidade no que designa os valores culturais da cultura indígena e a cultura não indígena (MENDES, 2018, p.)

Devemos considerar que a Educação Escolar Indígena é recente, ou seja, foi instituída a partir da Constituição de 1988. Sendo reconhecido os modos próprios de aprendizagem indígena e garantidos com LDB nº 9.394/96 e orientados pelo RCNEI de 1998. Uma conquista de anos de luta dos Movimentos Organizado Indigenista. Conforme Mendes (2018, p. 83), “No Brasil, entre os anos de 80 e 90 o movimento de professores indígenas teve participação importante em estabelecer uma ressignificação a respeito da educação escolar indígena, em que se pode identificar novas ideias de uma educação específica e diferenciada”.

São anos de luta, e precisamos reconhecer que ocorreram algumas conquistas, porém nas últimas décadas se percebe uma estagnação da Educação Escolar Indígena. Falta de políticas públicas para essa modalidade de ensino e a continuidade do que se garantiu nos anos 90.

Soares et al. (2021, p. 127) enfatiza que:

Atualmente a educação escolar indígena que durante muito tempo vem lutando por uma educação específica, diferenciada e de qualidade, a fim de contemplar os aspectos históricos, sociais e culturais, ainda tem inúmeros desafios a serem vencidos, pois a educação escolar indígena no Brasil é marcada pelas lutas e movimentos que muitas vezes resultaram em vitórias, mas também em perdas. Desta feita, para se pensar numa educação é necessário compreender a sua história e o processo de escolarização até a conquista da primeira escola formal, quem foram seus aliados e quando a educação escolar indígena aparece de fato no cenário da educação brasileira.

Um grande entrave na Educação Escolar Indígena é o Currículo. Este foi e é imposto pelo sistema, além disso não há atualização recentemente. Quando

mencionamos a BNCC, está que foi criada para orientar o estabelecimento de conteúdos comuns nacionais, mas que não o faz. Outra lacuna dela é de não contemplar a Educação Escolar Indígena.

Soares *et al.* (2021, p. 131) confirma que:

Na educação a luta permanece até os dias atuais. A escola indígena hoje tem seu currículo imposto historicamente e é um dos campos de educação mais politizados pelo o poder na busca dos direitos que nem sempre são atendidos, revistos e repensados. Segundo Grupioni (2006, p. 63) “a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas”. Com isso, percebemos a busca incessante da comunidade escolar indígena (gestores, coordenadores, professores, alunado e membros indígenas) na construção de um currículo que conceba seus direitos e a sua identidade. Conforme, Monte (2000, p. 11) “no período ainda nebuloso das ditaduras ainda latino-americanas, pequena rede de organizações não governamentais passa não só a existir, mas a desenvolver ações de apoio às sociedades indígenas, sobretudo no Norte e Centro-oeste do país”. Essas organizações contribuíram para que os indígenas tivessem direito a saúde, a educação, a melhores condições de vida etc. Sendo assim, um dos desafios das escolas indígenas é exercer seus direitos e efetivar na prática um currículo diversificado que atenda a educação escolar indígena com políticas públicas educacionais, pensando também na formação dos professores indígenas.

No tocante, a Educação Escolar Indígena necessita ainda e por muito tempo de esforços e luta por parte de seus militantes, para que se efetive a oferta de educação específica, que respeita os modos próprios de ensino aprendizagem, buscando construir um currículo próprio e sem imposição, também buscar uma formação do professor indígena contínua e de qualidade. No Estado do Paraná isso é urgente!

Entretanto, acredita-se que com o governo do Presidente Lula (2023-2026), com a criação do Ministério dos Povos Originários e todo o protagonismo que está sendo ofertado/conquistado pelos os Povos Originários das diferentes etnias indígenas, essa mudança no cenário educacional está se iniciando.

Na sequência, temos o próximo subtópico que trataremos da formação do professor indígena no Paraná.

1.2. A formação do professor indígena no Brasil

No contexto atual, após anos de luta, o indígena faz-se presente nos bancos universitários, seja por meio de políticas afirmativas ou não. Estar na universidade, é parte da afirmação de grafar sua história, enfatizando suas especificidades culturais e mostrando para o mundo o quão multifacetado é o Brasil.

Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, a presença do indígena nas universidades públicas e privadas está sendo bem significativa, visto que anteriormente a isso, pouquíssimos indígenas passavam pelo ensino superior com sucesso.

Como se sabe, e de acordo com a legislação brasileira, em especial a LDB, Lei que orienta a educação no Brasil, para ser professor é necessária formação acadêmica

universitária, formação de nível superior, que pode ser Licenciatura em Pedagogia ou em alguma área do conhecimento específica ou específico para o Ensino Indígena.

Para a formação do professor indígena, além da formação superior, existe a Formação de Nível Médio, que é o Magistério Indígena, podendo ser concomitante ao seu trabalho ou não.

Segundo as Diretrizes para Educação Indígena:

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino (MEC, 2012, p. 10).

Em 2015, foi instituída a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, por meio da Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que em sua redação traz como princípios para a formação de professores indígenas:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;

III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;

V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (MEC, 2015, p. 1).

Vemos, portanto, que tal Diretriz vem orientar a formação dos professores em nível de Brasil, quanto a sua atuação na Educação Escolar Indígena, no exercício da docência, da gestão e pesquisa, respeitando como princípios pedagógicos a construção

e desenvolvimento do currículo, metodologias e avaliação de acordo com cada povo ou etnia indígena.

Para a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígena:

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas:

I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;

II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;

III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;

V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e

VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (MEC, 2015, p. 2).

No Estado do Paraná, foi instituído o Vestibular dos Povos Indígenas, organizado em conjunto com a CUIA (Comissão Universidade para Índios) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este consiste em uma prova objetiva com conteúdos base do Ensino Fundamental e Médio, uma redação que aborda temas indígenas e uma entrevista.

O Vestibular é realizado nas escolas sedes das aldeias e o Colégio Indígena Kokój Ty Han Já, recebe o Vestibular desde 2019, quando este foi descentralizado.

O candidato aprovado no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, poderá escolher uma vaga no Ensino Superior em qualquer uma das Universidades Estaduais ou na Universidade Federal do Paraná (UFPR). As Instituições de Ensino Superior (IES) Estaduais são: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígena:

Art. 26. As universidades e demais Instituições de Educação Superior, em especial as mais próximas das comunidades e povos indígenas, são responsáveis pela formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, podendo, ainda, serem consideradas como parceiras de outras instituições formadoras nos cursos de Nível Médio, na modalidade normal, ou mesmo de técnico de Nível Médio (MEC, 2015, p. 7).

Os indígenas Kaingang e Guarani, pertencentes à Terra Indígena Mangueirinha, frequentam o ensino Superior ofertado pela Universidade do Centro-Oeste (Unicentro), nos Polos Avançados dos Municípios de Chopinzinho e Coronel Vivida, que se localiza próximo do território indígena e que oferece a graduação em Licenciatura em Pedagogia, Polo de Chopinzinho e Licenciatura em Letras Português Inglês e Licenciatura em História no Polo de Coronel Vivida.

Em vista disso, a Unicentro se tornou referência na formação de professores indígenas na região. Por ser próxima da residência, facilita o êxito na conclusão do curso, assim como por desenvolver pesquisa e programa de estudo junto à comunidade. Também a Universidade mantém políticas que facilitam a permanência dos indígenas enquanto acadêmicos.

A partir do exposto, podemos observar que há políticas educacionais para a formação inicial de professores indígenas, assim como algumas universidades já apresentam um contato e incentivo maior em relação à educação da comunidade indígena dos Kaingangs no Paraná.

Na sequência, faremos alguns apontamentos sobre a formação continuada de modo geral e no próximo subtópico abordaremos a formação continuada do professor indígena.

1.3. Formação continuada: algumas possibilidades

A formação de professores no Brasil está dividida em formação inicial e formação continuada.

Segundo a LDB atual, a formação inicial dá-se por meio de curso de graduação de nível superior em Licenciatura em Pedagogias ou áreas específicas das ciências da educação, ela também pode ser de nível médio na Modalidade Normal Superior. Com duração de 3 a 5 anos, em cursos presenciais ou na Modalidade a Distância (EAD).

De acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Formação Continuada são os cursos de extensão, preparação ou capacitação que podem ter até 360 horas. Com carga horária superior a 360 horas são consideradas Especialização, Pós-Graduação Lato Sensu. E, o Mestrado e o Doutorado que são Pós-Graduação Stricto Sensu, com foco maior na pesquisa e na docência acadêmica, também são considerados formas de formação continuada.

Faz-se necessária a atualização profissional, em todas as áreas de trabalho, a fim de proporcionar qualidade no trabalho que será realizado. Já na educação, a formação continuada, considerada atualização profissional, é responsável em

proporcionar momentos para estudos e reflexões inerentes ao contexto vigente e a demanda emergente.

Nessa perspectiva, para melhorar os índices educacionais, é preciso ofertar políticas públicas que venham garantir e efetivar uma Formação Continuada de qualidade e contextualizada, ao contrário, Formação Continuada para cumprir o calendário escolar, o mínimo e de direito que está na lei irá perpetuar os déficits que fazem parte da história da educação brasileira. Aliás, segundo Saviani é proposital políticas públicas que fragilizam a educação.

Para Fonseca da Silva e Buján:

O tema da formação inicial e continuada está situado no capítulo VI da LDB, definindo as características necessárias do educador e os níveis de atuação, bem como as exigências de formação para a atuação prática. Define, igualmente, os fundamentos necessários para a formação e o lócus de formação inicial dos profissionais (FONSECA DA SILVA e BUJÁN, 2016, p. 14).

A Formação Continuada é composta de momentos de estudos, encontros pedagógicos, grupo de estudo, seminários e congressos que agrega os professores com objetivo de melhoria no ensino aprendizagem. É um momento para refletir sobre sua prática pedagógica, socializar e conhecer elementos que permeiam a educação e o ensino em todas as esferas.

(...) essa formação como um processo articulado, vinculado aos sistemas e às redes de ensino, ao projeto pedagógico e aos problemas e desafios do contexto escolar. Já o artigo 17 determina os tipos de atividades, como cursos de atualização, de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, objetivando a aprendizagem de novos saberes e práticas direcionados à educação básica em suas diferentes modalidades. Igualmente, determina o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente que, em conjunto com os sistemas de ensino e as instituições de educação básica, será desenvolvido um plano de formação em consonância com as políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (FONSECA DA SILVA e BUJÁN, 2016, p. 46).

A Formação Continuada se constitui em conjunto, é articulada entre sistemas de ensino, instituição de educação Superior e Educação Básica e o professor, ela, que além de ser um momento para aprimoramento, também é um momento que serve para a valorização e para progressão funcional.

Vemos, portanto, que a formação inicial e continuada está amparada em diversas políticas públicas educacionais e apresentam organizações próprias, assim como permitem diversificações, principalmente quando se trata da formação continuada. Vejamos a seguir alguns elementos relativos à formação continuada do professor indígena.

1.4. A formação continuada do professor indígena

A formação continuada do professor é um momento de aperfeiçoamento, estudo e reflexão, frente a sua atuação em sala de aula. Momento este, para buscar conhecer métodos que possam facilitar o ensino aprendizagem, para construção de materiais e conhecimentos que serão desenvolvidos em sala de aula.

Apesar de algumas conquistas, atualmente a formação do professor, inicial ou continuada, é considerada precária e superficial.

Para Saviani (2021):

[a] formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria (...). Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática (SAVIANI, 2021, p. 98).

Vemos, portanto, que há um projeto neoliberal de educação para desqualificar a formação docente, em suas diferentes etapas, com ofertas de cursos aligeirados e muitas vezes sem o devido aprofundamento teórico-prático na área escolhida e/ou deixando para a formação continuada a responsabilidade de adquirir o que não foi apreendido na formação inicial. Nessa perspectiva, concordamos com Martins et al. (2010, p. 15), quando este afirma que:

No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. (...) o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados.

Ao se tratar de Educação Escolar Indígena, a Formação Continuada não é diferente das orientações gerais para os não-indígenas. E por estarem na mesma sociedade capitalista, sofrem as mesmas interferências mencionadas acima. Os documentos que normatizam essa modalidade de ensino, deixam claro a obrigatoriedade e a função dessa formação:

(...) § 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado (MEC, 2012, p.10).

A formação continuada Indígena é constituída por cursos presenciais ou EaD, com carga horária diversa, uma atualização do fazer pedagógico, cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado, como especificados pelo Artigo 5º e 6º da Diretrizes Curriculares para Formação de Professores Indígenas:

Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização.

§1º A formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas.

§2º Essas garantias são extensivas aos indígenas que atuam na docência e na gestão dos programas de Educação Escolar Indígena, tanto os ofertados nas escolas indígenas quanto os realizados em secretarias de educação, seus órgãos regionalizados e conselhos de educação (MEC, 2015, p. 2).

Quando o professor está em processo de formação inicial, a formação continuada é concomitante à formação inicial, ou seja, o professor deverá realizar as atividades referentes à formação inicial de nível Superior ou Médio (Magistério) e as atividades da formação continuada que são de duração mais curta e específica.

A Formação Continuada é obrigatória e deve ser garantida pelo sistema. Na Educação Indígena não é diferente, esta deve ser garantida e de qualidade. Embora essa qualidade muitas vezes seja questionável segundo alguns autores, tal como Saviani.

Para a Diretrizes Curriculares Nacional para a Formação de Professores Indígena:

Art. 28. Compete à União: I - promover a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas e das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena; e

II - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas.

Art. 29. Compete aos Estados e ao Distrito Federal: I - promover, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada de professores indígenas; e

II - fomentar a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas nas suas escolas indígenas de Ensino Médio.

Art. 30. Os municípios devem firmar contínuas parcerias com as instituições formadoras dos demais sistemas de ensino na oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada dos seus professores indígenas, tanto no nível do Ensino Médio quanto no da Educação Superior (MEC, 2015, p. 8).

A Educação Indígena da Terra Indígena Mangueirinha é gerida pelo Sistema Estadual de Ensino do Paraná, sendo a SEED (Secretaria de Estado da Educação) o órgão responsável em formular e disponibilizar a Formação Continuada dos professores indígenas das várias aldeias do Paraná.

A partir do exposto, vimos que há diversas orientações para educação escolar indígena, assim como para a formação inicial e continuada para professores indígenas. E que essas formações, tanto para indígenas quanto para não-indígenas, estão passando por um processo de precarização devido ao modelo educacional presente no sistema capitalista em que estamos inseridos.

Conclusão

O estudo consiste em uma reflexão sobre a formação inicial e continuada do professor, em especial do professor de Arte no contexto indígena. Consideramos que é preciso garantir uma formação docente (inicial e continuada) em Arte de qualidade, seja para indígenas ou não indígenas, a qual possa propiciar respeito às especificidades das comunidades indígenas e suas concepções artísticas e estéticas, efetivando as garantias constitucionais já adquiridas por meio de anos de lutas. Um caminho para isso é a aplicação da Lei nº 11.645/2008 de forma efetiva e consciente, sem reforçar estereótipos. Esta pode ser inserida em todos os níveis de ensino (básico e superior), assim como pode ser contemplada com maior responsabilidade e também maior quantidade em cursos de formação continuada em Arte no Paraná.

Referências

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=ENSINO%20M%C3%89DIO Acesso em: 27 de jun. 2023.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica Acesso em: 27 de jun. 2023.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC. **Lei de Cotas**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. MEC. **Lei da Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Brasília, DF, 2008.

FONSECA da SILVA, M. C. R.; BUJÁN, Federico. **Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina**. REVISTA GEARTE, v. 03, p. 26-52, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/63778/37313>
Acesso em: 27 de jun. 2023.

MENDES, Sâmara Leíla Cunha. **Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado**. Dissertação (Ciência Sociais), PUC-SP, São Paulo, SP, 2019.
Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22190> Acesso em 27 de jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação. Superintendência da Educação, Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação da Educação Escolar Indígena. **CADERNOS TEMÁTICOS EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. 2008. Curitiba: SEED- PR.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 12.ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2021.

SOARES LÍVIA KÉSSIA DA SILVA ROCHA; Et. al. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação**. Educação: pesquisa em linguagens, leitura e cultura. p. 125 a 138, 2021.

ARTE INDÍGENA NA ESCOLA DO NÃO ÍNDIO: CONHECENDO A CERÂMICA DA ETNIA TERENA NA ESCOLA ESTADUAL ROTARY DR. NELSON DE ARAUJO¹

Sueli de Souza Zaurísio²
Beatriz dos Santos Landa³

Resumo

Este estudo apresenta o relato da minha experiência de um projeto de intervenção na prática pedagógica, como parte das atividades curriculares do curso de Pós-Graduação *lato sensu* Currículo e Diversidade: Gênero, Raça e Etnia que foi articulado com as comemorações dos 40 anos de criação do estado de Mato Grosso do Sul, Projeto MS 40 anos, da Secretaria de Estado da Educação, que foi realizada na escola Estadual Rotary Dr. Nelson de Araújo, levando os/as estudantes a conhecerem e se sensibilizarem para a temática indígena, especificamente tratando de aspectos da cultura Terena tendo em vista que representantes deste povo estão presentes na aldeia Jaguapiru, localizada no município de Dourados/MS que se localiza próxima à escola. A metodologia incluiu desenhos de memória, pesquisas na internet, vídeos do Youtube sobre a cerâmica, o grafismo, a dança e os mitos Terena. Foi feita uma visita ao centro cultural Terena localizado na aldeia Jaguapiru, e como culminância do projeto foi apresentado na Mostra Cultural da escola um mural com fotos e desenhos dos/as alunos/as antes e depois da execução do projeto. Após este, os/as estudantes da escola Estadual Rotary Dr. Nelson de Araújo que participaram desta ação, comportam-se de maneira diferente em relação a esta temática, e estes serão disseminadores fundamentais para a mudança nas relações com os povos indígenas, com mais respeito aos mesmos. Também foi possível identificar que houve sensibilização de pais e professores/as após as atividades realizadas.

Palavras-chave: Temática Indígena, Cerâmica Terena, MS 40 anos, Aldeia Jaguapiru

Introdução

Fundamentada a partir da lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ensino básico este é um relato da minha experiência de um projeto de intervenção na prática pedagógica, sugerido pelo curso de pós-graduação *lato sensu* Currículo e Diversidade: Gênero, Raça e Etnia realizada na escola Estadual Rotary Dr. Nelson de Araújo. O projeto foi desenvolvido com os/as estudantes matriculados/as na série do 2º ano turma B do período vespertino, no ano de 2017, a turma era composta de 29 alunos, sendo 12 meninos e 17 meninas. Este relato mostra como a leitura e a vivência podem alavancar e criar várias possibilidades de uma prática pedagógica inovadora, mas que começa antes de tudo com o prazer de aprender.

Desde 2008, estou atuando como professora de arte na Escola Estadual Rotary Dr Nelson de Araújo na cidade de Dourados MS, experiência que tem sido muito significativa, mas também muito desafiadora. Um dos desafios que temos enfrentado é o processo de levar os alunos a conhecerem e respeitarem outras culturas. Buscando

¹ Artigo apresentado para Conclusão do curso de especialização Currículo e Diversidade: Gênero, Raça e Etnia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

² Acadêmica do Curso de pós-graduação *lato sensu* em Currículo e Diversidade: Gênero, Raça e Etnia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)/ Secretaria Estadual de Educação (SED-MS). Professora da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

³ Doutora em História pela PUCRS. Docente dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas; do Mestrado Profissional de Ensino em História/PROFHIST da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal Grande Dourados.

novas alternativas para o desenvolvimento do nosso trabalho, acreditei ser importante trabalhar com os alunos a cultura indígena, tendo em vista que a mesma está presente no nosso cotidiano, através da língua, da culinária, entre outros aspectos. Esta cultura está inserida na cultura urbana de forma direta e indireta. É importante que os não índios conheçam o modo de viver dos povos indígenas, suas tradições, seus hábitos e crenças.

Segundo dados do IBGE no último censo de 2010 em 1991, “pode ter ocorrido, na área urbana, uma subenumeração populacional, e os mais de 300 mil indígenas que saíram da invisibilidade, em 2000, praticamente foram recenseados nas áreas urbanas em 2010” (IBGE, 2010, p.1). Este número nos faz refletir nos quase 6 milhões de indígenas que existiam em nosso país antes da chegada dos colonizadores.

Faz-se necessário a compreensão de que os povos indígenas (são 305 no país) apresentam particularidades, e que não é possível defini-los somente por oposição aos brancos ou percebê-los como um grupo homogêneo. É necessário entender, conhecer, compreender cada etnia e respeitá-la. Suas instituições sociais e políticas são diferenciadas do ponto de vista de costumes, organização, estruturas habitacionais, línguas, porte físico, e vários outros aspectos. Enfim é necessário compreender estas diferenças, conhecer as diversas etnias para contribuir com soluções que assegurem a autonomia e a autodeterminação destes povos e assegurando-lhes o direito de viver de acordo com seus costumes e inseridos com respeito e dignidade na sociedade a qual pertencem com todos os direitos e deveres do cidadão brasileiro.

Segundo Collet, Paladino, Russo (2014):

Cabe chamar a atenção para a importância da abordagem da temática indígena na sala de aula não apenas porque ela é uma questão “politicamente correta” ou porque “os índios são nossas raízes”, mas também pelo fato de que existem hoje graves situações de conflito, discriminação e violência sofridas pelos povos indígenas. Isso envolve todos nós (índios e não índios), uma vez que diz respeito à intolerância ao diferente e à manutenção de ideologias (evolucionistas, integracionistas, racistas) que deveriam estar superadas num estado dito democrático. (Defendemos, pois, a ideia de que é preciso educar, sobretudo as crianças e os jovens, para a construção de um olhar crítico sobre a conformação da nação brasileira e as relações de desigualdade nela existentes (COLLET, PALADINO, RUSSO, 2014, p.9).

Compreendi que trabalhar a cultura indígena, especificamente a cerâmica, se torna um assunto complexo, tendo em vista que pouco se sabe sobre o contexto da produção. Com muita dificuldade, devido à ausência de material, apresentei para os alunos a arte de confeccionar a cerâmica do povo Terena, através de vídeos e pesquisas em sites como motivador pedagógico. No decorrer do projeto apresentamos outros aspectos culturais como a dança da Ema, e a lenda do Pequi. Foi sugerido pela professora orientadora uma visita à aldeia indígena Jaguapiru MS. Para isso, entramos em contato com a professora Lidimara Francisco Valério, levamos os alunos até o centrinho cultural Terena localizado na cidade de Dourados / MS tendo como responsável o índio Terena Gerson Felipe Valério.

Em relação à cerâmica Terena, Gomes (apud LIMA, 1987) “Em meados da década de 1980, a cerâmica terena foi criticada negativamente como um objeto que se distanciou dos seus modelos utilitários tradicionais – como potes e panelas – para ganhar formatos outros, a exemplo de xícaras e jarras, produzidas com a finalidade de serem comercializadas” apud <https://docplayer.com.br/59166245-Do-cru-a-vida-oculta-da-ceramica-terena-from-raw-theoccult-life-of-terena-pottery.html>

A cultura rica dos povos indígenas deve ser sempre preservada e valorizada como um patrimônio brasileiro, afinal, são os brasileiros originais. E manter sua arte e utensílios é uma forma de valorizar e respeitar os grupos que habitavam as terras brasileiras antes da chegada dos portugueses.

1. Modelando o percurso para a ação

Iniciamos a prática pedagógica utilizando o desenho de memória, solicitando para que os/as estudantes do 2º ano B realizassem um desenho sobre o que eles já haviam estudado ou escutado falar sobre os povos indígenas. Percebi que poderíamos desenvolver nosso projeto estabelecendo atividades de conhecimento, valorização e respeito em relação à cultura Terena e aos povos indígenas em geral. Uma outra questão a ser enfrentada foi como sensibilizar os professores/as e alunos/as para tal empreitada. Em conversa com a direção e com a coordenação da escola apresentei o projeto, e pedi liberação para desenvolver a ação na escola, a culminância do projeto seria na Mostra Cultural da escola que foi realizada no dia 05 de outubro de 2017. A direção e a coordenação autorizaram a execução do projeto.

Conversamos muito sobre a importância do desenvolvimento deste projeto o qual foi realizado pelos alunos da própria escola, e das aulas expositivas preparadas pela professora sobre a cerâmica, os grafismos e os mitos indígenas da etnia Terena. Uma outra atividade pedagógica foi a possibilidade da visita dos alunos a aldeia Jaguapiru em Dourados, para que os/as estudantes da escola Estadual Rotary Dr. Nelson de Araújo, tivessem contato com o local, pois a grande maioria não conhecia a aldeia, e pouco sabiam das diferentes situações vivenciadas pelos indígenas Terena, Guarani e Kaiowá que habitam no local. Essa ação era importante para conhecerem sobre a realidade da cultura indígena Terena, além de desmistificar uma construção retrógrada, equivocada e inferiorizante sobre os aspectos da cultura indígena.

Acreditando na ideia, começamos a desenvolver o projeto Arte Indígena na Escola do Não Índio. Conhecendo a cerâmica da etnia terena da cidade de Dourados. Destacamos a produção cerâmica e os estudos do povo Terena por ser um dos grupos que está presente na aldeia Jaguapiru, a qual fica próxima à escola. Por meio de conversas e pesquisas os alunos fizeram desenhos, tomaram conhecimento do espaço ocupado e da região onde este grupo está localizado. A partir das pesquisas sobre a cerâmica, o grafismo, a dança, e os mitos Terena preparei *slides* e apresentei aos estudantes. Os quais tomaram conhecimento do espaço ocupado e da localização dos povos Terena no território brasileiro. Após esta apresentação, os estudantes elaboraram os seus desenhos a partir do conhecimento adquirido através das minhas

aulas este processo foi feito de forma diagnóstica.

Fundamentada a partir da lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ensino básico, segundo Collet, Paladino e Russo (2014) “a educação brasileira se viu diante de um difícil desafio: modificar sua matriz monocultural para considerar a riqueza e a contribuição da diversidade indígena para a compreensão da cultura e história nacional”. A partir da ementa curricular organizada pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, tenho como objetivo levar o estudante a “identificar, por meio da contextualização, que arte e imagem permitem viagens em diferentes tempos e espaços territoriais, culturais e imaginários” (MS, 2017, p. 136), e o presente estudo relata a minha prática pedagógica acerca do ensino sobre a realidade dos povos indígenas na escola Rotary Dr. Nelson de Araújo em Dourados/ MS.

Escolhi a turma do 2º ano B do ano de 2017, tendo em vista que estão em formação básica. Achei que ficaria mais fácil a aceitação das atividades, e pela escola estar próxima a aldeia Jaguapiru, já que havia a possibilidade dos estudantes visitarem a aldeia e conhecerem um pouco a diversidade étnica, social e cultural da etnia Terena na cidade de Dourados.

Os alunos poderiam perceber algumas características fundamentais da etnia Terena na cidade de Dourados em suas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para compreender as relações de tempo, espaço e cultura e sua influência na identidade social do povo douradense, levando os/as estudantes a posicionarem-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Este trabalho teve como objetivo geral levar a comunidade escolar a perceber a formação cultural de um grupo indígena específico, no caso os Terenas, alguns de seus hábitos e suas relações e negociações com o mundo que os cerca. Isso traz a compreensão da relação do ser humano com o mundo que o rodeia, com seu grupo, utilizando dos recursos de que dispõe para a sua sobrevivência. Entre os objetivos específicos buscou-se promover uma discussão entre os/as estudantes acerca da diversidade étnica, social e cultural da etnia Terena na cidade de Dourados.

Foram utilizadas 16h/aula para conseguirmos concluir o projeto de intervenção. No primeiro momento, os 29 estudantes foram convidados a produzirem desenhos e pinturas sobre o seu conhecimento prévio da cultura indígena no Brasil.

Apenas uma aluna me disse:

- Mas como eu vou fazer professora se eu nunca ouvi falar deles.

Eu respondi para ela:

- Mas você nunca ouviu falar nada de onde moram? O que comem? A pintura?

Os adereços que usam?

E apavorada, a menina balançou a cabeça de forma negativa.

Então outro aluno disse:

- Eles moram em oca.

Ela disse:

- O que é oca?

Foi então que o coleguinha dela respondeu:

- Vem aqui que eu irei te mostrar.

Depois de alguns minutos eles começaram a apresentar para os colegas os desenhos um a um foram chamados para frente da lousa e apresentaram os seus trabalhos, de forma prazerosa. A grande maioria desenhou a casa como oca, outros desenharam o cocar, os índios com poucas roupas. Após os/as estudantes terem apresentado os desenhos, alguns alunos fizeram uma autoavaliação, comparando os próprios desenhos, de como eles sabiam pouco sobre o que foi pedido, e como trouxeram pouca informação.

Na aula seguinte comecei de forma lenta e gradual, devido a faixa etária deles/as, a trabalhar a temática. Como a ideia central era de mostrar a Cerâmica Terena projetei para os alunos o vídeo “*Ipuné Kopenoti Terenoe, Cerâmica Terena* com 23 minutos de duração. O vídeo foi pausado por diversas vezes para aprofundar certos aspectos e houve discussões sobre a produção que traz a marca cultural dessa etnia. Durante a projeção os alunos/as, mantiveram-se atentos o tempo todo. Havia uma preocupação em relação aos resultados dessas atividades, porque o vídeo era um documentário, mas os alunos se mostraram interessados e participativos.

A partir de orientação recebida, houve a necessidade de mostrar mais um pouco de aspectos culturais dos povos indígenas, então surgiu a ideia de conversar sobre as lendas que são criadas para explicar aspectos importantes, especialmente para os não índios, e como foi dito anteriormente, para os indígenas, estas explicações são feitas pelos mitos, por meio dos quais produzem um sentido que é compartilhado pelo grupo. Pesquisando na internet, escolhi falar sobre a Lenda do Pequi, porque esta é uma fruta típica do Cerrado, bioma do qual o estado faz parte e onde os Terena estão inseridos, mas destacando que um grupo grande desta etnia está inserido no Pantanal (Miranda, Aquidauana, Anastácio), e ainda existem algumas famílias no MT e SP.

A lenda foi narrada por mim e projetei a imagem do fruto na lousa. Após a contação da lenda os/as estudantes realizaram um desenho da parte que mais gostaram. Perguntei se conheciam o fruto e vários disseram que não conheciam. Fizemos uma busca em todas as feiras da cidade e não foi possível conseguir o fruto, porque também não era época de amadurecimento deste, mas também não é muito comum esta fruta em Dourados.

Como terceira prática pedagógica apresentamos o grafismo da cultura indígena através da pesquisa em sites específicos sobre a temática indígena⁴. Apresentamos além do grafismo da etnia Terena, o grafismo da etnia Kadiweu para comparar as diferenças e as semelhanças das etnias em relação ao tema, e para aproveitar e falar das diferenças entre os povos, as quais influenciam também nos seus desenhos gráficos. Foi informado às crianças que no Brasil existem muitos outros grafismos através dos quais cada etnia é identificada, e que são reconhecidos como fazendo parte da sua cultura. Pedi para que os alunos desenhassem no caderno o grafismo Terena.

Na continuidade do projeto foi apresentada para os alunos a Dança da Ema ou

Dança do Bate Pau, que simula os índios Terena em batalha, já que os passos e os movimentos aparentam um preparo para a guerra. Essa dança é feita somente pelos homens. Para tanto utilizamos vídeos obtidos no Youtube⁴ e foi realizada uma aula expositiva sobre a dança também.

Após apresentarmos alguns aspectos culturais da etnia Terena, comuniquei aos alunos que faríamos uma visita a aldeia e que lá eles não encontrariam índios com os aspectos culturais que haviam desenhado logo no início do projeto de forma diagnóstica. Esta explicação foi necessária na perspectiva de desconstruir o pensamento estereotipado que já apresentam, e promover uma discussão entre os/as estudantes acerca da diversidade étnica, social e cultural da etnia Terena na cidade de Dourados.

Também relatei que na aldeia conheceriam algumas das características dos indígenas que habitam o local, que não encontrariam mais a oca, e que os indígenas estariam vestidos com calças jeans e camisetas. Deixei evidente que os indígenas estão lutando para serem aceitos, inseridos e respeitados na sociedade em que vivem, e que devemos respeitar e reconhecer o quanto é difícil para os índios serem aceitos pelos não índios.

A seguir, foi planejada a visita ao centro de cultura indígena Terena situada na aldeia Jaguapiru em Dourados/MS, e no dia 21/09/2017 os/as estudantes da escola Estadual Rotary Dr. Nelson de Araújo matriculados/as na série do 2º ano turma B no período vespertino, visitaram o espaço.

Apesar de todas as informações repassadas aos pais, somente 19 crianças compareceram, pois 10 alunos não obtiveram as autorizações dos pais, embora eu tenha feito todo o trabalho de sensibilização dos responsáveis sobre a importância desta atividade. As justificativas para as desistências: a) três pais e ou responsáveis ligaram para a escola e disseram que achavam muito arriscado levar as crianças até o local pelos fatos que são vinculados na mídia local em relação aos índices de violência. b) dois alunos encontravam-se de atestado médico. c) cinco não manifestaram o motivo de não autorizarem.

A recepção e apresentação das atividades feitas pelo grupo foram coordenadas pela professora terena Lidimara Francisco Valério. Os alunos assistiram a apresentações culturais e participaram da dança e apresentação da cerâmica, dos adereços e dos instrumentos musicais, tocaram os instrumentos e participaram de um piquenique fazendo um inesquecível intercâmbio cultural, sendo tudo registrado com fotografias.

Em aula posterior conversando com os/as estudantes pedi que desenhassem novamente sobre a cultura indígena e consegui perceber a mudança significativa na perspectiva dos/as estudantes, pois nos desenhos realizados os índios estavam vestidos, as casas eram de alvenaria e alguns até desenharam o momento do

⁴ <http://pib.socioambiental.org/pt> -<https://www.youtube.com/watch?v=o00GmljHr0g>. Publicado em 22 de ago de 2012 visualizado em 06/09/2017

piquenique e a partilha dos lanches com as crianças indígenas e a dança do Bate Pau. As falas das crianças também mudaram, pois destacaram como é importante conhecer mais da nossa sociedade.

Como culminância e encerramento do projeto no dia 05/11/2018 apresentamos em forma de mural de fotos, o projeto durante a Mostra Cultural que houve na escola com a visita dos pais e convidados.

2. A visita na aldeia Jaguapiru

Sáimos no dia 21 de setembro de 2017 às 13h e 30m das dependências da escola com os 19 (dezenove) alunos e 5 (cinco) professores que se dispuseram a ajudar, e tanto as crianças quanto as professoras estavam ansiosas para este encontro.

Para o primeiro momento da visita, a professora indígena pertencente à etnia Terena, preparou uma exposição dos adereços, artefatos, cerâmica, instrumentos musicais e do artesanato Terena. Nesta ocasião as crianças tiraram as suas dúvidas e a professora fez um breve relato de como os artefatos eram feitos, que materiais usavam, como eram utilizados, para que serviam, etc., com os olhinhos sempre atentos os alunos fizeram muitas perguntas sobre tudo que viam, e que era novidade para todos.

Figura 1- Crianças prontas para ir para a aldeia Jaguapiru



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2- Na aldeia Jaguapiru com a profa. Lidimara Francisco



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3 – Crianças olhando instrumentos indígenas produzido no local



Fonte: Acervo pessoal

Figura 5 – Professora indígena terena conversando com as crianças



Fonte: Acervo pessoal da pós-graduanda

A seguir as pessoas do local, responsáveis pelo Centro Cultural apresentaram a dança do Bate Pau feita pelo Grupo de Tradição e Cultura Terena, a qual foi executada somente por crianças nesta ocasião, o que causou bastante atenção e interesse por parte das crianças visitantes. Na oportunidade também foi explicado o que a dança significava na cultura e para o aprendizado das crianças indígenas. Após a apresentação pelo grupo de dança, houve o convite para as crianças dançarem também.

Considerações finais

Através do meu projeto de intervenção acredito que o pequeno grupo de estudantes que participaram de forma direta no projeto conseguiu entender, conhecer, compreender um pouco da etnia Terena e respeitá-la.

Considerando que logo após a visita chegaram na escola contando as maravilhas que viram lá, até mesmo os/as professoras que auxiliaram no transporte. Ressaltaram sobre a importância de conhecerem novas culturas, desmistificando a

ideia de que o local é violento e perigoso. Os/as alunas disseram que foi o melhor passeio que fizeram, e perguntaram quando voltariam lá novamente.

A direção da escola pediu que incluíssemos o projeto no calendário da escola. Voltamos à aldeia neste ano (2018), e para minha surpresa, diferentemente do que aconteceu no ano anterior, contou com a presença de 44 estudantes na IV Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola, no dia 22 de novembro. Um número significativo e atento a tudo que foi apresentado neste evento.

Observamos a importância do projeto para a efetivação da lei n. 11.645/2008, acreditando que estes estudantes serão os disseminadores fundamentais na formação crítica da futura geração no que diz respeito aos aspectos culturais indígenas.

Como reflexão

Quando lemos com os olhos que temos e interpretamos a partir de onde os nossos pés pisam, o não indígena cruzou as fronteiras das paredes da escola e das páginas do livro didático e atravessou em carne e osso para dentro do espaço cultural Terena, o não indígena recontou a história, viu e sentiu com os próprios olhos a dança e o canto, não mais como um estereótipo ou *souvenir*, mas com uma cultura digna numa avenida de mão dupla, de um lado a apresentação da cultura indígena na educação escolar do não indígena e do outro a apresentação riquíssima da cultura indígena, uma tentando conversar com a outra. Uma conversa necessária para que a alteridade possa se formar a partir de uma nova leitura de mundo, onde a educação possa andar por novos caminhos que possa romper.

Referências

- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos*: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas/– Rio de Janeiro : Contra Capa Livraria; LACED, 2014. 110p. : il. (Série Traçados, v. 3)
- MS/ SED. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino para o Ensino Fundamental**. MS, 2013
- GOMES, Luciana Scanoni. **Do cru. A vida oculta da cerâmica terena**. *Tellus*, Campo Grande, MS, 2016. Ano 16, n. 31, p. 164-180.
- PALADINO, Mariana . RUSSO, Kelly. A Lei n. 11.645/08 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro 2016, vol.21, n.67 _____. Reflexões sobre a Lei n. 11.645/08 e a inclusão da temática indígena na escola. *Itabaiana*, **Gepiadde**, 2014. Ano 08, vol. 16, p. 31-60.

Sites acessados:

<http://www.djweb.com.br/historia/> visualizado em 06/09/2017.

<http://www.indiosonline.org.br/novo/> visualizado em 06/09/2017.

<http://pib.socioambiental.org/pt> <https://www.youtube.com/watch?v=o00GmljHr0g>. Publicado em 22 de agosto de 2012 visualizado em 06/09/2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=WXYv2bpe0Go> “*Ipuné Kopenoti Terenoe*, Cerâmica Terena. Visualizado dia 31/08/2017.

FIRMAR O PÉ NO TERRITÓRIO: UMA PESQUISA CARTOGRÁFICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ARTE CONECTADA COM OS POVOS INDÍGENAS¹

Flávia Gisele Nascimento²

Resumo

Este estudo pretende investigar como o contato com as artes, as culturas e as histórias dos povos indígenas pode mobilizar licenciandos(as) em Arte Visuais, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), localizada na cidade de Curitiba, a pensarem em outros modos da educação e da arte. Essa pesquisa iniciou-se em 2018, ano das eleições no Brasil, período marcado por demonstrações explícitas de ódio, preconceito e racismo contra vários grupos. Diante desse cenário caótico, sendo uma professora de uma instituição pública, pensei em como poderia contribuir de forma mais efetiva para que os(as) estudantes conhecessem outras histórias e consequentemente respeitassem, valorizassem a diversidade cultural do país. Pensando em todas essas questões, em 2019 criei uma disciplina optativa intitulada Diversidade Cultural Brasileira, ofertada durante três anos consecutivos (2019-2021). Em 2020, desenvolvi um projeto de doutorado para falar desse processo. O recorte do estudo é voltado para os povos indígenas, essa escolha está conectada com a minha ancestralidade e por verificar que existem poucas publicações sobre o assunto. O método utilizado nesta pesquisa é a abordagem cartográfica e os seguintes instrumentos serão analisados: formulário do *Google Forms* respondido pelos(as) alunos(as), com perguntas voltadas para a sua formação sobre os povos indígenas; diário de bordo da professora/pesquisadora; e cartas desenvolvidas pelos(as) graduandos(as) ao final da disciplina optativa. O referencial teórico do estudo faz alianças afetivas com escritores(as) indígenas e não-indígenas. O título do trabalho é inspirado no livro “Firmando o pé no território: temática indígena em escolas”, organizado por Angelise Pimenta e Paula Menezes (2020), com texto e ilustrações do escritor indígena Ailton Krenak. Essa pesquisa está em processo e tem como propósito apontar possibilidades que contribuam significativamente na formação dos(as) docentes em Arte.

Palavras-chave: Arte. Formação inicial de professores(as). Povos indígenas. Cartografia.

Nor. Abertura

Começo este texto convidando você leitor(a) a fazer uma viagem no tempo, para conhecer como começou esta experiência. Em 2018, em um território chamado Brasil, que alguns séculos atrás era chamado por alguns povos indígenas de Pindorama, vivencia-se uma crise política, moral e ética. O racismo e o preconceito que antes eram velados por uma parte da sociedade, passam a ser normalizados. Diante desse cenário, sendo uma professora que atuava na formação inicial de professores(as) de Arte, senti a necessidade de fazer algo para que os(as) estudantes conhecessem outras histórias e assim respeitassem e valorizassem os grupos que são a minoria política, mas que são a maioria populacional no país.

Então, em 2019, criei uma disciplina optativa intitulada Diversidade Cultural Brasileira, ofertada no período da manhã e da noite, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), no campus Faculdade de Artes do Paraná (FAP), na cidade de Curitiba. As turmas eram formadas por

¹ Uma versão deste texto foi apresentada no I Congresso Internacional Multidisciplinar de Educação - Brasil, 200 anos depois, no GT06. Formação de Professores e Práticas Docentes, em 2023.

² Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: flaviagisele51@yahoo.com.br.

licenciandos(as) de diferentes anos do curso e também por estudantes de outras graduações da instituição, como: Teatro, Cinema e Dança. A matéria foi ofertada durante três anos consecutivos (2019-2021).

Vale destacar alguns objetivos da disciplina: compreender a importância do estudo da diversidade cultural na realidade contemporânea e no ensino da Arte; identificar e valorizar a influência das culturas indígenas, africanas e de outras culturas na cultura brasileira; capacitar os(as) alunos(as) a analisarem de forma crítica os materiais didáticos sobre a diversidade cultural brasileira para serem utilizados nas aulas de Arte.

Nesse percurso, considere um objeto de estudo para uma possível pesquisa de doutorado que dialogasse com a minha formação e prática, além de contribuir de alguma maneira para o respeito e a valorização dos povos originários.

A escolha do recorte do trabalho voltado para os povos indígenas tem duas justificativas, a primeira está relacionada com a minha ancestralidade, no caminho descobri que meu bisavô pertence ao povo Kaingang; a segunda é que na busca de materiais didáticos e buscas sobre o assunto, foi a temática que tinha uma produção menor de trabalhos em relação às outras abordada na disciplina.

Então, surgiu o interesse em investigar como o contato com as artes, as culturas e as histórias dos povos indígenas pode mobilizar alunos(as) do curso de Licenciatura em Arte Visuais, de uma instituição pública de Curitiba, a pensarem em outros modos da educação e da arte?

De acordo com os(as) pesquisadores(as) Maria do Carmo Galiazzi, Roque Moraes e Maurivan Güntzel Ramos, que estão conectados com a teoria de Pedro Demo:

Fazer pesquisa consiste em ler criticamente a realidade e, com compromisso político, contribuir para a construção de uma nova realidade mais justa, com oportunidades mais equalizadas. Fazer pesquisa significa também reconstruir processos e produtos específicos da sala de aula (GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003, p. 6)

Os subtítulos deste artigo estão escritos em dois idiomas, primeiramente na língua Kaingang e a sua tradução na língua Portuguesa. Essa escolha foi feita para que o(a) leitor(a) tenha contato com essa língua, a terceira mais falada pelos povos indígenas no Brasil e a que tem o maior número de falantes na região Sul, segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Outra motivação, é que em 2022 a UNESCO como agência da Organização das Nações Unidas (ONU), instituiu a Década Internacional das Línguas Indígenas.

Uma outra opção feita no estudo é a utilização do termo indígena, em vez de índio. Segundo o pesquisador e escritor Daniel Munduruku, indígena é o mesmo que originário, nativo ou natural da terra, já o termo índio é um apelido criado pelos europeus e não é muito adequado, "pois generaliza demais, não apresentando todas as diferenças entre os grupos indígenas". (MUNDURUKU, 2010, p. 13).

Algumas vezes, o termo povos indígenas será substituído por povos originários no texto, para que não fique muito repetitivo, mas o primeiro termo é o mais utilizado por teóricos(as) indígenas brasileiros(as) e internacionais (SMITH, 2018).

O título da pesquisa é inspirado no livro “Firmando o pé no território: temática indígena em escolas” organizado por Angelise Nadal Pimenta e Paula Mendonça de Menezes (2020), que tem texto e ilustrações do escritor indígena Ailton Krenak, a obra aborda a temática indígena em diferentes espaços: na escola, na universidade e na aldeia.

Na primeira parte deste trabalho é apresentado um breve relato do processo da disciplina optativa, além de alguns tópicos da história e luta dos povos indígenas; em seguida, é abordada a metodologia utilizada na pesquisa e os instrumentos de análise; na sequência, são evidenciadas algumas considerações do trabalho, que está na etapa do levantamento bibliográfico. Ao final do texto, temos a referência dos encontros que foram apresentados no texto. Conectando com o filósofo Gilles Deleuze (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 17), “um encontro, é talvez o mesmo que um devir ou umas núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades.”

1. *Vãgfy Kanhró*. Trançar o Saber

Segundo o filósofo Jorge Larrosa, na entrevista feita por Alfredo Veiga-Neto, formação presume romper com as fronteiras “entre o que sabemos e o que somos, entre o que *passa* (e que podemos conhecer) e o que *nos passa* (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos).” (VEIGA-NETO, 2007, p. 133).

Fazendo alianças com Larrosa, apresento o relato sobre o processo de formação da disciplina optativa Diversidade Cultura Brasileira, começando pelo primeiro dia de aula, na qual fazia a minha apresentação e na sequência pedia para que os(as) estudantes se apresentassem e comentassem o motivo que levou a escolha daquela matéria. Foram várias as respostas, mas algo em comum era a pouca discussão ou a invisibilidade da produção artística indígena, negra e africana em sua trajetória de formação, na escola e/ou na universidade.

A partir desses depoimentos, percebi que mesmo com a Lei nº 11.645/08 que determina a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros(as) na Educação Básica, analisando aquelas turmas, pouco avançamos nas discussões dessas temáticas, em especial, na que se refere aos povos originários.

No caminhar dos estudos verificamos/confirmamos que a história é contada somente por um grupo, em detrimento de outros, que são apagados, silenciados, além do preconceito, racismo, genocídio, etnocídio e epistemicídio contra esses povos. Nessa jornada, os(as) participantes da disciplina começaram a pensar também sobre

as suas ancestralidades indígenas e africana, que muitas vezes não são abordadas na família.

Fazendo conexões com a autora Vanessa Rodrigues de Araújo (2019, n.p):

Por que no Brasil ninguém fala sobre as nossas origens não brancas? Seria um silenciamento um ato consciente ou inconsciente? Quem roubou nós mesmos das nossas próprias histórias, destruindo nossa concepção de ser dentro dela? O que interferiu no modo de construirmos nossas memórias familiares a ponto de branqueá-las? [...] Se as pessoas soubessem sobre suas origens indígenas e negras, elas apoiariam projetos políticos que visam exterminar esses povos e grupos? Elas se comoveriam com centenas de famílias indígenas sendo despejadas de suas terras e jogadas à beira da estrada sem comida e sem água, com massacres permanentes ou com o aumento do racismo em todas as suas esferas? Elas perceberiam que existe um genocídio em curso que vem desde a conquista e que isso não é um problema do 'outro', mas de todos nós?

E a cada passo desse caminho, foram sendo formuladas novas questões, como: quais disciplinas contemplam as histórias e as culturas dos povos indígenas nos currículos das Licenciaturas em Artes Visuais? Existe uma formação continuada para os(as) professores(as) de Arte sobre esse assunto nas instituições de Ensino Superior? Qual é o espaço que as artes, as culturas e as histórias dos povos originários têm nos livros utilizados na Educação Básica?

A partir destes questionamentos, entendendo que era necessário e urgente compartilharmos nossas descobertas e aprendizados para além da universidade, em 2019, as duas turmas da disciplina desenvolveram uma exposição intitulada Mostra Diversa, no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, na cidade de Curitiba. Os trabalhos apresentados foram produzidos em diferentes técnicas, suportes e tinha como tema norteador as discussões realizadas na disciplina. Também foi feito um trabalho de acessibilidade, pois a abertura do evento contou com a participação e apresentação musical de estudantes com deficiência visual.

No mesmo ano, também foram organizados diversos eventos sobre a temática. Já em 2020 e 2021, devido a pandemia não realizamos nenhuma atividade presencial, somente on-line. Em 2022, resolvemos criar uma página no *Instagram* com o nome @entremundos, para divulgar as pesquisas desenvolvidas pelos(as) licenciandos(as), em formato de cards e vídeos.

Caminhando para a pesquisa. Como proposta de mapear os estudos sobre a temática indígena, fiz uma busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES, com as palavras-chaves: professor(a) de arte, ensino de arte, arte(s) indígena(s) e Lei 11.645/08. Nessa busca, foram encontradas duas dissertações e duas teses.

A primeira dissertação “Cerâmica: arte e conhecimento prático e teórico para a educação básica”, da pesquisadora Soeli de Fátima dos Santos Dalmolin, defendida em 2018, analisa a aplicação da Lei 11.645/08, aborda a falta de formação de professores para apresentar esses conteúdos em suas aulas e investiga como incorporar a técnica da cerâmica indígena e não indígena na disciplina de Arte, no currículo da Educação Básica.

A segunda dissertação, defendida em 2016, “O ensino de arte na escola indígena Bororo Korogedo Paru da Aldeia Córrego Grande - MT”, da autora Elen Luci Prates, apresenta uma reflexão sobre como acontece o ensino de arte em uma escola indígena.

As teses têm um enfoque mais próximo da problemática desta pesquisa. O estudo “Culturas indígenas, ensino de arte e a Lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?”, defendido em 2019, pela pesquisadora Nilva Heimbach, analisa como os professores de Arte, da cidade de Campo Grande - MT, apresentam a arte, os saberes e a cultura dos povos indígenas em cumprimento com a lei; e a tese defendida em 2010, “Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural - a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo”, da autora Marinês Viana de Souza, investiga como tem sido a inclusão das temáticas indígenas e afro-brasileiras no ensino da arte, em escolas públicas de São Paulo.

Na pesquisa no banco de dados Scielo, fazendo a busca com as mesmas palavras-chaves citadas anteriormente, foi encontrado um artigo relacionado à temática da pesquisa. O estudo apresenta a análise de uma experiência estética tendo como referência a cultura indígena e africana, desenvolvida nas aulas de Arte em uma escola de Belo Horizonte (KOLB-BERNARDES, 2010).

Já na busca feita no Google Acadêmico, foram encontradas algumas pesquisas que já foram citadas anteriormente e dois trabalhos de conclusão de curso de graduação. Nessa breve análise, percebemos que existem poucos trabalhos sobre o assunto e que eles são recentes.

Diante dessa exposição, verificamos como esse tema é negligenciado, por isso, a importância de dar visibilidade em diferentes espaços, tanto nas universidades, quanto nas escolas. Pois, se queremos uma sociedade mais justa é importante conhecermos as matrizes que compõem esse país.

Fazendo uma breve retrospectiva, é importante saber como esse território hoje chamado de América foi habitado. Não existe um consenso nas pesquisas de como os paleoíndios chegaram nesse continente. A teoria mais conhecida e aceita pelos(as) pesquisadores(as) é a do Estreito de Bering, em que grupos de caçadores e coletores fizeram a migração da Ásia para a América.

Mas, existem estudos que apresentam outras duas versões, a da imigração que teria sido feita da África passando pelo Estreito de Bering até a América; outra possível rota migratória é que esses grupos teriam saído da África, passando pela Ásia e Oceania e utilizando embarcações que chegaram até a América do Sul. O período das rotas de migração estima-se de 11.000 a 50.000 anos atrás (MARTINS; KOK, 2014).

Em relação ao Brasil, o número da população, de etnias e línguas indígenas que eram faladas antes da invasão e colonização dos portugueses, são dados que apresentam grande variação nas pesquisas. Com estimativa de 3 milhões até 6 milhões de habitantes, conforme a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e o antropólogo Darcy Ribeiro (1996).

No documentário *Guerras do Brasil.doc* (2018) produzido por Luiz Bolognesi, que tem depoimentos de historiadores, filósofos, escritores, lideranças indígenas e não-indígenas, indica que existiam entre 8 a 40 milhões de habitantes no Brasil, antes da invasão dos portugueses. Já o pesquisador Eduardo Neves (1995) apresenta em seus estudos que existiam 1400 povos indígenas e eram faladas 1200 línguas.

Segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, existem 896.917 mil pessoas que se declaram ou se consideram indígenas, representando 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas. Ainda não temos as informações oficiais do Censo 2022, pois estão em processo, mas conforme a Agência Nacional, o resultado preliminar é que o país tem 1.652.876 indígenas.

Observando esses dados, percebemos que muitos povos originários foram exterminados nas guerras contra os colonizadores, pela escravização, pelas doenças (gripe, varíola e sarampo, pois os indígenas não tinham anticorpos para combater esses vírus). Além disso, aconteceu um etnocídio com a catequização feita pelos jesuítas, que proibia-os de falar a sua língua, de terem as suas crenças, dentre outros impedimentos. O livro “*Abya Yala: genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários*” (2021), escrito por Moema Viezzer e Marcelo Grondin, que contra com o prefácio de Ailton Krenak, retrata este genocídio que vem acontecendo a séculos, mas também mostra a articulação dos povos indígenas e a sua resistência.

Atualmente, os(as) indígenas continuam sendo assassinados, mas de outras maneiras, com a poluição dos rios, pelos agrotóxicos utilizados nas lavouras ou com o mercúrio do garimpo; com a evangelização massiva nas aldeias o que causa o suicídio de muitos indígenas; com o atropelamento de indígenas nas estradas, algo que quase não é divulgado na mídia; com a invasão das suas terras que foram ou ainda estão em processo de demarcação, dentre outros genocídios. Muitas destas informações podem ser encontradas no Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil - dados de 2021, produzido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), lançado em agosto de 2022. Apesar de toda essa violência:

a ideia de que os povos originários viviam num passado remoto e de que seriam extintos não tem mais lugar nos dias de hoje, uma vez que apesar de inúmeras dificuldades e conflitos, eles nos dão muitas lições de vida, com sua perseverança e resistência. Foi um longo processo até que suas vozes indígenas começassem a ser ouvidas no mundo contemporâneo (PUCCI; ALMEIDA, 2017, p. 13).

Na década de 80, os movimentos indígenas começaram a ocupar todo o Brasil e cobrar dos políticos os seus direitos. Ao longo dessa luta, os povos indígenas tiveram algumas conquistas, como: ter um capítulo específico na Constituição Federal de 1988, denominado “Dos Índios”, que inicia com o Art. 231- “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

Outra conquista do movimento foi a Lei nº 11.645/08, que altera a Lei nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena

no Ensino Fundamental e Médio, nas instituições públicas e privadas, dando ênfase que a abordagem seja feita em todas as áreas de conhecimento, mas em especial na Arte, na Literatura e na História. Mesmo com essa legislação estando em vigor há mais de quinze anos, percebemos impasses e limites, mas também avanços e possibilidades, como apresentado por Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles (2019), organizadores do livro que faz uma análise de uma década da lei.

Este estudo também propõe abordar a filosofia da diferença (DELEUZE, 2006; GALLO; BRITO, 2016) e conceitos como: rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Além da formação de professores em relação a Lei nº 11.645/08 (SILVA; SILVA, 2020; MATTAR; SUZUKI; PINHEIRO, 2020; SILVA; COSTA, 2018; ANDRADE; SILVA, 2017; MUNDURUKU, 2017, 2009).

Como o trabalho está conectado com as artes indígenas, serão feitas alianças com alguns autores(as) para pensar esse conceito (ESBELL, 2018; LAGROU, 2009; NUNES, 2011). É importante investigar o conceito, não tentando defini-lo, mas fazendo alianças com alguns autores(as) para pensar sobre o assunto.

2. INH HÊ MĨ TĨ G? Vou por qual caminho?

O método escolhido para o estudo é a abordagem cartográfica, a partir do conceito proposto pelos filósofos Félix Guattari e Gilles Deleuze (1995) e dos estudos desenvolvidos por Suely Rolnik (ROLNIK, 2014; ROLNIK; GUATTARI, 2013), Virgínia Kastrup e Eduardo Passos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014) e Tania Mara Galli Fonseca (FONSECA; KIRST, 2003; FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012).

A cartografia foi escolhida porque é a mais indicada para acompanhar processos, também por convidar a pesquisadora a criar um corpo, uma escrita. O procedimento cartográfico é “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não abre mão do rigor, mas esse é ressignificado” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 10).

A primeira etapa da pesquisa em campo é compreender qual é o repertório dos(as) estudantes sobre os povos indígenas. Na primeira aula sobre o assunto, foi solicitado para que os(as) participantes respondessem um questionário no *Google Forms*, com perguntas objetivas e discursivas: você sabe se a origem da sua família tem ascendência indígena? (sim, não) Qual é a imagem que você tem dos indígenas? Como eles(as) são representados na mídia? E na história da arte brasileira? O que você aprendeu na escola sobre a arte, a história e a cultura dos povos indígenas? E na universidade? Quantas etnias indígenas você conhece ou já ouviu falar? (nenhuma, uma, duas, 3 a 5, mais de 6 etnias) Caso afirmativo, quais são os nomes dos povos que você conhece? Você conhece algum(a) indígena? (sim, não) E um(a) artista indígena? (sim, não) Caso afirmativo, qual o nome do(a) artista indígena que você conhece? Você já visitou uma aldeia indígena? (sim, não) Você já leu o livro de um(a) escritor(a) indígena? (sim, não) Caso afirmativo, qual o título do livro? Você segue algum(a) indígena nas redes sociais?

Para ampliar a formação dos(as) licenciandos(as) foi criada uma página nas redes sociais, primeiramente no *Facebook*, depois no *Instagram* e um grupo no *WhatsApp*, para compartilhar eventos, notícias e materiais sobre a temática da disciplina. Além disso, foi disponibilizado um link de uma biblioteca virtual com diversos livros de domínio público, no formato PDF, sobre a diversidade cultural brasileira, com autoria de escritores(as) indígenas, negros/as, mulheres, LGBTQIA+.

Além desse instrumento, será analisado o diário de bordo da professora/pesquisadora e as cartas desenvolvidas pelos(as) estudantes ao final da disciplina optativa.

4 HYN. Provavelmente

A partir das pesquisas que foram consultadas percebe-se que é necessário um investimento na formação inicial e continuada dos(as) professores(as) de Arte sobre esta temática. Vale ressaltar que se tenha um investimento do Estado em políticas públicas, para que a Lei nº 11.645/08 efetivamente seja colocada em prática.

Além disso, uma abertura da universidade e da escola para outros pensamentos, começando pela descolonização dos currículos, dos programas e das ementas das disciplinas, apresentando referências de escritores(as) indígenas; solicitando a compra de livros de autores(as) indígenas para serem disponibilizados para empréstimo nas bibliotecas das instituições; ofertando cursos de extensão de línguas indígenas; produção de materiais didáticos que contemple uma diversidade de povos e que apresente a sua produção contemporânea; disponibilizando verba para a contratação de palestrantes indígenas; dentre outras ações.

Também é importante que mais pesquisas sejam feitas com a participação dos povos indígenas, fazendo alianças com eles e elas como produtores(as) de conhecimento e não como objeto de estudo.

Essa pesquisa está em processo e o relato apresenta muitas questões, mas não tem a intenção de responder todas elas. O estudo tem como propósito apontar possibilidades que contribuam significativamente na formação dos(as) docentes em Arte. Pensando como o contato com as artes, as culturas e as histórias dos povos indígenas pode possibilitar outros modos da educação, da arte e da vida.

MJJ. Encontro

AGÊNCIA BRASIL. **Censo registra 1.652.876 pessoas indígenas no Brasil.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/censo-registra-1652876-pessoas-indigenas-no-brasil#:~:text=O%20IBGE%20destacou%20que%20o,momento%20no%20pa%C3%ADs%20%C3%A9%20preliminar.>>. Acesso em: 14 maio 2023.

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Org.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas.** Recife: Edições Rascunhos, 2017.

ARAÚJO, Vanessa Rodrigues. **Sabendo quem somos...** Brasília, 2019. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/08/sabendo-quem-somos-livro-discute-apagamento-memoria-familiar-descolonizacao/>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BOLOGNESI, Luiz. **Guerras do Brasil. doc.** T1:E1 as guerras da conquista. 2018. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/81091385>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** : promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 1 ago. 2020.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 10 jul. 2020.

BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio. **Filosofias da diferença e educação.** São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil:** dados de 2021. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2023.

DALMOLIN, Soeli de Fátima dos Santos. **Cerâmica:** arte e conhecimento prático e teórico para a Educação Básica. 2018. 147 f. Dissertação (mestrado em Educação e Novas Tecnologias), Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de: GUERRA NETO, Aurélio; COSTA, Célia Pinto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 1 v.

_____, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Relógio D'Água, 2004.

_____. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

ENTREMUNDOS. Página do Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/ema_mag_kuju_entre_mundos/>. Acesso em: 14 maio 2023.

ESBELL, Jaider. Makunaima, o meu avô em mim! **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 19, n.46, p. 11-39, jan/jul. 2018. Disponível em: <https://www.waunet.org/downloads/wcaa/dejalu/march_2020/iluminuras.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci. (Org.). **Pesquisar na diferença:** um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografia e devires:** a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Brasília. Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2023.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 227-241, 2003.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HEIMBACH, Nilva. **Culturas indígenas, ensino de arte e a Lei 11.645/2008:** possibilidades interculturais?. 2019. 213 f. Tese (doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2019.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. **Segredos do coração**: a escola como espaço para o olhar sensível. Cad. CEDES, Campinas, SP, v. 30, n. 80, jan./abr. 2010.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

MARTINS, Alberto; KOK, Glória. **Roteiros visuais no Brasil**: artes indígenas. São Paulo: Claro Enigma, 2014.

MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria. (Org.). **A lei nº 11.645/08 nas artes e na educação**: perspectivas indígenas e afro-brasileiras. São Paulo: USP, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Coisas de índio**. São Paulo: Callis Ed., 2010.

_____. **Mundurukando 2 - sobre vivências, piolhos e afetos**: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luiz Donizete. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: MEC/Mari/UNESCO, 1995. p. 171-192.

NUNES, Fabricio Vaz. As artes indígenas e a definição de arte, 2011. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 7, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: EMBAP, 2011. v. 7, p. 143-153. Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anaisvii/143.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. Reimp. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. 2 v.

PIMENTA, Angelise Nadal; MENEZES, Paula Mendonça. **Firmando o pé no território**: temática indígena em escolas. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

PRATES, Elen Luci. **O ensino de arte na escola indígena Bororo Korogedo Paru da Aldeia Córrego Grande - MT**. 2016. 116 f. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande, 2016.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. **Cantos da floresta**: iniciação ao universo musical indígena. São Paulo: Peirópolis, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2014.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei nº 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **História e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Coleção Práticas Docentes.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. (Org.). **A lei 11.645/08**: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, Marinês Viana de. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s)**: currículo e diversidade cultural - a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas

públicas da zona leste da cidade de São Paulo. 2010. 116 f. Tese (doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: UFPR, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: Costa, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIEZZER, Moema; GRONDIN, Marcelo. **Abya Yala: genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2021.

UNESCO. **Lançamento oficial da década internacional das línguas indígenas no Brasil**.

Disponível em: <[https://www.unesco.org/pt/articles/lancamento-oficial-da-decada-internacional-das-linguas-indigenas-no-](https://www.unesco.org/pt/articles/lancamento-oficial-da-decada-internacional-das-linguas-indigenas-no-brasil#:~:text=Sobre%20a%20D%C3%A9cada%20Internacional%20das,de%20todas%20as%20l%C3%ADnguas%20existentes)

[brasil#:~:text=Sobre%20a%20D%C3%A9cada%20Internacional%20das,de%20todas%20as%20l%C3%ADnguas%20existentes](https://www.unesco.org/pt/articles/lancamento-oficial-da-decada-internacional-das-linguas-indigenas-no-brasil#:~:text=Sobre%20a%20D%C3%A9cada%20Internacional%20das,de%20todas%20as%20l%C3%ADnguas%20existentes)>. Acesso em: 15 maio 2023.

UNESPAR. **Mostra Diversa e apresentação musical de jovens com deficiência visual**.

Disponível em: <<https://fap.curitiba2.unespar.edu.br/noticias/mostra-diversa-e-apresentacao-musical-de-jovens-com-deficiencia-visual>>. Acesso em: 15 maio 2023.

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO DAS ARTES

Márcia da Silveira Inglat¹
Rita de Cássia Gonçalves²

Resumo

O presente artigo busca descrever as ações pontuadas na Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira em relação às Políticas Públicas, a Formação de Professores e o contexto das artes, ressaltando a importância do ensino da arte no âmbito escolar no qual desenvolve o senso crítico, a criatividade contribuindo para a aquisição de um repertório rico em história e cultura, a legislação que rege tal ensino, sua contribuição no processo ensino-aprendizagem, bem como, a formação continuada que está presente na legislação e que cabe ao professor apropriar-se desta, garantindo que o aluno apreenda este conhecimento, entendendo que o Ensino da Arte é significativo para seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Formação Continuada; Contexto das Artes.

Introdução

A problemática que se propõe neste artigo é a percepção dos desafios das Políticas Públicas na Formação dos Professores de Ensino de Arte, tendo como objetivo geral a compreensão dos desafios enfrentados pelos Professores de Ensino de Arte desde a efetivação da legislação do Ensino de Arte.

Por conseguinte, o artigo tem como intenção, abordar os seguintes objetivos específicos:

- Investigar e compreender as Políticas Públicas que conduz o Ensino de Arte, a fim de entender suas diretrizes e implicações.

- Fazer uma análise sucinta das Políticas Públicas destinadas à Formação de Professores de Ensino de Arte, almejando evidenciar as condições, estratégias e programas implementados neste contexto.

A discussão sobre a Formação de Professores vem tendo um destaque no que diz respeito às Políticas Públicas no nível federal, estadual e municipal, devido a importância para o desenvolvimento educacional do país.

As Políticas Públicas em especial na educação consistem na efetivação dos direitos descritos na Constituição Federal, seus objetivos são colocar em prática medidas que assegurem o acesso à educação para todos.

Falar sobre formação implica refletir sobre a educação e suas implicações para a prática pedagógica do professor em sala de aula.

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outros mais jovens, ou com

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Tuiuti do Paraná. Bolsista da CAPES

² Professora Doutora em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Tuiuti do Paraná.

menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional (GATTI, 2013, p. 1).

Sendo assim, a formação passa por diferentes processos em determinados períodos, observar o contexto em que se está inserido é uma necessidade, pois compreendê-lo faz com que se entenda como é importante se aprofundar cada vez mais no conhecimento com uma aprendizagem sistematizada continuamente e isto faz com que tenhamos professores aprimorados, com práticas inovadoras, que refletem sobre suas ações pedagógicas.

As Políticas Públicas estão atreladas a gestão educacional e estas são estabelecidas pelo Estado e efetivadas por ações do governo em exercício, assim contextualizá-la é imprescindível para o trabalho do professor na educação, pensar sobre a legislação educacional brasileira é fundamental para que se possa entender o ambiente escolar, e este exercício de pensamento inicia-se com a formação do professor.

As Políticas Públicas com relação ao Ensino da Arte, tem apresentado uma evolução ao longo dos anos, demonstrando que a arte se faz necessária na formação integral do aluno, esse avanço se manifesta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ano de 1996, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da Arte como componente curricular nas escolas de educação básica, posteriormente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, que elaborou diretrizes para o Ensino de Arte, definindo objetivos, orientações metodológicas e conteúdos para este ensino, buscando a promoção da educação artística qualificada e mais vasta, e atualmente com a Lei 13.005/2014 – PNE – Plano Nacional de Educação, que estabeleceu metas e estratégias para a educação, na meta 6 faz referência à inclusão de atividades que promovam a arte e a cultura como parte integrante do currículo.

O fortalecimento de Políticas Públicas, traz a garantia da valorização do Ensino de Arte, o desenvolvimento da formação integral do aluno, a integração curricular, o cuidado com o patrimônio cultural.

Faz parte ainda das Políticas Públicas a promoção de formação continuada de professores, uma formação atualizada, que considere a experiência de vida profissional do professor, o local do seu trabalho, a especificidade de cada região, garantindo assim a qualidade do Ensino da Arte. Assim, a elaboração de cursos, oficinas, seminários, formação em serviço, que tenham em sua ementa aspectos teóricos aliado a atividades práticas levando em consideração o contexto e as realidades educacionais são primordiais.

Os recursos financeiros e investimentos em matérias para o ensino, como livros, recursos audiovisuais, materiais artísticos, plataformas digitais, aprimoram a formação continuada, enriquecendo as experiências de aprendizagem do aluno; ao incentivar parcerias e colaborações entre corporações educacionais, órgãos governamentais e instituições culturais.

As Políticas Públicas contribuem com a promoção de conhecimentos e práticas na formação do professor oportunizando troca de experiências e saberes mútuos, além de estimular os professores à procura de formação continuada no ensino da arte; o fomento e o reconhecimento de mecanismos estabelecidos por meio de certificações, progressões na carreira, aumento salarial, reconhecimento profissional integram a função das Políticas Públicas.

Por conseguinte, as Políticas Públicas colaboram com programas de formações, investimento em recursos e materiais de ensino, propiciam parcerias e colaborações ofertando incentivo aos professores, ainda instigam a pesquisa e a avaliação no campo do ensino da arte, sendo assim, o papel das Políticas Públicas se torna essencial na formação dos professores do ensino da arte.

Faz-se necessário que as Políticas Públicas avancem na articulação com uma política que defenda a Formação Continuada, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais presente na Resolução do Conselho Nacional da Educação para a Formação Continuada garantindo assim uma educação de qualidade para todos. Com a Formação Continuada o professor aprimorará a capacidade de entender como sua prática pode transformar a aprendizagem de seus alunos, de conhecer-se na ação e refletir sobre a mesma de maneira consciente, reconhecer as relações de poder que regem a sociedade, esta entendida no todo não somente no campo de trabalho como também a política que o cerca, vale lembrar que o professor já tem um saber que foi constituído ao longo de sua vivência, sua experiência profissional em sala de aula, sua relação com outros professores e demais profissionais que atuam na instituição escolar, ainda esta Formação deverá propiciar um conhecimento teórico-prático.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, licenciado, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p.2).

Para que o professor desenvolva sua competência com maestria é preciso que tenha domínio de sua área, conheça o seu potencial profissional e esteja sempre em processo de aprendizagem, para que isto se concretize a Formação Continuada é de suma importância, é ela que propiciará novos conhecimentos e/ou aprofundamentos, fará refletir sobre sua prática tornando-se um professor reflexivo.

1. A formação de professor de Arte

A Formação de Professores em Arte teve seu início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob número 5.692/71, sendo sancionada em 11 de agosto de 1971 que discorre sobre a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas de 1º e 2º graus.

O interesse no desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho e pressupondo a importância da educação escolarizada para se atingir esse fim, a tecnificação do ensino, patrocinada pelo governo, tinha como premissa a disciplinarização, a normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica. Esses pressupostos foram orientados pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associado ao capital internacional, mais explicitamente norte-americano (OLIVEIRA, p. 53, 2003).

Assim, como o ensino estava pautado em um ensino tecnicista, o importante era a técnica sem pensar em relações reflexivas aprofundadas, e o objetivo era o mercado de trabalho.

Com a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística no currículo carregava em seu cerne a concepção de atividade e não de disciplina e ainda o modelo de docência polivalente, onde o professor ensinaria: artes plásticas, teatro e música.

Em 1973, surge o primeiro curso de Licenciatura em Arte, com duração de dois anos, voltado a professores capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico.

Segundo Brasil (1998, p. 27):

No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, faixa de tempo concomitante àquela em que se assistiu a várias tentativas de se trabalhar a arte também fora das escolas, vive-se o crescimento de movimentos culturais, anunciando a modernidade e vanguardas. Foi marcante para a caracterização de um pensamento modernista a “Semana de Arte Moderna de São Paulo”, em 1922, na qual estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança etc. (BRASIL, 1998, p.27).

Este movimento trouxe transformações no campo artístico do cenário brasileiro devido às inovações apresentadas na Semana de Arte moderna que tinham como proposta uma nova harmonia artística para os campos da arte.

Sendo assim, o ensino da arte na escola se apresenta como uma tarefa complicada, devido aos desafios quanto a sua finalidade, neste espaço específico.

Ao se falar no Ensino da Arte na escola se faz necessário uma retomada histórica que implica em uma concepção pedagógica de educação brasileira, onde a problematização das leis que validam o Ensino da Arte e o envolvimento de diversos educadores são pontos relevantes para o amparo da arte na educação.

Segundo (BRASIL, 2017, p.1): “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”, o debate acerca da formação dos professores de arte se intensificou na década de 1990, com a criação de cursos superiores de licenciatura em Artes, devido a inclusão do ensino da arte na Educação Básica no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica sob número 9.394 de 1996 garantindo a obrigatoriedade no currículo escolar como área de conhecimento.

Assim, essa discussão tem como objeto a formação do professor de arte no ensino escolar buscando estratégias para contribuir para este ensino.

A arte e o ensino de arte tiveram seu ponto inicial com a educação trazida pelos jesuítas.

Com a presença dos Jesuítas, em 1549, iniciou-se o ensino de arte na Educação Brasileira através de processos informais, caracterizados pelo ensino da arte em oficinas de artesãos. O objetivo era catequizar os povos da terra nova, utilizando-se, como um dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas (SILVA; ARAÚJO, 2007, p.4).

Em 1816, por meio do decreto de 12 de agosto foi aprovado o projeto da Escola Real de Ciências, Arte e Ofícios que deu origem à Academia Imperial de Belas Artes.

O projeto inicial de criação esteve relacionado não só às artes, mas também aos estudos das ciências naturais, físicas e exatas, voltados para o desenvolvimento do reino. Os professores da Academia eram, em sua maioria, do grupo que ficaria conhecido como “missão francesa”. Liderados por Joaquim Lebreton, a equipe contava ainda com Pedro Dellon, Jean-Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay, Auguste-Marie Taunay, Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny, Charles-Simon Pradier, François Ovide, Charles-Henri Levasseur, Louis Meunié e François Bonrepos (GLABLER, 2015, p.1-2).

Logo, o objetivo da Academia era propiciar uma formação ampla ofertando disciplinas específicas que contemplavam o ensino da arte: desenho, pintura, arquitetura e escultura.

Após o enfraquecimento do Império, sem os financiamentos do imperador, a escola entrou em crise, foi então mantida por D. Pedro II. A Academia foi mantida até o início da República com regulamentação validada em 1850.

Em 1890 foi aprovado novo estatuto sob decreto nº 983, de 8 de novembro que modificou o nome de Academia para Escola Nacional de Belas Artes, assim, a Escola passou a acompanhar o cenário político do Brasil tendo como característica o rompimento com o antigo regime. Com o estabelecimento de uma escola moderna de arte, também apareceram inúmeras dificuldades, entre elas foi a falta de material para as aulas enfrentadas pelos professores e ainda as constantes epidemias que causaram o afastamento de professores e alunos levando a modificações no calendário escolar.

Em 1891, devido a epidemia de varíola na capital federal, a abertura da nova Escola Nacional de Belas Artes foi adiada. Neste cenário, as escolas retornam somente no mês de abril, a frequência às aulas diminui cada vez que os familiares dos alunos eram atingidos pela doença.

Nas atas, nos livros de correspondência e nos relatórios ministeriais, há menção a datas modificadas em razão das péssimas condições higiênicas da cidade do Rio de Janeiro. Em 1892, por exemplo, a Inspeção Geral de Higiene, por aviso de 1º de março de 1892, notificou que o início das aulas deveria ser adiado para 15 de abril (MUSEU D. JOÃO VI, Livro de correspondências, 1º mar. 1892, p. 30A). No entanto, o tempo determinado pela Inspeção de Higiene parece não ter sido suficiente, pois, na reunião do Conselho Escolar, de 6 de abril de 1892, os professores desejavam solicitar ao governo o adiamento das aulas para 1º de maio, em função do “mau estado sanitário que continua nessa capital” (MUSEU D. JOÃO VI, Ata de 6 abr. 1891, p. 12A). (DAZI, 2017, p.180).

Esta situação perdurou até o ano de 1908, quando da mudança da Escola para o novo prédio, onde atualmente abriga o Museu Nacional de Belas Artes, na escola era oferecida a formação em arte e tinha uma importância fundamental para o desenvolvimento da cultura nacional.

Em meados de 1920-1930, a arte moderna começa a ser divulgada no Brasil e com isso as práticas educativas são influenciadas, então a preocupação com a formação docente do ensino de arte se faz presente e surgem iniciativas para habilitar os professores com cursos em escolas de arte, cursos de férias e associações de arte-educadores. Neste período o ensino da arte apresenta uma relação com as ideias da Escola Nova, movimento pedagógico que se estabeleceu entre o final do século XIX e início do século XX, que era contrário às práticas tradicionais e autoritárias na educação.

Em 1940, com a reforma educacional conduzida por Anísio Teixeira a formação dos professores no ensino superior é priorizada, onde a Universidade de Brasília passa a oferecer cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Neste período, o ensino formal de artes visuais começou a reconhecer a importância da oferta de programas específicos nesta área, foram fundadas as Escolas de Arte e academias em diferentes partes do país, buscando oportunizar um ambiente adequado para o desenvolvimento de artistas e a pesquisa de novos debates artísticos.

Neste período o Brasil vivia em um período ditatorial, tanto na escola secundária quanto na escola primária foram determinados métodos que traziam o desenho como forma geométrica, desenho pedagógico e cópias de estampas.

Com a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937 – 1945), muitos educadores foram perseguidos. O estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, travou o desenvolvimento da Arte-Educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa. (BARBOSA, 2016, p. 681).

A função do professor naquele momento era a de disseminar a visão nacionalista da arte, enaltecendo a cultura brasileira e motivando valores alinhados ao Estado Novo. Esse olhar permeava o currículo, as técnicas ensinadas e a formação dos professores, pretendendo ressaltar a educação artística em concordância com os princípios do regime autoritário.

Em 1948, foi criada no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil, cujo objetivo era propor atividades ao aluno para desenvolver a autoexpressão e a prática, instigando o processo de experimentação.

A Escolinha de Arte do Brasil era uma escola, mas uma escola que buscou fazer a diferença na experiência vivida, aberta para a fantasia, para o processo de criação e para a valorização da subjetividade, especialmente das crianças. Não era uma escola de respostas prontas, que ele, mais uma vez, identificava justamente esse caráter repressivo. Mas uma escola aberta à experiência e à observação no seu sentido mais amplo (BANAT, 2021, p.6).

O papel do professor era promover o desenvolvimento criativo e instigar a expressão individual do aluno.

Na década de 1950, o Brasil passou por processo de inovações em diversas áreas incluindo o ensino da arte, onde esta começou a ser reconhecida com disciplina no currículo escolar, no ensino básico e médio.

Segundo Andrade e Arantes (2016, p. 111): “nos anos de 1950, além do desenho, faziam parte do currículo escolar as matérias Música, Canto Orfeônico e trabalhos manuais que de alguma forma conservavam a metodologia do ensino artístico”.

A função do professor nesta época era ensinar o aluno as técnicas artísticas, através do incentivo de regras rígidas de composição, perspectiva e proporção, levando a busca da perfeição técnica em sua produção.

No período de 1960 a 1970, o ensino da arte foi marcado intensos debates devido ao contexto político e social inquietos, influenciando assim, a educação do país e o cenário artístico.

Com a ditadura militar que arrebatou o poder de 1964 a 1985, impondo diversas medidas autoritárias, incluindo o campo educacional atingindo diretamente o ensino da arte, ocorreu uma tendência ao ajuste e a redução de ideias consideradas revolucionárias.

A Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) provocou fortes mudanças sociais e individuais, e esse regime dedicou atenção à perseguição de intelectuais, pedagogos, artistas e outros, desarticulando espaços culturais, escolas experimentais, meios de comunicações etc. que representassem ser ameaça às ideias do governo. Foi nesse contexto (1960/1970) que o movimento conhecido como Pedagogia Tecnicista fortificou-se na educação (AMARAL, 2014, p. 7).

Assim, o ensino da arte foi concebido como um meio de desenvolver as habilidades técnicas a serem aprendidas e dominadas, sem considerar a expressão pessoal ou a criatividade individual, o objetivo era ensinar aos alunos as habilidades básicas para a produção de obras de arte de acordo com os modelos estabelecidos.

O papel do professor era conduzir o aprendizado de técnicas específicas de cada desenho, pintura ou escultura.

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), foram implementadas duas importantes reformas educacionais: A Reforma Universitária que ocorreu em 1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, essas duas reformas marcam a entrada oficial da Pedagogia Tecnicista na educação.

A ditadura civil-militar (1964-1985) trouxe consigo ainda duas reformas educacionais. Em 1968, a Reforma Universitária e em 1971, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Nessas reformas foi intensificada a forte influência norte-americana, pois o desenvolvimento e o crescimento do monopólio capitalista, centralizado nos Estados Unidos, visavam o controle e o domínio ocidental. Iniciou-se, desde então, uma campanha de oposição acirrada ao comunismo justificando, assim, como caminho viável e libertador, a sociedade capitalista. Como o capitalismo avançava desenfreadamente, necessitava de mercados de consumo cada vez mais amplos e mão-de-obra barata. Nesse caso, o Brasil, maior país da América

Latina e com maior população, era um dos alvos políticos e econômicos dos Estados Unidos (SILVA, 2010, p. 62).

A Lei 5692 de 1971, regulamentou o ensino de 1º e 2º graus, onde a disciplina de Educação Artística tornou-se obrigatória no currículo escolar.

Essas reformas foram criticadas devido às restrições à liberdade acadêmica e a limitação da pluralidade de ideias no ensino.

Com o fim da ditadura em 1985, deu-se uma abertura maior para a diversidade de pensamento e debates no ensino da arte, a redemocratização do país permitiu a retomada da discussão acerca da importância da educação artística e o reconhecimento da expressão e da criatividade do aluno.

A partir desse período, diferentes abordagens e propostas para o ensino da arte foram surgindo, como a busca pelo resgate à liberdade de expressão e o estímulo ao desenvolvimento da sensibilidade do aluno. Como consequência, ocorreu a valorização do ensino da arte promovendo assim o pensamento crítico, a expressão individual e a reflexão.

No ano de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, a arte teve sua validação como componente curricular obrigatório, e foram redigidos documentos para conduzir as atividades de sala de aula, assim observa-se um avanço da perspectiva da arte, onde ela foi considerada como formação de sujeitos conscientes, capazes de modificar a sociedade e seus conflitos por meio da arte. Assim, na década de 90, o ensino da arte se estabilizou nas escolas.

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, o ensino de Arte passa a ser obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Na mesma época, o Ministério da Educação propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (MAZZAMATI, 2012, p.50).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte são uma orientação importante para guiar as práticas educacionais no Brasil, contribuindo para a qualidade deste ensino, promovendo a valorização da arte como componente curricular fundamental.

Os PCNs salientam a relevância da arte como campo de conhecimento qualificado para incentivar a sensibilidade, a criatividade e a percepção dos alunos. Eles evidenciam que o ensino da arte tem como função a promoção da formação integral do sujeito, concebendo a dimensão histórica, estética e cultural da arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade (BRASIL, 1998, p.41).

O ensino da arte propõe uma diversidade de conteúdos a serem abordados, envolvendo diferentes apresentações e manifestações artísticas.

Ao professor cabe a função de mediador do conhecimento, responsável por planejar e estruturar as aulas, selecionando conteúdos importantes, incentivando a criatividade, levando os alunos a expressarem suas emoções, suas visões de mundo, entusiasmando a apreciação, a expressão, a criatividade e a compreensão da arte.

Isto posto, fica evidenciado que a Arte se relaciona com as demais disciplinas de forma complementar e enriquece o desenvolvimento cognitivo do aluno, mantendo sua identidade, a integração ocorre na interdisciplinaridade ofertando uma perspectiva criativa para a compreensão de conceitos e assuntos.

O Ensino da Arte atualmente se relaciona com a aprendizagem dos conhecimentos artísticos, reconhecendo a relevância da arte envolvendo não apenas a prática artística por si só, mas também o estudo crítico das obras e a contextualização histórica, cultural e social.

Os alunos são encorajados a experimentar distintos meios e linguagens artísticas, expressando-se através da criação e desenvolvendo suas habilidades técnicas e criativas.

Conhecer o histórico do ensino da arte no Brasil, é muito importante, pois, observar as influências desde relações sociais, políticas e culturais faz com que o professor compreenda este processo e busque aprimorar-se enquanto professor pesquisador para que desenvolva seu trabalho com excelência em sala de aula.

A partir dos PCNs e da LDB de 1996, surge no Brasil uma nova proposta pedagógica chamada Proposta Triangular, uma abordagem desenvolvida por Ana Mae Barbosa que atualmente se faz referência para o ensino de arte desde então.

A Proposta tem como base três pilares: o fazer artístico que envolve a prática e a experimentação artística, a apreciação que se refere à análise e a interpretação das obras de arte e a contextualização histórica que diz respeito à compreensão do contexto em que as obras de arte foram produzidas.

A Abordagem Triangular possibilita diferentes caminhos dentro dos âmbitos que a envolvem, do Fazer, Ler e Contextualizar. A imagem do triângulo permite ao professor escolher em qual das pontas iniciará seu trabalho. Por isso, é uma abordagem dialógica. Sua potência está na relação entre a tríade que permite reordenação da prática docente. Assim, não deve ser tomada como um passo a passo. Isso seria perder suas significações em um vazio (SILVA e LAMPERT, 2016, p.991).

A Proposta Triangular busca propiciar uma experiência artística mais enriquecedora, em que as três dimensões: o fazer artístico, a apreciação e a contextualização histórica se completam e se reforçam mutuamente, estimulando o aluno na prática artística, na análise crítica das obras de arte e no entendimento dos contextos em que estão inseridos, favorecendo o ensino de arte mais significativo, contextualizado e integrado.

A função do professor nesta proposta, é primordial e vasta, ele atua como mediador, orientador e estimulador, criando oportunidades para que o aluno vivencie o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica de forma integrada, ainda, incentiva a manifestação de seu próprio pensamento, a

experimentação e a exploração criativa. O professor assume o papel de pesquisador, sempre atualizado sobre as abordagens do ensino da arte, os recursos, a fim de enriquecer a sua prática e oportunizar ao aluno experiências relevantes e atuais em relação ao ensino da arte.

Considerações finais

O Ensino da Arte é fundamental e imprescindível nas escolas, devido aos benefícios significativos para o desenvolvimento integral do aluno. Pode-se destacar sua importância nos seguintes aspectos:

- A arte incentiva a imaginação e a habilidade criativa do aluno, é através do processo artístico que é instigado a experimentar, explorar e expressar suas ideias de forma singular. A arte permite desenvolver a capacidade de pensar, buscando soluções inovadoras em diversas áreas não somente no universo acadêmico.

- A expressão e comunicação é proporcionada pelo ensino da arte, onde as diferentes linguagens artísticas podem ser expressas pelo aluno favorecendo a construção de sua identidade, possibilitando a expressão coletiva e individual. O aluno pode manifestar suas emoções e palavras.

- O desafio de pensar de forma diferente e a desenvolver o pensamento crítico, a partir de análise de obras de arte, estimulando a imaginação, expandindo a competência da observação, interpretação e a curiosidade intelectual.

- O aluno tem a oportunidade de manipular diferentes materiais, texturas, cores e formas, instigando sua percepção e sentido contribuindo assim para o desenvolvimento da apreciação refinando sua percepção visual.

- O Ensino da Arte promove a integração de conhecimentos, proporcionando uma conexão entre as disciplinas de história, ciências, matemática e literatura, promovendo um entendimento mais amplo e significativo do mundo.

- Por meio da Arte é que o aluno aprende e aprecia uma variedade de demonstrações artísticas de diferentes culturas, valorizando a pluralidade de tradições artísticas.

- O Ensino da Arte, propicia um espaço de liberdade e permite que o aluno demonstre sua emoção de maneira sadia, portanto, o fazer artístico pode ser terapêutico, pois promove o autoconhecimento e a segurança de um ser criativo.

Por conseguinte, o ensino da arte no espaço escolar contribui para o desenvolvimento integral de cada aluno, seja no ensino fundamental I, II, ou no Ensino Médio, pois amplia a capacidade da criatividade, da imaginação, da sensibilidade, a percepção do espaço e ainda permite que identifique as suas limitações e perspectivas.

A função do professor é imprescindível, pois é ele quem faz a mediação deste conhecimento, através das experiências vividas pelo aluno, relacionando com o conhecimento sistematizado na escola e para que isso ocorra de modo eficaz é importante que esteja sempre aprimorando suas aprendizagens, com formações que enriqueçam o seu repertório acadêmico com práticas ousadas e criativas, alicerçadas

pelos documentos que regem o ensino da arte, como também por teóricos que são referências na prática pedagógica do ensino da arte.

Assim, a atualização de conhecimentos aliadas a formação continuada, em especial do professor que atua como docente do ensino de arte se faz imprescindível, à medida que se mantém atualizado em relação às teorias, metodologias, tendências e práticas mais atuais no campo do ensino da arte, contribui para seu aprimoramento e cumprindo assim com um ensino de qualidade garantindo o direito à aprendizagem.

A Formação Continuada oferece oportunidade para que o professor requinte suas habilidades pedagógicas no Ensino da Arte, amplie seu repertório cultural e artístico, sua reflexão, seu aperfeiçoamento contínuo, e avance em uma educação artística de qualidade aprendendo novas estratégias e métodos para o engajamento do aluno em visões diferentes estimulando a criatividade e a expressão artística.

Portanto, a Formação Continuada do Professor de Arte propicia a melhoria de qualidade de ensino, a efetivação da importância do Ensino de Arte no ambiente escolar e ainda, traz a possibilidade de se trabalhar diversos conhecimentos das diferentes áreas do Ensino da Arte além de contribuir para a diminuição das lacunas na formação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade sensível à arte e rica culturalmente.

Referências

AMARAL, Michele Pedroso do. **Do olhar ao ver: diálogos entre a mediação docente e a educação do olhar no Ensino de Artes Visuais**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

ANDRADE, Darlene Queiroz dos Santos; ARANTES, Adriana Rocha Vilela. **A História do Ensino da Arte no Brasil: tendências e concepções**. Revista De Magistro de Filosofia. Faculdade Católica de Anápolis – ISSN 1808-0626. Ano IX, Nº20, 2016/2.

BANAT, Ana Kalassa, El. **Augusto Rodrigues e as Escolinhas de Arte do Brasil:: entre o ensino moderno, pós-moderno e hodierno da arte**. Revista VIS, Brasília, v1, n.20, p.62-75. Jun. 2021. Disponível em: <https://periódicos.unb.br/Index.prp/revistavis>. Acesso em 04 de jun. 2021.

BARBOSA, A. M. **Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras**. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19–39, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i2.44693. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de dezembro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais : arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996.

DAZZI, Camila. **Pôr em prática a reforma da antiga academia:dificuldades enfrentadas pela Escola Nacional de Belas Artes (1891-1895)**. Visualidades, Goiânia v.15 n.1 p. 171-198, jan.-jun./2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **Educação, escola e Formação de Professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GLABLER, Louise. **Academia Imperial de Belas Artes**. 2015.

MAZZAMATI, Suca Mattos. **Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas**. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos mestres).

OLIVEIRA, M. A. T. de. **Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a existência**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

ROÉFERO, Mileni Vanalli. **Benefícios da formação continuada em Artes**. Revista Nupeart, volume 20, p. 48-59, 2018.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Tendências e Concepções do Ensino de Arte na educação escolar brasileira: Um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação**. GE: Educação e Arte / n.01. Agência Financiadora: CNPq. 2007.

SILVA, Maria Betânia e. **Escolarizações da Arte: dos anos 60 aos 80 do Século XX (Recife – Pernambuco)**. UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Tharciana Goulart; LAMPERT, Jociele. **Reflexão sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro**. 2016.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE E O ENSINO DE ARTE NA/PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Yasmim Prestes Batista Garcia¹

Resumo

Este artigo teve como objetivo realizar uma abordagem sobre o que as pesquisas discorrem sobre a formação docente em arte na/para EJA, assim foi realizado um mapeamento, entre os anos de 2013 a 2022, nos anais publicados no Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB, anais publicados na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, assim como também no *google* acadêmico e banco de teses e dissertações da CAPES. O fio condutor destas análises foi a Pedagogia Histórico – Crítica (PHC), apoiada no Materialismo Histórico Dialético, e em reflexões marxistas pois objetivou aproximar-se de um objeto concreto da realidade. Para tanto, conclui-se que Arte e EJA possuem um lugar inferior dentro da educação, onde também são subordinadas às grandes potências mundiais e à reorganização da classe burguesa, o qual é imposto uma educação sob a égide do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino de Arte. Educação de Jovens e Adultos.

Considerações iniciais

Depois do cenário limitado causado pela pandemia da Covid-19, tive a felicidade de estar participando do grande evento que é o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte², na modalidade presencial.

Tal projeto objetiva colaborar com debates em torno da formação, a fim de auxiliar na organização curricular que supere a visão burguesa de educação. Assim em 2011, hoje com um pouco mais de dez anos, nasce o OFPEA – BRARG³, projeto bilateral que visa estabelecer conexões entre pesquisadores da América Latina, sobretudo Brasil e Argentina⁴, o qual, em união, buscam sistematizar pesquisas sobre a formação docente em Artes Visuais, com ênfase na formação inicial e continuada realizando interlocuções com as políticas vigentes.

É importante mencionar, que este trabalho ao abordar a formação de professores de Artes Visuais no campo da EJA, buscou contribuições do referido projeto de rede Observatório com inúmeras pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, produções de livros, publicações e grupos de estudos com múltiplos debates que envolvem o contexto da formação dos professores de Artes, auxiliando na compreensão do estado atual da formação de professores por meio das políticas educacionais e documentos orientadores no cerne da educação pública brasileira.

Para tanto, este trabalho tem como objetivo abordar o que as pesquisas falam sobre a formação docente em arte na/para EJA, assim foi realizado um mapeamento

¹ Mestra em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGAV/UDESC. E-mail: yasmim_prestes15@hotmail.com

² <<https://observatorioformacaoarte.org/>>

³ O projeto de rede do observatório surge durante a realização de estágio de pós-doutorado na Universidade Nacional de las Artes (UNA). (FONSECA DA SILVA, 2019).

⁴ No Brasil, o projeto é coordenado pela Prof^ª Dr^ª Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e na Argentina pelo Prof. Dr. Federico Ignacio Bujan, da Universidad Nacional del Arte – UNA e Universidad de Rosario – UNR

da dessa formação, entre os anos de 2013 a 2022, nos anais publicados no Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB, anais publicados na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, assim como também no *google* acadêmico e banco de teses e dissertações da CAPES.

Assim o presente trabalho ficou dividido da seguinte forma: (i) considerações iniciais, onde foi realizada uma breve introdução sobre as questões que atravessam este texto, (ii) formação docente em Arte e EJA, buscando apresentar as questões atuais e convidando o leitor para compreender os interesses e interferências que perpassam a educação nacional, (iii) mapeamento das pesquisas acadêmicas objetivando no aprofundamento das discussões sobre a formação permitindo construir subsídios fundamentados em pesquisa que possam balizar diferentes mudanças do contexto curricular ou da prática pedagógica, (iv) análise e discussões dos dados onde possibilitou explorar e entender que a formação docente em Arte e o Ensino de Arte na/para EJA, precisa ser contemplada a fim de compreender os problemas sociais, seja por uma obra de arte, desenho ou música, para assim ser realizada uma análise crítica das condições sociais em que se reproduz o artístico.

Considerando que desta forma, o docente no seu trabalho educativo não será reduzido a algo comparado ao mercado, onde o professor é o empreendedor, a arte é o produto, e os alunos os consumidores, bem ao gosto dos valores neoliberalistas.

1. Formação docente em Arte e a EJA: desdobramentos de uma pesquisa

A base que sustenta a sessão, parte da reflexão de que para discutir acerca da formação docente deve-se, primeiramente, considerar os fatores que constituem essa formação, tais como as políticas educacionais, o currículo e os documentos orientadores, que ora organizam e desorganizam a formação do professor, outrora inclinam-se para o sistema público e em outros momentos para o sistema privado, mas sempre defendendo uma perspectiva neoliberal, e priorizando uma formação neutra⁵ e objetiva.

De acordo com isso, a formação docente por meio das políticas educacionais é pautada em ideais que transitam entre o sistema público e o privado e definem os planos, leis e diretrizes que orientam a educação nacional Paulatinamente estas políticas públicas educacionais foram sendo implantadas cujo objetivo principal foi a construção de um ensino público de qualidade que assegure o atendimento da sociedade em sua totalidade. Stromquist (1996), ao tentar definir políticas públicas, em especial as educacionais, afirma que estas são:

Instrumento do Estado, para corrigir situações indesejáveis ou para fomentar a criação de novos valores e práticas. Em princípio, são medidas revestidas de suma importância, dada a possibilidade de atuar em grande escala, com esforços de larga duração e inversão, e amparados na

⁵ De acordo com Saviani (2011) a formação neutra é impossível, uma vez que não existe conhecimento desinteressado.

legitimidade e autoridade do Estado e em sua capacidade de especificá-las em marcha (STROMQUIST, 1996, p.1).

A compreensão da formação docente e das políticas educacionais no Brasil e sua trajetória ao longo da história nos auxiliam para interpretação das problemáticas pelas quais a educação enfrentou, enfrenta e ainda enfrentará.

À vista disso, em seu estado embrionário, a formação de professores para o ensino de Arte foi instituída na década de 1970 através da disciplina ainda denominada Educação Artística. Segundo Fonseca da Silva (2005), esta foi uma disciplina de caráter polivalente que abrangia Artes Plásticas (atualmente Artes Visuais), Artes Cênicas e Música, na qual fora estabelecida pela Lei nº5.692/71 que previa uma maior demanda por professores que careciam de formação inicial e exigia a formação mínima para o exercício do magistério. Para o caso da educação básica era solicitada a habilitação específica em nível superior, enquanto que para o 1º grau e para o 2º grau eram exigidas a comprovação de licenciatura de curta duração e a licenciatura plena, respectivamente. (SCHLICHTA e SILVA, 2016).

Na medida em que a globalização das relações sociais começou a avançar, houve um efeito significativo sobre a educação de modo que iniciaram-se mudanças explícitas por meio das reformas empresariais cuja implementação é baseada nos preceitos neoliberais. Esta prática se intensificou na década de 1990 com a efetivação das políticas educacionais neoliberais que tinham como objetivo convergir o currículo escolar com suas ideologias.

No cerne dessas políticas, após excessivas lutas, surge então a nova LDBEN nº 9.394/96⁶ objetivando definir os fundamentos, os encaminhamentos e as formas de organização da educação brasileira. Todavia, este documento tramitou por mais de uma década no congresso nacional brasileiro “ora a legislação pendia para os interesses do fórum em defesa da escola pública, ora para os grupos privados que defendiam os interesses das escolas particulares” (BÚJAN e FONSECA DA SILVA, 2016, p. 21).

Com a vigência desta lei a Arte⁷ passou, então, a ser considerada área de conhecimento, tornando-a um campo de estudo específico e não apenas uma atividade auxiliar. Isso tornou possível ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Arte com linguagens artísticas específicas.

As especificações das linguagens artísticas na educação superior foram instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais⁸ para os cursos de graduação na

⁶ A referida legislação está em vigor até os dias atuais e prevê a elaboração de documentos com a finalidade de direcionar currículos dos entes federativos (Federal, Estadual e Municípios).

⁷ Ocorre a mudança da denominação Educação Artística para Arte. art. 26, § 2º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996).

⁸ O Parecer CNE/CEB Nº: 22/2005 sugere a mudança da nomenclatura nas DCNs “Educação Artística” por “Arte” para se alinhar a LDBEN, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, no inciso IV, alínea b, do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (BRASIL;1998;2005).

área de Arte. De acordo com Vedovatto (2010), no ano de 2004 as DCNs dos cursos de graduação em Dança, Música e Teatro foram aprovadas de forma separada. Vedovatto (2010, p. 11) ainda comenta que “[...] somente em 2007 foram elaboradas as DCNs para a Graduação em Artes Visuais, pelo Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado dois anos depois pela Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009”, o que definiu as diretrizes dos cursos de graduação em Artes Visuais em bacharelado e licenciatura.

Além disso, ao final do texto a referida resolução remetia aos aspectos da formação do professor para as diretrizes da formação docente para educação básica, com a Resolução nº2, de 1º de julho de 2015 que “define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada”. (BRASIL, 2015).

Ainda em termos de formação, no que se refere a temática que este trabalho aborda, a Resolução nº2 de 2015 cita, em seu Capítulo I “*Das disposições Gerais*”, art. 3º prevê a preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na modalidade da Educação de Jovens e Adultos visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos. Vejamos na íntegra:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3).

Mediante a isto, os aspectos relativos à formação de professores para EJA estão previstos na LDBEN art. nº 62, na Resolução nº 2/2015 no art. nº 3 e de forma mais específica na Resolução de nº3, de 15 de Junho de 2010⁹, que institui Diretrizes operacionais para a EJA. Não obstante, há em sua redação políticas públicas que constituíram as práticas para formação inicial e continuada de professores para educação básica de jovens e adultos¹⁰. Vejamos:

Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o

⁹ Resolução nº3/2010 é fruto do reexame do Parecer CNE/CEB nº23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, realizado pelo Parecer CNE/CEB nº6/2010. (BRASIL, 2010).

¹⁰ Segundo os dados do Censo Escolar de 2021 o número de docentes atuando na modalidade da EJA, no ano de 2021 foi de 216.575.

Quanto aos conteúdos da formação, a Resolução nº4/2010 no Capítulo IV “*O professor e a formação inicial e continuada*” prevê que:

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa.

Com base no Capítulo IV da supracitada Resolução (nº4/2010), é possível notar dois pontos principais: 1. Direciona para um conhecimento genérico; 2. Não há de fato uma definição para o papel do professor. Ribeiro (2017) evidencia que a resolução ainda é colaborativa para que a formação docente apresenta lacunas que poderiam ser preenchidas de acordo com os interesses mercadológicos.

Ainda segundo a autora (Ribeiro, 2017), as leituras realizadas em torno das documentações anteriores (Resolução nº2/2010, nº3/2010, nº4/2010 e Parecer CNE/CEB nº7/10), nos levam a questionar: Qual a especificidade concreta da EJA? Ou ainda, há de fato um lugar para a EJA no processo de formação inicial?

De fato, não é descartado o cenário de escassez da EJA nas licenciaturas, ainda que essa modalidade educacional apareça nos documentos orientadores assegurando sua permanência nas matrizes curriculares, a EJA tem sido abordada de forma breve e superficial, o que tende a mantê-la à margem do sistema de ensino.

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. (SOARES, 2006, p.3).

A autora Laffin (2012, p. 14) ainda complementa:

Ainda são poucas as instituições brasileiras que ofertam tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino. Aponta a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto na diversidade cultural, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados (LAFFIN, 2012, p. 14).

Existe uma ideia de que os currículos das licenciaturas possuem um amontoado de disciplinas soltas e com escasso direcionamento específico para a formação docente, o que gera a fragmentação na formação, coaduna com a dicotomia entre os conteúdos científicos e práticos. Ainda é possível observar que pouco tem sido ofertada a habilitação na EJA nos cursos de licenciatura, o que demonstra carência dessa modalidade educacional em diversas instituições do país. Wielewski (2019) aponta que as instituições que mais ofertam a modalidade EJA estão nas licenciaturas em Pedagogia localizadas na região Sul do Brasil.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP n. 09/2001, estabelece que “um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva” (Brasil, 2001, p.26). Lamentavelmente, as temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial¹¹ e Educação Indígena¹² estão presentes nos cursos de formação de professores em uma quantidade ainda não significativa, embora deveriam fazer parte da formação comum a todos (BRASIL, 2001).

Com base nisso, a autora Garcia (2022), verificou as matrizes curriculares¹³ das Instituições de Ensino Superior - IES públicas e presenciais dos cursos de licenciatura em Artes Visuais com a finalidade de identificar se os cursos de licenciatura (Artes Visuais) contemplavam em suas matrizes a EJA.

Visando delimitar o campo de pesquisa, foram analisadas pela autora apenas as IES localizadas nas capitais¹⁴ das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

A tabela 1 mostra as matrizes curriculares que contemplam a EJA como área de formação docente.

Tabela 1 - Presença da modalidade EJA nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais - IES públicas presenciais.

Norte¹⁵	IES	Observação
Boa Vista - RR	UFRR	
Macapá - AP	UNIFAP	
Manaus - AM	UFAM	
Palmas - TO	UFT	
Rondônia - RO	UNIR	
Belém - PÁ	UFPA	A ementa da disciplina Fundamentos de Ensino das Artes Visuais II, contempla a EJA
Nordeste¹⁶	IES	Observações
Fortaleza - CE	IFC	
Aracajú - SE	UFS	

¹¹ Amparada pela Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

¹² Amparada pela Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede básica de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

¹³ As matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Artes foram analisadas nos sites das referidas instituições.

¹⁴ É importante mencionar que o recorte realizado pela autora Garcia (2022), é apenas dos cursos das capitais e não contempla a totalidade de cursos de licenciatura em Artes Visuais existentes no Brasil, trata-se apenas de uma parcela para o entendimento das matrizes de Licenciatura em Artes Visuais que contemplam a EJA.

¹⁵ Na capital Rio Branco – AC a única IES pública oferta a Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD.

¹⁶ Em Maceió – AL não possui oferta de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, essa observação já havia sido realizada por Santos Silva (2017).

João Pessoa - PB	UFPB	Contempla a EJA no quadro de disciplinas optativas: alfabetização de jovens e adultos: processos e métodos
Natal - RN	UFRN	
Recife - PE	UFPE	
Salvador - BA	UFBA	
São Luís - MA	IFMA	No Núcleo de Estudos sobre Trabalho, História e Educação, um dos grupos de pesquisa contempla a EJA “Trabalho, Cultura e Educação de Jovens, Adultos e Velhos”
Teresina - PI	UFPI	
Centro - Oeste ¹⁷	IES	Observações
Brasília - DF	UNB	
Campo Grande - MS	UFMS	
Goiânia - GO	UFG e UEG ¹⁸	
Sudeste	IES	Observações
São Paulo - SP	USP/UNESP	
Rio de Janeiro -RJ	UFRJ ¹⁹ /UERJ	
Belo Horizonte – MG	UEMG/UFMG	
Vitória - ES	UFES	
Sul	IES	Observações
Porto Alegre - RS	UFRGS	Possui disciplinas optativas que contemplam a EJA tais como: educação de jovens e adultos no Brasil: história e política e Educação a criança e o adolescente excluídos da escola
Florianópolis - SC	UDESC	

Fonte: Garcia (2022, p. 99).

Conforme expresso na Tabela 1, é possível observar que apenas as IES das regiões Norte (UFPA), Nordeste (UFPB e IFMA) e Sul (UFRGS) contemplam a EJA como disciplina optativa ou grupo de pesquisa. Apesar de não identificar oferta da EJA nas regiões Centro–Oeste e Sudeste nas licenciaturas em Artes Visuais na modalidade presencial/pública pode ser que a EJA seja abordada nas disciplinas de estágio supervisionado o qual os futuros professores possuem um contato direto com essa modalidade educacional, a partir do momento que acontece a atuação com as turmas da EJA no componente curricular Arte. Fonseca da Silva (2005) indica que o estágio supervisionado é hoje, talvez, um dos únicos momentos de inserção da licenciatura com a realidade do ambiente escolar.

O futuro professor ainda pode ter esse contato quando houver disciplinas que permitam a atuação no sistema de ensino ou ainda no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID que faz uma articulação entre o ensino superior, por meio das licenciaturas, e os sistemas estaduais e municipais.

¹⁷ Em Cuiabá – MT, a UFMT não possui cursos de Licenciatura em Artes Visuais e a UNEMAT possui cursos de Licenciatura em Artes Visuais somente na modalidade EAD.

¹⁸ A UEG não possui cursos de Licenciatura em Artes Visuais.

¹⁹ Na UFRJ a nomenclatura é Licenciatura em Educação Artística e Desenho.

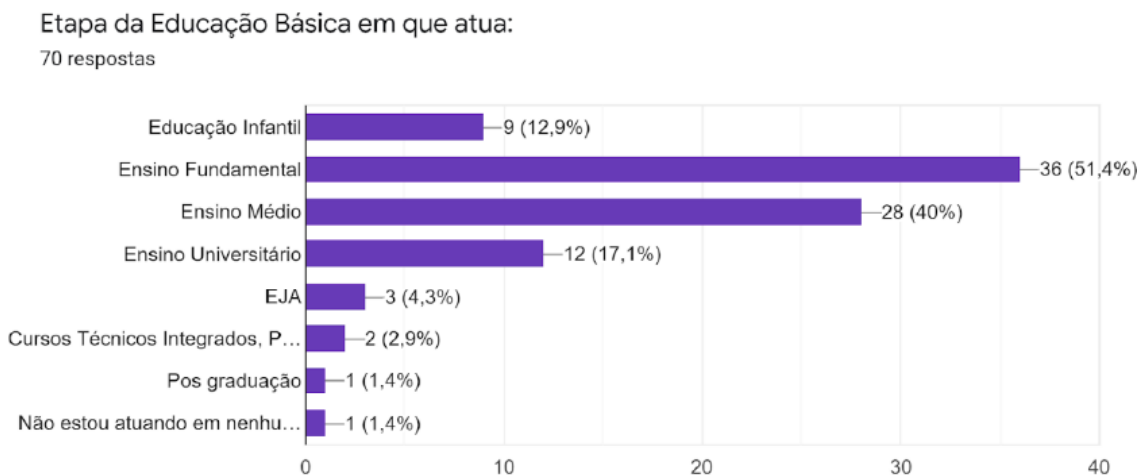
Posto isso, entre as disciplinas e programas das licenciaturas, as ofertas da EJA ainda têm sido diminutas. No que tange às licenciaturas em Artes Visuais, a autora Garcia (2022, p. 101) sugere que seja executada uma “pesquisa mais profunda das IES públicas/presenciais/públicas/privadas na Educação à Distância - EAD ou privada/presencial”, assim como também das IES que não estão nas capitais, essa questão poderá possibilitar obter uma visão ampla da EJA.

Tais pesquisas auxiliarão no preenchimento das lacunas que existem na formação docente, elevando a qualidade da prática pedagógica do professor objetivando uma educação emancipatória para docentes e discentes na EJA, uma vez que formação inicial ao ser concluída deixa o licenciado euforicamente disposto para enfrentar as problemáticas que aparecerão no âmbito educacional.

Contudo, ao deparar-se com a falta de perspectiva na sua carreira frente a um cenário contrário do esperado e previsto nos documentos oficiais, percebe-se que há um baixo nível no pleno desenvolvimento da formação, visto que os sistemas de ensino ainda não oferecem condições necessárias para a formação inicial nas licenciaturas. A partir desse cenário, julga-se que a qualidade da educação é o reflexo do que é oferecido pelo sistema educacional e influencia diretamente o docente.

Assim, dados expressos no projeto de rede OFPEA – BRARG coletados de 64 questionários²⁰ acerca dos profissionais de Arte da educação básica, segundo Oliveira, Fonseca da Silva e Perini (2021, p. 104), revelaram que 4,3% desses profissionais atuam na EJA, conforme mostrado no Gráfico 1.

Gráfico 1- Atuação dos profissionais de Arte por nível de ensino (2021).



Fonte: Oliveira, Fonseca da Silva e Perini (2021, p. 104).

Conforme o Gráfico 1, o percentual de professores atingidos pela coleta dos autores supracitados está no Ensino Fundamental, alcançando a marca de 51,4% um percentual considerado elevado, quando comparado a EJA de 4,3% apenas²¹.

²⁰ De acordo com os autores, entre os 70 questionários, foram feitos recortes evidenciando profissionais da educação básica, totalizando 64 questionários.

²¹ Nesta questão é importante levar em consideração a quantidade de turmas ofertadas nas escolas para essas diferentes modalidades (regular e EJA), pois existem muitas turmas do Ensino Fundamental e

Salientamos que, embora essa modalidade educacional tenha sido evidenciada na formação desse professor, ainda se faz pertinente a habilitação desse docente para atuar em determinada área²², conforme pontuado pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019, (item 1.1, sub-item a). Esse ponto de vista é destacado em virtude dos recorrentes casos de docentes que ministram Arte e não possuem habilitação específica, ou seja, são oriundos de outras áreas como: Pedagogia, História ou Letras.

Dados do Censo escolar do ano de 2021 apresentaram, de maneira geral, que as regiões Norte e Nordeste e parte da região Centro-oeste possuem um menor percentual de disciplinas ministradas por professores habilitados. No Ensino Médio, os menores percentuais de professores habilitados foram observados nos estados da Bahia com 36,7%, Acre com 49,4% e Tocantins com 49,6%.

Em contrapartida, o Amapá apresentou 83,8%, Distrito Federal 83, 1% e Paraná revelando 82,5%, cujos resultados demonstram um percentual elevado de professores habilitados. Em relação a problemática de professores não habilitados atuando em outras áreas, é possível que docentes com habilitação podem não estar assumindo as vagas em virtude de inúmeros fatores que dificultam sua entrada no sistema educacional, podendo destacar: a falta de concursos públicos ou processos seletivos, baixa perspectiva de carreira docente que pode ser um fator determinante para o abandono da profissão; baixo salário, desvalorização e carga horária excessiva, estas questões auxiliam um ensino público de baixa qualidade e congestionam os casos de indefinição acerca de determinadas áreas, entre elas, infelizmente, a mais comum, a Arte.

3. Mapeamento da Formação docente em Arte e o Ensino de Arte na/para EJA

A seleção das produções acadêmicas ocorreu em um interregno de 2013 a 2022, foram analisados os anais publicados no Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB, como também os anais publicados na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP que são eventos sem fins lucrativos onde participam professores e alunos da graduação e pós-graduação, além do mais foram realizadas buscas pelo *google* acadêmico e banco de teses e dissertações da CAPES.

Para encontrar os artigos que abordaram nossa temática central foram utilizados os seguintes descritores (“Formação docente” *and* “Arte” *and* “Educação de Jovens e Adultos – EJA” *and* “Políticas Educacionais”) dentre os trabalhos encontrados estão: artigos, monografias e dissertações, totalizando 30 trabalhos encontrados nesse espaço de tempo em diferentes regiões do país.

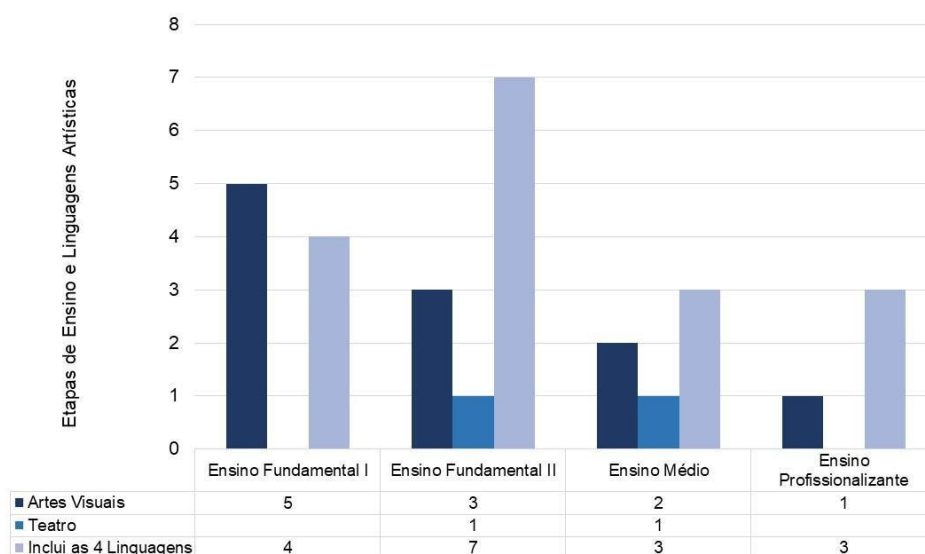
As pesquisas correspondiam às etapas de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante, concentrados nas Artes

Ensino Médio com inúmeras demandas e poucas turmas de EJA de modo geral, o que também poderia justificar a quantidade menor de professores da EJA

²² Ainda que não seja necessária uma habilitação diferenciada para atuar na EJA

Visuais e no Teatro, assim como também nas 4 linguagens artísticas. Vejamos a seguir a distribuição dos trabalhos.

Gráfico 2 - Distribuição dos dados por etapas de Ensino e Linguagens Artísticas.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da ANPAP, CONFAEB, CAPES e *Google* acadêmico .

Com base no exposto, é possível observar que a maior concentração das pesquisas estava nas Artes Visuais totalizando 11 trabalhos nas diferentes etapas de ensino, seguida do Teatro com apenas 2 trabalhos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em contraposição não foram localizados trabalhos concentrados somente na área da Música e da Dança. Contudo houve uma quantidade considerável de trabalhos que contemplavam as 4 linguagens artísticas, totalizando 17 trabalhos nas diferentes etapas de ensino.

Com relação às regiões que os trabalhos contemplaram, foi observada uma predominância na região Nordeste, com nove trabalhos, e região Sudeste com dez trabalhos. Vejamos a seguir as demais localidades.

Figura 1 - Concentração dos trabalhos por região do Brasil



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da ANPAP, CONFAEB, CAPES e *Google* acadêmico.

Com base no exposto, os trabalhos que contemplam o campo da EJA ficaram concentrados nas regiões do Nordeste (9) e Sudeste (10), seguidos do Centro-Oeste e Sul (5), finalizando com a região Norte com apenas (1) trabalho, totalizando 30 trabalhos publicados na área de Arte na EJA.

Ainda na fase do mapeamento das pesquisas, nos chamou atenção a pequena quantidade de trabalhos por região do Brasil, tendo em conta o interregno de 2013 à 2022, são aproximadamente 3 trabalhos por ano, o que pode ser considerado uma quantidade baixa de pesquisas abordando sobre a formação docente em Arte, haja vista as reverberações dos últimos anos.

Agora, vejamos o que dizem essas pesquisas a respeito da formação docente em Arte na/para Educação de Jovens e Adultos.

2. Análise e discussão dos dados

Conforme acontecia o mapeamento dos trabalhos e a análise destes, um ponto chamou atenção, diz respeito ao papel do professor de Arte na escola, sendo ainda enxergado como ornamentador, produtor de eventos ou mero animador.

Essa visão ainda não superada, traz resquícios do século anterior, onde a Arte era vista apenas uma atividade e não como uma área de conhecimento, infelizmente esse ponto de vista ainda está longe de ser ultrapassado, o professor está inserido em um espaço que não instiga mudanças, pois já vem de uma formação em Arte bastante fragmentada onde é considerado muito mais a prática de ensino do que o processo que desencadeou essa prática, é valorizado muito mais o resultado do que o decurso para chegar nesse resultado.

Ampliam-se as práticas que disponibilizam um arsenal de produtos da indústria cultural na sala de aula, de maneira geral desconsiderando os saberes históricos construídos pela humanidade. Essa ruptura é justificada com o argumento de que os conhecimentos históricos são carregados de

ideologias e que, portanto, seu ensino amplia as desigualdades (FONSECA DA SILVA, 2017, p.32).

Com base na autora, ainda é possível evidenciar que a utilização dessas práticas no ambiente escolar tendem a aumentar as desigualdades que assolam o sistema educacional do país, ainda os próprios documentos oficiais tanto da formação dos professores, quanto os currículos e resoluções contribuem para tal ação, na medida que não privilegiam uma formação com base nos processos históricos evidenciando a formação de sujeitos intelectuais em artes, ao invés disso priorizam os conhecimentos que apresentam resultados instantâneos, contudo são esses mesmo “conhecimentos” que causam a alienação dos sujeitos.

Nesse sentido, um dos trabalhos destacou a necessidade de uma análise curricular dos conteúdos de Arte para/na EJA e também dos livros e materiais didáticos, evidenciando como tem ocorrido a orientação sobre a Arte nessa modalidade educacional, se estes buscam direcionar os estudos sobre a Arte a partir de um trabalho humano permeados por processos reflexivos alinhados a alguma visão histórica, e/ou tem atuado na proliferação de ensino mercadológico advindos de uma visão capitalista.

Sobre essa questão entende-se que a Arte na educação escolar sobre a perspectiva histórica, permite somar para o desenvolvimento do ser humano coletivo e mais crítico, reflexivo, sensível e criativo, favorecendo a formação de cada indivíduo.

A função da arte, numa sociedade em que a luta de classes aguça, difere, em muitos aspectos, da função original da arte. No entanto, a despeito das situações sociais diferentes, há alguma coisa na arte que expressa uma verdade permanente [...] toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, 1987, p. 16).

Nesse prisma, a arte nos revela que quando administrada por/para um público específico acaba deixando de cumprir seu papel de intermediária da transformação, ficando debilitada e impossibilitada a exercer sua função de agir sobre a realidade. Nesse processo, a classe subalternizada acaba possuindo um ensino escolar lotado de conhecimento hegemônico e empobrecido de saberes artísticos que são vistos apenas a partir da prática, desconhecendo a arte como uma área de conhecimento que foi construída ao longo do desenvolvimento da humanidade condicionada histórica e socialmente.

Os meios para a concretização de um ensino em Arte pautado nos processos da humanidade são oferecidos socialmente através de referências artísticas, repertório dos artistas, produções artísticas e pensadores que permitem demonstrar, questionar e argumentar, sobre as grandes questões que atravessam a humanidade, é por isso que a arte proporciona a reflexão da realidade objetiva, propiciando novas formas de agir e pensar, mediados pelos conteúdos artísticos.

Assim, foi percebido que os trabalhos se aproximavam na medida em que refletiam que conteúdos de Arte, a partir da formação, poderiam utilizar com o público da EJA, lembrando que o currículo da EJA deve estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, e não contempla a arte como área de conhecimento, e sim apenas como um elemento de linguagem e suas tecnologias. Conseqüentemente, propagando na educação escolar o enfraquecimento da Arte e multiplicando estratégias para infiltração das iniciativas privadas nas camadas populares, que são dominadas pela sociedade capitalista.

No entanto, é importante mencionar que não existe um manual com fórmulas que ensine passo a passo como devem ser os conteúdos artísticos que buscam beneficiar um currículo para o pleno desenvolvimento do conhecimento, de modo a contribuir com uma educação escolar artística para assim superar a indústria cultural. Para Fonseca da Silva (2017) ao trabalhar na sala de aula as produções da indústria cultural, o docente poderá fortalecer um olhar consumista, estimulando assim a criação de novos fetiches. Mas de fato, como devem ser os conteúdos ministrados no âmbito escolar?

Com base na autora Fonseca da Silva (2019), é necessário identificar os conteúdos, selecionar os mais relevantes para as artes visando contribuir para uma formação qualificada, esses mesmos conteúdos precisam estar relacionados com conteúdos advindos dos processos históricos partindo dos clássicos²³ que segundo Saviani (2013), são aqueles que resistiram totalmente ao tempo, para além dos interesses individuais.

Dessa maneira, ao escolher esses conteúdos é preciso também ter cautela para não rebaixar esses conteúdos apenas a uma proposta pautada no ensino prático, pois a arte e seus elementos não são artefatos ou apetrecho para dar suporte ao “processo pedagógico, ela é um dispositivo indispensável para ampliar o repertório cultura e estético”. (FARIAS, 2021, p. 84).

A arte sendo esse instrumento fundamental na educação escolar, caberia ao docente desenvolver nos alunos o anseio de ir além para assim se emanciparem, e desejarem a transformação de seus contextos, mas para que isso tenha êxito o docente também precisa empreender sua função de organizador, problematizando conteúdos que realmente envolva e modifique intelectualmente o saber dos alunos.

Dessa forma, ao trabalhar a arte na educação de adultos é necessário que o docente possua um conhecimento para sistematização da obra traduzindo, decodificando e problematizando o que a obra de arte traz, fazendo desse objeto artístico um espaço de questionamento, potencializando e possibilitando professor e aluno a levantar questões esclarecedoras imbricadas nas produções artísticas, porém essas questões só serão possíveis se a arte sair do seu estado de alienação causado pelas forças de produção do capitalismo, pois ainda que seja sem intenção, o professor

²³ É importante destacar que uma vez que não há socialização dos conhecimentos clássicos, permanece no sistema educacional a ideologia hegemônica atravessando as políticas para formação inicial e continuada de professores e naturalizando de tal forma os problemas das relações sociais, fornecendo forças incessantes ao sistema capitalista.

compactua com os interesses do capital na medida que reduz a arte a ser vista apenas através de movimentos ou gêneros artísticos e artistas mais “populares”, colocando em risco a perspectiva histórica e o papel social da arte.

Ao longo da análise dos trabalho e processo de escrita, foi possível perceber que as pesquisas direcionaram-se a prática escolar do professor, ainda que abordassem sobre os processos formativos e reforçassem a importância do olhar para a figura do professor da EJA em formação, se tratando do professor em formação em Arte, as pesquisas direcionam de alguma forma apenas para o olhar prático sem associar essa prática do professor aos documentos oficiais que abordam a respeito da formação docente.

Tais como BNC-Formação ou DCNs, assim dissociando dos conteúdos teóricos, o que limita o trabalho educativo do professor, especialmente de Arte uma vez que a área já sofre com as demasiadas invisibilidades dentro do currículo, passando a ser contemplada apenas sob a prática, razões pelas quais direciona-se ao mercado, porém a arte vai além da criação artística e também do trabalho com elementos visuais.

Por fim, os trabalhos ainda foram diretos e objetivos ao abordarem qual lugar pertence a Arte e a EJA na educação, as mesmas são subordinadas às grandes potências mundiais e à reorganização da classe burguesa, o qual é imposto uma educação sob a égide do mercado de trabalho. Nessa mesma linha, é exorbitante a diminuição dos investimentos para essa modalidade educacional, deixando-a com dias contados, além de desarticular dos conhecimentos históricos que carregam a humanidade.

Assim nossas investigações não se esgotam aqui, pois a formação é um campo amplo para ser trabalhada, urge a necessidade de ser mais contemplada nos eventos e pesquisas da área de arte sob o viés da formação docente sem deixar de lado os documentos orientadores, ou ainda partir de uma análise mais profunda das matrizes curriculares das licenciaturas em Artes Visuais abordando sob que condições a EJA aparece, ou ainda investigar o currículo da EJA no componente Arte, fazendo a relação com os livros didáticos.

Algumas considerações

Chegamos às considerações desse conjunto de reflexões que se juntaram ao longo do evento de rede do observatório e ganharam um direcionamento nesse processo de escrita. Por meio deste artigo foi possível ampliar o entendimento sobre a formação de professores de Artes Visuais, os trâmites legais que atravessam essa formação, e que atravessam a formação dos professores da EJA.

Para discutirmos e levantamos questionamentos sobre a referida formação, nosso ponto de partida foi a Pedagogia Histórico-Crítica, a PHC como conhecida, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, e em reflexões marxistas sendo esta teoria pedagógica o fio condutor das reflexões da presente pesquisa, considerada

por quem vos escreve a fonte para se discutir trabalho/formação/educação na sociedade capitalista.

Por meio deste estudo, foi possível compreender que para formarmos sujeitos críticos, e cientes do contexto da sociedade, é necessário a constituição de uma base que tenha como princípio a formação para a emancipação. No entanto, sem a pretensão em possibilitar essa formação emancipadora, as políticas de formação e documentos orientadores, adotam como referência para educação pedagogias que levam à estagnação do trabalho docente, e sucessivamente a educação escolar deixando-os em uma posição de inferioridade, quando comparada as regalias da classe dominante. Tais pedagogias (competência e aprender a aprender entre outros modismos educacionais), são vistas como ferramenta fundamental pronta para sanar a “crise educacional”, somente do ponto de vista da classe dominante.

Dessa forma, observamos que na formação docente em Artes na/para EJA não é diferente, de forma escassa tem sido contemplada sob o viés crítico e filosófico que permitiria a desalienação, e que ficassem visíveis os interesses do capital sobre a Arte e sobre a formação, ao invés disto, concentra-se nesta, a utilização de um currículo com pouca ou nenhuma reflexão supervalorizando a produtividade, desconectada das problemáticas sociais, questão de grande potencialidade da arte.

Observamos ainda que os trabalhos que abrangiam a EJA, eram sob o viés da prática escolar sem fazer relação com as políticas educacionais, ou documentos orientadores do currículo. Ainda que existam pesquisa que abordam a Arte no campo da EJA, os estudos sobre a formação docente em Arte na/para EJA ainda são poucos, estes permanecem mais concentrados em abordar sobre a prática escolar, apontando em como esta deve ser, sem realizar a relação com as políticas educacionais ou documentos orientadores do currículo.

Os documentos ainda foram diretos e objetivos ao demonstrarem qual lugar pertencente ao público da EJA subordinando-a às grandes potências mundiais e à reorganização da classe burguesa, o qual é imposto uma educação sob a égide do mercado de trabalho. Nessa mesma linha, como já citado, é exorbitante a diminuição dos investimentos para essa modalidade educacional, deixando-a com dias contados, além de desarticular os conhecimentos históricos que carregam a humanidade.

Referências

BUJÁN, F; FONSECA DA SILVA, M.C.R. da. **Políticas Públicas de formação docente em Artes: Perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina.** In: Formação docente e Políticas Públicas: cenários e desafios. (Org) Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Vera Márcia Marques Santos – Letras Contemporâneas.- Florianópolis, 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 29 de jun de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394,** de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> .Acesso em 29 de jun de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010a**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf.

Acesso em: 27 de jun de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf.

Acesso em 27 de jun de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

FARIAS, R. S. **Trajetó dialético: caminhos para problematizar o ensino de Arte na Pedagogia Histórico Crítica**. Dissertação do PPGAV/UEDESC, Florianópolis, 2021.

FONSECA DA SILVA, M.C. R. da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

FONSECA DA SILVA, M.C.R. **Fundamentos sócio-históricos para a compreensão da formação em Artes: impactos das tecnologias digitais**. In: Formação docente arte e tecnologia: contribuições do campo sócio-histórico. – Campinas: Alínea, 2017.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. da. **O processo criador na docência de Artes Visuais**. 28º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CEB Parecer Nº: 22/2005**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CES Parecer Nº 280/2007**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 25 de jun de 2023.

BRASIL. **PARECER CNE/CP nº 22/2019**. Brasília: CNE, 2019. Disponível em https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022_19.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2023.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

GARCIA, Y. P. B. **Formação docente em Artes Visuais para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as políticas educacionais: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2022. recurso on-line (155 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000a2/0000a20a.pdf>.

LAFFIN, M.H.L.F. **A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos**. Currículo sem fronteiras, v.12, 2012.

- OLIVEIRA; FONSECA DA SILVA; PERINI. **Os professores de Artes Visuais e a pandemia da COVID-19.** Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 99-122, jan/abr, 2021.
- RIBEIRO, L. **Formação inicial do professor para EJA.** In: Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo. (org): Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki.-1.ed.- Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017. ISBN 978-85-8203-095-0.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHLICHTA, A. C. D, SILVA, V.R.C. da. **Formação do professor de Arte e políticas públicas: entre o proposto na lei e a realidade, enquanto campos em permanente confronto.** In: **Formação docente e Políticas Públicas: cenários e desafios.** (Org) Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Vera Márcia Marques Santos – Letras Contemporâneas.- Florianópolis, 2016.
- SOARES, L. **O educador de jovens e adultos em formação,** Caxambu: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.
- STROMQUIST, N. P. **Políticas Públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 1, p. 27-49, 1996.
- VEDOVATTO, J. **Formação de professores de Arte: do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Artes Visuais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Joaçaba, 2010.
- WIELEWSKI, J. M. **A formação continuada do professor da EJA/fase I para o ensino de ciências: um olhar para Cascavel/PR.** Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, 2019.

SAVIANI, FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Thalita Emanuelle de Souza¹
Gabriel Souza Coelho²

Resumo

Buscamos explicitar neste texto as principais bases da pedagogia histórico-crítica e como ela vem a contribuir para a formação dos professores. Tentaremos então delinear a forma como essa teoria socialista e contra-hegemônica da educação traz fundamentos necessários para que se formem professores engajados na realidade concreta e alinhados com a transformação da sociedade. Para tanto, iniciaremos destacando alguns pontos essenciais da pedagogia histórico-crítica para a formação dos docentes. Em um segundo momento trataremos do trabalho do professor em sala de aula e como conduzi-lo, mantendo diálogo permanente com a escrita de Saviani (1988, 2012, 2013, 2021). Finalizaremos abordando nossas experiências singulares como professores alinhados com e contínuos estudantes da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Ensino de arte. Formação de professores. Pedagogia histórico-crítica.

Introdução

Esse artigo propõe oferecer um ponto de partida nas leituras da pedagogia histórico-crítica, do professor Demerval Saviani, a professores em formação alinhados a ela. Para tanto, selecionamos três livros que, em nossa visão como estudantes de tal pedagogia, foram fundamentais para nossa formação e atuação, tanto como professores quanto como pesquisadores. São eles: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, com primeira edição de 1980, e que reúne alguns dos textos produzidos como material didático por Saviani; *Escola e democracia*, cuja primeira edição é datada de 1983, e posiciona a pedagogia histórico-crítica frente às outras tendências pedagógicas; e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, editado pela primeira vez em 1991 marcando a primeira década de desenvolvimento desse trabalho coletivo.

No capítulo dois, *Resumo histórico e filosófico da pedagogia histórico-crítica*, destacamos, pois, esses três livros como o pontapé inicial para o professor em formação que está alinhado aos pensamentos contra-hegemônicos da pedagogia histórico-crítica. Ressaltamos, contudo, que a obra de Saviani é muito vasta, e que essas recomendações não excluem nenhuma outra. Muito pelo contrário, é um incentivo para que o professor se atenha aos principais conceitos e conheça mais sobre essa linha teórica crítica da educação.

Após destacarmos os pontos que consideramos de maior relevância nessas três obras, apresentamos reflexões de Saviani sobre a prática docente em sala de aula em nosso terceiro capítulo, intitulado *Subsídios para a práxis pedagógica*.

¹ Mestra em Artes Visuais (ProfArtes-UDESC) e doutoranda em Artes Visuais (PPGAV-UDESC). Professora efetiva da rede estadual do Paraná. E-mail: thalita.e.souza@hotmail.com

² Mestre em Artes Visuais (ProfArtes-UDESC) e doutorando em Educação (PPGE-UDESC). Professor efetivo da rede municipal de Barra Velha (SC). E-mail: gscoelho89@hotmail.com

Para finalizar o texto e oferecer amostras da práxis concreta dos autores, descrevemos, no quarto capítulo intitulado *A vivência da pesquisa em pedagogia histórico-crítica: dois casos*, nossa própria relação com essa tendência pedagógica, nosso percurso no campo materialista dialético enquanto acadêmicos, e como fizemos a transposição da teoria elaborada por Saviani para o fazer pedagógico em Artes Visuais.

2. Resumo Histórico e Filosófico da Pedagogia Histórico-Crítica

A história da Pedagogia Histórico-Crítica se confunde com a história pessoal de Saviani, seu principal proponente, mas não o único. Esta tendência pedagógica é fruto de um movimento contínuo de construção coletiva, e, como veremos adiante, terá sua “data de nascimento” fixada por ocasião da defesa de tese de um dos orientandos do autor.

A gênese da pedagogia histórico-crítica se dá entre fins da década de 1960 e a de 1970, em plena ditadura civil-militar. Em 1967, recém formado em Filosofia, Saviani inicia sua carreira docente atuando em três instituições: a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), lecionando filosofia da educação para o curso de Pedagogia; o Colégio Sion, uma instituição confessional, com aulas de história e filosofia da educação para o Curso Normal; e no antigo Colégio Estadual São João Clímaco, lecionando filosofia e história da arte. Nas palavras do autor, “Minhas aulas no nível médio operam como uma espécie de laboratório para as reflexões e investigações que eu vinha desenvolvendo como professor na universidade” (SAVIANI, 2011, p. 197-198). É nesse contexto experimental que Saviani tece suas primeiras ponderações sobre a relação entre *liberdade e responsabilidade* no ato educativo.

O autor propunha-se a organizar sua atuação pedagógica subordinando o princípio da responsabilidade ao da liberdade. Na prática, isso significava que os alunos teriam a liberdade de não acatar todas as orientações dadas por ele, mas teriam de arcar com as consequências. Observou-se que essa forma de condução funcionou muito bem no colégio estadual, de clientela periférica. Ao tentar replicar a mesma dinâmica no colégio privado, Saviani teve um choque ao perceber que a turma não tratou com seriedade seu projeto. Como resultado, teve de inverter a lógica das categorias, subordinando a liberdade à responsabilidade. Conforme relato em memorial,

Em síntese, pareceu-me que os alunos da periferia, cujas condições sociais impunham uma vida mais de restrições e imposições do que de opções; mais de deveres do que de direitos, com obrigações que, se não cumpridas, acarretavam consequências muito concretas, esses alunos valorizavam extremamente minha proposta pedagógica. Já as meninas do Sion, cuja situação social, ao contrário, propiciava mais opções que imposições; mais direitos que deveres, não estando as transgressões às normas vigentes sujeitas a consequências mais graves, estas alunas deram de ombros para o encaminhamento pedagógico por mim utilizado no início das aulas. [...] Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde (SAVIANI, 2011, p. 200-201).

Como conclusão dessa experiência, o autor adota a metáfora de “revelar a face oculta da Lua” para descrever o papel da escola, no sentido de desvelar os condicionantes sociais que jazem abaixo da superfície.

Saviani defende sua tese doutoral em 1971, e, a partir do ano seguinte, passa a lecionar também na pós-graduação. Sua preocupação se mantém especialmente sobre os problemas da educação brasileira e suas condições de formação humana. É em torno desses temas que giram os textos redigidos pelo autor à época para servirem de material didático às suas aulas, e que foram posteriormente reunidos na publicação *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (2013).

O fim da década de 1970 dá lugar a uma significativa valorização da pesquisa em educação, à qual Saviani oferece importantes contribuições. De 1977 a 1979 são fundadas, respectivamente, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), das quais o autor participou como sócio fundador. Também contribuiu para a implantação de cursos de pós-graduação em Educação na PUC-SP e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Nessa época, com as defesas de seus primeiros orientandos de doutorado, são sistematizadas as discussões coletivas que darão origem à pedagogia histórico-crítica:

[...] foi com a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, defendida em 3 de outubro de 1979, mas publicada apenas em 1985, que se fez um primeiro esforço de sistematizar, pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação. Por isso considere o ano de 1979 como um marco importante na formulação da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2011. p. 200-201).

Desde então, tem-se mantido um contínuo esforço pela consolidação da construção coletiva da pedagogia histórico-crítica. Uma das manifestações desse esforço é a realização de congressos periódicos, que têm por objetivo reunir e celebrar as principais contribuições e investigações desenvolvidas à luz desta tendência pedagógica. Dentre eles, pode-se citar (VIOTTO FILHO, 2022):

- o Seminário *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara) em 2009, que resultou em publicação homônima organizada por Marsiglia (2011);
- o Congresso *Infância e Pedagogia histórico-crítica*, que teve lugar na Universidade Federal de Espírito Santo (UFES-Vitória) em 2012, resultando em livro organizado novamente por Marsiglia em 2013;
- a *XI Jornada do HISTEDBR*, realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-Cascavel) em 2013 sob a temática “Pedagogia histórico-crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização”, e que resultou em publicação organizado por Orso e outros autores em 2014;
- o Congresso *Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano*, realizado na UNESP-Bauru em 2015, e sintetizado na forma do e-

book “Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas”, organizado por Pasqualini, Teixeira e Agudo em 2018;

- o Seminário *Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica*, datado de 2016 e alocado na UFES, tendo seu conteúdo publicado em dossiê pela revista *Interface - Comunicação, saúde e educação* em 2017;
- o *Congresso Pedagogia histórico-crítica: em defesa da escola pública e democrática*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SP) em 2018;
- o evento *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*, que teve lugar na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2019, e foi sistematizado em publicação em dois volumes, de 2021; e
- o *Congresso Pedagogia histórico-crítica e educação escolar: primavera nos dentes*, promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em 2023.

Além deles, a pedagogia histórico-crítica tem se transubstanciado na construção e reformulação de documentos curriculares, e na edição de diversas publicações que discutem o tema. Na sequência, discutimos três textos que consideramos basilares no estabelecimento dos fundamentos dessa tendência pedagógica:

2.1 Educação: do senso comum à consciência filosófica

O primeiro texto (*Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 2013) apresenta já no primeiro capítulo, de forma generosamente didática, cada etapa da pesquisa acadêmico-científica e a importância da filosofia na formação do estudante, como se pode observar no seguinte excerto:

[...] A filosofia da educação não terá como função fixar a priori princípios e objetivos para a educação; também não se reduzirá a uma teoria geral da educação enquanto sistematização dos seus resultados. Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo que explicita os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas (SAVIANI, 2013, p. 29).

Saviani postula a necessidade dessa postura crítica acerca do trabalho educativo para que se tenha uma sociedade mais justa e consciente da sua realidade. Cabe então ao professor em formação ter essa postura em mente para que seja capaz de sistematizar em suas aulas os diversos saberes escolares.

Mais adiante, destacamos o terceiro capítulo (“Valores e objetivos na educação”), no qual Saviani deixa claro que a educação tem como foco a promoção humana e a humanização do homem. O autor prossegue explicando que esse homem se encontra inexoravelmente enredado em sua realidade concreta, com o exemplo dos

percalços vivenciados nas adversas condições socioeconômicas. Tudo isso marcará o processo educativo: “Considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais” (SAVIANI, 2013, p. 48). A instância educativa é espaço privilegiado para a tomada de consciência, e Saviani nos coloca os seguintes objetivos: “1. Educação para a subsistência; 2. Educação para a libertação; 3. Educação para a comunicação; 4. Educação para a transformação” (SAVIANI, 2013, p. 49). Cabe então ao professor em formação entender a relevância de conhecer a sua realidade concreta e a de seus estudantes para que se atinja tais objetivos.

Quando Saviani elenca esses passos para a tomada de conhecimento, devemos ter claro a condição servil da classe trabalhadora brasileira, então, primeiramente à educação para a subsistência, nos coloca no lugar de compreensão, que o homem faminto, cansado, sem condições dignas de vida e relações sociais, pouco irá aprender ou buscará o acesso ao conhecimento, no capitalismo a busca por sobrevivência nos priva do acesso. O próximo passo é a educação para a libertação, o homem liberto é aquele que tem consciência da sua própria realidade, das suas relações sociais e de como os meios de produção afetam sua vivência.

Estando esse homem já consciente, Saviani coloca a educação para comunicação, na qual o estudante passa a se perceber no coletivo e se comunicar entre os seus, nessa fase de maturação eles já podem fazer a mediação entre o conhecimento adquirido e a conexão com os seus pares.

Por fim, a educação para transformação, que é a base da pedagogia histórico-crítica, propõe que os estudantes da escola pública tenham acesso a um conhecimento aprofundado e “encharcado” de realidade a ponto de buscarem a transformação social em uma sociedade não-capitalista.

2.2 Escola e democracia

O segundo texto elencado por nós é *Escola e democracia* (2018). Nesse livro, Saviani nos apresenta os momentos dialéticos para a didática do ensino sistematizado partindo da prática social no título Para além dos métodos novos e tradicionais. É basicamente nesse texto que o estudante em formação poderá compreender os elementos constitutivos da práxis histórico-crítica (problematização, instrumentalização e catarse), sendo eles um “mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2018, p. 60).

A princípio o livro nos traz um panorama sobre as políticas educacionais que foram utilizadas no território nacional. Saviani nos esclarece pontos fundamentais para a compreensão da pedagogia tradicional e pedagogia nova. Quanto à pedagogia tradicional, elenca que esta, apesar de cerceadora de liberdades em muitos aspectos e que prezava pelo comportamento e rigidez do método, trazia como ponto relevante o foco nos conteúdos. Ainda que isso possa ser visto como conteudista, tinha seu mérito, pois trazia aos estudantes da escola pública o acesso a conhecimentos que esses não

teriam no cotidiano. Já quando fala sobre o escolanovismo, Saviani (2018) ressalta que quando mais se falou de democracia em sala de aula menos a escola foi democrática.

O entendimento do ensino como experiência e prática livre, com foco na liberdade do estudante fez com que se perdesse o foco do que é a escola e seu papel, a transmissão de conhecimento ficou como pano de fundo e a promoção humana foi relegada para um lugar de autonomia na prática.

Então é no capítulo 3 (*Para além da teoria da curvatura da vara*) que Saviani nos apresenta o caminho percorrido para a formulação da pedagogia socialista, a Pedagogia Histórico-Crítica, indo além do tradicionalismo e do escolanovismo. Para tal ele busca a “teoria da curvatura da vara” outorgada por Lênin. Ao fazer isso o autor nos traz três teses, complementares e contraditórias entre si: a primeira é filosófico-histórica onde coloca a pedagogia tradicional como revolucionária e a pedagogia nova como reacionária. A segunda é pedagógica-metodológica, onde traz que a pedagogia tradicional é científica enquanto a nova se enquadra como pseudociência e a terceira já citamos anteriormente, a qual afirma: “ quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática” (p. 48).

Ao fazer esse movimento contrário ao senso comum, o de que a escola nova não tinha falhas e era sobre liberdade é que o professor faz o movimento da curvatura da vara. Ora para se endireitar uma vara temos que puxa-la e inclina-la para o outro lado, para só assim alcançarmos um eixo central, assim o professor cumpriu seu objetivo de: “polemizar, abalar, desinstalar, inquietar, fazer pensar.” (p. 48)

Após essa discussão sobre as pedagogias aqui citadas no título “Para Além dos Métodos Novos e Tradicionais” Saviani apresenta os principais fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica e nos coloca que essa é uma pedagogia para a classe trabalhadora, com vistas na sua prática social. “Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes.” (p. 55)

Saviani deixa claro nesse ponto que qualquer negação à escolarização não é de interesse da classe popular, esses movimentos liberais estão aliados ao interesse da elite em deixar o trabalhador sem acesso ao conhecimento. Para tal, a pedagogia histórico-crítica se fundamenta em transmitir aos estudantes o que foi desenvolvido e acumulado historicamente pelos homens com vistas à promoção humana.

É neste título então que Saviani delinea os momentos dialéticos de sua pedagogia, começamos aqui com o entendimento da prática social. Essa compreensão é fundamental para o professor em formação pois a ele cabe entender que não apenas os estudantes estão inseridos na realidade, mas, também como professor. E tal prática é o ponto de partida e de chegada, da desigualdade para uma possível igualdade: “O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os

alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados.” (p. 56).

Como prática social vamos entender o nosso aluno concreto, quem é? Qual sua maturidade em relação aos conteúdos? Qual sua condição social e econômica? cabe a educação lidar com esses fatos objetivos como ponto de partida, o professor também terá que se posicionar nessa realidade entendendo o seu papel como proletariado, a localização e os meios materiais da escola em que leciona, as organizações, como sindicatos e associações que possibilitam mais recursos na resistência contra-hegemônica.

Posteriormente Saviani nos apresenta o conceito de problematização, que perpassa todos os momentos das aulas, na reelaboração e no questionamento em relação ao fazer escolar: “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (p. 57). Na problematização, o professor vai entender quais conteúdos levar aos estudantes de acordo com o que percebeu na prática, também, relacionou os mesmos com a realidade da escola e dos estudantes em busca de uma tomada de consciência social.

O próximo ponto é a instrumentalização, onde acontece aquisição de repertório pelos estudantes, na instrumentalização o professor trará conteúdos práticos e teóricos, técnicas, é nesse ponto que há a transmissão do que foi desenvolvido socialmente e preservado pela história para os estudantes. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (p. 57). Conteúdos então que deem instrumentos para os estudantes da classe trabalhadora olharem para a própria realidade e reconhecerem nela possibilidades de transformação social.

Por fim, chegamos à catarse, que são os saltos qualitativos e de consciência que os estudantes terão de maturação em relação ao conhecimento transmitido. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (p. 57).

2.3 Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações

Para finalizar, citamos ainda o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2013), no qual o autor estabelece as principais tarefas para a educação escolar:

- a) a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo

de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p. 9).

No primeiro objetivo, Saviani ressalta a necessidade do professor conseguir identificar os conteúdos considerados clássicos, que são aqueles que normalmente são delegados apenas à elite e que, quando são transmitidos aos estudantes da classe trabalhadora, os mune potencialmente para uma transformação social. No segundo objetivo, Saviani nos coloca que é papel do professor transformar o conhecimento científico em saber escolar. Cabe a ele escolher os melhores métodos para transmitir o conhecimento historicamente acumulado pelos homens, como disponibilizar esse repertório para os estudantes será potencial para mudanças na aquisição e na aprendizagem. Por último fala sobre o processo pedagógico evidenciando que nele não há um início e fim, mas que durante todo o processo o aluno aprende e tem saltos de maturação. Vimos como essencial destacar essas tarefas delegadas por Saviani pois além de evidenciarem o que se espera de um professor alinhado com a Pedagogia Histórico-crítica também mostra que o processo educativo parte do professor e das escolhas por ele feitas.

3. Subsídios para a Práxis Pedagógica

Como já destacamos aqui, o papel da educação é a promoção humana, e a transmissão-assimilação dos conteúdos escolares é realizada pela mediação do professor dentro da prática social com vistas a educar as novas gerações. É na tomada de consciência sobre a sua realidade, suas condições que essa promoção acontece através do trabalho do professor.

Funde-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação o valor da educação se expressa como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte à parte, ou seja, tanto do educando como do educador (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 18).

No trabalho educativo, tanto professor como aluno estão inseridos na prática social e ambos modificam e são modificados nesse processo. Ainda sobre o papel do professor na mediação, Saviani afirma: “O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para transformar a possibilidade em realidade” (SAVIANI, 2018, p. 62). No tocante ao trabalho do professor, devemos entender que a ele cabe sistematizar o ensino com base no seu aluno concreto, pois somente assim poderá compreender as etapas a seguir visando o melhor para a promoção do seu aluno na sociedade.

4 Vivência da Pesquisa em Pedagogia Histórico-Crítica: dois Casos

Como já reiterado, o corpo teórico da pedagogia histórico-crítica está em constante construção coletiva. Nesta seção, nós, autores deste artigo, relatamos de forma resumida nosso percurso formativo no contexto da pós-graduação, expondo nossos primeiros e pequenos passos no sentido de colaborar com esta coletividade.

4.1 Práticas desenhísticas em Educação Infantil: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica

Este relato se insere no contexto de meu interesse pela temática da aprendizagem do desenho infantil, que direcionou minha atuação para o nível da Educação Infantil. Como afirmei na introdução da dissertação,

Parti da observação empírica [...] de que crianças em idade escolar queixavam-se com certa frequência que não sabiam ou não conseguiam desenhar. Na busca por uma possível gênese desse problema, passei a lecionar para a Educação Infantil, esperando visualizar alguma espécie de “momento de corte” a partir do qual o desenho se tornaria um desafio ou um enfado à criança. Proceder com este enfoque, no entanto, carrega um problema essencial: se meu objetivo era o de aguardar passivamente a ocorrência do enfraquecimento do desenho, isto pressupunha que o ato desenhístico já teria uma pré-existência natural que se perderia em algum momento. Contudo, é sabido por estudos da psicologia como os de Vigotski (2007) que, assim como toda atividade de produção humana, o desenhar não se manifesta espontaneamente, tendo de ser aprendido. Desta maneira, entendeu-se que meu verdadeiro objeto de estudo não era o de como a criança perde ou se afasta do ato de desenhar, mas, no sentido exatamente oposto, como a práxis pedagógica do professor pode ampliar a aproximação entre a criança e o desenho, e o mantém como forma de diálogo com a prática social (COELHO, 2020, p. 11-12).

Por esse fragmento, é possível notar que as leituras dos fundamentos histórico-críticos corrigiram meu foco de observação do problema, e ofereceram instrumentos para que pudesse promover um fazer pedagógico mais significativo e efetivo.

Aponto duas categorias principais que regeram a práxis pedagógica acima citada, e têm me servido de base sólida dali em diante: a categoria do *automatismo*, segundo a qual a aquisição de atitudes automatizadas é condição necessária para a liberdade da produção criativa; e a *transmissão*, que estabelece que a função precípua da educação é de transmitir aos alunos o legado da produção humana. Especialmente no contexto da Educação Infantil, essas categorias sofrem forte oposição das tendências pedagógicas desdobradas do pensamento pós-moderno, como a Pedagogia da Infância. Contudo, quando se desenvolve a habilidade de ser “um profundo conhecedor do homem” (SAVIANI, 2013, p. 36), tanto em termos psicológicos quanto sociais, cresce a certeza de se saber no caminho correto, devotado ao compromisso político de introjetar a humanidade em nossas crianças, e ajudá-los a se fazerem sujeitos aptos a transformar qualitativamente sua realidade.

4.2 A fotografia no ensino de arte: um estudo a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica

Sou professora de Arte do Ensino Básico do estado do Paraná há 14 anos e, em todos esses anos, deparei-me com várias situações que me geravam incômodo e me retiravam da zona de conforto que o dia a dia da educação pode provocar. Ao longo do tempo, percebi que os problemas sociais não ficavam para fora da escola e que as políticas públicas cerceiam estruturalmente para que meus alunos não tivessem acesso a uma educação de qualidade, o que me motivou a buscar na minha formação formas de fortalecer o ensino público, a buscar em minhas aulas conteúdos que fomentassem uma consciência social em meus alunos e que me motivam nesta pesquisa a entender o trabalho dos meus colegas em sala de aula.

Com muito tempo no chão da escola, às vezes fica difícil enxergar possibilidades de fazer um Mestrado e se especializar ainda mais, mas, em 2018, enquanto preparava minhas aulas, vi um edital de seleção para o Mestrado Profissional em Artes na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e que dava a possibilidade de o professor continuar em sala de aula, mas não apenas isso: também fazer um projeto direcionado para a sua escola e para os seus alunos. Percebi que essa era uma possibilidade real de eu retornar ao mundo acadêmico e fazer um projeto que falasse sobre a realidade dos meus estudantes, na época de uma escola de periferia.

A partir disso, formulei um projeto sobre o ensino da fotografia e, como sempre reconheci meus estudantes dentro da sua realidade sócio, histórica e cultural, ele tinha um viés da pedagogia histórico-crítica. Quando passei no processo seletivo e tive os primeiros contatos com a minha orientadora, ela me instigou a ler e a entender cada vez mais o que o professor Saviani teorizou, e assim a formular uma proposta prática contra-hegemônica, entendendo a escola dentro da prática social.

Elaborei minha pesquisa com foco no ensino da fotografia sob os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, e as aulas aplicadas aos estudantes se direcionaram para que eles tivessem uma visão estética acerca do local que entornava a escola, assim como uma consciência social sobre as mazelas do lugar (SOUZA, 2020). A partir das aulas, os alunos fotografaram mostrando, a partir da sua visão, os caminhos que percorriam todos os dias, tendo um olhar sensível e ao mesmo tempo crítico, e criaram uma produção visual mostrando aquilo que a mídia e os governos escondem: a própria realidade da vila.

Considerações finais

Concluimos nosso trabalho relatando a importância que o entendimento da pedagogia histórico-crítica representou para nossa formação e atuação em sala de aula. Ingressamos no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da UDESC em 2018. O curso requirava a confecção de um produto, na forma de uma aplicação metodológica em sala de aula nas escolas de educação básica em que atuamos; para

tanto, debruçamo-nos sobre o estudo da pedagogia histórico-crítica. Tal escolha teórica se deu sob dois aspectos: num primeiro momento, tratava-se do alinhamento indicado pela orientação (dividíamos ambos a mesma orientadora), levando-nos, inclusive, a integrar um grupo de estudos acerca do materialismo histórico-dialético. Contudo, a identificação foi imediata, por sermos pessoas alinhadas à ideologia de esquerda e termos a certeza de que a educação pode contribuir na transformação da sociedade capitalista em uma nova sociedade, socialista e verdadeiramente democrática.

Tanto a base teórica estudada como a prática em sala de aula modificaram muito nosso caminhar na educação. Entendemos o nosso papel na sociedade e passamos a sistematizar o ensino no sentido de retirar nossos estudantes da desigualdade para uma igualdade possível e concreta.

Referências

- COELHO, Gabriel Souza. **Práticas desenhísticas em educação infantil**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.
- SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 197-225.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SOUZA, Thalita Emanuelle de. **A fotografia no ensino da arte**: um estudo a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.
- VIOTTO FILHO, I. A. T. Dermeval Saviani: um trabalhador da educação brasileira e idealizador da pedagogia histórico-crítica. **Revista GESTO-Debate**, v. 22, n. 03, p. 43-68, jan/dez 2022. <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17193>.

DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NA ÚLTIMA DÉCADA: COMO O GÊNERO SE INSERE NAS PROPOSTAS NACIONAIS E ESTADUAIS NO ÂMBITO DO ENSINO DA ARTE

Nayara Brida Zandonai Schmauch¹
Priscila Anversa²

Resumo

O artigo tem como premissa analisar de forma introdutória como o gênero se insere em alguns documentos educacionais dos últimos 10 anos a nível nacional e estadual. Para isso, são examinados o PNE (Plano Nacional de Educação), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos curriculares do estado de Santa Catarina, dentre eles, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). Objetiva-se problematizar a influência de tais documentos no ensino de Arte, especialmente no que diz respeito ao gênero, a partir de revisão bibliográfica dos documentos. Os pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos que norteiam a discussão do texto embasam-se no materialismo histórico-dialético, com ênfase na conjuntura teórica da Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-Chave: Documentos educacionais. Gênero. Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

Este texto propõe analisar como o gênero se insere em alguns documentos educacionais nos últimos 10 anos na esfera nacional e estadual, tais como o PNE (Plano Nacional de Educação), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos curriculares do estado de Santa Catarina, quais sejam, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). Busca-se investigar de que forma o gênero está presente nos referidos documentos e nos componentes curriculares, sendo este exame de caráter incipiente, pois focado em compreender a ausência ou a presença do gênero. Igualmente, teceremos algumas contribuições no que concerne ao componente curricular Arte nesses documentos, também abarcando a análise a partir da compreensão de que tais documentos assentam-se em uma base ideológica hegemônica, representando, portanto, os interesses do grupo dominante.

Entende-se que tais documentos, por caracterizarem-se como pilar para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições e dos planejamentos dos professores de todas as disciplinas - dentre elas a área de Artes, irão influenciar práticas em sala de aula, sendo, deste modo, políticas educacionais capazes de interferir no ensino de Arte na escola.

A metodologia utilizada neste exame é a revisão bibliográfica do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos documentos produzidos a partir deste, que são a BNCC, a PCSC e o CBTC. A análise desses ocorre pela necessidade de pensar os

¹ Mestranda do Prof Artes-Universidade do Estado de Santa Catarina/Udesc. Professora de Artes Visuais na rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: nayarabrida@gmail.com.

² Mestra e doutora em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina/Udesc. Professora de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Florianópolis. E-mail: pri.anversa@gmail.com.

reflexos dos mesmos no que diz respeito à prática dos professores de Artes da Rede Estadual de Santa Catarina, uma vez que partimos da compreensão de currículo como passível de problematizações críticas, sobretudo por seu caráter ideológico e hegemônico, evidenciando a emergência em discutir, a partir de investigações, quais as possibilidades que se descortinam para pensar a educação para a emancipação humana.

1. Documentos Educacionais e o gênero nos últimos dez anos: uma análise preliminar

Em junho de 2014 a presidenta Dilma Rousseff sancionou a aprovação do Plano Nacional de Educação, o PNE, com vigência de 10 (dez) anos. Autores como Orso (2020) e Saviani (2017) revelam que o projeto de desmantelamento da educação, o congelamento dos gastos em educação e saúde por 20 anos, veio a impossibilitar o cumprimento das metas propostas no mesmo. Nesse sentido, ao nos aproximarmos do ano final de vigência do PNE (2014-2024), caberia para futuras investigações e análises, o mapeamento de quais metas foram cumpridas.

Dentre as metas e estratégias apresentadas na lei, em sua primeira versão, no artigo 2º, havia a menção à promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Foi suficiente para que se discutisse a *ideologia de gênero*³, resultando na remoção do termo após votação na câmara dos deputados, sendo substituído por erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014). Com isso, o resultado da inserção do termo nos documentos educacionais passa a ter especificidades, as quais serão elucidadas a seguir.

1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua versão final aprovada em 2017. É um documento normativo que define “o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, n.p). Pretende balizar a qualidade da educação estabelecendo um patamar de aprendizagem e desenvolvimento para todos.

Malanchen e Zank (2020), ao contextualizar a implementação da BNCC, lembram que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), são válidas até os dias atuais e atendem a LDB nº 9.394/1996 no que diz respeito a uma base nacional comum curricular. Tal análise das autoras busca entender a urgência e o que motivou a elaboração da BNCC, já que as Diretrizes já acomodavam os pressupostos parametrizados pela Base.

³ O termo ideologia de gênero aparece pela primeira vez em 1998, em um documento eclesiástico, em uma nota da Conferência Episcopal do Peru, intitulada “A ideologia de gênero: seus perigos e alcances”. Isso é demonstrado no artigo “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural?”, de Rogério Diniz Junqueira, da UNB Ver mais em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/10/saiba-como-surgiu-o-termo-ideologia-de-genero.shtml>>

Ao investigar a elaboração da BNCC, as autoras destacam a participação do setor privado, através de movimentos como o Movimento Pela Base, do qual participam empresas como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação CESGRANRIO, o Instituto UNIBANCO, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, entre outras. Um dos lemas da Base é promover uma educação de qualidade para diferentes grupos da sociedade. Nesse sentido, a proposta de reorganização curricular acontece conforme expectativas do mercado e do capital, uma vez que ancora-se nas premissas de formação para o trabalho, alegando as necessidades históricas da educação.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular, segundo Orso e Santos (2020, p. 267), "tem se revelado um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade." Ainda, segundo os autores, a BNCC representa

[...] uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios. A homogeneização pretendida desconstrói toda uma política de inclusão social, que fora pensada nos governos petistas com objetivo de valorizar a diversidade da cultura do povo brasileiro (ORSO, SANTOS. p. 280).

Salvo as devidas críticas, entende-se que a mesma, enquanto um documento educacional, norteia a educação e a construção dos currículos escolares a nível nacional, e é a partir dela que muitos outros documentos serão elaborados, como o Currículo Base do Território Catarinense, que também será discutido mais adiante. Assim, a Base emerge de forma a impactar a prática dos professores em sala de aula, e é por esse motivo que nos interessa, enquanto objeto de pesquisa, compreender como se inserem as discussões de gênero na construção destes documentos e seus reflexos no ensino de Arte e no planejamento da prática pedagógica.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 2015, e foram ao todo três versões do documento, sendo a definitiva aprovada e apresentada em 2017. Para verificar a forma como gênero se insere na Base, efetuou-se a pesquisa nos três arquivos, tendo como descritor a palavra *gênero*.

Nas duas primeiras versões, o termo foi encontrado diversas vezes. Está, por exemplo, entre os princípios orientadores do documento, que reconhecem que fazer respeitar e promover o respeito ao outro, sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, entre outros, é parte do direito à educação e deve ser garantido ao estudante.

Em sua primeira versão, o termo aparece em disciplinas como Biologia, na área de Ciências Humanas e também entre a área de Linguagens, dentre elas no componente curricular de Arte. Aqui, cabe destacar o que nos falam Agostinho e Fonseca (2021, p. 1) a respeito desse componente curricular na BNCC:

Um primeiro ponto é a Arte está situada como um componente curricular da área de Linguagens. Ainda que a concepção de Arte enquanto linguagem seja um debate válido dentro desse campo, em termos pragmáticos trata-se de um retrocesso para a disciplina, uma vez que deixa de ser vista como área do conhecimento autônoma. Considerando os determinantes políticos

da BNCC e o histórico do ensino de Arte no Brasil – marcado por concepções reducionistas e por um suporte legislativo inconsistente – esse recuo pode indicar um rebaixamento da disciplina.

Dentre outras críticas apresentadas pelas autoras, está também a divisão da disciplina em unidades temáticas, sendo estas as próprias divisões do campo das artes, que são: dança, música, teatro, artes visuais e artes integradas. Nesse sentido, a documentação pressupõe um professor polivalente, que seja capaz de transitar em todos os campos mencionados.

Ainda na primeira versão do documento, entre os objetivos de aprendizagem da arte está:

Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades (BNCC, 2015, p. 87).

Tal qual o PNE, a Base sofreu críticas sendo acusada de conter menção à ideologia de gênero, o que resultou na exclusão de todas as referências a gênero na versão final do documento.

Dois dias depois de enviar uma versão prévia da terceira e última versão do documento a jornalistas, o Ministério da Educação (MEC) entregou o texto ao Conselho Nacional da Educação (CNE), órgão que está responsável por elaborar um parecer antes da homologação. A BNCC, no entanto, chegou aos conselheiros com uma sutil alteração: foram retirados os termos “gênero” e “orientação sexual” de trechos específicos). Membros da bancada evangélica comemoram. O MEC justificou a mudança dizendo que o documento “passou por ajustes finais de editoração/redação que identificaram redundâncias” e que “em momento algum as alterações comprometeram ou modificaram os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular”. (SEMIS, 2017).

São escassas as menções a gênero na BNCC, e, mais ainda, no componente Arte, sobretudo, nas Artes Visuais. Apenas na primeira versão da Base o termo gênero foi encontrado entre os objetivos do componente curricular em questão. A partir da segunda versão, a redação do texto passa a utilizar diversidades, em substituição às menções a gênero e etnia.

Ainda no que diz respeito ao componente curricular Arte, gênero aparece nos objetivos das áreas de dança e teatro quando se referem ao conhecimento corporal a ser trabalhado em ambos, embora na versão final tenha ficado de fora.

1.2 Documentos Catarinenses

Dentre os documentos que norteiam a educação catarinense, foram verificados a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 2014) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019, 2021), sendo este último elaborado a partir da BNCC.

Quanto à busca pelo termo gênero, esse aparece em ambos mais vezes do que na BNCC, e de forma mais detalhada ao longo dos documentos e, diferentemente, a

menção a gênero não se restringe a objetivos pouco contextualizados. Pelo contrário, o tema está presente nas páginas dos capítulos “A diversidade como princípio formativo na educação básica” (SANTA CATARINA, 2014) e “A diversidade como elemento fundante da atualização curricular” (SANTA CATARINA, 2019), onde consta a necessidade de uma educação básica que reconheça e assuma a diversidade como princípio formativo e fundante do currículo escolar (SANTA CATARINA, 2014). Especificam, ainda, o que faz parte dessa diversidade, entre elas, gênero e orientação sexual, e apontam o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades enquanto um direito educacional.

A PCSC propõe, enquanto ação, que se invista na realização de cursos de formação continuada para professores, com a discussão dos conceitos do Mapa Conceitual para Diversidade⁴, nos vários componentes curriculares, dentre eles, no componente arte.

No que diz respeito ao componente curricular Arte, o Currículo Base (2021, p. 144) menciona a arte em seu potencial crítico e seu “papel político enquanto ferramenta transformadora em sua relação com a construção da cidadania, as questões de identidade e sexualidade no mundo contemporâneo”. Ainda que caiba problematizar tal discurso, especialmente sobre a função da arte apontada pelo Currículo Base assentada em pressupostos hegemônicos e de caráter romântico, tal análise não configura o enfoque deste texto. Nos deteremos em examinar gênero dentro do componente Arte, em que o documento dispõe, então, o seguinte objetivo:

Oportunizar a participação em experiências artísticas e culturais, de forma a identificar e valorizar o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e diversidade religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo particular de expressão por meio do teatro, da música, da dança, do desenho e da imagem (SANTA CATARINA, 2019, p. 125).

Nota-se o caráter subjetivista do ensino de Arte enunciado pelo Currículo Base, o qual recai em proporcionar a diversidade através da arte sem questionar as estruturas sociais fundadas pela hegemonia. Entende-se que os currículos tendem a incorporar certos elementos, tal qual aponta Malanchen (2014), como a diversidade cultural, o gênero, a raça, as etnias, a valorização da subjetividade, etc, de maneira não crítica, tão somente para atender a agenda do capital. Contudo, a análise empreendida neste texto vislumbra explicitar a presença ou a ausência do gênero em documentos específicos, para futuramente ampliar a pesquisa, no sentido de problematizá-lo.

Ademais, entre as ações citadas no que concerne ao componente curricular Arte, emerge também a necessidade de atentar aos conteúdos científicos adotados pelos professores, para que estes não sejam usados como forma de justificar as desigualdades e hierarquias étnicas, de gênero, entre outros.

⁴ Elenca uma série de conceitos e princípios a serem trabalhados na educação passando por todas as áreas de ensino. Para saber mais, acessar a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

Embora os documentos catarinenses aqui analisados, tenham sido escritos a partir da BNCC, na qual houve a exclusão de todas as menções ao gênero, é possível observar que o mesmo não ocorreu a nível estadual.

2. Documentos educacionais como forma de manutenção do sistema vigente

A partir da análise dos documentos aqui apresentados, faz-se necessário destacar que a construção desses na última década se deu por motivações políticas e interesses de grupos dominantes.

A ausência ou a exclusão do termo gênero dos documentos se justifica à medida que tais discussões a respeito do ensino se fazem presentes e são orientadas por movimentos, como o Escola sem Partido.

Os PLs EsP [projetos de lei Escola sem Partido] buscam proibir explicitamente que professoras e professores discutam, em suas aulas, temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade religiosa, temas acusados de serem trabalhados com finalidade de “doutrinação ideológica e partidária”, em uma equivocação produtora de mal-entendidos em que “partido” é um reducionismo intencional de “política”. Ora, assumir uma perspectiva política não é o mesmo que partidarismo (MARAFON; CASTRO-E-SOUZA, 2018, p. 80).

Para Duarte (2020) do ponto de vista do neoliberalismo a educação escolar deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores limitem-se a passar conteúdos desprovidos de posicionamentos político-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades úteis. Ainda para o autor, esses ataques tem um alvo oculto, que é a própria especificidade da educação. Saviani (2011, p. 20) entende essa especificidade enquanto:

conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Quanto mais conhecermos a realidade, maiores serão as possibilidades de transformação social. Assim, por uma série de fatores que correspondem a estratégias ideológicas, a Base suprime elementos essenciais relativos ao acesso ao conhecimento, o que engendra no grupo de pessoas envolvidas no processo educativo a necessidade de tensionar, indagar e resistir. O acesso ao conhecimento sistematizado, nos é caro; é inerente à educação escolar. Contudo, como visto, na arena social há disputas de interesses antagônicos, como evidencia Duarte (2011, p. 55):

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento,

mas a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

A noção de adaptabilidade do professor é bastante controversa, uma vez que válida, na conjuntura da prática pedagógica, adequação a modismos. Quanto aos documentos vigentes, sobretudo à BNCC, é preciso estar atento para não haver a adesão acrítica ou a aceitabilidade de um discurso que, na maioria das vezes, vai contra a defesa da educação de qualidade que tantos professores e pesquisadores almejam.

Não se pode perder de vista em qual contexto e quais as motivações em que se deu a elaboração de tais documentos analisados neste trabalho. Também é importante refletir a respeito das especificidades da arte, a exemplo da polivalência presente na elaboração dos documentos e do esvaziamento da disciplina.

No entanto, faz-se necessário investigar questões sobre gênero que possam compor o planejamento de professores de Artes Visuais, conteúdos que objetivem qualificar o ensino e a aprendizagem da arte. É nesse sentido que este trabalho compreende que o gênero, enquanto elemento sócio-histórico, é parte da materialidade concreta e constitui particularidades essenciais à compreensão da vida humana, da realidade, perpassando, também, os conhecimentos historicamente acumulados no âmbito da arte, sendo necessários à formação da humanidade e da emancipação humana.

A partir das análises apresentadas, as quais revelam maior incidência do termo gênero no contexto dos documentos educacionais catarinenses, salientamos a necessidade de efetuar um exame radical de tais documentos, de forma a encontrar e compreender suas contradições, inclusive no componente curricular de Arte.

Entende-se que na seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala, deve-se levar em conta os conteúdos que proporcionem as máximas possibilidades de humanização, que potencializam o conhecimento da realidade concreta, isto é, conteúdos clássicos. Neste horizonte, contribuir com a desfeticização da realidade é papel do ensino de Arte, que de forma sistemática, planejada e estruturada, objetiva proporcionar o contato com as mais variadas formas de arte, de distintos tempos e grupos, incluindo, também, os grupos historicamente subjugados. Conforme já mencionado, o embasamento para o planejamento não deve levar em consideração apenas o acesso aos documentos educacionais, uma vez que a estrutura proposta por tais documentos apresenta contradições que são contrárias à construção de um currículo que valorize o saber acumulado historicamente pela humanidade, à medida que privilegia as demandas do mercado.

Ao entender o estudante enquanto ser social, histórico e político, defende-se a necessidade de identificar os principais problemas postos pela prática social (comum entre professores e alunos), a fim de detectar quais questões precisam ser resolvidas, e, para tal, quais conhecimentos é preciso dominar (SAVIANI, 1999). Neste sentido, é premente compreender quais temas da área de arte são essenciais para vislumbrar a emancipação humana, tarefa que se efetiva coletivamente, mediante um contexto de formação que contemple os eixos estético, pedagógico e político.

Considerações finais

Ao analisar os documentos educacionais no presente texto, não se pode perder de vista o contexto sócio-histórico que os motivou e de onde partiram tais políticas educacionais, bem como de que forma ocorrem suas inserções no campo educacional. O texto propôs trazer essa discussão de forma preliminar, revelando a incidência ou exclusão do gênero e quais as premissas fundamentam tal conceito em cada material, de forma a introduzir debates futuros, além de evidenciar a necessidade de maiores pesquisas nesta conjuntura.

Cabe reforçar novamente que a exclusão do termo gênero deriva de motivações políticas, a exemplo de projetos como o Escola sem Partido, que constitui uma ação de recrudescimento da educação neoliberal, escancarando a disputa de interesses antagônicos deste campo social.

Objetivou-se pensar os reflexos destes documentos aqui analisados no âmbito do ensino de Arte no Estado de Santa Catarina e nos conteúdos de arte de forma a contribuir para o avanço do debate sobre gênero e suas especificidades no contexto do ensino de Arte.

Saviani (1999) salienta que a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais é parte da libertação das condições de exploração em que vivem. Nesse sentido, compreendemos que oportunizar o contato dos estudantes com conhecimentos que reflitam questões étnicas, raciais, de gênero, de diversidade religiosa, entre outras, é uma forma de garantir que o acesso à educação não seja restrito a apenas uma parcela da população. Também, faz-se necessário considerar tais aspectos para qualificar o ensino de Arte, o que se torna tarefa ímpar, uma vez que é preciso reiteradamente assumir o compromisso político de um ensino ancorado na luta de classes, na perspectiva da emancipação humana.

Referências

AGOSTINHO, Jéssica Natana. FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **Interesses Privados No Ensino de Arte e na Formação de Professores: O Currículo Base do Território Catarinense**. In: **ANPED** (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), 40 ed, 2021. Universidade Federal do Pará (UFPA).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 fev. 2023.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

_____. **Plano Nacional de Educação, PNE- 2014-2024**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 09 fev. 2023.

DUARTE, Newton. Um montão de amontoado de muita coisa escrita sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; DUARTE DE MATOS, Neide da Silveira; ORSO, Paulino José; (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed, Campinas: SP. Autores Associados, 2020.

_____. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

MALANCHEN, Julia. ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das competências: Uma Análise Baseada na Pedagogia Histórico-Crítica**. In: MALANCHEN, Julia; DUARTE DE MATOS, Neide da Silveira; ORSO, Paulino José; (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed, Campinas: SP. Autores Associados, 2020.

MALANCHEN, Julia. **Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais 2014**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.

MARAFON, Giovanna; CASTRO-E-SOUZA, Marina. **O Movimento Escola sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola**. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

ORSO, José Paulino; SANTOS, Silvia Alves Dos. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Base Sem Base**. In: MALANCHEN, Julia; DUARTE DE MATOS, Neide da Silveira; ORSO, Paulino José; (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed, Campinas: SP. Autores Associados, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação. Significados, Controvérsias e Perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SEMIS, Laís. **“Gênero” e “orientação sexual” têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim?** Nova Escola, Rio de Janeiro, 11 de abr. de 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>> Acesso em: 29 de junho de 2023.

REFUGIADOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: EVIDENCIANDO CONTRADIÇÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO

Jéssica Maria Policarpo¹
Priscila Anversa²

Resumo

Este artigo objetiva problematizar o discurso multicultural presente nos documentos oficiais que norteiam o acolhimento de refugiados na rede de ensino do território brasileiro. Para contemplar a discussão sobre refugiados, partimos da concepção histórico-crítica de ensino, visando uma perspectiva inclusiva de educação. O desenvolvimento deste texto se constitui pelo entrelaçamento de quatro eixos para pensar a educação inclusiva para refugiados, que são: “Refugiados e multiculturalismo na perspectiva crítica”, onde problematizamos o multiculturalismo a partir de uma concepção crítica deste através de Malanchen (2014), em diálogo com a perspectiva da democracia racial apresentada por Ribeiro (2014) para discutir as diferenças presentes na sociedade, e por consequência, no contexto escolar. Na sequência, os eixos “Educação na perspectiva histórico-crítica” e “Educação na perspectiva neoliberal” discutem as diferenças entre uma concepção de ensino que possibilita a superação das contradições em contraponto ao fracasso programado do ensino neoliberal, a partir de Saviani (1999, 2011) e Duarte (2010, 2011). Por fim, apresentamos os “Desafios para a inclusão e os antagonismos dos documentos oficiais”, onde por meio da análise de documentos oficiais que norteiam as políticas de inclusão de refugiados em âmbito nacional, pontuamos a existência destes documentos no espaço educacional enquanto projeto de manutenção do sistema vigente.

Palavras-chave: Refugiados. Pedagogia Histórico-Crítica. Multiculturalismo Crítico.

Introdução

Esta investigação constitui uma tentativa de problematizar a escola enquanto espaço de socialização de conhecimentos historicamente elaborados, ou seja, como espaço de transformação social e consciência política através do acesso aos conteúdos sistematizados. A partir desta compreensão, objetivamos pensar o papel do ensino levando em consideração a presença de estudantes refugiados no contexto educacional, uma vez que é premente analisar a construção de discursos multiculturalistas nesta conjuntura.

O debate a ser empreendido neste presente texto pretende pautar de forma crítica a construção de discursos multiculturalistas que apregoam a inclusão de refugiados no contexto escolar. Partindo de uma concepção histórico-crítica de educação, em diálogo com a condição dos refugiados, pretende-se evidenciar fundamentos teóricos, sociais e históricos para pensar os entrelaces sobre refugiados nas escolas de Florianópolis a partir da premissa filosófica de Dermeval Saviani (1999, 2011) e Newton Duarte (2011), no que concerne à problemática da educação emancipatória e da marginalidade, uma vez que, embora existam leis que buscam, em tese, minimizar a marginalidade, é necessário atentar para as formas como essas políticas acontecem efetivamente nas escolas. Pretendemos, com isso, compreender como e em que condições a inclusão dos sujeitos refugiados acontece no espaço

¹ Licenciada em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Florianópolis. E-mail: jeh_policarpo@hotmail.com.

² Mestra e doutora em Artes Visuais pela Universidade de Santa Catarina (UDESC). Professora de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Florianópolis. E-mail: pri.anversa@gmail.com.

escolar, levando em consideração o constante desmantelamento da educação brasileira e das escolas públicas, compreendendo a construção dessas políticas como forma de manutenção do discurso das classes dominantes.

1. Refugiados e multiculturalismo na perspectiva crítica

O número de pessoas em deslocamento como intercambistas, refugiados, movimentos sionistas, diaspóricos, etc., revela a produção de novos modos de constituição social e, por consequência, novas subjetividades. Olhar e fomentar teoricamente as relações engendradas nesses contextos, de modo a contribuir com o debate acerca do ensino e o acesso à educação é tarefa desta investigação, gerando espaço para novas contribuições que abarque o debate sobre o currículo de forma crítica, a fim de interrogar prerrogativas que não fazem parte de uma perspectiva educacional emancipatória, especialmente se considerarmos que para uma parcela significativa de crianças das camadas populares a escola é o único espaço de acesso aos saberes institucionalizados.

Vivemos em território multicultural, porém, o multiculturalismo crítico, como aponta Malanchen (2014), questiona o discurso da diversidade enquanto realidade pacífica, visto que as relações culturais são determinadas pelo grupo dominante. A diversidade sem ser problematizada atua para segregação e a inferiorização de grupos marginalizados, bem como para a intolerância e o preconceito com determinados grupos sociais.

Observamos, deste modo, que o Multiculturalismo crítico enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção dos significados e da identidade, assim como é feito dentro da agenda pós-moderna. Nesta linha de pensamento, o principal argumento é o de que a diversidade não deve ser entendida como um fim em si mesmo; que esta deve ser confirmada dentro de uma política de crítica cultural e articulada à questão da justiça social. Assim, afirma-se que a diferença é produto da história, da cultura, do poder e da ideologia. (MALANCHEN, 2014, p. 85).

Para tanto, se faz necessário questionar as estruturas sociais que, fundadas pelo poder hegemônico, perpetuam a segregação social e cultural na sociedade brasileira. Entendendo que as diferenças culturais e sociais sempre foram uma condição presente na formação do país, é preciso reconhecer que alguns grupos são discriminados em detrimento de outros. Recair na romantização do multiculturalismo - apontado por Ribeiro (1995) -, torna a análise empobrecida, uma vez que dissimula a existência da hegemonia cultural: “O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, “democracia racial”, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais” (RIBEIRO, 1995, p. 24). É preciso reconhecer que diferentes fluxos migratórios desdobram em diferentes dinâmicas sociais e que estes ocupam um lugar social determinado pela divisão de

classes.

Ao analisar a formação da população brasileira a partir de suas múltiplas culturas, entende-se que existe uma supervalorização de determinadas etnias em detrimento da desvalorização de outras. A partir dessas dinâmicas globalistas, “percebe-se uma mudança, não só na natureza dos conflitos, mas também no desenrolar de novos desafios em seus horizontes” (SILVA, 2017, p. 165). Se abordar as questões multiculturais sempre foi uma emergência num país fundado a partir de diferenças, com o avanço do neoliberalismo este ponto se torna fundamental. Ao passo em que o discurso da universalização ganha espaço na busca por um novo padrão de sociedade, as diferenças continuam sendo perpetuadas. Estes embates, longe de serem superados, tendem a intensificar-se ao passo em que novos grupos, como os refugiados, passam a se configurar enquanto corpo da sociedade brasileira, logo, desempenhando uma função social de acordo com as demandas do capital.

Direcionamos o olhar para as pessoas que se encontram em situação de refúgio devido a sua vulnerabilidade e compreendendo o compromisso –sobretudo do Estado, bem como das instituições de ensino, de garantir sua inclusão e o acesso aos direitos como cidadão. Considerar que os sujeitos refugiados devam ter seus direitos preservados implica reconhecer que estamos diante de novos desafios que emergem no âmbito das políticas públicas de inclusão. Desta forma, compreendemos a necessidade de assumir um compromisso para com estes sujeitos na intenção de integrá-los efetivamente no território no qual lhe foi garantido o refúgio, concebendo o espaço educativo como fundamental para a inclusão destes sujeitos.

Dentre as características do desenvolvimento econômico, sobressai o discurso do multiculturalismo como uma condição indiscutível da nossa sociedade. Numa concepção não crítica, este fenômeno é incorporado aos documentos oficiais como potencialidade para debater as questões de inclusão, respeito e tolerância. O discurso do multiculturalismo entra nas reformas curriculares e nas publicidades, e a agenda global é incorporada aos meios de produção e conseqüentemente às instituições de ensino.

As alterações proporcionadas pela disseminação do discurso neoliberal e a adaptação dos meios de produção à globalização, abrange as relações sociais, culturais e políticas. Estas são facilmente incorporadas pelos instrumentos do Estado, buscando estabelecer um novo padrão de sociedade, sustentada por um discurso de universalização, perpetuando as diferenças.

Malanchen (2014) no capítulo “O multiculturalismo e suas interfaces com o Pós-modernismo” inicia destacando os movimentos sociais que ganharam força a partir da década de 1990 no Brasil na busca pela igualdade. Segundo a autora, a partir das reivindicações sociais, “os currículos passam a incorporar elementos como “diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual” (MALANCHEN, 2014, p. 81). E segue destacando que:

[...] o Multiculturalismo crítico enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção dos significados e da identidade, assim como é feito dentro da agenda pós-moderna. Nesta linha de pensamento, o

principal argumento é o de que a diversidade não deve ser entendida como um fim em si mesmo; que esta deve ser confirmada dentro de uma política de crítica cultural e articulada à questão da justiça social. (MALANCHEN, 2014, p. 85).

Ao adentrarmos nas questões do multiculturalismo crítico em busca de justiça social, reconhecemos a impossibilidade de romantização desta diversidade, visto que está fundada sobre diferenças históricas que sempre foram reforçadas pelas crenças de superioridade. Para Malanchen (2014, p. 85) “o que deve ser analisado e denunciado é como discriminações, relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares.” Sabemos que todas estas questões são atravessadas pela divisão de classes, de forma que quem determina os discursos é o grupo hegemônico. Portanto, temos que nos preocupar, inclusive, com a apropriação das pautas identitárias pelos instrumentos ideológicos, visto que estes possuem como único objetivo o desenvolvimento econômico da elite.

A educação, do ponto de vista das correntes pedagógicas marxistas, é mediação, e todo discurso carrega uma intencionalidade que é política e contribui na construção do saber coletivo. Quando analisamos o ensino nas sociedades capitalistas, estes saberes são selecionados de forma a padronizar aqueles que são válidos para a manutenção do sistema em questão. É preciso analisar o que tem sido feito em relação ao currículo e as reverberações dessas ações, para dar espaço a transformações efetivas no contexto educacional do município de Florianópolis. Ainda que determinados saberes tenham consolidado a hierarquia cultural, compreendemos que todo saber produzido pelo humano, carrega em si a potência transformadora, como afirma Saviani (2011, p. 13):

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Toda ação pedagógica produz fluxos consensuais, e a construção desses precisa ser pensada de forma crítica, pois como aponta Saviani (1999, p. 86), “se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica.” Corroboramos com a Pedagogia Histórico-Crítica, ao passo em que esta teoria afirma a necessidade de uma formação inicial política, no sentido de aprofundar o debate sobre o contexto em que está inserida, ou seja, o capital. No tópico seguinte, acentuaremos o debate acerca dos pressupostos de um ensino pela ótica desta teoria pedagógica.

2. Educação na perspectiva histórico-crítica

Voltaremos nossos olhares, neste excerto, para o grupo em maior vulnerabilidade, que são as crianças e jovens, vislumbrando problematizar o discurso de integração destes no contexto escolar. Ao reconhecer a escola como um espaço onde se reproduz os dilemas da sociedade na qual está inserida (SAVIANI, 1999), devemos nos atentar para a preparação que os profissionais da educação demandam no tocante às especificidades do grupo. É preciso considerar que estes sujeitos estejam assegurados não somente em aparatos legais, como também em aparatos contábeis, recursos tecnológicos e metodológicos para garantir o acesso aos saberes sistematizados de forma democrática. Para tal, devemos atentar sobre a efetivação dessas leis, como também, exigir melhores condições de ensino.

Para Saviani (1999), a educação se configura na modalidade de produto e produtora do que chamamos cultura a partir dos conhecimentos elaborados historicamente. Já Duarte (2013) assevera que o ensino é um ato intencional e responsável pela humanização, “a transformação do indivíduo em indivíduo humano.” (DUARTE, 2013, p. 64). Para ele, todo indivíduo nasce com a condição de tornar-se humano, e é a partir da interação com a cultura que o sujeito desenvolve sua individualidade. Assim sendo, “ele tornar-se-á um indivíduo e tornar-se-á um ser humano por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade” (DUARTE, 2013, p. 64).

Enfatizando o caráter formativo do ensino, o autor acima mencionado defende o papel da escola enquanto espaço de socialização dos saberes objetivos historicamente produzidos. Estes saberes - que ao longo da história se consolidaram através da escrita, imagem e oralidade, transmitidos de geração em geração -, perpetuam as estruturas identitárias que fundam a cultura e por consequência, as subjetividades.

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 2011, p. 7).

Somente a partir da apropriação dos conhecimentos elaborados pelo sujeito, sejam eles quais forem, torna-se possível o desenvolvimento do ser humano. Visto que essa relação entre homem e objeto é mediada pelo conhecimento, a potência humana se manifesta na apropriação destes saberes para a objetivação. Consequentemente, é no espaço escolar que os sujeitos se relacionam com elementos culturais, e é a partir desses elementos que o processo de construção da individualidade é desenvolvido, de forma que as singularidades dependem das objetividades.

Apenas registro que a universalidade do saber está intimamente ligada à questão da objetividade. Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. (SAVIANI, 2011, p. 49).

Levando em consideração a historicidade do saber, atrelado aos interesses dos grupos hegemônicos, nota-se que na dinâmica capitalista estes aparecem de forma fragmentada e distorcida, ao passo que, neste cenário, a educação se volta exclusivamente a atender as demandas do desenvolvimento econômico. A modernidade e a globalização geraram novas demandas no campo da educação e da cultura. Estas “mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, 2011, p. 2). Neste segmento, o Estado apropria-se do ensino para consolidar as transformações econômico-sociais necessárias para o rendimento econômico, nesta dinâmica, as teorias não-críticas prevalecem nas reformas curriculares propostas para a realidade brasileira.

Conhecer a realidade, na dimensão histórico-crítica, é tarefa fundamental da educação escolar, pois confere aos indivíduos acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado e, com isso, consciência de classe, elemento precípuo para a emancipação humana. A seguir, em contraponto a essa premissa, explicitaremos a educação na perspectiva contemporânea hegemônica e as concepções pedagógicas não-críticas, assentadas nos pressupostos neoliberais de sociedade.

3. Educação na perspectiva neoliberal

A universalidade do saber proposta por Saviani (2011) permite que olhemos o ensino para além das teorias não-críticas que validam a hierarquização dos saberes. Sobre a teoria da educação, Saviani (2011) delimita as pedagogias representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como aquelas que corroboram com a expansão do modelo capitalista.

Nestas concepções, os saberes priorizados são caracterizados pela perpetuação do pensamento neoliberal. Para o autor, “esses saberes construídos historicamente cumprem um papel na manutenção do estado vigente, a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força” (SAVIANI, 1999, p. 16). Para a corrente racional-tecnológica, por exemplo, a ação pedagógica está a serviço da formação para o sistema produtivo. Há duas modalidades para essa perspectiva: a primeira entende o ensino para a formação da elite intelectual e técnica. A segunda perpetua a formação da mão de obra intermediária, configurando-se como educação utilitária. Nesta perspectiva,

os saberes institucionalizados são manipulados para garantir a estrutura social capitalista da divisão dos trabalhos e por consequência, a divisão de classe.

Daí a conclusão: esse saber, que, em si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários (SAVIANI, 2011, p. 48).

Ao contribuir para os interesses da classe dominante na expansão do pensamento capitalista, a assimilação dos conhecimentos estabelecidos pelas instituições de ensino determinam a cultura hegemônica. Portanto, o espaço escolar torna-se alvo de questionamentos sobre os saberes predominantes. Então, para qual finalidade são apresentados e qual sua efetividade na superação da marginalidade nas relações sócio-culturais da sociedade brasileira?

Entendemos que as mudanças no ensino só ocorrerão mediante a superação do modelo capitalista, já que este tende a perpetuar relações de poder que se moldam e se adaptam às necessidades da globalização e do neoliberalismo. Para isto, o estudo das pedagogias ancoradas nos pressupostos marxistas e neomarxistas, determinam que o ensino se configura como trabalho não material, onde o produto não se separa do ato de produção. Neste espaço, o saber se desenvolve a partir das necessidades de produção material (SAVIANI, 2011). As correntes sociocríticas dão ênfase ao ensino democrático e, enquanto algumas dessas correntes reforçam o caráter político do processo de ensino, outras colocam a relação pedagógica como mediação dos saberes historicamente socializados como prioridade. Dessa forma, todas pressupõem a superação dos modos de produção capitalista. Considerando as condições em que o ensino se encontra na estrutura capitalista, há o recrudescimento da divisão de classes, e com isso o aumento da desigualdade social e o advento das condições de subempregos. Neste horizonte, Duarte salienta que:

[...] A pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber (DUARTE, 2011, p. 10).

Entendemos como real socialização do saber aquela que promove a emancipação do sujeito de forma que a sua produção reflita sua existência, o que de fato não ocorre quando o repertório de conhecimento é condicionado pela burguesia, lembrando que “as desigualdades econômico-sociais refletem-se na desigualdade de acesso ao conhecimento” (DUARTE, 2011, p. 57). Portanto, para pensar o papel das escolas no processo de acolhimento de refugiados, precisamos considerar tanto a falta de estrutura material e simbólica, como também o ideário de educação perpetuado nas instituições de ensino no decorrer de sua formação. Como alerta Saviani (1999), a escola opera como instrumento de discriminação social “cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização”(SAVIANI, p.17, 1999). Assim, as

estruturas neoliberais, marcadas por discursos de uma “superação da marginalidade”, seguem acentuando estas diferenças. Levando isso em conta, abordaremos a seguir os desafios e os contrassensos evidenciados nos documentos vigentes que norteiam a inclusão de refugiados em nosso país.

4. Desafios para a inclusão e os antagonismos dos documentos oficiais

Desde meados dos anos 1980, acompanhamos o aumento progressivo do argumento de que o Brasil precisa de mais e de melhor educação, “para se tornar competitivo, ampliar sua inserção nos mercados globais e assegurar a sustentabilidade da dinâmica de crescimento econômico”(UNESCO, 2004, p. 12).

O relatório da comissão internacional publicado pela UNESCO³ em 1996, traduzido no Brasil em 1998, sobre a elaboração de diretrizes para a educação mundial para o próximo século, manifesta o empenho do Ministério da Educação em repensar a educação brasileira. Contudo, para Duarte (2011) a educação na perspectiva deste relatório é “parte do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado” (DUARTE, 2011, p. 53).

Amplia-se uma ideia de melhoramento da educação para acompanhar o desenvolvimento mundial, alegando que através do domínio dos saberes institucionalizados, a educação consiga “promover o processo de desenvolvimento, competindo com vigor no mercado global” (UNESCO, 2004). Estes organismos como a UNESCO, fundados pela elite mundial e sustentados pela burguesia brasileira, são orientados pelo discurso desenvolvimentista. De acordo com a própria UNESCO,

Economias são bem sucedidas quando a sociedade civil se organiza melhor, e se mostra capaz de reduzir as tensões e conflitos entre seus membros, se demonstra culturalmente criativa e estimulante. Quando, enfim, os cidadãos se mostram permanentemente capacitados a aperfeiçoar seus padrões de convivência, a participar proativamente dos movimentos políticos, de exercitar a coesão social e a solidariedade e tolerância com suas próprias diversidades. Ou seja, quando se apura a governabilidade (UNESCO, 2000, p. 12).

As justificativas apresentadas pelo documento atribuem à educação um papel fundamental na resolução de conflitos a partir do discurso da tolerância e solidariedade, mas não questionam o modelo de sociedade que estabelece a divisão de classes, criando novas condições de subalternidade.

Em consonância com os pressupostos que visam o desenvolvimento global, institui-se a Base Nacional Comum Curricular (2017) que “reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global” (BNCC, 2017, p. 16). Nessa perspectiva, o documento propõe a regulamentação das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras. Posto isso, este

³ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946.

documento normativo passa a ser alvo de críticas, pois, como visto anteriormente, são ideologicamente manipulados para corresponder às expectativas da classe dominante

O avanço do debate acerca das reformas curriculares abriu espaço para a ampliação de políticas públicas ao confrontar com a necessidade de superar problemas estruturais e amparar os novos grupos étnicos e identitários. Ainda que a construção destas políticas contribua, em tese, para um ensino pautado na diversidade e no respeito às diferenças culturais, Malanchen (2014, p. 16) nos recorda que “trata-se de ajustar a escola às demandas do mercado”.

Passa a ser cobrado da educação respostas às dívidas sociais históricas e as novas problemáticas que emergem neste contexto globalizado que implica na pluralidade étnico-cultural e identitária. Nesta concepção, prevalece a narrativa de adotar as medidas necessárias para formar uma sociedade fundada em valores como o respeito às diferenças e à democracia. O multiculturalismo nesta vertente é visto como um ponto positivo para o desenvolvimento social.

No entanto, conforme já comentado, é inapropriado pensar o multiculturalismo no currículo enquanto realidade pacífica, pois este, analisado de forma unilateral, fundamenta-se em pressupostos que reforçam a divisão do saber popular do saber erudito⁴. A questão do múltiplo é apresentada nestes documentos de forma controversa, já que nenhum dos problemas existentes na prática social - como por exemplo o genocídio da população negra, o feminicídio, a homofobia, etc, se resolvem por meio da educação, que tende a tensionar estas relações.

O respeito às diferenças não ocorre mediante a presença de um grupo multicultural na escola, e sim, a partir de uma proposta de ensino que se fundamente em outros saberes, sendo organizado com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas. (MALANCHEN, 2014, p. 85).

Documentos como o relatório da UNESCO são elaborados de forma a manter as estruturas vigentes, ainda que se apresentem - na aparência -, como mecanismos para a emancipação. Por isso, é fundamental, ao ler estes materiais, ao invés de procurar pontos positivos, problematizá-los criticamente em vistas de superá-los. Não podemos, pois, considerar tal texto enquanto avanço do ponto de vista das políticas públicas, pois, ainda que o discurso se aproxime da reparação histórica, na prática tende a se distanciar.

Para Duarte (2011 p. 63) “o discurso político-educacional do relatório e pauta precisa ser analisado de forma a compreender-se o seu sentido no contexto político, econômico e ideológico do mundo contemporâneo”. A retórica que os

⁴Sobre o debate entre o popular e o erudito na perspectiva Histórico-Crítica os autores SANTOS, GOBBI e MARSIGLIA. (2014) trazem as contribuições acerca do tema. Nesta perspectiva: “Ao tratarmos da relação entre conhecimento popular e erudito, não o fazemos de forma polarizada, buscando distinguir qual o melhor ou o pior saber. Proceder desta forma é desconsiderar a dinâmica dos processos e suas contradições, além de ser discriminatória e desagregadora” (SANTOS, GOBBI e MARSIGLIA, 2014, p. 70)

documentos apresentam, trazem consigo termos em sua maioria ambíguos e reducionista, de forma que, na prática, as contribuições do ensino somam-se aos esforços internacionais para a perpetuação do capitalismo (DUARTE, 2011).

É possível evidenciar a partir de Malanchen (2014) e Duarte (2011) que o ideário educacional contemporâneo é parte de um processo de avanço do neoliberalismo. As mudanças do currículo correspondem às demandas impostas pelo avanço da globalização e das demandas capitalistas. Ainda que estas reformas proponham ao ensino a missão de superação da disparidade social, a promoção do acesso à educação pelas camadas populares e a superação da pobreza e da exclusão social (UNESCO, 2014), devemos questionar severamente, considerando que a incorporação destes discursos têm contribuído para o processo de modernização dos meios de produção, logo, influenciam na produção dos conhecimentos socializados.

Envolto em um discurso rebuscado e aparentemente bem estruturado, que em tese “busca contribuir para a paz e a segurança” (UNESCO, 2014, p. 1), consolida-se a ideia de universalidade. Conforme nota da representante da organização no Brasil, o propósito da UNESCO consolida-se, “promovendo a cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, e visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao Estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo”. (UNESCO, 2014, p. 1). A Base Nacional Comum Curricular (2017), enquanto discurso político, alinha-se a este enunciado, a discursos neoliberais. Tal aproximação fica em evidência no seguinte trecho:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2017, p. 16).

O ideário neoliberal é disseminado de uma forma não aparente, em especial na utilização de palavras utilizadas à atribuição do professor como aquele que precisa ser resiliente, colaborativo, aberto. Nesta lógica, o professor não precisa deter o conhecimento científico, visto que a ele é atribuída a tarefa de corresponder às demandas sociais, reduzindo sua função ao ajuste dos indivíduos à sociedade de consumo. Evangelista (2016, p. 6) comenta sobre a função docente, quando menciona que “a falta de competência e de habilidades a eles atribuídas, abriu um campo de degradação social da profissão facilmente usado para racionalizar os problemas do país em termos de desenvolvimento e de combate à pobreza”. De acordo com estes documentos, o professor não precisa ser instruído, deter o conhecimento científico, ensinar e compartilhar os conhecimentos. Sua função sofre um reducionismo, engendrando um futuro em que sequer seja preciso ter formação, pois a prática

pedagógica hegemônica não fornece condições para o conhecimento da realidade, e, portanto, para a emancipação humana.

Em meio às novas configurações da sociedade, priorizam-se adaptações às demandas de consumo. As reivindicações sociais passam a ser incorporadas nos documentos oficiais, porém, ainda que amplamente difundidas enquanto metas para uma sociedade justa, não são incorporadas no campo material. Na perspectiva da UNESCO (2004, p. 14), as diferenças sociais “somente serão significativamente reduzidas depois de prolongados e persistentes esforços de desenvolvimento com fortes mudanças estruturais.” Todavia, não relacionam o aparente fracasso destas políticas à expansão do pensamento neoliberal que tem gerado novas divisões sociais e por consequência novas definições de pobreza.

Ainda que ancorados em um discurso que pretende minimizar as “disparidades sociais secularmente acumuladas e tão extensas numa população volumosa como a brasileira” (UNESCO, 2004, p. 14), a intencionalidade do documento passa longe de uma tentativa de substituir o modelo capitalista que cria os diferentes níveis de pobreza para a sustentação do seu modo de ser. Sobre o processo de assimilação das pautas minoritárias aos documentos oficiais, Duarte (2011) pontua:

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais e intelectuais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital (DUARTE, 2011, p. 65).

Criam-se, nesta lógica, novas formas de dominação, onde a não resolução de problemas históricos, soma-se à incorporação de problemas emergentes da atualidade. Nesta perspectiva os refugiados fazem parte dos grupos emergentes, sobretudo marginalizados. Mesmo que a condição de refugiado não seja uma novidade, é raro no âmbito das políticas públicas e no campo do ensino de Arte encontrar referencial teórico que abarque esses indivíduos nas práticas educativas.

Sobre a temática dos refugiados no ensino, em 2019 a UNESCO publicou o documento técnico, intitulado Proteção do Direito à Educação dos Refugiados, que em consonância com a Agenda Global da Educação de 2030⁵ para a erradicação da

⁵ De acordo com a Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030 p.4 “A UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

pobreza no mundo, apregoa que o país precisa urgentemente realizar avanços importantes em relação às políticas voltadas aos docentes. A ideia proposta neste relatório é refletir sobre esses desafios e apontar possíveis caminhos para a superação de situações que merecem atenção especial. (UNESCO, 2019).

Este documento aparentemente busca corresponder às demandas específicas dos refugiados. Porém, não discute a não efetivação das políticas públicas que, outrora impostas por organizações semelhantes, nunca se consolidaram. Podemos considerar então, que este material produzido pela UNESCO, assim como os demais de mesma ordem, é evidenciado neste texto não por suas elaborações, mas sim pela sua ineficiência do campo material para reais transformações sociais.

Neste sentido, reforçamos que os refugiados na sociedade brasileira, assim como nos demais países subdesenvolvidos, ocupam uma função social estigmatizada, com demandas que estão longe de serem contempladas pelo Estado. Se a economia do país é sustentada pela divisão de classes e a camada dominante é aquela que detém os meios de produção, os refugiados, enquanto grupo minoritário, passa a ocupar o espaço da marginalidade juntamente com outros grupos historicamente estigmatizados. Quanto a defasagem no ensino para refugiados, a UNESCO reforça que:

Tradicionalmente, a educação de refugiados não é mencionada em planos nacionais de desenvolvimento ou no planejamento do setor de educação. Mais ainda, o acesso à educação e a conclusão educacional de refugiados raramente são identificados pelos sistemas nacionais de monitoramento, o que significa que crianças e jovens refugiados não são apenas desfavorecidos, como suas necessidades e seus resultados educacionais continuam, em grande parte, invisíveis (UNESCO, 2019, p. 10).

Alinhada aos pressupostos globalistas, na perspectiva deste documento, com as ações da UNESCO no Brasil para migrantes e refugiados, a educação seria “a forma primária pela qual adultos e crianças marginalizados econômica e socialmente, podem se livrar da pobreza e obter os meios para participar de suas sociedades de forma plena” (UNESCO, 2019, p. 7). Ao defender a educação como instrumento de “pacificação” diante das problemáticas que surgem a partir dos choques culturais, ela passa a ser pensada de forma idealizada, como a solução para a inclusão dos refugiados, conforme fica evidenciado no trecho abaixo:

No contexto da Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável, a educação deve ser vista como chave para contribuir para soluções de longo prazo para os refugiados, e assegurar que gerações deslocadas sejam capacitadas para reconstruir suas vidas e suas comunidades - seja no país de acolhimento ou no retorno para casa (UNESCO, 2019, p. 16).

Do ponto de vista dos mundialistas, "assegurar o direito à educação para os refugiados em uma perspectiva sustentável significa fornecer-lhes as ferramentas necessárias para reconstruir suas vidas, exercer os direitos humanos e fomentar sua

liberdade e seu empoderamento individual.” (UNESCO, 2019, p. 16). Entretanto, esta possibilidade que especula a superação da pobreza a partir do ensino, não questiona os mecanismos que sustentam os fenômenos da pobreza, dos subempregos e da divisão sócio-cultural.

Através da perspectiva histórico-crítica, percebemos que a escola reproduz os conflitos da sociedade, de forma que os refugiados passam a compor o leque de grupos marginalizados devido aos dilemas encontrados nesta realidade. Promover o acesso dos refugiados ao ensino de forma integral, não significa que estes sujeitos alcancem a emancipação, visto que o sistema de ensino por si só, garante que os marginalizados permaneçam à margem da sociedade.

O fornecimento da educação para os refugiados enfrenta com frequência as questões da qualidade e da relevância. Os governos não apenas devem disponibilizar ou criar escolas, como também fornecer professores treinados e materiais de aprendizagem para dezenas ou mesmo centenas de milhares de recém-chegados, que muitas vezes não falam a língua de ensino e que já perderam, em média, de três a quatro anos de escolaridade (UNESCO, 2019, p. 9).

A pauta da qualidade do ensino não é um assunto novo. Este mesmo discurso de “criar melhores condições” para aprendizagem permeia toda a reestruturação curricular, e na realidade objetiva o que se perpetua são novas formas de dominação. Da maneira que o discurso do ensino para refugiados é abordado, é preciso atenção para compreender a intencionalidade por detrás das palavras. Lembramos que há tempos que outros grupos historicamente excluídos, como os negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, entre outros, reivindicam a democratização dos espaços e dos saberes socializados. Para a Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016) publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, “a educação como exercício para a compreensão e reconhecimento das diferenças é um dos desafios do nosso século.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9).

Estes discursos são ideologicamente elaborados e pretendem fazer com que acreditem que a solução para os problemas sociais está em reconhecer as diferenças, sem reconhecer o produtor destas diferenças.

Sobre a pauta do relativismo cultural, para Martins e Duarte (2010, p. 36) “o mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade.” Retomando o debate cultural nas escolas, os autores salientam que:

Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura. Mas o que delimita uma cultura? Há muita imprecisão no pensamento pedagógico contemporâneo acerca dos critérios para se delimitar uma cultura. Ao mesmo tempo que se fala em cultura ocidental ou oriental, também se fala em cultura negra ou branca, culturas indígenas, cultura popular ou de elite, cultura das crianças ou dos adolescentes ou dos jovens, cultura gay, cultura

dos surdos, cultura dos cegos, cultura escolar, cultura institucional, cultura das “tribos” juvenis etc. (MARTIN e DUARTE, 2010, p. 34).

A diversidade pelo viés crítico nos impossibilita pensar na resolução destes problemas sem a superação do capitalismo, que orienta suas instituições sob moldes que perpetuam a manutenção do racismo estrutural e criação de novas dívidas históricas.

A hegemonia cultural impede que outras epistemologias permeiem nosso repertório de saberes. Mesmo que todo conhecimento produzido seja relevante para o indivíduo humanizar-se, a partir do momento em que este passa por um filtro ideológico, ele se reduz a um conhecimento alienado. Desta forma, repensar o currículo implica em repensar a estrutura social e seus mecanismos, questionando, inclusive, o discurso multiculturalista que ornamenta os textos globalistas elaborados e veiculados pela burguesia. Os discursos difundidos nas propostas curriculares não são imparciais, pelo contrário, estão articulados aos interesses de quem o produz.

Considerações finais

A partir da perspectiva histórico-crítica, compreende-se que, de diferentes maneiras, a escola continua a demarcar as diferenças sob o discurso da democracia, e conseqüentemente, contribui para a exclusão. Desta forma, ao invés de colaborar para a inclusão, a hegemonia vislumbra ajustar a educação às novas demandas dos meios de produção, ou seja, reproduzir as divisões do trabalho. A realidade dos refugiados é um tema emblemático que ainda não foi tratado com a devida importância, e a falta de subsídio teórico, metodológico e estrutural para lidar com esta situação impossibilita que o espaço escolar se configure enquanto democrático. Nas condições atuais, os refugiados se consolidam como grupo marginalizado, e passam a ser sujeitos nos discursos multiculturalistas que defendem a diversidade cultural enquanto realidade pacífica. Porém, a partir das dinâmicas de exclusão evidenciadas, enfatizamos a urgência em debater a atual situação do ensino, retomando as contribuições de Saviani (2011) para um pensamento crítico sobre os propósitos políticos, ao compreender que um enunciado nasce com o objetivo de sustentar determinadas ideologias.

As considerações aqui postas nos permitem compreender que pela via dos documentos oficiais, a suposta democratização do ensino não ultrapassa a escrita, ou seja, não se efetiva no campo material. A conclusão que podemos chegar acerca da utilidade destes materiais é que estes estão a serviço do Estado em busca de diminuir as tensões sociais a partir da conformidade do cidadão, e não através de sua emancipação. Duarte (2011) nos lembra que “as classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiam a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social” (DUARTE, 2011, p. 59).

Assim, questionamos, a título de reflexão: como se legitima uma sociedade desigual? O que Duarte (2011) chama de “dar o suficiente” é nada mais que torná-los

consumidores, torná-los mão-de-obra, marginalizados, para que possam se sentir integrantes do corpo social, ocupando lugares delimitados pela burguesia. Ao propor a educação como motor do desenvolvimento, considera-se a desigualdade como pluralismo a ser respeitado, enquanto esta deve ser superada. Os desafios que emergem a partir deste texto concentram-se em discutir a superação de um ensino que busca unicamente adaptar-se ao caráter dinâmico do mercado. Nesta prerrogativa, a ambiguidade do discurso neoliberal que permeia o currículo impulsiona a atentar-nos para a formação docente, em específico a formação para o ensino de Arte, devido a sua importância no debate cultural e identitário com estudantes refugiados.

O compromisso político do ensino determina a prática pedagógica, e, portanto, defendemos um ensino que busque a emancipação dos sujeitos a partir da apropriação dos saberes historicamente elaborados. Reconhecendo que este trabalho traz um debate recente no âmbito da formação de professores, suas considerações finais buscam, antes de mais nada, fomentar a inserção destas problemáticas em pesquisas acadêmicas visto que ainda não é possível vislumbrar soluções para este dilema.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade para si. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, n.2, v. 5, p. 59-72, dez. 2013.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- EVANGELISTA, O. **Faces da tragédia docente no Brasil**. In: XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO - Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. UPN. México, 2016.
- MALANCHEN, J. A. **Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.
- MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, C. F. dos, GOBBI, A. G., & MARSIGLIA, A. C. G. (2014). **O popular e o erudito na educação escolar**. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 2015
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Coleção Educação Contemporânea, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. Ed.Coleção Polêmicas do Nosso Tempo n.5. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SILVA, C. Ribeiro V. Alienação, arte e educação diante do atual estágio do capitalismo. *In: SCHLESNER, AH., MASSON, G and SUBTIL, MJD, (orgs). Marxismo(s) & educação*. Ponta Grossa: UEPG, n.12016. p. 245-263, 2016.
- SILVA, D. F. **O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas**. v.34, n.1, Belo Horizonte: Ponto de Vista, p.163-170, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. – Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília, UNESCO, 2002.

UNESCO. **Proteção do direito à educação dos refugiados**. Brasília, UNESCO, 2019.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica** – Florianópolis, SC. 2016.

A TRIDIMENSIONALIDADE NO ENSINO DE ARTE DAS SÉRIES INICIAIS: PRÓLOGO DE UMA PESQUISA

Ester Meister Ko Freitag¹
Giovana Bianca Darolt Hillesheim²

Resumo

Apresenta-se pesquisa em andamento nos marcos do Programa de Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes, a partir de reflexões sobre a prática docente em artes visuais com o objetivo de responder como a tridimensionalidade e práticas da expressão artística de modelagem com argila podem contribuir para o ensino desenvolvendo nas turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental. A investigação é fundamentada nos aportes teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural visando compreender como se dá o desenvolvimento psíquico das crianças e sua reverberação na organização do trabalho pedagógico do ensino de arte, situando os questionamentos sobre o que ensinar e como ensinar, atrelados à teoria da atividade-guia, formulada pela escola russa. A pesquisa encontra-se no processo de aproximação e revisão das teorias que dão suporte para a elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino de arte a ser aplicada em escolas da rede pública de Florianópolis.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Tridimensionalidade. Periodização do conhecimento. Teoria histórico-cultural

1. A Professora que pergunta

Enquanto coautora deste texto, esclareço que sou professora de artes visuais na educação básica pública há alguns anos, e neste momento, mais amadurecida nos percursos do ensino e do mundo, encontro-me cursando o Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes/UEDESC. Durante as disciplinas cursadas, fui movida a refletir como penso e como atuo nas minhas aulas, embasada naquilo que vivo, ou seja, nos percursos do meu trabalho na escola e como se dão as minhas aulas de artes visuais carregadas pela artista/artesã que sou, próxima da cerâmica e das práticas escultóricas. Estive por 8 anos atuando no Ensino Fundamental com os anos finais, no entanto, recentemente, efetuei uma troca, passando para o quadro da rede municipal de Florianópolis, vindo a trabalhar, de forma desafiadora, com os primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, mergulhando no universo da infância, durante o ano de 2022 estive reelaborando e me perguntando sobre as possíveis formas de trabalhar os conteúdos de artes visuais com crianças dessa faixa etária, ao mesmo tempo em que busco apropriar-me de aportes teóricos oportunizados pelo mestrado. Nesta caminhada, conto com a colaboração de minha orientadora, que me acompanha na escrita destas linhas interpretadas como prólogo de pesquisa.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental envolvem momentos escolares marcados por características próprias, alinhadas pelas necessidades de desenvolvimento psíquico das crianças. Ao adentrar na unidade educativa de anos iniciais, observo atenta a dinâmica das professoras da Pedagogia, procurando entender semelhanças e diferenças entre nossas áreas, considero os ritos e ambientes

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes/Universidade Estadual de Santa Catarina-UEDESC. Email: ester.freitag@prof.pmf.sc.gov.br

² Doutora e Mestre pela Universidade Estadual de Santa Catarina-UEDESC. Email: giovana.bianca@ifsc.edu.br

da infância, procuro estar atenta à estética do espaço educativo e aos marcos políticos trilhados pela escola.

Pude verificar que para essa faixa etária, de alfabetização inicial, a contribuição das diferentes áreas do conhecimento se entrecruzam ao lidarem ao mesmo tempo com a imaginação e a expressão, muitas vezes permeadas pelo desenho. Teríamos nós, pedagogos, pedagogas, professores e professoras de arte, a mesma concepção de desenho? Em dilema, percebi que grande parte dos professores de algum modo transpassam seus planejamentos por atividades do campo das artes. Algumas com distorções e outras exatamente próximas ao que a mim caberia como professora desta disciplina.

Soma-se a isto outro elemento que venho percebendo, e não é só nos anos iniciais, a observação já vem de anos ministrando aulas da escola pública, constato empiricamente que entre as práticas do ensino de artes, entre a bidimensionalidade e tridimensionalidade, esta é menos explorada no transcurso escolar das crianças. O vivido na docência, reflexo da desvalorização da área de arte no currículo escolar, como limitação de espaço, tempo e materiais, acaba levando os professores a organizarem suas práticas em sala para que tudo transcorra fácil e tranquilamente.

Assim, movida pela necessidade de encontrar meu lugar, marcando o território da arte visual, integrada a minha prática ceramista e escultórica, trilhei o desafio de levar a tridimensionalidade para a sala de aula. Acredito que essa presença desperta uma série de determinações, com potencial capaz de “desestabilizar” o conformismo do cotidiano escolar de cada dia.

Revestida de comprometimento pedagógico, munida de reflexões sobre a ação docente, neste ano de 2023, em andamento, tento responder questionamentos de como sistematizar e elaborar a organização do trabalho pedagógico do ensino de arte para uma sequência didática que aborde a tridimensionalidade considerando a faixa etária que se destina. As perguntas sobre qual conteúdo e como ensinar têm tido suporte nas leituras e discussões durante as disciplinas cursadas junto ao mestrado e do grupo de pesquisa sobre Pedagogia Histórico-Crítica com aporte da Psicologia Histórico-Cultural para melhor compreender como se dá o desenvolvimento psíquico das crianças. A partir destas bases está sendo elaborada uma proposta de atuação com sequência de 10 aulas de artes que explorem a tridimensionalidade, aplicada em turmas de 1º anos do ensino fundamental de uma escola da rede de ensino municipal de Florianópolis.

2. O processo de apropriar-se de uma teoria

O mestrado profissional incidiu uma ação reflexiva sobre meu percurso de formação como professora, desde as origens da minha escolaridade a partir do ensino público, passando pelas diferentes dificuldades enfrentadas na docência, e a permanente busca por aprimorar-me no âmbito da profissão que escolhi. Aos poucos foi se desvendando o perfil de trabalhadora da escola pública e os contornos que assumo na forma de entender a realidade e nela agir.

Na minha formação inicial, licenciatura em artes plásticas, percebo ter havido pouca profundidade das linhas teóricas da pedagogia, as abordagens do ensino de arte não se revelavam tão claras quanto aos seus atrelamentos políticos. Também dentro das conceituações sobre arte, temos variadas respostas vindas de diferentes alinhamentos teóricos. Podemos considerar que nossas ações e escolhas no trabalho pedagógico, mesmo que inconscientemente, são expressão da nossa maneira de entender como funciona a sociedade, e são permeadas por concepções teórico-filosóficas de fundo. Assim, encontrei forma na concepção educativa identificada pela Pedagogia Histórico-Crítica o caminho para compreender a função social da escola e revisitar minha prática docente.

2.1 Entendendo os preceitos histórico-críticos

No Brasil, a aproximação com as teorias de cunho histórico-crítico se iniciou com o educador Dermeval Saviani, um dos principais criadores e sistematizadores da Pedagogia Histórico-Crítica. Este percorreu uma análise rigorosa sobre as tendências pedagógicas na educação brasileira, situando cada uma delas em seu âmbito filosófico, teórico e prático. Ali inicia o esboço para uma teoria pedagógica dialética da educação. E a adequada compreensão desta caracterização nos demanda uma certa articulação com o acúmulo de leituras, e entendimento da localização histórica e política que se insere nesta teoria. Como nos explica Saviani (2011), eis uma pedagogia em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico e exige-nos entendê-la dentro da perspectiva do próprio método histórico dialético.

Assim, as bases filosóficas e metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica se alicerçam no materialismo histórico-dialético a partir do legado e seguidores da obra de Karl Marx, nos servindo como instrumento de interpretação da realidade que possibilitam entender os processos sociais ao longo da história. Nessa perspectiva, o ser humano é social e histórico, cujas ações e pensamentos são determinados pelas condições materiais e econômicas em que vive. Junto a esta ideia está estruturado o conceito de trabalho, enquanto atividade fundamentalmente humana que permite a transformação da natureza e a produção de bens culturais. Essa constituição humana como ser histórico e cultural permeada pelo trabalho em movimento dialético de ser e ser formado, desponta o vínculo sobre a própria constituição dos sujeitos com a possibilidade de transformação social.

Nessa linha pedagógica o primeiro passo na formação de um indivíduo para construção de uma sociedade que supere a divisão de classes é ofertar-lhes o ensino mais *desenvolvente* e a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Assim, assume a compreensão da educação como compromisso da transformação social.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) entende o trabalho educativo como prática social, e para Saviani, é “interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes”

(SAVIANI, 2015, p.30). A PHC atua na perspectiva de uma formação crítica de sujeitos capazes de compreender a realidade que vivem e transformá-la. Nesse sentido, a escola enquanto instituição especializada do conhecimento humano, é espaço privilegiado para o desenvolvimento máximo do indivíduo e a ela cabe o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos fruto do trabalho intelectual da humanidade, que não seja só propriedade das classes dominantes.

Dizer que o trabalho educativo está dentro da prática social, requer de nós professores uma postura histórica-crítica, em enxergarmos a escola como expressão da sociedade em que está inserida, ou seja, tende a reproduzir posturas de discriminação e de estagnação social. Alerta-nos, Saviani (SAVIANI, 2011, p. 84):

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.

Diante os desafios encontrados na prática docente, coloca-se a necessidade de nós professores refletirmos, em primeiro lugar sobre que tipo de ser humano queremos formar, e movermo-nos em direção à identificação dos problemas da realidade, em um posicionamento consciente na construção do trabalho educativo, na seleção dos conteúdos e dos meios mais eficazes de ensino de promover o desenvolvimento dos nossos estudantes, assegurando apropriarem-se dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, produzidos pela humanidade.

Em termos dos conhecimentos artísticos, cabe indagar: Que conteúdos selecionar e como organizar o trabalho pedagógico? O que estamos fazendo está de acordo com a postura histórica crítica? E os estudantes das séries iniciais, em que altura se inserem os conceitos do ensino de arte?

Assim, na busca para entender melhor as relações articuladas e inseparáveis entre conteúdo e forma mais eficazes para o sujeito do ato educativo, a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica alinha-se à Psicologia Histórico-Cultural, por tomarem os mesmos princípios sobre o ensino, de compartilharem importantes categorias conceituais, e versarem sobre formas de estabelecer o pleno desenvolvimento humano, que nos ajudaram a pensar sobre quem é o sujeito a quem se destina o ensino.

2.2 Aportes da Psicologia Histórico-Cultural e a periodização do desenvolvimento psíquico

O movimento de se apropriar de uma teoria, como parte da formação continuada de ser professora, amplia a complexidade da leitura que fazemos da realidade, porque vamos aos poucos formando novas conexões entre os conceitos e requalificando nosso domínio reflexivo consciente.

É assim que entro no campo da psicologia, e sua unidade com a pedagogia, através da Psicologia Histórico-Cultural, despontada pelos estudos da escola de Vigotski e estudos de Leontiev e Elkonin, sobre os processos de desenvolvimento psíquico humano, nos ajudam a entender o processo de ensino e aprendizagem. Esses autores compartilham das mesmas bases e suas contribuições somam-se um ao outro, que complexifica um entendimento de totalidade sobre o psiquismo humano e suas facetas com as práticas de ensino.

Um dos recentes encontros literários entre estas teorias deu-se na publicação do livro *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico - do nascimento à velhice* (2020), onde as autoras organizadoras reúnem textos de pesquisadores nacionais atuais, que em comum partem do estofo filosófico dado pelo materialismo histórico-dialético, retomam os estudos de Vigotski e seus seguidores, em desdobramentos, sobre a teoria da periodização histórico cultural do desenvolvimento.

Para entender a periodização do desenvolvimento psíquico, segundo Pasqualini (2020), parte-se em conceber o que é desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural e compreender a categoria atividade como centro e princípio explicativo. Essa explicação tem suas bases na perspectiva materialista histórico-dialética, na categorização marxista de trabalho, que nos diz que por meio de sua atividade o ser humano atua na natureza, transformando-a. Entender o trabalho como atividade coletiva e social propriamente humana e considerar sua longa história de transformações, onde tudo que foi construído deve ser aprendido pelo novo indivíduo que surge, incorre compreender que os saltos qualitativos da consciência e a formação do pensamento complexo são produtos históricos construídos.

Destaca-se, como uma das principais contribuições de Vigotski, estruturar o caráter mediado da atividade humana, uma vez que a relação sujeito e objeto é intermediada por signos e instrumentos. Trata-se de um imbricado processo de internalização dos símbolos da cultura, trânsito entre o que está fora e o que está dentro do sujeito. Assumindo-se o apanhado de contribuições desse autor sobre pensamento e linguagem, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as elaborações realizadas e delas desdobradas ao que tange à escolarização e a formação humana.

Nesse plano, segundo Martins (MARTINS, 2020, p.14), sintetiza a relação entre os processos psíquicos e o ensino:

...o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos, culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetificação humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos.

Assim, Martins define a concepção histórico-cultural de desenvolvimento como processo mediado e subjugado ao ensino. Na esteira em como se complexifica os processos das funções psíquicas de elementares a funções superiores, tal descritas por Vigotski, os processos de abstração e generalização levam ao pensamento por conceitos.

Vemos a centralidade do trabalho educativo na visão sobre o papel da educação escolar, pois é esse o espaço socialmente organizado para apropriação do acúmulo dos saberes humanos mais complexos, dos conceitos científicos. Considera-se que:

O desenvolvimento do pensamento, por sua vez, requer o estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade. Requer o estabelecimento de relações e generalizações entre distintos objetos à vista do ordenamento e sistematização da experiência individual e da imagem subjetiva dela resultante. Portanto a gênese desse desenvolvimento reside no material disponibilizado pela captação sensorial e, ao mesmo tempo, na ampliação deste, uma vez que é exatamente a tensão entre o concreto e o abstrato que impulsiona as operações lógicas do raciocínio (MARTINS, 2020, p.19).

Para a Escola de Vigotski, “as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem” (MARTINS, 2020, p.19). Então é importante entender o psiquismo em unidade dialética entre a atividade e a consciência. A cada período do desenvolvimento o sujeito se constitui determinado pelas suas atividades, ou seja, movido pelas necessidades colocadas na relação dele com o meio. Em sequência, os estudos dos autores da escola de Vigotski desvendam a lógica interna da estrutura da atividade. Ela atua como mola propulsora do desenvolvimento e há de se considerar que não é qualquer tipo de atividade; assim se conceituou de atividade-guia aquela atividade que orienta o desenvolvimento psíquico de uma pessoa em um determinado momento de sua vida. Em seu período, ela é a principal, responsável por levar o surgimento de novas formações psíquicas propulsoras do desenvolvimento, requalificando a forma de ser e estar no mundo.

Segundo Tuleski e Eidt, retomando os estudos e a definição sobre como opera a atividade:

[...] a atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade. Para que a necessidade possa ser satisfeita, ela precisa encontrar um objeto que a satisfaça. Assim, a primeira condição de toda a atividade é a necessidade” (TULESKI, EIDT, 2020, p.44).

Assim, a periodização do desenvolvimento psíquico é o resultado de estudos sobre como se estrutura a atividade humana em cada período de desenvolvimento do ser humano. É um movimento que exige a mobilização de inúmeros processos internos e externos, a partir da necessidade o sujeito desencadeia ações para satisfazer a necessidade.

Distinguem-se motivos, ações e operações nos processos psíquicos, sendo a prática, ou seja, a atividade acontecendo de forma constante vai sendo internalizada, fazendo com que a estrutura seja qualitativamente alterada, momento no qual ações

se transformam em operações, e esta se transforma em nova atividade. Isso quer dizer que é no interior de uma atividade que vai sendo gerada as necessidades e motivos para a próxima atividade-guia.

Há também os motivos que atuam durante pouco tempo. Assim, se coloca relevância na atividade de ensino - coloca a característica da atividade educativa dialética entre forma e conteúdo, apontada a seguir.

2.3 A Tríade forma-conteúdo-destinatário na organização do Ensino

Martins (2013), discorre sobre a tríade forma-conteúdo-destinatário, tomando-os como elementos fundamentais para pensar o ensino escolar e sua correspondência com o desenvolvimento psíquico humano. Todos os elementos conceituais orquestrados nos processos da atividade e desenvolvimento psíquico, descritos acima, inseridos na compreensão da teoria da periodização, devem produzir uma visão de todo esse processo, pois esta teoria não pode ser vista em congelamento. Deve ser entendida pela sua lógica interna, a partir do materialismo dialético, de visão de totalidade e de movimento entre as partes. E aqui cada criança segue um percurso em seu desenvolvimento psíquico particular. Então, essa teoria serve para compreendermos primeiro: a lógica por trás do desenvolvimento psíquico; e como isso se relaciona diretamente com as formas de ensino.

Para Lazaretti (2020), na organização da prática docente, ter o domínio da teoria da periodização, pode nos elucidar uma das faces do processo de ensino que é, quem é o sujeito a quem se destina o ensino. No entanto, ela pontua: “Quais conteúdos são essenciais para que o ensino possa potencializar esse desenvolvimento? Quais objetivos são representativos para essa tarefa? Quais recursos e estratégias são mais adequados?”, cuja resposta ela sintetiza na palavra: critério! A autora nos explica:

Se o horizonte é produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, na direção da formação omnilateral, os conteúdos devem despertar o gosto pela cultura nas crianças, possibilitando uma compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variados” (LAZARETTI, 2020, p. 145).

Se transpusermos a pensar os grupos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças situam-se em fase de transição, vindos da educação infantil, tendo-se de considerar os vínculos entre essas duas etapas. Ademais, no mapa de estudo do desenvolvimento psíquico, os momentos de transição são marcados por crises: “Os períodos de crise, em oposição aos períodos estáveis, propagam-se por tempo relativamente curto, mas produzem na personalidade da criança mudanças e deslocamentos bruscos e fundamentais com a realidade” (LAZARETTI, 2020, p. 154). A crise resulta de uma nova estruturação psíquica em seu interior, mudando deveras sua maneira de relacionar-se com o mundo, exigindo novas formas de conduta. Esses períodos do desenvolvimento são mais próximos e evidentes na infância.

Compete critério a se considerar que a estrutura de escolarização que temos em turmas seriadas por idade cronológica não coincide com a localização dos

períodos de desenvolvimento. Mesmo a implementação do ensino fundamental distribuído em 9 anos de escolarização, deslocando a idade de ingresso no Ensino Fundamental, é um desafio que traz mudanças nos grupos de crianças, uma vez que cada criança está em seu desenvolvimento psíquico particular, constata-se heterogeneidade nos grupos e a necessidade de oferecer diferentes tipos de atividades.

Martins e Facci (2020), ao refletir sobre a questão, mencionam a necessidade de se repensar o ensino fundamental, a própria concepção de infância, a fragmentação do trabalho da educação infantil. A intenção é buscar maior integração com a educação básica, e uma preparação da escola para essa transição. Nessa transição acontece de fato uma mudança muito grande na criança, que é começar a frequentar uma escola de Ensino Fundamental, o que representa uma mudança de lugar social. A maneira como é conduzida pode recair negativamente, uma vez que não respeite a situação particular de desenvolvimento psíquico da criança.

Na sistematização da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, são denominadas: época da primeira infância (faixa de 0 à 3 anos) e época da infância (faixa de 3 à 10 anos). Na época da infância, distribuem-se dois períodos, os quais são a idade pré-escolar e a idade escolar. Entre esses dois períodos, temos o trânsito da atividade principal do jogo de papéis, para a atividade de estudo como principal atividade a promover o ensino desenvolvente.

3. A atividade-guia e os conteúdos escolares

A criança na educação infantil vem em uma crescente em seu desenvolvimento, tendendo a ter cada vez mais domínio sobre os objetos e os modos comunicativos, de forma a ampliar seus universos culturais assim como seus entendimentos da realidade. Quando no período da pré-escola, na relação da criança com os objetos, para além de imitar seus usos, a criança passa a substituir objetos na ação, do qual, segundo Lazaretti, se identifica o início da atividade lúdica, surge um elemento novo, a imaginação. Esse é o indicativo de que o interesse da criança volta-se no que o adulto faz, e coloca-se em atividade, sua capacidade imaginativa em imitar ações que refletem o mundo de relações sociais à sua volta. Estas são características da atividade-guia deste período, que mistura o lúdico, na brincadeira de jogo de papéis.

Nessa atividade-guia, “O conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das ações humanas.” (LAZARETTI, 2020, p.133). Nela, as crianças reproduzem aquilo que viram, de experiências anteriores, mas não se trata de uma recordação apenas, é cercada de reelaborações e combinações de elementos a partir da perspectiva da criança. A autora alerta que as crianças se apropriam e lidam das relações humanas vividas e sentidas, sejam positivas ou negativas a sua volta, o que, portanto, precisa de ações educativas que acompanhe seu direcionamento, e citando Elkonin, é preciso ensinar a criança a brincar.

Como ponto de partida para o trabalho pedagógico, a mesma autora sugere, ampliar o enredo, sobre as atitudes dos papéis representados, que podem vir do cotidiano, mas na escola podem ser enriquecidos com conteúdos literários, artísticos, e até acontecimentos político-sociais. Em suas palavras, “essa intervenção, portanto, caminha tanto na direção de tomar situações protagonizadas como recurso didático para o ensino de algum conteúdo específico, como também para ampliar o repertório das relações humanas que ali se evidenciam” (LAZARETTI, 2020, p. 136).

Aos poucos pode-se seguir inserido elementos que forneçam mais informações do mundo adulto, gradativamente com elementos de conteúdos que pretende-se à frente, pois é no interior da atividade de jogo de papéis que vai sendo gerada a nova atividade-guia, a atividade de estudo. Paulatinamente há uma mudança nos interesses, deflagrada na fase dos “por quês”, quando na criança, surge a curiosidade pelas explicações dos fenômenos do mundo. O momento da oferta de atividade está vinculada à necessidade de aprender em tarefas que desafiem os estudantes, onde ainda na pré-escola vão sendo gestados elementos iniciais da próxima atividade-guia.

Assim, quando as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, recém-vindas da educação infantil, encontram pela primeira vez a escola, estão em transição entre a principal atividade, que é a lúdica com a brincadeira ou jogo de papéis sociais, em trânsito para a atividade de estudo. Em Asbahr (2020), apresenta o estudo de Vasily Davidov, acerca da Teoria da Atividade de Estudo, na qual, pondera sobre o momento de transição escolar, considerando-o um período do desenvolvimento marcado pela mudança de lugar social da criança, pois sua vinda a escola do Ensino Fundamental assinala o começo da vida social mais próxima do mundo do adulto. Esse ingresso é cercado de expectativas, seja da família ou sociedade, trazendo uma carga de responsabilidade na criança, em tornar-se um estudante que vai aprender a ler e escrever, principalmente. De certa forma isso contribui para formar motivos propícios ao estudo, envolvendo as crianças em atenção e receptividade às tarefas escolares.

A mesma autora, referenciada pelos estudos de Davidov, destaca como se instala o processo da atividade de estudo:

[...] no início da vida escolar, a criança não tem a necessidade específica de assimilar conhecimentos teóricos, tal necessidade surge no processo real de apropriação desses conhecimentos durante a realização de tarefas de estudo. Assim, os conceitos teóricos são o conteúdo da atividade de estudo, mas também simultaneamente, sua necessidade. (ASBAHR, 2020, p.178).

Abre possibilidades para revisitar a prática pedagógica, considerando esse momento inicial de inserção da criança em sua transição para o Ensino Fundamental, no qual ainda não opera pela atividade de estudo, ela está sendo gerada: compreendendo-a aos poucos, realizando tarefas de estudos, no entanto a atividade-guia anterior não deixa de existir, ela assume um papel secundário.

Para mesma autora, ressalta que não devemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente na escola:

[...] tais ações podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos dessa atividade no intuito da formação do pensamento teórico, mas podem, em contrapartida, serem meras operações que pouco contribuem (ASBAHR, 2020, p.171).

Pensando a organização do ensino a partir da atividade de estudo, ela nos aponta a indagação “[...] como transformar a curiosidade infantil em motivos para a aprendizagem?” e aponta o papel do professor na transformação dos motivos afetivos em motivos cognitivos.

A principal característica da introdução da atividade de estudo é que ela vai sendo introduzida, à medida que a criança vai dominando sua estrutura. Assim, a partir das teorizações de Davidov, se descreve sobre a organização do ensino os elementos que compõem a estrutura da atividade, são a compreensão pelo estudante das tarefas de estudo; a realização de ações de estudo; a realização de ações de controle e avaliação; e que culminam a longo prazo, a formação no indivíduo, da capacidade de estudar (ASBAHR, 2020, p.171).

Assim, no período da idade escolar (dos 06 aos 10), o ensino deve ser organizado para que promova ao longo dos anos de escolarização, o desenvolvimento dos estudantes na formação do pensamento teórico, dos conceitos científicos. O ensino, não pode ser baseado na generalização empírica, ao contrário, os conceitos teóricos estão atrelados a uma constituição histórica dos fenômenos. Um ponto de partida, é levar aos estudantes enfrentamento de uma situação problema:

O papel do professor nesse processo é propor tarefas de estudo que possibilitem aos estudantes a reconstrução do movimento dialético do pensamento, ou seja, a reprodução do caminho histórico de elaboração do conceito, como se fossem ‘coparticipantes da busca científica’(ASBAHR, 2020, p.180).

Nesse caso, o professor também está em atividade, a atividade de ensino, articulado em considerar o nível de desenvolvimento das suas crianças, escolhendo as melhores formas e dosagem dos conhecimentos as quais elas podem alcançar. Para nossas crianças do primeiro ano, em transição, cada qual delas está em seu próprio ritmo de desenvolvimento.

Pensar a atividade-guia, é um portal que nos move a adentrar no mundo da criança, pois é com elas que nos relacionamos enquanto professores, e às vezes nosso pensamento adulto dicotômico atropela sua condição de crianças, que brincam, que imaginam, que criam e que devem ser respeitadas em seus percursos de desenvolvimento.

3.1 A expressão artística na tridimensionalidade pode contribuir no desenvolvimento?

A postura reflexiva filosófica, da Pedagogia Histórico-Crítica, e os aportes da teoria cultural da periodização do desenvolvimento, por parte da professora de artes visuais que questiona problemas da prática educativa, como a pouca presença da

expressão artística na tridimensionalidade nas salas de aula, agora pode confrontar-se: Como esse âmbito de conteúdo pode contribuir com o desenvolvimento psíquico das crianças na faixa escolar dos primeiros anos?

Por tridimensionalidade, me refiro às práticas do ensino de artes visuais relacionadas ao âmbito da modelagem, da escultura, da construção material espacial usadas nas produções artísticas, que saiam da superfície plana da bidimensionalidade. Quando muito, nas salas de primeiro ano, vemos o uso da massinha de modelar, ainda em experimentações usadas mais em representações como alto relevos sobre um plano. Para além da massinha, o intento é trazer a argila como proposta potencializadora da criação e imaginação da criança.

Para Vygotsky (2018), a atividade criadora se manifesta em todos os aspectos da vida cultural. Seus processos mentais de operações de dissociação, associação e reelaboração, se dá a partir das experiências vividas: “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.” (VYGOTSKI, 2018, p.24)

O planejamento pedagógico ao centrar-se na criança, em seus percursos de desenvolvimento, tem o compromisso de ofertar um ensino que mais desafie o psiquismo delas. Isto é, reconhecer que é por meio das atividades que elas podem adquirir novos conhecimentos e hábitos, e portanto, exigem intencionalidade na mediação do professor. Então, em Lazaretti:

Os conteúdos, ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, ampliam suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outras. (LAZARETTI, 2020, p. 137).

Retomamos da autora a palavra critério, e o discorrido até aqui nos possibilita avaliar e agir de modo mais consciente sobre a prática docente. Portanto, ofertar práticas educativas considerando as atividades que podem ser guias para as crianças, entre umas e outras. Que a entrada no ensino fundamental não signifique o fim do lúdico. A atividade de estudo está em estágio inicial, se estabelecendo sem pressa, pois esses processos se dão na repetição da estrutura de estudo. Importa considerar que elas brincam, e que a brincadeira de jogo de papéis estará presente como forma de desenvolvimento, em atividade principal ou como atividade secundária. E as crianças nas tarefas de estudo, que gradativamente se constitui em necessidade de aprender e moverá a atividade de estudos, como atividade guia ao longo dos próximos anos de escolarização.

Considerações finais: os desafios envolvidos

Estando em pleno andamento, a proposta de atuação de sequência de 10 aulas de artes que explora a tridimensionalidade aplicada em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, constata-se o desafio em produzir a sistematização dos resultados dessa

proposta de ensino para artes visuais, de tal que possa ser compartilhada e replicada por pares da área. Além disso, ao acessar a pós-graduação *stricto-sensu*, é necessário lidar com uma problemática bastante real: a limitação de tempo. São dois anos para compreender nossas inquietações e, a partir delas, encontrar nosso objeto de pesquisa. São cursadas disciplinas que ampliam o olhar, mas também podem nos fazer desviar da rota traçada no projeto de pesquisa. São necessárias infinitas leituras que não podem nos paralisar, mas devem nos impulsionar à ação na escola, uma vez que este é o objetivo principal do mestrado profissional. Com auxílio de sua orientadora, esta professora encontra-se emaranhada em desafios na busca por respostas, embora perceba que novas perguntas se desvelam o tempo todo.

Referências

- ASBAHR, F. da S. F.. **Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais.** (p. 171 - 192), In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Angelo Antonio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2 Campinas: Editora Autores Associados, 2020.
- LAZARETTI, Lucélia Maria. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado.** (p. 129 - 148), In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Angelo Antonio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2 Campinas: Editora Autores Associados, 2020.
- MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores associados, 2013.
- MARTINS, J. C., FACCI, M. G. D.. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental.** (p. 171 - 192), In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Angelo Antonio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2 Campinas: Editora Autores Associados, 2020.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. **A teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimentos psíquico como expressão do método materialista dialético.** (p. 63- 90), In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Angelo Antonio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2 Campinas: Editora Autores Associados, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- TULESKI, S. C., EIDT, N. M., **A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores.** In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Angelo Antonio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2 Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico- livro para professores.**
São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RELEITURA NÃO É CÓPIA – ESTUDO DE CASO – *GIRASSÓIS, 1888, VINCENT VAN GOGH*

Juliana da Silva Moreira¹

Resumo

O texto aborda um estudo de caso realizado nas turmas de 9º ano da Unidade Municipal de Educação, localizada em uma cidade do litoral de São Paulo. A proposta teve como objetivo, a leitura de uma obra de gênero ‘natureza morta’, contextualização e produção de uma releitura, tendo como principal base teórica, a *Abordagem Triangular* da autora Ana Mae Barbosa (2014). O resultado demonstra a produção autoral dos alunos proporcionado por meio destas aulas. É importante ressaltar que este artigo é um recorte adaptado e extraído da monografia intitulada *A obra de arte como instrumento de educação escolar*, um trabalho sobre o ensino de arte com pesquisa teórica e de campo.²

Palavras-chave: Educação. Ensino de Arte. História da Arte. Arte/Educação.

Introdução

Este texto apresenta um estudo de caso desenvolvido em uma escola pública localizada no litoral de São Paulo com duas turmas de 9º ano, Ensino Fundamental – Anos Finais.

O trabalho de pesquisa, *A obra de arte como instrumento de educação escolar* que originou este artigo teve como objetivo discutir a educação a partir da obra de arte como material educativo no campo da História da Arte, uma Arte/Educação pela estética. Foram abordadas diversas metodologias de ensino de Arte que corroboram para uma Arte/Educação autônoma, entre elas, a *Abordagem Triangular* da autora Ana Mae Barbosa (2014), referência principal deste trabalho a partir da obra *Os Girassóis, 1888*, do artista Vincent van Gogh.

O processo de leitura de imagem e releitura constituído neste plano de aula teve como objetivo promover o ensino-aprendizagem por meio destes conceitos, reafirmando que releitura não é cópia e instigando uma produção autoral dos estudantes.

Nos próximos tópicos serão apresentadas, a fundamentação teórica, metodologia, análise dos resultados e conclusões obtidas por meio deste estudo.

1. A Abordagem Triangular

A autora Ana Mae Barbosa é pioneira no desenvolvimento da Arte/Educação brasileira, graduada em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (1960),

¹Mestranda na Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP), bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), professora de Artes na rede pública de ensino e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Curriculares para o Ensino de Arte na Educação Básica (GEPPCARTE/UNESP) coordenado pelo Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. E-mail: julie.moreira@yahoo.com.br

² Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Paulo em 2017 como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em História da Arte, orientado pela Prof.ª Dra. Elaine Dias.

mestra em *Art Education* no *Southern Connecticut State College* (1974) e doutora em *Humanistic Education* na *Boston University* (1978). Atualmente é professora da *Universidade Anhembi Morumbi* e recebeu o título de professora emérita da *Escola de Comunicação e Artes* (ECA) da *Universidade de São Paulo* (USP).

Suas pesquisas, enquanto dirigia o *Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo* (MAC-USP), contribuíram para os estudos sobre Arte/Educação e neste espaço, criou a *Abordagem Triangular* que deriva de três referenciais teóricos, o *Discipline Based Art Education* (DBAE) americano ou Educação Artística como disciplina, o *Critical Studies*, estudo da Inglaterra que aborda arte como expressão e as *Escuelas Al Aire Libre* de origem mexicana, que buscou relacionar arte e cultura para o ensino-aprendizagem.

Contudo a Proposta Triangular, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992, foi experimentada nas escolas da rede municipal de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu (BARBOSA, 1998, p. 35).

Ana Mae Barbosa divulgou a *Metodologia Triangular* no livro *A Imagem no Ensino da Arte*, 1991 (1ª edição), depois revisou sua teoria no livro *Tópicos Utópicos*, 1998, e optou por um novo título, *Proposta Triangular*. Só em 2009, retoma o livro no qual lançou, *A Imagem no Ensino da Arte*, e adota o termo *Abordagem Triangular*³. (BARBOSA, 2010)⁴

Ao revisitar sua teoria e corrigir os termos, a ideia de triangulação permanece, segundo Barbosa (2014), produzir arte instiga a criança a pensar, mas somente o fazer não é suficiente, é preciso ler e refletir criticamente sobre a produção artística. Desta forma, afirmamos que releitura não é cópia, as imagens são, neste caso, apenas um ponto de partida. “O importante é que o professor não exija a representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.” (BARBOSA, 2014, p. 118).

A *Abordagem Triangular*, referência norteadora deste estudo de caso, o qual envolve a Leitura da obra, Contextualização e o Fazer artístico, conforme Barbosa (2010), é “[...] aberta à reinterpretções e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram [...]” (p.11).

O momento de leitura de imagem envolve o ato de ver, julgar e descobrir as qualidades da obra, é preciso ir além da leitura em si, apreciar todo o contexto e estabelecer as relações possíveis de serem traçadas.

Conforme Barbosa (1998), a “Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica [...]” (p. 40). A autora reforça

³ Neste trabalho utilizaremos o termo *Abordagem Triangular*, respeitando as citações que utilizam outras nomenclaturas.

⁴ BARBOSA, Ana Mae. “Apresentação”. In: **A Abordagem Triangular no Ensino de Artes e Culturas Visuais** /Ana Mae Barbosa, Fernanda Pereira da Cunha (orgs). São Paulo: Cortez, 2010.

também a importância da alfabetização visual envolvendo sua gramática e sintaxe, “Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura de imagem artística, humanizadora” (BARBOSA, 1998, p. 35).

O ato de ler uma imagem implica em diversas questões e depende muito do leitor, a autora Analice Dutra Pillar afirma:

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constitui uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação de mundo (PILLAR, 2014, p. 11).

Já a contextualização se originou na História da Arte, é o momento de analisar a imagem no contexto em que foi produzida e trazê-la até os nossos dias, refletindo sobre todos os aspectos culturais, históricos e sociais que a envolvem. “A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia [...]” (BARBOSA, 1998, p.43)

O fazer artístico ou produção artística é quando o aluno pode criar trazendo como referência tudo o que foi visto e aprendido. Trata-se do ato de criação, escolha de tema, técnica, materiais, suportes, entre outros. O objetivo não é a cópia, pois as obras vistas devem servir apenas de referência e não de modelos para serem copiados fielmente.

Neste contexto, destacamos a importância do autor Paulo Freire, referência fundamental para Barbosa que busca seguir os mesmos princípios, difundindo um ensino de arte dentro de uma perspectiva libertadora, distante do método educativo das escolas burguesas que depositam o conhecimento dos alunos, caracterizado por Freire, como educação bancária.

Desta forma, reafirmamos que a *Abordagem Triangular* não é um modelo a ser seguido, e tem, como pressuposto o fato do educador poder adaptá-la conforme sua realidade. O objetivo maior é que a distância entre a obra e o observador seja diminuída, ou seja, que haja uma maior compreensão e entendimento das imagens.

Em virtude dos fatos citados, nota-se que Ana Mae Barbosa foi precursora na Arte/Educação brasileira e a *Abordagem Triangular* reforça a importância da leitura de imagem, essencial para a formação do sujeito. O ato de ler uma obra, analisar o seu contexto, estudar sua história e dialogar sobre as questões que a envolvem são fatores essenciais para a construção do ensino da arte na escola. A seguir, serão abordados os equívocos desencadeados com a aplicação da teoria de Barbosa nas aulas de artes.

2. Abordagem Triangular - críticas e equívocos

A autora Valeska Bernardo Rangel (2004) em seu artigo *Releitura não é cópia: Refletindo uma das possibilidades do fazer artístico*⁵ discute alguns equívocos que ocorreram na difusão da *Abordagem Triangular*.

O primeiro equívoco, conforme indica Rangel (2004), está na popularização da *Abordagem Triangular* e posterior disseminação pelos arte-educadores de todo o Brasil como *Metodologia Triangular*. A teórica Ana Mae Barbosa aceitou o termo, e alguns anos depois assume seu erro e o corrige afirmando que a *Abordagem Triangular* não é um método a ser seguido e sim um conjunto de ações em que cada educador vai adequar ao seu modo e sua realidade.

Este equívoco impactou diretamente na aplicação da *Abordagem Triangular* como um método que possui uma ordem específica, leitura da obra, contextualização e fazer artístico, sem preocupação em adequá-la à sua realidade.

Rangel (2004) indica que a falta de pesquisa em arte-educação também contribuiu para adoção da “metodologia” desta forma. Os professores estavam ávidos por uma teoria a ser seguida, então o “método” ocupou esta lacuna.

Outro problema apontado por Rangel (2004) é a restrição do fazer artístico a releitura e a releitura como cópia. A autora atestou por meio de conversas com professores e observação das produções dos estudantes, que na maioria das vezes, o que nomeavam como releitura, era apenas uma cópia da obra. Ressaltamos o fato de a releitura ser uma das possibilidades do fazer artístico e não a única.

Para Rangel (2004), releitura é uma nova leitura e o aluno precisa de clareza quanto ao que está sendo proposto, ou seja, é necessário explicar o que é uma releitura, para que o discente possa atender a proposta.

Esta seria a definição primordial da releitura: uma nova leitura, reler, ler novamente. Esta nova leitura não precisa necessariamente ficar restrita à produção artística. Pode ser um novo olhar sobre algo já lido anteriormente. Essa nova leitura poderá ser verbal, mental ou ainda uma nova experiência estética ao identificarmos detalhes que possam ter passado despercebidos numa primeira leitura. Seria a releitura, portanto, uma leitura mais atenta, procurando observar aspectos não lidos anteriormente, resultando ou não em uma produção plástica. (RANGEL, 2004, p.40)

Segundo Analice Dutra Pillar (2014, p.14), releitura e cópia são itens distintos:

Há uma distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação e criação com base em um referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final.

Além dos equívocos na difusão, a *Abordagem Triangular*, também sofreu críticas, um grupo de arte-educadores do Rio Grande do Sul, se mostrou contrário à

⁵ O título deste artigo foi inspirado no texto da autora Valeska Bernardo Rangel.

teoria, afirmando ser uma adaptação ou cópia do DBAE. Barbosa refuta afirmando que a *Abordagem Triangular* se opõe ao DBAE, pois ele coloca o ensino da arte em disciplinas e “[...] a Abordagem Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização.” (BARBOSA, 1998, p. 37)

Outra crítica é a indicação de que a *Abordagem Triangular* possui viés hegemônico europeu e norte-americano erudito de arte. Barbosa se contrapõe a esta afirmação asseverando que a teoria é um sistema cuja proposição depende de uma resposta ao seguinte questionamento, “[...] como se dá o conhecimento em arte?” (BARBOSA, 1998, p. 38) Ou seja, qualquer conteúdo de arte pode ser trabalhado por meio da *Abordagem Triangular*, apenas é necessário operacionalizar as ações e adequar ao contexto.

É possível perceber que, apesar dos equívocos e críticas que envolveram a *Abordagem Triangular*, é uma teoria muito utilizada no ensino de Arte com resultados positivos. Sua forma aberta incita várias possibilidades de trabalho e desmistificar o que é releitura, é essencial para que os estudantes avancem no processo de ensino-aprendizagem no campo da Arte/Educação. Na próxima seção, exploraremos como a práxis docente foi encaminhada.

3. Aula – *Os Girassóis*, 1888 de Vincent Van Gogh

Com base na *Abordagem Triangular*, a princípio foi solicitada a leitura e discussão de um texto sobre Van Gogh com a intenção de apresentar o pintor, vida e obra:

[...] Vincent van Gogh, nasceu em 30 de março de 1853, na pequena aldeia de Grost Zundert, ou melhor, no Brabante Setentrional (Países Baixos), atual Holanda. Viveu uma infância pacata. Morou numa casa sombria, até um pouco triste. Mostrou-se, desde pequeno, uma criança rebelde, sonhadora e solitária. Sua adolescência não foi muito diferente de sua infância. De família pobre, começou a trabalhar aos 16 anos, porém, não como pintor. Aproveitava as horas de folga e visitava os museus. Resolveu, a partir das visitas, estudar um pouco de desenho... Pensava em um dia conseguir desenhar e pintar com o mesmo gabarito de Claude Monet (1840-1926), Renoir (1841-1919) e Edgard Degas (1843-1917). Provavelmente você já deve ter visto obras de Van Gogh. Ele é conhecido por ser um pintor pós-impressionista. O que é isso: Pós-Impressionismo? Você deve estar se perguntando. Vamos conhecer um pouco desse movimento para que possamos entender e analisar melhor as obras de Vincent van Gogh. Os pintores do Pós-Impressionismo pintavam além do que viam, eles pintavam o que sentiam, libertando, assim, suas emoções. Eram audazes e desprendidos; permitiam que novas técnicas e novos temas e materiais fossem usados. A arte pós-impressionista preparou o campo para que novos pintores ficassem livres para novas criações. Os artistas que participaram desse período da arte nunca julgaram estar em um novo movimento, apenas sabiam que estavam além dos impressionistas. Por esse motivo, muitos não julgam o Pós-Impressionismo como um movimento, mas sim como um momento de transição da arte. A pintura pós-impressionista teve alguns seguidores, podemos citar entre eles: Georges Seurat, Toulouse-Lautrec, Paul Cézanne, Paul Gauguin e Vincent van Gogh, ao qual dedicamos uma participação especial neste tema. *Tempo em que Van Gogh viveu...*

Em 1874, passou as férias com sua família que estava morando em Etten (Paris). Pensava em Paris como cidade luz. Nessa época pouco se sabia das obras dos impressionistas. Estava o artista, com 21 anos e a vida agitada o entusiasmava. Depois de passar alguns meses em Paris, voltou a Londres e, a seguir, foi para Haia (Holanda), onde se demitiu da Galeria de Arte Goupil, em abril de 1876.

Decidiu ser professor auxiliar de francês e alemão, idiomas, que não possuía muito domínio. Fracassou e partiu novamente para Inglaterra. O contato com a profissão o levou aos subúrbios pobres de Londres. Ele então decidiu ser religioso, para poder ajudar os pobres. Mas sua vocação estava longe dali, queria mesmo era ser pintor.

Tempo Humano

“*Eu não quero pintar quadros, quero pintar a vida...*” [...] queria ser pintor. Em casa, não permaneceu muito tempo, porque impelido pela sua inquietação, passou a perambular, ora alegre, ora triste, tinha crises existenciais. Nesse momento, Paris vivia um momento de explosão artística, eram livros e exposições. Van Gogh devorava livros de escritores como: Alexandre Dumas, Gustave Flaubert, Vitor Hugo, entre outros. Começou a desenhar e, em outubro de 1880, inscreveu-se na Academia de Bruxelas, estudando a técnica do desenho e estreitando amizade com o pintor Paul Gauguin. Retornando, por alguns meses, junto ao seu pai, em Etten, começou a desenhar coisas reais, figuras de camponeses. Van Gogh tinha 30 anos, quando realmente começou a pintar (CANTELE, A e CANTELE, B., 2007, p. 6-7).

Após leitura e discussão do texto, os alunos assistiram a uma cena do filme *O sorriso de Monalisa* (2003), dirigido por Mike Newell. O filme se passa na década de 50, a protagonista é uma professora de História da Arte, Katherine Watson, interpretada por Julia Roberts. Um material, que ensina a pintar um “Van Gogh”, através de números, é apresentado às alunas com um viés crítico e Watson ressalta que estão “[...] colocando Van Gogh em uma caixinha, sendo ele um artista que pintava o que sentia e não o que via, que ousou ser ele mesmo em sua época”.

Em outra cena, as alunas entram na sala com quadros pintados por elas para presentear a professora de História da Arte. Cada uma imprimiu sua individualidade nas imagens, “ousaram ser elas mesmas”.

Neste momento, foi apresentada apenas a cena sobre Van Gogh, porém os alunos já haviam assistido ao filme inteiro em um outro momento, contudo, destacamos que este trabalho não entrará no debate fílmico.

A cena corroborou para a desmistificação do termo releitura. Após teoria e cena do filme discutida com sua devida contextualização, foi dada uma proposta de releitura da obra de Vincent van Gogh, *Girassóis*, 1888, óleo sobre tela; 92,1 x 73 cm, conservada na *National Gallery*, Londres.⁶

No fazer artístico (Produção Artística), o aluno é colocado em contato com o processo de criação de uma imagem, de uma obra, podendo assim aprender sobre os diferentes aspectos que o envolvem como: seleção de materiais a serem utilizados, escolha do tema, da técnica, busca de referências artísticas, entre outros. Ele agora poderá traduzir plasticamente

⁶Disponível em: <<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/vincent-van-gogh-sunflowers>> Acesso: 20 set. 2017.

o que não comporta apenas em palavras ou gestos, ao colocar suas vivências, suas interpretações no trabalho produzido (RANGEL, 2004, p 39).

Em resumo, foi proposto o estudo sobre o artista Vincent van Gogh, discutido o modo como ele pensava para construir as imagens, a leitura da obra *Os Girassóis*, 1888, apresentação da cena do filme, *O Sorriso de Monalisa* e debates em torno deste referencial teórico. E por fim, o fazer artístico aplicado como releitura, ressaltando que releitura não é cópia. A seguir analisaremos a produção oriunda desta proposta.

4. Análise da Produção

A partir da proposta da leitura, contextualização e releitura da obra *Os Girassóis*, 1888, os trabalhos produzidos pelos alunos apresentaram diversidade de técnicas, tais como; pintura, colagem, desenho e utilização de materiais diversos, como o carvão, tinta, lápis 6B, papéis, recortes de revistas, lápis de cor e caneta hidrográfica.

A cena do filme contribuiu para a desmistificação do que é a releitura, porém é importante ressaltar que na película as alunas pintaram apenas flores de diversas cores e formas. Os alunos tratados neste estudo foram além das flores, ousando em cores, técnica, formas e composições.

A releitura de Marcelo⁷ (figura 01) apresenta, segundo o autor, recortes de papéis colados nas cores verde e amarelo que se encontram na bandeira do Brasil e as flores de cor preta para representar o caos no qual o país se encontrava naquele momento. Já Rodrigo (figura 07) fez um personagem cuja referência é o Mangá (quadrinhos no estilo japonês), pois tem um gosto por esta forma de desenho. Os celulares foram colocados no lugar das flores (figura 06), pois, conforme Mel: “A sociedade troca de celular diversas vezes sem necessidade, quis fazer uma crítica ao consumo.”

As flores são protagonistas em Van Gogh, já no desenho de Rafael (figura 05) são apenas coadjuvantes e trazem ainda uma mensagem de esperança: “Tenha fé porque até no lixão nasce flor”⁸, excerto da música *Vida Loka*, parte 1 do *Racionais MC's* que reflete o universo cultural no qual o estudante se encontra imerso.

A releitura de Tarsila (figura 09) se assemelha a uma estampa. Alguns estão desenhados com carvão (figura 05, 08, 10 e 11), um material novo para eles, apresentado em outro momento. Eles gostaram muito da sensação que ele provoca e o reutilizaram nesta proposta.

⁷ Os nomes dos alunos são fictícios de forma a preservar a exposição de imagem deles.

⁸ RACIONAIS MCS. *Vida Loka*, parte 1. São Paulo :Cosa Nostra. 2002. Disponível em: < <https://on.soundcloud.com/FD4Ub> > Acesso em: 01 maio 2023.

Figura 01 – Releitura Marcelo



Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 02 – Releitura Pedro



Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 03 – Releitura José



Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 04 – Releitura Isabel

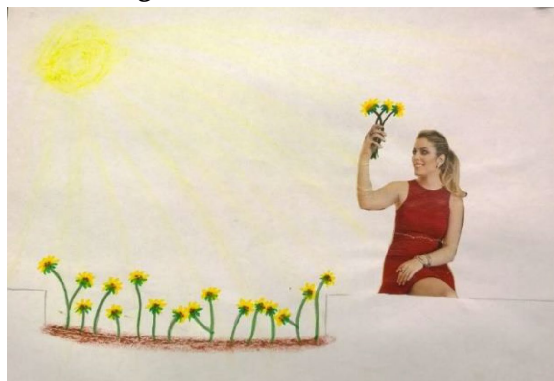


Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 05 – Releitura Rafael

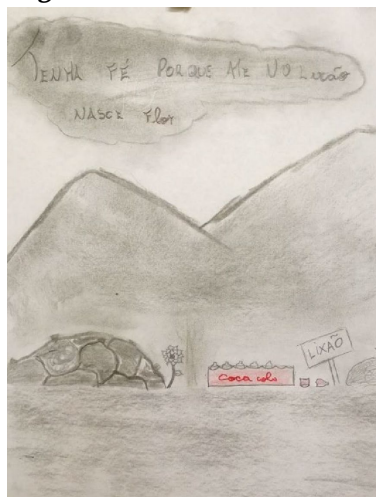


Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 06 – Releitura Mel



Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 07 – Releitura Rodrigo



Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 08 – Releitura Claudete



Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 09 – Releitura Tarsila



Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 10 – Releitura Julia



Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Figura 11 – Releitura Suelen



Foto: Juliana Moreira - Arquivo pessoal da autora.

Não dá para afirmar se os alunos apreenderam o método do artista visto pelo olhar técnico, mas compreenderam o que se passava em seu interior para a criação das imagens, “pintava o que sentia”.

A expectativa era uma produção de desenhos estereotipados, pois era apenas um vaso com flores, mas ficaram tão evidentes as intenções de Van Gogh para criar, que os discentes de igual forma se apropriaram deste processo.

O resultado foi uma produção autoral, as imagens imprimiram personalidade e força. É evidente que o conceito de releitura foi desmistificado nesta aula, de forma que nenhum dos trabalhos é uma cópia e todos lembram os *Girassóis*, 1888 de Van Gogh. A obra serviu como ponto de partida e não um modelo para a cópia.

Nesta sequência didática os alunos aprenderam sobre uma obra importante de um artista de relevância internacional e produziram seus trabalhos com autonomia em seu processo de criação.

Lidar com a leitura da imagem como conteúdo de uma disciplina na escola formal deve garantir um saber entender a arte produzida pelos artistas e assim permitir o acesso ao universo cultural de diferentes momentos e lugares do mundo no âmbito da linguagem da arte. (BUORO e COSTA, 2007, p.256).

A escola é o lugar ideal para adquirir sabedoria e devemos proporcionar que o estudante tenha contato com o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade:

A defesa da socialização do conhecimento historicamente acumulado em sala de aula apresenta-se não apenas como uma perspectiva educacional com finalidades voltadas à reprodução da sociedade, mas fundamentalmente voltada para a humanização dos indivíduos provenientes da classe trabalhadora com o fim ético-político de superação da sociedade de classes (BUENO, 2011).

Ana Mae Barbosa (1998), se impressionou com um depoimento em vídeo, em que as crianças relataram suas impressões a partir de um material pedagógico teórico e audiovisual, produzido com base na *Abordagem Triangular*. Na época, estava em processo de pesquisa:

[...] o que mais me impressionou foi o curto e incisivo depoimento de uma criança de 12 anos, pobre, muito pobre, pobreza detectável visualmente, não só através da roupa, mas do gesto e do olhar, que disse: "Por que nunca ninguém me falou sobre arte abstrata? Gostei muito de entender isso (BARBOSA, 1998, p. 36).

Ressaltamos a importância do acesso ao conhecimento a todos, a partir do depoimento relatado acima, Barbosa (1998) destaca a questão social envolvida neste relato:

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados (BARBOSA, 1998, p. 36).

Em suma, o conhecimento foi oportunizado, e o resultado, uma produção autoral. As imagens apresentadas foram singulares e ficou evidente que aprenderam sobre o conceito de releitura, de forma que nenhum dos trabalhos é uma cópia e todos remetem aos *Girassóis*, 1888 de Van Gogh.

Considerações Finais

Dessa maneira, concluímos que Ana Mae Barbosa é pioneira na Arte/Educação brasileira e a *Abordagem Triangular* foi muito difundida no cenário artístico educativo, tornando-se referência no âmbito nacional e internacional.

Apesar dos equívocos na aplicação da proposta e das críticas tecidas à teoria, trouxe uma contribuição ímpar para o ensino de arte, tornando-se referência principal neste estudo de caso devido ao seu potencial.

Reafirmamos que releitura não é cópia, há uma intrínseca diferença entre estas propostas e reler uma obra pode desencadear trabalhos em que o processo de criação se torna evidente, com impressões pessoais.

A teoria posta em prática por meio do estudo de caso reflete o ensino/aprendizagem dos alunos. Os discentes estudaram uma obra de arte importante no cenário internacional, além da leitura da imagem em si e a produção de suas versões para o fato aliando o seu cotidiano ao conhecimento adquirido.

A aula proporcionou um resultado singular, a forma como o pintor Van Gogh inspirou os alunos na produção surpreendeu e superou todas as expectativas, a *Abordagem Triangular* de Ana Mae somada a defesa da socialização do conhecimento historicamente acumulado resultaram neste trabalho em que os alunos puderam se expressar através de um conteúdo mediado pela professora, no qual foram sujeitos autônomos em seu processo de criação.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos Utópicos/Ana Mae Barbosa** – Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. “Apresentação”. In: **A Abordagem Triangular no Ensino de Artes e Culturas Visuais** /Ana Mae Barbosa, Fernanda Pereira da Cunha (orgs). São Paulo: Cortez, 2010.

BUENO, Juliane Zacharias. “Ética marxista e formação moral na escola” In **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos** / Ana Carolina Marsiglia (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BUORO, Anamelia Bueno; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: Marilda Oliveira de Oliveira. (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. 1 ed. Santa Maria: UFSM, 2007. p. 251-270.

CANTELE, Angela Anita e CANTELE, Bruna Renata. **Arte e Habilidade - 7º ano** (Coleção arte e habilidade 1ª ed. São Paulo: IBEP, 2007. p. 06-07.

GOGH, Vincent van. **Os Girassóis**. 1888. Óleo sobre tela, 92,1 x 73 cm. Disponível em: <<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/vincent-van-gogh-sunflowers>> Acesso em: 20 set. 2017.

MOREIRA, Juliana da Silva. **A obra de Arte como instrumento de educação escolar**. 2017. 254 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História da Arte) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

O SORRISO DE MONALISA. Direção: Mike Newell. Produção: Deborah Schindler. Intérpretes: Julia Roberts, Kirsten Dunst, Julia Stiles. Roteiro: Lawrence Konner, Mark Rosenthal. California: Columbia, 2003. 1 DVD (117 min), DVD, son. color.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes** / Analice Dutra Pillar (organizadora). 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RACIONAIS MCS. **Vida Loka, parte 1**. São Paulo: Cosa Nostra. 2002. Disponível em: <<https://on.soundcloud.com/FD4Ub>> Acesso em: 01 maio 2023.

RANGEL, Valeska B. **Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico**. NUPEART: Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. UDESC. Santa Catarina: 2004. v. 3. p.33-59. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534>> Acesso em: 15 abr. 2017.

OLHAR TRANSFORMADOR E IMPACTANTE DA ARTE

Elisa Maria Machado Lima¹

Resumo

A Arte, por inserir postura, sensibilidade e capacidade de sair do mesmo para o improvável, não tem idade para ser compreendida e praticada. A investigação da arte, por meio da pesquisa qualitativa e de estímulos provocativos, no contexto da educação infantil e delimitado na livre expressão de cada criança, acolhe a imaginação e a criatividade. O imagético é muito valorizado por muitos pesquisadores como, por exemplo, Albano, Barbosa, Buoro entre muitos outros. Como o tema deste estudo está centrado na capacidade de apreender e expressar a realidade por meio da arte e tem o objetivo de apreciar e considerar a particularidade da prática artística no processo educativo de crianças pequenas, o foco está na expressão por meio de imagens, na criatividade e na imaginação. Estes valores e atitudes não podem ser quantificados, mas, são passíveis de registros que demonstram que a arte favorece o desenvolvimento psicossocial das crianças na educação infantil. Visto que, a estranheza que a arte provoca vem da sensibilidade que possibilita a antecipação do há de vir que produz um impacto que transforma. Assim sendo, a arte atua como espelho, que reflete o interior da consciência, causa estranhamento e repercute no ambiente.

Palavras-chave: Sensibilidade; Estranhamento; Consciência; Arte.

Introdução

Propor um olhar direcionado para a arte de forma concisa, planejada e articulada com as vivências das crianças é uma tarefa árdua, que exige propósito e mudanças de atitudes. O olhar dirigido para a arte desperta a necessidade de reconhecimento, produz avaliações, que buscam um entendimento e, por consequência, leva a uma releitura que altera perspectivas, que, ao ser incorporada, provoca mudanças internas (BUORO, 2000). Esta dinâmica altera o modo de ser e estar no mundo.

A escolha temática é o impacto e a transformação da arte no contexto da educação infantil por meio de estímulos e provocações, que está delimitada na livre expressão de cada criança. O maior desafio desta pesquisa é o de integrar a cultura própria do grupo, que tem suas crenças, conhecimentos e ideias, para estabelecer quais condutas que docentes e cuidadores podem priorizar para favorecer o livre expressar artístico de cada criança.

1.1 Metodologia

Visando um olhar com perspectiva da prática, este trabalho investigativo, com abordagem qualitativa, foi realizado por meio do exercício de observação, anotações de campos e revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica, amparada em autores conceituados na arte e na criatividade, como Ana Angélica Albano, Ana Mae Barbosa, Anamelia Bueno Buoro, entre tantos outros, traz o impacto e a transformação da arte no contexto social.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC

Seguindo os preceitos elaborados por Godoy (1995), que afirma o potencial da pesquisa qualitativa, que favorece uma estrutura ampla e flexível, este estudo teve sua abordagem orientada pela imaginação e criatividade. O tema está delimitado ao livre expressar de crianças na Educação Infantil diante das ações e reações provocadas por meio de materiais e estímulos artísticos.

1.2 Objetivo Geral

Apreciar e reconhecer a singularidade da prática artística no processo educativo no ambiente da Educação Infantil.

1.3 Objetivos Específicos

Identificar as ações das crianças diante de estímulos artísticos e relacionar o impacto da arte com ética, alteridade, relações sociais, linguagens, corpo, culturas e emoção.

2. Análise e comentário do conteúdo

O processo educativo no ambiente da Educação Infantil apesar de dinâmico, também tem suas limitações, visto que, professores e cuidadores levam consigo suas culturas e suas ideias sobre a arte. Fato este que cria desafios, pois, há perspectivas que nem sempre carregam propostas capazes de desafiar o imaginário infantil. Portanto, aumenta os obstáculos para proporcionar os estímulos adequados para o exercício singular artístico de cada criança. Mas, não impede.

Diante de crianças pequenas, outros cuidados são primordiais, tais como a segurança física e emocional. Por este motivo, os recursos utilizados para este estudo, que visa observar a expressão artística na educação infantil, são básicos, como papel, lápis de cor, lápis grafite e giz de cera. Visto que, o potencial criativo de cada criança tem que estar delimitado na liberdade que se pode dar às crianças, assegurando a segurança das mesmas e suas integridades físicas e emocionais. Apesar das limitações do espaço, do cuidado e do material artístico, as crianças utilizam-se destes de forma surpreendente.

A criança, quando tem liberdade de expressão, revela ideias e pensamentos que surpreende e encanta. Como quando pega um boneco no estado tridimensional e o transforma, no papel, em um objeto dimensional. Ou, quando diante de um papel em branco e um lápis de cor, apoia o próprio pé, circula e depois preenche os espaços vazios com olhos, boca e expressões.

A arte permite acesso às emoções e libera tensões e estresse. Lembrando que as crianças também trazem dentro delas emoções fortes, que ao serem organizadas, por meio da prática artística, desperta ideias e sentimentos, que produz impacto, que tanto transforma como produz integração social.

Para desenvolver a livre expressão artística é fundamental não interferir na individualidade, ideias e iniciativas das crianças. Posto que, cada criança é diferente da outra e cada uma delas tem suas necessidades e gostos particulares, como, por

exemplo, há os que preferem estar no grupo e outros que escolhem o silêncio e o isolamento. E, está tudo bem!

A solidão proporciona o desenvolvimento de um diálogo interior, afirma a pesquisadora Ana Angélica Albano (2004), que orienta que o ambiente para o exercício da arte seja um local que favoreça a intimidade. Posto que, a intimidade proporciona tempo e espaço para que cada criança libere seu potencial criativo.

Respeitar e acatar as ideias, sentimentos, expressões e gostos de cada criança proporciona um espaço de confiança que favorece a liberação dos sentimentos e emoções fortes como a raiva, o medo, a insegurança e o ciúme.

Crianças pequenas têm pouca habilidade para lidar com as emoções. É necessário auxiliar as crianças para que possam articular em palavras, desenhos, movimentos e atitudes suas emoções. Feito isso, as crianças são capazes de relatar como se sentem diante dessas diferentes experiências.

3. Transformando raiva e frustração

Durante essa pesquisa, pude observar uma situação extrema que causou diversas emoções no grupo das crianças. As crianças estavam brincando e uma delas teve um acesso de raiva e nesse estopim, pegou um boneco esguio, pesado e firme e o utilizou como um bastão e bateu no vidro da janela com toda sua força e raiva. O vidro quebrou! Esse episódio provocou reações diversas, onde a do espanto foi a mais intensa. Após o susto, vieram as diferentes manifestações, uns diziam que o menino seria punido, outros o olhavam com temor, outros tantos com admiração e a maioria com condenação. Na perspectiva histórico-crítica de Ferreiro e Duarte (2011, p.116), observamos a predisposição autoritária e a necessidade de ações construtivas:

[...] As contradições imanentes à realidade social tornam-se, nessa perspectiva, objeto de apropriação pela atividade humana que, entretanto, não ocorre sem que a consciência se torne capaz de se relacionar com a realidade partindo do princípio do desenvolvimento histórico imanente.

Esta situação produziu vários efeitos, mas, a mais intensa e que mais se destacou diante da minha observação foi a do menino que protagonizou a cena. O clima, em geral, estava agitado, as crianças queriam relatar o ocorrido para todos que chegavam ao local, então, a cada novo ator no cenário, as crianças corriam, em êxtase, relataram o ocorrido e apontavam os dedos em riste para o autor da cena.

O menino acusado, por sua vez, em minha observação, estava retraído, calado, com carinha de que estava muito arrependido e incapaz de se perdoar. Fiquei acompanhando o desenrolar da situação. As crianças foram convidadas para a hora da fruta, todas foram correndo. O menino caminhou lentamente para o local do lanche. Olhou e voltou cabisbaixo. Parou ao meu lado e disse: “o menino aranha é muito perigoso.”

Esta declaração, que me soou como desabafo, veio porque o boneco que serviu como bastão para quebrar o vidro, representava o homem aranha. Devido a este fato, as crianças começaram a chamar o menino pelo seu nome acompanhado da palavra “aranha”. Percebendo o desconforto da criança, ofereci uma folha, com dobradura em formato de livro e perguntei se ele queria desenhar.

Então, com um lápis grafite, que é sempre a escolha deste menino, pôs-se a desenhar, demonstrava uma ânsia para registrar e detalhar toda a situação por ele vivenciada. Enquanto as crianças comiam suas frutas, ele permaneceu ali, desenhando o que lhe atormentava naquele momento.

Quando ele preencheu todas as páginas deste livro, perguntei se ele queria me contar a história das gravuras dele. Ele foi me mostrando e narrando, com tom grave, o perigo que o menino aranha representava para o mundo. Ele afirmava que o menino aranha era muito perigoso e que eu tinha que manter distância, pois, era certo, o menino aranha mata todo mundo que chega perto dele.

Observando a postura, o tom de voz e o olhar assustado, decidi contar que eu, mesmo já sendo gente grande, também tenho acesso à raiva. Ele duvidou, então, insistiu e fui explicando que temos emoções e que estas emoções precisam ser conhecidas, expressadas, compreendidas e acolhidas.

Outro fato que chamou atenção foram os traços que o menino usou para representar a aranha. Esse detalhe passou despercebido por mim, mas, ao apresentar estes dados da pesquisa no IV Encontro do Observatório de Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte, um participante notou, nos desenhos do menino, semelhança com as esculturas de aranhas da artista Louise Bourgeois. As esculturas de aranhas da artista representam a complexidade das relações humanas e os enfrentamentos de memórias do início de sua carreira e de traumas da infância. Por ter a sua carreira norteadas por situações adversas e extremas, Louise Bourgeois defende a arte como caminho para a sanidade.

Esta contribuição fez a minha pesquisa pegar um rumo diferente daquele que eu estava indo. Diga-se, enriqueceu e ampliou o reconhecimento da singularidade da prática artística no processo educativo no ambiente da Educação Infantil. Fato que também corrobora com as palavras de Albano (2004), que exalta a capacidade estética do educador, assim como a imaginação como recurso pedagógico. Por conseguinte, reforça que a escuta atenta e a observação dos interesses de cada criança são essenciais para que a prática docente proporcione expressões artísticas transformadoras.

4. Base Epistemológica: Arte e Educação Infantil

As concepções de Albano (2004) em “A Arte como Base Epistemológica para uma Pedagogia da Infância”, que valoriza a experiência como fundamento para o conhecimento, incita a prática da arte como caminho para o desenvolvimento integral do ser. Dito isso, a vivência do menino diante de sua raiva e arrependimento, proporcionou a aquisição de um novo ponto de perspectiva diante de uma situação,

que, embora pareça drástica, proporcionou transformações importantes, tanto no âmbito social como no singular.

Quando há reflexão epistemológica, há possibilidades de sair do senso comum e provocar ações transformadoras do ser e estar no mundo.

Assim, como na história da vida de Louise Bourgeois, que elucida a capacidade humana de transformar traumas em arte, podemos observar a conversão de um fato dramático no ambiente da educação infantil se converter, através da expressão artística, em experiência impactante.

5. Reavivar e intensificar experiências por meio da arte

A arte como recurso de inovação e de enfrentamento, segundo Ana Mae (2002), favorece as vivências que cria e modifica. Portanto, o exercício docente na Educação infantil, que favorece a experiência da Arte, como potencial de desenvolvimento, converte experiências do cotidiano em ações renovadoras e constantemente renováveis.

Ana Mae (2002), na sua perspectiva, valoriza o conhecimento do mundo particular de cada um, que representa a capacidade de ler o entorno, a descrição deste espaço, que favorece o entendimento e a expressão desta realidade. Estes três pilares, que são a leitura, a contextualização e a prática artística descrevem a teoria triangular que Ana Mae defende. Aplicando e desenvolvendo estes princípios é possível desenvolver a capacidade de leitura de uma obra de arte, capacidade de produção artística e integração do contexto desta obra à realidade experienciada.

O pilar da teoria triangular da Ana Mae é facilmente observado no processo da produção, leitura e criação do livro que o menino “aranha” articulou após a sua crise de raiva. Em virtude do incidente, causado pela expressão de sua raiva, deixa claro que há uma leitura do que aconteceu, dado que, ao desenhar, foi expressando seus sentimentos represados, foi contextualizando o fato ocorrido e transformou sua dor em um novo paradigma.

6. Experiência como fundamento para o conhecimento

Os desenhos são de narrativas densas, que retratam um menino anti-herói, com muita adversidade e solidão. Cada página é mais aterrorizante que a outra, faço que sinto medo e confesso, bem baixinho, que eu, já gente grande, também cometo ações horríveis quando sinto raiva. Encontrei dois olhos arregalados me fitando, parecem dizer: “não, não, isso não é possível”.

Enquanto o menino “aranha” descreve seus desenhos e conta a saga de cada página do livro que acabou de escrever, segura um bastão, que, na ponta, tem um coração. Sua história está quase chegando ao fim, neste momento, chamo atenção para o coração. Ele olha e fica surpreso, não havia se dado conta da existência daquele coração. Aproveito esse momento de distração e faço um contorno na história, conduzindo-o para a força do coração.

Enquanto eu falava sobre o coração, sobre o potencial que o coração tem para transformar e criar realidades, seu olhar vai amenizando e surge um brilho de curiosidade. Falo sobre as emoções, conto como o coração consegue modificar as situações e deixa tudo mais colorido.

7. Adversidades e Superações

A raiva é uma emoção forte, quando descontrolada, é um monstro com alto potencial de destruição. Não poupa nada e ninguém. O sofrimento é visível. E, a arte é uma possibilidade de superação. Porque desenhando, narrando e representando as ações e sentimentos de uma experiência desagradável, é possível transformar uma situação complexa em capacidade de lidar com as próprias emoções.

Deslocar uma emoção para um papel não é uma ação assim tão simples, exige coragem e determinação. No caso, tratando-se de uma criança da educação infantil, não significa que não houve bravura de sua parte. Uma vez que, desenhar seus temores e angústias, denota grande valentia.

Transpor, através do desenho, a emoção e narrar os detalhes do que foi posto no papel foi tão desafiante quanto foi a cena propriamente vivida que lhe deu os subsídios para formar sua história.

Dado que, o tamanho de uma adversidade não é medido por si mesmo, pois toda tribulação experienciada insere partes da individualidade de cada um. Posto que, a produção de imagens requer uma leitura crítica dos fatos ocorridos e de si mesmo. Destacando que, a imagem, por si mesma e pelo autor de sua produção, traz consigo elementos que estão invisíveis. Trata-se de uma situação que demanda uma interpretação, ou seja, exige uma leitura, posto que, a imagem deseja ser revelada e compreendida.

Em razão disto, a abordagem triangular da professora Ana Mae fica bem estruturada na experiência vivida pelo menino, posto que, há contextualização, há apreciação e há produção. Uma vez que, os desenhos evidenciam as representações e as interpretações que o menino faz de si mesmo e das relações dele com o outro. Em virtude deste poder implícito na produção imagética, a superação se faz presente.

Considerações finais

Apesar do sistema educativo no ambiente da Educação Infantil ser arrojado, diversas fragilidades promovem limitações, uma vez que professores e cuidadores estão inseridos em conceitos e influências estereotipadas. Fato este que cria desafios, pois, há perspectivas que nem sempre carregam propostas capazes de desafiar o imaginário infantil. Portanto, aumenta os obstáculos para proporcionar os estímulos adequados para o exercício singular artístico de cada criança. Todavia, é possível desenvolver a capacidade de olhar a realidade por meio da arte, contextualizando e recriando o próprio espaço.

É importante destacar que a arte como ato de resistência, tem que ser planejada e articulada com as vivências das crianças. Por conseguinte, deve-se preconizar ações que direcionam estímulos para uma prática docente que reconhece e valoriza o potencial histórico-crítico da arte. O desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental para que haja impactos capazes de modificar a realidade posta

Apesar disto, a prática artística no processo educativo no ambiente da Educação Infantil ainda traz muitas limitações que produz desafios na apreciação e reconhecimento da singularidade da expressão crítica da realidade de cada criança. Por outro lado, por meio de pesquisas, estudos e planejamentos, há inúmeras possibilidades para desenvolver uma prática docente que prioriza o olhar, que transforma e produz impactos por meio da Arte.

Visto que, um bom planejamento de educação infantil favorece o livre pensar e potencializa ideias que impactam e transformam. Permite que a educação seja um campo de liberação, de respeito, que diante do outro, acolhe as diferenças e favorece a expressão singular. Logo, possibilita identificar e reconhecer, nas crianças muito pequenas, o exercício da arte com maestria e singularidade.

Portanto, uma boa organização, que tem a arte como agente de transformação, de forma geral, exige providências e posicionamentos que valorizem mudanças e atitudes proativas. A Educação Infantil que se dispõe desenvolver essa prática docente, que valoriza a arte, promove transformações capazes de repercutir por toda a sociedade contemporânea.

Uma vez que, a prática de atividades artísticas produz desenvolvimento psicossocial e promove curiosidade, responsabilidade, percepção, superação, equilíbrio, integração e partilha. Praticar arte é um exercício que resgata a cultura de origem, promove e reflete na imagem de quem a exerce, fortalecendo a autoestima.

Referências

- ALBANO, Ana Angélica. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. In: Prefeitura do Município de São Paulo – Caderno Temático de Formação II- Educação Infantil: Construindo a pedagogia da infância. São Paulo: PMSP/SME, 2004, p. 43-51.
- BARBOSA, Ana Mae (ORG) Inquietações e mudanças no ensino da arte. Porto Alegre: Artes Médicas, Cortez, 2002.
- BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Ed: Cortez, 4ª edição. São Paulo, 2000.
- FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton AS ARTES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA APRECIÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação [en linea]. 2011, 6(3), 115-126 ISSN: 2446-8606. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866404012> [Acesso em 13 de Maio de 2022].
- GODOY, Arilda Schmidt. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 16/03/2023
- LOUISE BOURGEOIS. <https://historia-arte.com>. Disponível em: <https://historia-arte.com/artistas/louise-bourgeois> [Acesso em 29 de Maio de 2023].

LOUISE BOURGEOIS. <https://dasartes.com.br> 2020 Disponível em:
<https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/as-iconicas-esculturas-de-aranhas-de-louise-bourgeois-tem-uma-historia-surpreendente-veja-4-curiosidades/> [Acesso em 29 de Maio de 2023].

PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E O TRABALHO COM A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL

Lilian Hildebrando da Silva¹
Rita de Cássia Gonçalves²

Resumo

Este artigo apresenta como objetivo investigar os desafios enfrentados pelos professores que desenvolvem o trabalho de artes visuais com crianças deficientes visuais. Busca compreender os primeiros passos para a institucionalização da educação especial no Brasil, a qual teve início no século XIX, com a criação de institutos especializados em atender crianças cegas. A criança com deficiência visual não pode ser privada de conhecer as belezas que trazem as artes visuais, devido ao fato de não poder enxergar com os olhos, no entanto há outros meios dela “enxergar”. As práticas inclusivas devem estar presentes no ensino da arte e em todas as disciplinas, visto que o ensino da arte contribui para estimular a criatividade e explorar habilidades nos estudantes. O fato de trabalhar artes visuais com o estudante deficiente visual, é desafiador para o professor, visto que é necessário adaptar materiais, rever procedimentos, focar nas potencialidades dos estudantes e minimizar as dificuldades causadas pela falta de visão.

Palavras-chave: Artes Visuais. Deficiência Visual. Inclusão/Inclusiva. Legislação. Professores.

Introdução

Uma Educação Inclusiva vai além de incluir os estudantes com necessidades especiais no ensino regular e sim atendê-los em suas necessidades educativas de forma a promover uma aprendizagem significativa e seu desenvolvimento como um todo.

A proposta da inclusão regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), no seu art. 58, cap. V institui a Educação Especial como “modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 19).

Diante dessa legislação, avanços foram feitos, como por exemplo o surgimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Porém, falhas ainda persistem nesse processo da educação inclusiva. Portanto, apresenta-se essa discussão, a fim de se pensar no ensino de Arte para estudantes com deficiência visual.

Há diversas possibilidades que o professor pode adotar para trabalhar em sala de aula com as artes visuais proporcionando a criança deficiente visual valiosas descobertas. É importante que as escolas adotem políticas para que consigam atender as necessidades de qualquer estudante, entendendo e respeitando suas diferenças.

A educação brasileira passou por diversas transformações ao longo da história e continua em constante modificação e adaptação. Da mesma forma, a Educação Especial tem acompanhado esse ritmo de mudanças em paralelo à Educação Inclusiva. Por isso é importante que as pesquisas acerca do tema não se esgotem, contribuindo

¹Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Email: lilianhd32@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Profa. Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná PPGED-UTP. Email professoraritedecassia@gmail.com

para novas reflexões a respeito do que pode ser feito para melhorar a qualidade do ensino e o trabalho dos docentes.

Cada indivíduo tem suas particularidades no modo de ser, pensar e agir, o que os torna únicos, e em uma sala de aula a situação não é diferente. Neste cenário, todos são semelhantes quando vistos como um grupo, mas guardam suas peculiaridades quando observados individualmente.

Outro desafio é a formação dos professores para atender às necessidades das crianças com deficiência visual, uma preocupação eminente das instituições de ensino. A formação perpassa por diferentes processos em determinados períodos, observar o contexto em que se está inserido é uma necessidade, pois compreendê-lo faz com que se entenda como é importante se aprofundar cada vez mais no conhecimento da área de atuação.

A formação continuada para o professor é uma oportunidade de expandir e aprimorar suas habilidades, visando a organização do espaço, criando um ambiente acolhedor e instigante para a aprendizagem do estudante.

A lei 9.394/96 traz a compreensão de que a base da Educação Inclusiva é valorizar todos os estudantes e garantir que todos os direitos deles sejam respeitados, considerando a deficiência uma característica como todas as outras sendo assim é importante que o professor tenha capacitação para atender os estudantes em suas especificidades.

Neste contexto, a problemática do artigo busca pesquisar quais os desafios enfrentados pelos professores que desenvolvem o trabalho de artes visuais com a criança deficiente visual?

Este artigo tem como objetivo compreender os desafios enfrentados pelos professores que desenvolvem o trabalho de artes visuais com crianças deficiente visuais.

Pretende-se neste artigo como objetivos específicos, entender a legislação educacional no ensino da arte visual e educação especial/deficiência visual. Analisar os desafios no trabalho dos professores com as artes visuais com a criança deficiente visual.

Na delimitação do estudo, o foco se direciona para os professores das escolas Municipais da rede pública de ensino. Como coordenadora pedagógica foi possível observar a importância de trabalhar a arte visual com as crianças deficiente visual em sala de aula, se utilizando de diferentes técnicas, bem como foi possível perceber os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento das atividades, então se deu o levantamento e a discussão da temática.

A metodologia da pesquisa será de abordagem qualitativa, com base em dados bibliográficos e documental. Optou-se por um estudo bibliográfico, buscando o aprofundamento teórico necessário para compreensão do tema, discutindo e apontando o estudo de autores da área, Fusari e Ferraz (2001), Holanda e Caminha (2008), Bernardes e Olivério (2011), Souza e Duarte (2011), Prosser (2012), Martins (2013), Costa (2016), Souza (2017), Silva (2018) e Andrade (2023). A escolha desses autores se deu devido à proximidade com o tema de estudo.

1. Artes Visuais

Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática, e compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais. (BRASIL, 1998, p. 20)

A arte na educação surgiu no Brasil no início da década de 1970, entretanto, desde o século XIX já se buscava no Brasil tornar a arte disciplina obrigatória nos currículos.

De acordo com Bernardes e Olivério (2011, p. 27) no Brasil, no início do século XX, houve uma remodelação do projeto educacional vigente a fim de adequá-lo à nova política nacional e à modernização cultural que despontava em função da crescente demanda pela industrialização. Com esse novo modelo de ensino, predominou uma concepção utilitarista da arte: os professores trabalhavam, basicamente, exercícios e modelos convencionais selecionados em manuais e livros didáticos, voltando-se essencialmente para o domínio de técnicas.

Logo, observa-se que, o ensino de arte no Brasil esteve permeado por equívocos, pois se preocupava com o produto e não com os processos artísticos.

Na LDB 5.692/71, publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, atendia a um Brasil que se encontrava inserido em um cenário permeado por políticas públicas que visavam apenas sua expansão econômica.

Ainda, em 1971, a arte foi incluída no currículo escolar por obrigatoriedade da LDB 5.692/71, que visava a incorporação “de atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 20). Desde então, a arte passou a incorporar o cenário educacional como uma atividade educativa, e não disciplina.

Em 1973, surgiu o primeiro curso de Licenciatura em Arte, com duração de dois anos, voltado a professores capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico.

A legislação prevê que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, seja componente curricular obrigatório na educação básica, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes”.

Em 2 de maio de 2016, foi publicada a Lei 13.278/2016, a qual incluía as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei 9.394/1996) que estabelecia o prazo de cinco anos para os sistemas de ensino promoverem a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. (BRASIL, 2016, p. 1)

O ensino de arte está pautado por diretrizes que estabelecem a melhor forma do seu desenvolvimento, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³.

Assim, a Arte na Educação como Disciplina, visa a experiência do estudante com a livre-expressão. A livre-expressão caracterizava-se pelo princípio da manifestação espontânea e auto-expressiva, visando a sensibilização para a expressão artística do estudante. Como nos aponta o PCN-Arte (BRASIL, 1998, p. 21), os princípios da livre-expressão:

trouxeram uma contribuição inegável para a valorização da produção criadora da criança e do jovem, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística, foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”. Esses e muitos outros lemas foram aplicados mecânica mente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar o aluno fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção. (BRASIL, 1998, p. 21)

Os PCN foram elaborados pelo Governo Federal em 1996 e são referência de qualidade, o qual visam a estruturação e reestruturação dos currículos escolares no Brasil. Essa política de estruturação/reestruturação do currículo escolar através do PCN objetiva na padronização do ensino no país, estabelecendo conceitos básicos que orientam o sistema educacional em todo Brasil.

A elaboração de leis e outros documentos que trazem as diretrizes para o ensino de arte está amparada por Referenciais que buscam não só o desenvolvimento da área, mas também garantir que os conceitos não se percam.

1.1 Educação Especial / Deficiência Visual

Os primeiros passos para institucionalização da educação especial no Brasil, aconteceu no século XIX, com a criação de institutos especializados em atender pessoas com deficiências, com a influência de José Álvares de Azevedo. O qual foi considerado o patrono da educação dos cegos no Brasil. Missionário e cego, tendo estudado em Paris, no Instituto Meninos Cegos, em seu retorno para o Brasil, José Álvares, ficou impactado com o descaso para com a educação dos cegos no país (BRASIL, 2018, p. 1).

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

Na busca por uma solução, José Álvares recorreu às autoridades vigentes do país, na época do império e com a influência do ministro, conselheiro Couto Ferraz, D. Pedro II criou o decreto imperial 1.428 em 1854, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (SOUZA, 2017, p. 23).

José Álvares de Azevedo participou intensamente das providências iniciais e decisivas para a fundação da escola dos Cegos no Brasil, mas não chegou a ver seu sonho ser realizado, falecendo no dia 17 de março de 1854, seis meses antes da inauguração, o jovem morreu, vítima de tuberculose, aos 20 anos de idade (BRASIL, 2018, p. 1).

Logo, em 12 de setembro de 1854, foi criado pelo Decreto Imperial 11.428, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, como referência pioneira de acordo com o primeiro diretor, o Dr. Sigaud, o Instituto tinha por finalidade:

Educar meninos cegos e prepará-los segundo sua capacidade individual, para exercício de uma arte, de um ofício, de uma profissão liberal. É, pois, uma casa de educação, e não, um asilo, e muito menos um hospício; uma tríplice especialidade: música, trabalhos, ciência, eis o que constitui sua organização especial (HOLANDA e CAMINHA, 2008, p. 7).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos criado inicialmente no Brasil tinha como finalidade desenvolver a capacidade e habilidade dos estudantes cegos trabalhando com a arte, a música e a ciência a fim de constituir uma organização sólida e educativa.

Mais tarde o instituto passou a ser chamado de Instituto Nacional dos Cegos. Após um ano de funcionamento, foi alterado pelo decreto 1.320 e passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC)⁴.

O IBC até 1926 foi a única instituição especializada para atender os deficientes visuais no país, atualmente ainda é uma instituição de referência. Profissionais de todo o país vão até o Rio de Janeiro para fazer formação especializada.

⁴ O Instituto Benjamin Constant é uma instituição federal da administração direta, ligada diretamente ao gabinete do ministro da Educação e especializada na educação e atendimento de pessoas cegas e com baixa visão. Além da educação formal, o IBC também promove a reinserção social das pessoas que perderam ou estão em processo irreversível de perda da visão, acompanhando-as e orientando-as para que reconquistem a autonomia na condição de pessoas com deficiência visual na sociedade em geral e no mundo do trabalho em particular. Todo o conhecimento acumulado na educação de pessoas com deficiência visual em quase 200 anos de existência, é colocado à disposição da sociedade gratuitamente. Da Imprensa Braille saem os livros e revistas editados e impressos em Braille e em tinta ampliada para pessoas cegas e com baixa visão do Brasil e de outros países de língua portuguesa; já a Biblioteca José Álvares de Azevedo disponibiliza um farto acervo eletrônico de publicações científicas na área, sem falar nos materiais didáticos especializados desenvolvidos e produzidos no IBC, distribuídos para escolas públicas de todo o território nacional. Como centro de referência nesta área, a instituição também atua na formação especializada na educação de pessoas com deficiência visual e assessora instituições públicas e privadas no atendimento às necessidades desse público. Ao longo dos anos, o IBC tornou-se também um centro de pesquisas médicas no campo da oftalmologia, possuindo um dos programas de residência médica mais respeitados do País. Através desse programa, presta serviços de atendimento médico à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/institucional-1>. Acesso em 18 jun. 2023.

O IBC atende pessoas de todas as idades e desde 2019 a instituição oferece o Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual, o primeiro curso stricto sensu na área da América Latina.

Em 20 de dezembro de 1996, foi constituído no artigo nº 58 da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a definição da Educação especial da seguinte forma:

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p.19)

A Educação Especial nasceu para atender às necessidades de pessoas que tinham características diferentes da maior parte da sociedade, os portadores de alguma deficiência.

A partir de 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a qual afirma: “todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais”, a Educação Inclusiva no Brasil deve ser compreendida como um conceito amplo, relacionando-se a todas as pessoas.

Segundo Souza e Costa (2016, p. 46) a compreensão ampla do conceito de inclusão ultrapassa as questões de acessibilidade, os limites físicos e suas relações, ampliando-se para todas as maneiras de incluir os seres humanos, visto que o processo de inclusão pode e deve se dar em todos os espaços educacionais, sejam formais, informais ou não formais.

Logo, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o qual regulamenta a Lei nº. 7.853, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, considerando-se “deficiência visual: a acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen⁵), ou ocorrência simultânea de ambas as situações” (BRASIL, 1989, p. 2).

Mais adiante, em 6 de julho de 2015 foi instituída a Lei nº 13.146 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover condições de igualdade, exercício dos direitos e da liberdade fundamental da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A Lei de Inclusão se destina a pessoas que possuem deficiências de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo. A Lei de Inclusão separou os conceitos de deficiente e incapaz, partindo do pressuposto de que a deficiência não retira a plena capacidade dos indivíduos.

⁵A tabela de Snellen, também conhecida como optotipo de Snellen ou escala optométrica de Snellen, é um diagrama utilizado para avaliar a acuidade visual de uma pessoa. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/05/tabela-snellen-uso-e-interpretacao.pdf>. Acesso em 18 jun. 2023.

2. Desafios do Professor no trabalho com Artes Visuais com a Criança Deficiente Visual

É notório que ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 1970, as políticas educacionais vêm ocupando um espaço de constantes mudanças no cenário nacional. Tais mudanças não poderiam ocorrer de maneira diferente no âmbito da arte, uma vez que ela se encontra inserida no sistema de ensino como componente curricular.

Incluir o estudante não visual em uma aula de Artes Visuais, mesmo sem maiores recursos que possam fazê-lo compreender e fruir sobre as obras de arte apresentadas em sala de aula é um grande desafio para o professor. É importante que o professor tenha clareza de qual a função a aula de Arte vai exercer na educação do estudante.

O ensino de artes visuais aos estudantes que não possuem a visão é essencial e corrobora para que esses estudantes possam desfrutar de momentos de fruição sobre as obras de artes visuais em sala de aula, não apenas de forma oral, como geralmente acontece, mas utilizando-se de seus outros sentidos, como canais multissensoriais.

Nesse sentido, explicita Duarte (2011, p. 22):

As palavras da nossa língua falada e escrita e os objetos do mundo possuem significado na nossa vida quando, e se, para essas palavras e coisas existem na nossa mente padrões neurais, imagens mentais, que a elas correspondem, preenchendo-as de sentido (DUARTE, 2011, p. 22).

Assim, entendemos que aquele indivíduo que não tem memória visual precisa se cercar de recursos sensoriais que possam ativar em sua mente o sentido necessário para o entendimento de um objeto ou uma obra visual, e não só ouvir a percepção oral ou escrita de outro.

Segundo Martins (2013, p.55) uma vez dotado dos recursos necessários para uma educação inclusiva, a criança com deficiência visual passa a desenvolver sua cognição, assim como os videntes, está intrinsecamente ligada às questões sociais, pessoais e familiares a que está envolvido. O aprender deve ser significativo para a criança, e as trocas sociais, nesse ponto é um grande aliado. A interação agrega, o que dá confiança e autoestima ao deficiente visual. O sentimento de pertencimento é fundamental na educação inclusiva, assim como a independência.

As práticas pedagógicas de ensinar Arte produziram, ao longo de sua trajetória na escolarização oficial brasileira de quase 50 anos, uma proximidade com as formas de expressão artística, bastante focadas nos procedimentos e biografias dos artistas. As condições da escola pública brasileira nem sempre permitem a experimentação de amplas possibilidades de fruição da produção artística (SILVA, 2018, p.127).

A arte é essencial para o desenvolvimento da criança, assim como ela está presente no dia-a-dia da sociedade, a escola pública necessita de maiores investimentos e capacitação dos profissionais da educação que atuam com esta área,

a fim de que ela seja trabalhada integralmente. Segundo Prosser (2012, p.6) “A arte pode ser considerada uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois, revelamos o que sentimos e pensamos quando trabalhamos com ela”.

De acordo com Martins (2013, p. 55) nas artes visuais, a independência corresponde à auto-suficiência da criança com deficiência visual em conseguir expressar exatamente o que sente em forma de produção artística (seja em desenho, pintura, escultura, áudio-visual, xilogravura etc. e deve ser cultivada desde cedo nas rotinas escolares, na sala de aula do ensino regular.)

Logo, é importante mencionar a importância da capacitação do docente para a educação inclusiva, a qual necessita ser sistematizada e profunda. Conhecer os aspectos da deficiência e a reordenação dos sentidos do deficiente visual na aquisição de conhecimento tipicamente visuais, é tão importante quanto apenas dominar (no sentido de saber como funciona) o manuseio de instrumentos adaptados para a falta de visão. Especialmente para o ensino/aprendizagem de artes visuais, é importante que o professor tenha em mãos protótipos e diversos materiais em relevo e texturas diversas, pois o aprendizado do estudante com deficiência visual está intimamente ligado aos demais sentidos e não apenas a visão, mas especialmente o tato (MARTINS, 2013, p. 56)

É importante mencionar o quanto a formação do professor na área da educação inclusiva corrobora para sua prática e metodologia em sala de aula, no entanto, não é o único caminho, é fundamental que haja na instituições de ensino materiais diversos, em relevo, textura, protótipos, visto, que a aprendizagem do estudante com deficiência visual está ligada a exploração e desenvolvimento de todos os sentidos e não apenas a visão e o tato.

Nenhuma prática educacional está pronta e é perfeita. É importante conhecer o estudante, suas limitações, motivações, e entender suas particularidades e necessidades educacionais especiais, uma vez que nem todos os deficientes visuais possuem as mesmas dificuldades educacionais simplesmente por que têm em comum o fato de não enxergar, portanto requer maior atenção e capacitação do professor. “Não se pode dominar algo que desconhece”(MARTINS, 2013, p. 58).

É possível que o professor trabalhe as artes visuais com os estudantes deficientes visuais estimulando e proporcionando o desenvolvimento sensorial, tátil, sonoro e sinestésico, favorecendo o desenvolvimento da percepção espacial, a relação pessoa ambiente, o discernimento de formas e cores, estimulando a visão residual (quando é o caso), estimulando o pensamento divergente e a criatividade.

É importante que haja nas escolas materiais para se trabalhar com a criança com deficiência visual. Além disso, ainda que muitos professores tenham formação mais específica para o trabalho inclusivo, muitos não possuem, a formação no campo das Artes Visuais, o que pode limitar as possibilidades de ações.

A ausência de materiais de arte, sobretudo com texturas e relevos para a elaboração de trabalhos pelo estudante com deficiência visual, é outro desafio enfrentado por grande parte dos professores nas instituições de ensino, posto que o material disponibilizado para trabalhar se resume-se apenas a materiais pedagógicos,

o que acaba por apontar a necessidade de olhar com maior profundidade as práticas desenvolvidas no campo do conhecimento das Artes Visuais que acontecem nos espaços destinados ao trabalho com os estudantes.

Outro fator que dificulta o trabalho do professor é o fato de haver muitos estudantes dentro da mesma sala de aula, o que acaba por comprometer o processo de ensino aprendizagem no campo da arte, e que, geralmente, os docentes têm dificuldades de mediar ações que potencializam ou instiguem a criatividade dos estudantes com deficiência visual e de desenvolver um trabalho mais específico (ANDRADE, 2023, p.101).

Convém destacar que o número elevado de estudantes não é o único fator que dificulta a realização de ações mais efetivas, há que se considerar a falta de materiais para que o professor possa trabalhar e desenvolver os planejamentos de acordo com o componente curricular.

Assim, na esfera escolar, principalmente dentro da sala de aula, a escola precisa de profundas transformações para que o professor desenvolva seu trabalho e os estudantes com deficiência visual se desenvolvam e que aconteça um trabalho efetivo e inclusivo.

Considerações finais

Este artigo apresenta contribuições significativas para a compreensão a respeito dos desafios enfrentados pelos professores nas aulas de artes visuais com a criança deficiente visual. Contribui com o trabalho do professor que leciona artes visuais para criança deficiente visual, com intuito de tornar as aulas inclusivas para que a criança possa interagir, aprender, se desenvolver, aprimorar e explorar suas habilidades táteis e auditivas.

Outro aspecto a se destacar neste artigo, é a ideia de que a inclusão nas escolas de ensino regular foi uma grande conquista para os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Todavia, de nada adianta incluir essas crianças em um sistema de ensino sem que haja uma preparação, adequação profissional e material que as acolha de forma adequada.

Considerando, que a LDB 5692/71 não foi suficiente para assegurar o ensino de arte na escola, uma vez que o próprio conceito de arte estava deturpado pelo ambiente político e sociocultural da época. O enfoque específico no ensino de arte ainda é recente se considerarmos toda história política da educação, o que possivelmente justifique ainda a necessidade de elaboração de materiais e políticas que a subsidiem conceitualmente.

A Arte está ligada essencialmente aos sentidos humanos, pois, mesmo com a ausência da visão, outros estímulos podem ser desencadeados. Logo, se a Arte é universal e está intrínseca aos seres humanos, as pessoas deficientes visuais não podem ser colocadas à margem e é nosso dever, como professores e pesquisadores, pensar em maneiras de mediar e de permitir o acesso desses estudantes.

É possível que o professor trabalhe as artes visuais com os estudantes deficientes visuais estimulando o desenvolvimento sensorial, tátil, sonoro, favorecendo seu desenvolvimento como um todo.

Assim, um professor capacitado e atualizado apresenta um potencial de influenciar na aprendizagem do estudante. A formação do professor consiste para que o mesmo adquira novas visões, inspirações e estratégias que poderão impactar diretamente sua metodologia, propiciando a imaginação, a criatividade e a apreciação artística, desenvolvendo um ambiente de aprendizagem incentivador para o estudante.

Referências

ANDRADE, Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos de. **Ensino das Artes Visuais e a Deficiência Visual: docência em escolas públicas do Recife**. Dissertação (Mestrado), 132 f. - Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Artes e Comunicação - Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, Recife, 2023. Cap. 4. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/50280/1/DISSERTA%20C3%87%20C3%83O%20Cl%20C3%A1udia%20Magalh%20C3%A3es%20Rodrigues%20dos%20Santos%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ARTE e Educação. **Linha do Tempo do Ensino de Arte no Brasil**. Ensino da arte no Brasil, 1973. Disponível em: <https://www.arteducacao.pro.br/ensino-da-arte-no-brasil.html#:~:text=1973%20Cria%20C3%A7%20C3%A3o%20dos%20primeiros%20cursos,desenho%20dan%20C3%A7a%20e%20desenho%20geom%20C3%A9trico>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. Uma breve história do ensino de arte no Brasil. **Educação, Batatais**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 25-36, dez. 2011. Disponível em: <file:///D:/Downloads/sumario2.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Inclui Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no Currículo da Educação Básica**. Congresso. Brasília, 3 maio 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica#:~:text=San%20C3%A7%20C3%B5es%20Cultura%20inclui%20artes%20visuais%20dan%20C3%A7a%20m%20C3%BA%20e%20teatro,no%20curr%20C3%AD%20culo%20da%20educa%20C3%A7%20C3%A3o%20b%20C3%A1sica&text=Foi%20publicada%20nesta%20quarta%20feira,diversos%20n%20C3%AD%20veis%20da%20educa%20C3%A7%20C3%A3o%20b%20C3%A1sica>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 200). Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. **Álvares de Azevedo, o disseminador do Braille no Brasil**. Brasília - Congresso Nacional, 2018 - Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt->

br/centrais-de-conteudos/fique-por-dentro/alvares-de-azevedo-o-disseminador-do-braille-no-brasil. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Brasília - Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - 9394/1996. Brasília - Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Brasília - Congresso Nacional, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Crea nesta corte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, Presidência da República – Casa Civil, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, Presidência da República – Casa Civil, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

DUARTE, Maria Lúcia Betezat. **Desenho infantil: e seu ensino a crianças cegas**. 22. ed. Curitiba: Insight, 2011, p. 203.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 85.

HOLANDA, Maria de Fátima Duarte de; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **Memórias da Educação Especial: Da Integração a Inclusão**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p. 1-139.

MARTINS, Maicon Araújo. **O Ensino de Artes Visuais para Cegos: o caso da menina Alice**. Monografia (Especialização) 2013. 74 f. - Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte - MG, 2013. Cap. 3. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9KSN4/1/maicon_araujo_martins_corre_o_p_s_banca.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de Artes**. Curitiba-PR: IESDE Brasil S.A, 2012. 80 p.

SILVA, Ana Carolina dos Santos. **O Professor de Artes no Âmbito da Educação Especial e da Educação Inclusiva: Análise de Pesquisas do Prof.–Artes**. Uberlândia/MG, 2018, 67 p. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23900/1/ProfessorArtesAmbito.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca e. **Indícios de Incêndio: políticas e formação para o ensino de artes**. Editora: Universidade de Lisboa. Lisboa, D.L. 2018, 119-130p. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37151/2/ULFBA_PE305_REDE_LIVRO_1_p119-130.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

SOUZA, Maria das Graças Leite de. **Ensino de Artes Visuais para Pessoas com Deficiências Visuais na Universidade Federal da Paraíba - Campus I**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba - Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Comunicação Turismo e Artes - Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais, João Pessoa - PB, 2017. Cap. 3. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11539/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SOUZA, Maria das Graças Leite de; COSTA, Robson Xavier da. **Ensino de Artes Visuais para Crianças com Deficiências Visuais no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha**. Educação, Artes e Inclusão, Pernambuco, v. 12, n. 1, p. 45-57, 27 mar. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7726/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

O ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS COM TEA: REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA

Maria Aparecida Miatello¹
Vera Lúcia Penzo Fernandes²

Resumo

Este estudo tece reflexões acerca da necessidade de formação específica para a atuação docente no âmbito da Educação Básica pública brasileira. A realização da pesquisa justifica-se pelo fato de abordar tema de relevância no que tange à formação inicial e continuada de professores de Arte, assim como, de outras áreas do conhecimento. Profissionais que muitas vezes ao iniciarem na carreira docente se deparam com exigências de formações específicas para a atuação na educação inclusiva, o que reduz o seu campo de atuação e demanda investimentos em qualificação profissional, no intuito de atender às exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, são apresentadas reflexões sobre o ensino da Arte na perspectiva da educação inclusiva e algumas legislações específicas que preconizam os níveis de formação para que professores lecionem no âmbito da educação inclusiva; o foco do estudo é mantido na educação para alunos com transtorno do espectro autista, TEA. A metodologia é pautada na pesquisa bibliográfica em textos teóricos e legislações, tomando por referência teórica os estudos de Vigotski (2022) e Saviani (2021) além das vivências de uma das pesquisadoras.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Arte. Educação Inclusiva

Introdução

O ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva é de natureza desafiadora e ao mesmo tempo cativante, conforme a Lei nº 12.764/2012, chamada de Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, uma de suas diretrizes prevê que ocorra a capacitação de profissionais especializados para o atendimento do aluno autista. Sendo assim, é exigência para o docente formado em Artes, ou demais áreas do saber, que este tenha tido em sua formação, seja ela inicial ou continuada, conhecimentos e qualificações específicas para ministrar aulas para alunos com TEA.

Devido ao público com TEA requerer mão de obra docente especializada conforme Lei Federal 12.764/2012, tais exigências têm reduzido o campo de atuação de professores de Arte, tendo em vista que somente a graduação não compõe a habilitação necessária para o exercício da docência para públicos com TEA. Por ser uma destas profissionais, com formação em Arte e atuante na perspectiva da educação inclusiva, especialmente com público discente autista em uma escola de ensino regular da rede municipal de Nova Andradina, sinto-me desafiada a refletir sobre a temática.

Durante o percurso no mestrado profissional em Arte, o contato com as teorias e discussões corroboraram para meu aperfeiçoamento profissional e pessoal, oportunizando-me a colocar minhas inquietações, angústias e aprendizados, no

¹ Mestranda do Programa ProfArtes/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS. Professora na Rede Pública Municipal de Ensino em Nova Andradina. Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: miatellovi@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil (2011). Professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: vera.penzo@ufms.br

sentido de externar as exigências de formação específica que perfazem o fazer pedagógico. Neste texto apresento reflexões iniciais sobre a educação inclusiva e o ensino de Arte para alunos com TEA com foco em refletir a respeito da exigência de formação específica para a atuação docente, no alcance deste objetivo trago ponderações e vislumbres em teorias e legislações.

1. Educação Inclusiva: princípios e legislação

A inclusão nas escolas brasileiras está em constante debate, e ao longo do tempo o tema ganhou relevância acentuada, ratificada por legislações que emergiram com vistas a garantir o acesso à educação de qualidade para crianças com deficiência em escolas de ensino regular. A tonicidade direcionada às pautas da educação inclusiva fizeram com que fosse posta em evidência a importância de incluir, respeitar e valorizar as diversidades, tendo por base a premissa de que todo sujeito tem capacidade para o aprendizado.

A educação inclusiva é baseada no conceito fundamental da inserção das diversidades nos espaços escolares, é uma parte muito importante da área e dos estudos sobre educação. Por ser algo de muita especificidade, suas características e legislações diferem das outras modalidades de ensino. Tomamos por base seus princípios, Santos e Oliveira (2021) afirmam que a educação inclusiva está pautada em cinco princípios, sendo o primeiro deles a educação de qualidade, garantido pela Constituição Federal.

O primeiro princípio decorre da Constituição Federal de 1988 quando em seu artigo 205 menciona a educação como um direito de todos e em seu artigo 206, item VII, enfatiza que tal ensino deve ser de qualidade. Assim sendo, o acesso à educação de qualidade passa a ser um direito inalienável do sujeito humano, independentemente de sua origem, etnia, cultura, condição, ou qualquer outra singularidade (SANTOS e OLIVEIRA, 2020, p.12).

A Constituição Federal de 1988 é a carta magna que afirma uma educação inclusiva em todo o território nacional, colocando o acesso à educação pública de qualidade para todos, independentemente de suas possibilidades, o que fez com que o sistema educacional tivesse que adentrar no ramo das especialidades dos alunos com deficiência a fim de cumprir o preconizado na legislação.

Os estudos de Vigotski (2022), especificamente a obra intitulada *Fundamentos da Defectologia*, consistem em valioso suporte teórico, já que a obra apresenta questões relacionadas às deficiências, o que é importante, pois a educação passa a ser interesse de todos os agentes na escola.

Conforme o autor, as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, e é este processo de socialização que determina as possibilidades e a integração na vida social para a pessoa com deficiência. Para Vigotski (2022) a verdadeira escola especial é aquela que encaminha a criança com

deficiência para a inserção na sociedade em geral, ou também chamada de sociedade comum.

A escola especial que se caracterize por uma estreita relação com a comunidade, onde os alunos estejam vinculados com todas as formas de vida social, com seus contemporâneos, e não estejam em zonas separadas ou isoladas, e onde se ministram os conhecimentos essenciais e iguais aos que recebem as demais crianças, é uma escola especial autêntica e desenvolvedora (VIGOTSKI, 2022, p. 22).

Não obstante, é fundamental que o ensino e a educação de crianças ditas especiais criem medidas para romper as paredes de nossas escolas especiais, a fim de reorganizar o trabalho ativo na escola para crianças com ou sem deficiência desenvolverem-se de um modo dialético para integrar-se na vida.

Essa integração pode ser concebida como a inclusão escolar que por meio de atividades envolvem os alunos e permitem que todos participem ao mesmo tempo. Mesmo que este tempo seja diferente em relação ao ritmo de cada estudante, isso é o que proporciona a inclusão escolar, pois de qualquer forma quando a mediação envolve o olhar do professor para o estudante com deficiência ocorre a inclusão.

Santos e Oliveira (2020) versam que o segundo princípio da educação inclusiva é provocador, pois:

O segundo princípio da educação inclusiva é um pouco mais provocante ao frisar que toda pessoa aprende. Este princípio, apesar de parecer obviamente trivial, é um pouco provocante, pois é muito comum a dúvida quanto à capacidade de aprender de certas pessoas com NEE, mesmo com nossa sociedade contemporânea gozando do feliz fato de viver sob o paradigma da inclusão (SANTOS e OLIVEIRA, 2020, p. 12).

O segundo princípio nos convida a focar olhares nas potencialidades do indivíduo e não em suas deficiências. É com base nesses potenciais que podemos compreender que seja qual for a limitação, o sujeito sempre estará apto ao aprendizado. Outro ponto levantado por Santos e Oliveira (2020) está na afirmação de que na sociedade são sempre colocadas em dúvida as capacidades de aprendizado das pessoas com deficiência, deixando subentendido o clamor pela mitigação de preconceitos e atos discriminatórios.

Em seus estudos Vigotski (2022) conclui que a deficiência biológica não é o único fator determinante da pessoa, e sim, as relações entre seus pares, pois a criança só percebe que tem uma deficiência quando o outro a aponta, ou quando a comparam com o outro. O autor afirma que a ideia de ensino reduzido e lentificado está relacionada à quantificação e redução das proporções do desenvolvimento da criança, e assim define:

A defectologia realiza atualmente um trabalho ideológico semelhante ao que fizeram em seu tempo a pedagogia e a psicologia infantil, quando defendiam o postulado seguinte: a criança não é um adulto em miniatura. A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito,

não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (VIGOTSKI, 2022, p. 31).

O autor contribui afirmando que a comparação entre os modos de desenvolvimento das crianças é o que gera a rotulação da deficiência. O postulado de Vigotski (2022) nos convida a ver de maneira crítica a questão da deficiência, aí se assenta a essência da inclusão, pois passamos a tecer olhares diferenciados em relação aos sujeitos rotulados por suas formas de desenvolvimento. A teoria de Vigotski (2022) colabora postulando sobre a natureza social e psicológica no processo de desenvolvimento da criança com deficiência, e não a biológica do processo de compensação direta do defeito.

Sendo assim:

O fenômeno assinalado surge não da compensação fisiológica direta do defeito da visão (como no caso do rim), mas por uma via indireta muito complexa da compensação sociopsicológica geral, sem substituir a função desaparecida e sem ocupar o lugar do órgão que falta. (VIGOTSKI, 2022, p.144).

De acordo com Vigotski (2022), entendemos quando algum órgão não é capaz de cumprir a sua tarefa, o sistema nervoso central assume a tarefa de compensar a insuficiência do órgão e criar superestruturas psicológicas, possibilitando a formação da personalidade de integração na sociedade, gerando um conflito para a pessoa com deficiência em participar da vida social.

O que redireciona a percepção que aquilo que é tido como deficiente precisa ser compensado, na realidade na educação não estamos para apontar defeitos, o fazer docente vai girar em torno de explorar os potenciais que os estudantes apresentam, seja esse estudante com deficiência ou não.

O autor esclarece que:

Esse conflito origina também grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito converte-se, dessa maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade (VIGOTSKI, 2022, p.146).

A defectologia contemporânea versa que a criança não percebe a sua deficiência o “defeito”, logo o defeito para a criança se pondera na limitação do seu lugar na sociedade, uma vez que a marca de deficiente se concretiza as relações perante a sociedade. Vigotski (2022) afirma que há um desenvolvimento de memória peculiar nas crianças anormais, consistindo em uma força de exercitação e estímulos para a compensação e adaptação das condições ao meio.

Como vimos, as deficiências não são superadas e ou compensadas, as deficiências servem de ponto de partida para a inclusão de pessoas com deficiência. Para tal, todos os agentes do processo de ensino devem atuar com base na avaliação diagnóstica das potencialidades do discente, já que com base no segundo princípio da educação inclusiva todos são capazes de aprender.

Santos e Oliveira (2020) ocupam-se de explicar o terceiro princípio da educação inclusiva, abrindo o debate para além da capacidade de aprender, para as singularidades de aprendizado existentes. Conforme expõem:

O terceiro princípio preconiza que a aprendizagem de cada indivíduo é singular, o que parece bastante intuitivo haja vista cada indivíduo ser singular, dispor de experiências singulares e possuir características biopsicossociais também singulares. Este princípio convoca a escola a uma reflexão sobre a obsolescência de metodologias tradicionais que tentam homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem e o seu corpo discente. Neste sentido, cabe ao sistema de ensino promover meios para garantir um aprendizado excelente e permanente para todos e cada um dos seus educandos, considerando suas singularidades e as diferentes maneiras de aprender e demonstrar aprendizado. (SANTOS e OLIVEIRA, 2020, p.13).

A citação traz um alerta para as singularidades e também superação de metodologias tradicionais de ensino, vislumbrando a necessidade de adequação e especialização, uma vez que o ensino homogeneizado não é suficiente para suprir as necessidades educativas de um estudante com deficiência. A formação continuada de professores e a reformulação de métodos tradicionais para métodos contemporâneos e inclusivos é desafio e tarefa a ser executada por todas as redes de ensino.

Sabe-se que considerar singularidades não é tarefa simples, por isso a importância de conhecer e interagir com pessoas com deficiência, de modo a observá-las em todos os seus aspectos, o que nos permite afirmar que para que a escola seja, realmente acolhedora e inclusiva primeiro deve conhecer seus alunos, por fim conhecer as potencialidades, dificuldades e limitações do público que atende.

A interação da pessoa com deficiência em espaços ditos regulares é importante e parte integrante da educação inclusiva, tal qual preconiza o quarto princípio:

Dando continuidade, o quarto princípio alerta que o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos. Isto se dá pelo fato de o convívio num ambiente plural proporcionar aos indivíduos as capacidades básicas necessárias ao convívio em sociedade, tais como: ter empatia, entender as diferenças, saber dialogar com diferentes pontos de vista, dentre outros. Além do mais, há ganhos mais palpáveis que podem ser tranquilamente percebidos por todos: os benefícios dos processos e tecnologias dimensionados para os que têm NEE não se restringem a estes pois podem beneficiar a todos que, por intermédio de uma eventual condição, precisem usar tais tecnologias e processos. (SANTOS e OLIVEIRA, 2020, p.13).

Conviver para incluir, é neste sentido que se fundamenta o quarto princípio, demonstrando os benefícios da interação de crianças com deficiência com crianças ditas normais, o que faz com que competências sejam desenvolvidas, tais como: a empatia, relevantes nos tempos atuais, em que vimos a importância de tratar e cuidar para o bem-estar de si e do outro.

O desenvolvimento da convivência na escola também apresenta outros pontos benéficos, pois prepara o indivíduo para o exercício da vida em sociedade, em que a capacidade de dialogar e comunicar-se com o outro é vital para o ser humano.

O quinto princípio da educação inclusiva trata:

Por fim, mas não menos importante, o quinto princípio da educação inclusiva esclarece que ela diz respeito a todos. Desta forma, a educação inclusiva é um papel de todos, considerando o termo em seu sentido mais amplo possível. A educação inclusiva não é apenas de responsabilidade de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tampouco apenas da escola, mas sim de todas e todos, tidos como agentes individuais ativos empenhados na efetivação do direito de todos a uma educação de qualidade (SANTOS e OLIVEIRA, 2020, p.13).

Com base no exposto, temos a dimensão do que é a educação inclusiva, tarefa que não se restringe aos profissionais especializados, mas que se expande para toda a comunidade escolar e toda a sociedade de maneira geral, incluir é dever de todo cidadão. Para tal, a educação de crianças e jovens, sejam eles normais ou com deficiência, deve estar pautada nos ideais de inclusão para que os objetivos de garantia de direitos sejam alcançados.

Outrossim, a educação inclusiva, tarefa desafiadora e nobre perpassa os princípios essenciais que englobam a educação como direito de todos, esclarecendo que toda pessoa tem capacidades e condições de aprender. Embora o aprendizado, quando se trata de educação inclusiva, desenvolve-se de maneira singular. O convívio da pessoa com deficiência em ambientes regulares é potencializador da inclusão que apresenta como quinto e último princípio a tarefa de incluir para toda a sociedade.

A Lei nº 13.146 de 2015 trata da inclusão da pessoa com deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência, este marco prevê que a educação disponha de:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p.02).

Os serviços que a legislação menciona fazem parte do fazer docente que os profissionais deverão da educação deverão executar, como vimos a educação inclusiva é composta de princípios e legislações que demandam ações didáticas especializadas, o que configura que para atuar o profissional deva ter tido ao longo de seu processo formativo, a qualificação para saber como agir e incluir na escola, o estatuto versa ainda sobre: “X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”(BRASIL, 2015, p.02).

Desta forma, o investimento em formação não só a formação continuada de professores mas também a formação inicial é via de regra, pois o aprimoramento de conhecimentos demanda tempo. Em se tratando de um profissional formado em um curso de licenciatura que ao ingressar na carreira docente vai trabalhar em escolas, espaço que como fora trazido anteriormente é de inclusão, a preparação para incluir é essencial.

Neste sentido é que trazemos à luz das reflexões deste texto a necessidade de formação específica que se apresenta a todos os docentes, não restringida aos docentes

que atuam diretamente como professores apoio de estudantes com deficiências, mas uma formação que inicie junto com a graduação, para que todos os princípios, marcos regulatórios, legislações possam ser trabalhadas e compreendidas com profundidade por futuros professores.

Outro ponto que é importante de ser ressaltado nesta tessitura, está no fato de atualmente apesar dos cursos de licenciatura já terem em suas grades curriculares horas e disciplinas que versam sobre a educação inclusiva, ao chegarem no mercado de trabalho, os profissionais são envoltos por uma rede de exigências que foca nos diplomas de cursos específicos que o profissional dispõe em seu currículo, o que representa um descrédito para o que já fora aprendido na universidade.

Este texto também convida a refletir sobre as exigências de formação e horas extracurriculares como instrumentos balizadores de contratos profissionais, em um sistema que pouco considera o que foi formado na universidade. A valorização para o que se tem visto na universidade também é um campo que carece de luta e fortalecimento para diminuir a rede predadora de cursos particulares de capacitação. Rede de instituições privadas que oferecem um número significativo de horas em um diploma que será somado nos processos seletivos e que em muitos casos representa a porta de entrada para a atuação em salas de recursos, trabalho de docentes como apoio, enquanto o profissional somente com a sua graduação não consegue o ingresso e a ampliação de sua rede de atuação.

1.1 Discentes com TEA: a necessidade de formação docente específica

O termo Transtorno Espectro Autista (TEA) é usado para referir-se aos diferentes transtornos do neurodesenvolvimento infantil, tendo como uma de suas características marcantes a dificuldades na interação social, comunicação, comportamentos repetitivos, interesses escritos e alterações sociais. Esse termo foi adotado para substituir todas as subdivisões que existiam para esses transtornos, como a Síndrome de Asperger, Transtorno global ou Transtorno Invasivo de desenvolvimento que foram substituídos pelo termo TEA.

Atualmente, para que um professor graduado em Arte se torne professor apoio de estudantes com TEA, ou que trabalhe em uma sala de recursos multifuncionais, ou nos centros especializados de educação especial são exigidas pelas redes de ensino, além da graduação, formações específicas como pós-graduações em educação inclusiva, cursos complementares, extensão de formação, e em alguns casos, a graduação em pedagogia.

A Lei nº 12.764 de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, institui uma política nacional para a proteção da pessoa com TEA, em seu texto a legislação afirma que a pessoa com transtorno do espectro autista deve ser considerada como pessoa com deficiência, e em seu primeiro artigo esclarece que:

Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente

significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2015, p.01).

A lei representou para o país um avanço na questão da garantia de pessoas com TEA, as especificidades dos estudantes com TEA precisam ser conhecidas por todos os integrantes de uma comunidade escolar. Nessa direção os trabalhos dos profissionais da educação devem ater-se ao que é estabelecido em lei para que os direitos sejam garantidos e as pessoas com TEA atendidas com a qualidade a que têm direito.

O trabalho docente para alunos com TEA requer a preparação de rotinas, adaptação de atividades, conhecimento aprofundado a respeito do público e também o conhecimento de métodos de ensino apropriados, para que o aprendizado aconteça de maneira acolhedora e significativa. Estudos, pesquisas, formação e tempo para dedicação são fundamentais para que os docentes possam somar-se ao processo formativo do estudante com TEA.

As legislações dão conta que a necessidade de formação específica é realmente uma demanda para o sistema educacional brasileiro, nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, preconiza que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.(BRASIL, 1996, p.06).

Assim, a LDB exige a formação adequada de profissionais, o que se apresenta como ponto de reflexão, pois a formação (graduação, licenciatura) em Arte se torna insuficiente para a atuação na educação inclusiva, levando-nos a reiterar a importância da inclusão de disciplinas de aperfeiçoamento já na graduação. Isso porque a matéria de estudo articula conhecimentos entre o teórico e a prática na formação acadêmica. Desta forma é indispensável a ação pedagógica do professor, no sentido de valorizar uma prática voltada à formação cidadã, para que valorize todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Sendo a educação inclusiva para alunos com TEA uma face educacional que requer conhecimentos específicos, a formação e o reconhecimento do que as licenciaturas já oferecem consistiria em um instrumento potencializador da

abrangência dos cursos de graduação, pois na atual conjuntura, a graduação habilita a ministrar aulas em um componente curricular específico. No entanto, no decorrer do processo formativo se trabalha muito mais, no caso de profissionais formados em Arte, a formação prevê que o docente leve o estudante a múltiplas vivências; o componente curricular Arte é potencial que dispomos para incluir e desenvolver de vários modos a aprendizagem por meio de vivências.

Vigotski (2001) mencionam uma educação estética (sensível) que propicia ao aluno conhecimentos sistematizados, desenvolvendo seu cognitivo, percepção para sua formação humana que se refere ao público com necessidades educacionais especiais. O processo formativo deve assim oferecer múltiplas vivências, as formações específicas dos professores atuam exatamente neste ponto, na preparação para a mediação de vivências.

Com a finalidade de que o professor seja criativo e crítico, as formações que são exigidas do professor que atua na perspectiva da educação inclusiva o tornam capaz de perceber as mudanças nas demandas da escola, sempre inovando a sua prática pedagógica, e assim, atendendo as necessidades dos alunos com ou sem deficiência.

Desta forma:

O professor torna-se o centro das mudanças e sua contínua atualização, reflexão sobre a realidade escolar e a ação voltada para um trabalho pedagógico diferenciado são imprescindíveis para que as barreiras para o aprendizado sejam rompidas. [...] O principal responsável pelo processo de aprendizagem desses alunos é o professor[...] (FERNANDES, 2016, p. 104).

A autora faz uma crítica, vez que o professor sozinho não pode ser responsabilizado pela solução das políticas educacionais. Atualmente vemos professores despreparados, mesmo tendo formações para receber alunos com deficiência, ou por falta de conhecimento, ou pelo comodismo de ser mais fácil de aplicar qualquer “coisa” só para passar o tempo no ensino de Arte.

Vejamos o quanto o aluno necessita de um olhar diferenciado e a relação do professor com os demais colegas na sala de aula. E, presenciamos olhares ao “aluno que não aprende nada”, “indisciplinado” sem propor nenhum tipo de atividade diferenciada para atender a necessidade desse aluno. Assim, o ensino de Arte não é restrito, de acordo com Fernandes (2016, p.107): “o ensino de arte não tem a intenção de formar artistas, mas sim criar condições para o acesso às diversas linguagens artísticas, ao conhecimento estético e artístico sobre e a partir de técnicas de produção artística, de forma a permitir o desenvolvimento criativo do aluno”.

Vale ressaltar que as ponderações que apresentamos são baseadas nos estudos de Vigotski (2022), sobretudo sobre a obra Fundamentos da Defectologia, que nos mostra que os professores de Arte têm que oferecer ao aluno em relação às condições para desenvolverem suas potencialidades de forma criativa e coletiva, ampliando o desejo do aluno de conhecer a obra de Arte e vivenciar a experiência artística e interação social.

A Arte enquanto componente curricular está propensa a atender as necessidades e as potencialidades dos indivíduos. É necessário que o professor desenvolva estratégias na sua prática pedagógica estimulando e sensibilizando os alunos com TEA

no ensino regular. Atualmente, a respeito da educação inclusiva ainda restam muitas dúvidas, a exemplo da recorrente pergunta: Como podemos buscar propostas educativas que permitam que a escola seja um agente transformador?

O sistema educacional, ao considerar a perspectiva de oferecer ensino de qualidade, deve investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e considerar que a presença dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais se manifesta em todos os níveis e modalidades da educação. Assim, a formação dos professores precisa ser coerente com a política educacional que prevê a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, como parte da política de inclusão. (BAPTISTA, 2015, p. 217).

Nesta direção, formar professores competentes e qualificados no ensino de Arte, pode ser o caminho que a escola precisa para um bom desenvolvimento das potencialidades e peculiaridades, atendendo todos alunos com ou sem deficiência. A formação de qualidade impacta no ensino, o investimento em formação deve ser uma preocupação do poder público e não apenas um investimento do docente que busca a todo custo se qualificar para atender às demandas da escola e ou ampliar seu repertório de atuação no campo educacional.

A inclusão vai além do atendimento educacional especializado, o trato inclusivo abrange todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, posto isso a formação inicial e continuada de professores é essencial, pois o profissional capacitado além de expandir seu campo de atuação, se torna um agente apto a ministrar aulas em consonância com as necessidades educacionais dos públicos que atende.

Considerações finais

Expressamos por meio destas reflexões a necessidade da inserção do tema educação inclusiva, métodos e práticas pedagógicas para alunos com TEA nos cursos de graduação e também acessibilidade a cursos de formação gratuita para que professores, não apenas os formados em Arte possam atuar na perspectiva da educação inclusiva, o que requer maior investimento do poder público na formação de professores.

A educação inclusiva é um campo que apresenta muitas especificidades, atualmente vimos a recorrência por busca de cursos de curta duração que oferecem um certificado para que o profissional seja considerado habilitado a trabalhar com o atendimento educacional especializado, o que reverbera a constante contemplação do tema durante a formação inicial e continuada de professores, o contato com os estudos basilares e novas pesquisas e constante atualizações.

Da mesma forma, consideramos que as pesquisas que refletem vivências na prática pedagógica são materiais valiosos que somam para a continuidade das reflexões acerca do fazer docente. As pesquisas em educação especialmente em educação inclusiva permitem que aprimoramentos sejam realizados no mundo real,

de maneira que com o passar dos tempos os métodos de ensino para estudantes com TEA sejam reafirmados e ressignificados, sendo assim esta pesquisa também sugere a continuação das reflexões face à problemática tratada.

A habilitação para a atuação do profissional no âmbito da educação inclusiva do não pode estar atrelada a uma rede de cursos privados, predadores que vendem conhecimento em pouco tempo, abrindo portas na educação básica. É necessário que haja o reconhecimento de todo trabalho que é realizado nas universidades, e mais ainda, que isso conte para a habilitação do profissional formado em Arte e também em outras licenciaturas, combatendo assim a hegemonia dos campos de saberes sobre a educação inclusiva, uma vez que é tarefa de todos o estudo das faces da educação inclusiva, assim como da inclusão nas escolas e na sociedade.

Referências

- BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2016.
- SANTOS, Andre Cordeiro. OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa. **Reflexões sobre educação especial e inclusiva** [livro eletrônico]/ Orgs. Andre Cordeiro dos Santos, Izabel Cristina Barbosa de Oliveira. Tutóia: Diálogos, 2020. 58 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12.ed.- Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021
- VYGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise na psicologia, uma investigação metodológica. In: **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Cláudia Beliner. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.(Psicologia e Pedagogia).
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas**– Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488p.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL: DESAFIOS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Ana Maria Alves de Souza²
Monique Ouriques Maia³

Resumo

Este relato de experiência pedagógica trata da inclusão e participação de um estudante com deficiência nas aulas de Artes Visuais, com mediação de uma professora auxiliar de Educação Especial. Analisamos alguns aspectos da trajetória do estudante no ensino fundamental, destacando o que nos toca afetivamente como num *punctum* barthesiano. As fotografias feitas durante os nove anos que o estudante passou na escola servem-nos de guia e memória para a narrativa. Aspectos teóricos sobre o conceito de inclusão e tecnologia assistiva são considerados, assim como as problemáticas da comunicação envolvidas. A comunicação não verbal e a mediação mostraram-se questões essenciais para que se pudesse alcançar uma educação estética e para que os letramentos artístico, literário e digital fossem desenvolvidos na educação do estudante, envolvendo o ensino de arte.

Palavras-chave: Educação Estética. Ensino de Artes. Inclusão. Mediação. Comunicação Não Verbal.

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo contar e tecer algumas reflexões sobre um processo de ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência, nas aulas de Artes Visuais. Esse processo foi concluído em 2022 com o término de sua passagem pelo ensino fundamental⁴.

O referido estudante tem um diagnóstico que, associado a vários fatores como uma lesão cerebral, restringe sua mobilidade, fazendo com que utilize uma cadeira de rodas para locomoção. Em sua singularidade, tem como característica a comunicação preponderantemente por meio do olhar e expressões do rosto, uma vez que ele não fala e utiliza eventualmente os membros superiores com esforço para indicar algo.

O processo de ensino e aprendizagem sempre foi mediado por uma professora auxiliar de Educação Especial que o acompanhou durante boa parte dos nove anos do ensino fundamental, professora esta que divide comigo a construção deste relato.

A educação estética deste estudante nas aulas de Artes passou especialmente pela fruição visual, mas não apenas isso, uma vez que muitos

¹ Este relato foi apresentado oralmente, numa primeira versão, no IX Seminário de Música e VIII Encontro das Artes, promovido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, no final de 2022.

² Mestre em Antropologia Social – PPGAS/UFSC (2003). Mestre em Literatura – área de concentração Teoria Literária – PPGLit (2011). Atualmente faz a formação no Curso de Psicanálise de Orientação Lacaniana no Instituto Clínico de Psicanálise de Orientação Lacaniana (ICPOL-SC - turma 2021). Professora de Artes Visuais na EBM João Alfredo Rohr – Florianópolis – SC. anamaria@prof.pmf.sc.gov.br

³ Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais com ênfase na Educação Especial pela Faculdade Dom Bosco (2008). Professora Auxiliar de Educação Especial na EBM João Alfredo Rohr – Florianópolis – SC. monique.maia@prof.pmf.sc.gov.br

⁴ Sua mãe gentilmente concedeu-nos autorização para publicação das imagens neste relato de experiência pedagógica.

exercícios artísticos eram adaptados, e buscava-se uma forma de ele sentir-se incluído e participante das atividades junto com sua turma. Os êxitos obtidos, observados nos sorrisos do estudante, passaram, sobretudo, pela sensibilidade nas questões artísticas de sua professora auxiliar, para as adaptações necessárias.

O estudante, morador do bairro do Córrego Grande, em Florianópolis, próximo ao local da escola, teve mais três professoras de Artes Visuais⁵ além de mim, que se preocuparam também em alcançá-lo e envolvê-lo numa educação estética ao longo dos nove anos em que conviveu na Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr. Ele foi beneficiado, em sua vida de cotidiano escolar, por políticas públicas de inclusão que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis adota.

1. Algumas questões teóricas para pensar a inclusão

Conforme lembra a professora Monique Maia, professora auxiliar de educação especial do referido estudante, no documento da Prefeitura sobre a Educação Especial na Educação Inclusiva, está escrito que esta é:

[...] uma modalidade de ensino que, em tempos de inclusão escolar, não adota mais a perspectiva segregacionista (escolarização de estudantes em ambientes segregados) ou a perspectiva integracionista (inserção de alguns estudantes no ensino regular). Sua perspectiva é a inclusiva, isso significa que todos os estudantes, sem exceção, têm o direito à Educação na rede regular de ensino (FLORIANÓPOLIS, [20--]).

Nas adaptações necessárias para o desenrolar da prática pedagógica, para a Secretaria Municipal de Educação, nas palavras de Bersch & Machado (2010), a Tecnologia Assistiva:

[...] Traz como princípio a necessidade do indivíduo, sem descartar, em hipótese alguma, a interação dele com o ambiente e com os outros, ressaltando que melhorar a funcionalidade de uma estrutura corporal só terá sentido e significado se a relação com o outro, se a participação e a atividade estiverem garantidas. Melhorar a funcionalidade sem garantir a participação não tem sentido. (BERSCH; MACHADO, 2010 *apud* FLORIANÓPOLIS, [20--]).

Ainda para Bersch & Machado (2007):

[...] Quando falamos em tecnologia assistiva, significa que desejamos resolver com criatividade os problemas funcionais de pessoas com deficiência e nos remetemos a encontrar alternativas para que as mesmas tarefas do cotidiano sejam realizadas de outro modo. (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 41).

O desafio de acompanhar o processo desse estudante, através dos anos, nas aulas de Artes Visuais, passou por todo um aprendizado sobre a comunicação

⁵ Professoras, Juzélia, Jennifer e Tim.

humana, seja ela verbal ou não verbal. Pesquisei um pouco sobre a comunicação humana em meu mestrado na Antropologia, e algumas questões teóricas podem nos ajudar a pensar nossa prática pedagógica dentro desse aspecto.

Alfred Schutz, falando sobre “Fenomenologia e Relações Sociais” (1979), afirma que, num relacionamento face a face, o corpo do outro, os eventos que nele ocorrem (como corar, sorrir), inclusive os movimentos (retraimento, aceno) e atividades por ele desempenhadas (como conversar, caminhar, manipular coisas), podem ser apreendidos pelo intérprete como signos de comunicação para interpretação (SOUZA, 2003).

Nas tentativas de comunicação, podemos pensar, também, nas teorizações de Goffman (1975) e alguns pesquisadores, como Gregory Bateson (SAMAIN, 2005), que a consideraram como um sistema de múltiplos canais em que o ator social participa integralmente por meio de aspectos não verbais, como os gestos, o silêncio e o olhar, superando a noção de comunicação apenas como a transmissão objetiva de uma mensagem do emissor para o receptor. Esses pesquisadores apontam para o que foi chamado de um novo conceito de comunicação, afirmando que não se trata de fazer uma oposição entre a comunicação verbal e a comunicação não verbal (SOUZA, 2003).

Neste momento é bom pensarmos no que diz Geertz (1978) em sua *Interpretação das Culturas*, quando afirma que os códigos comunicativos são compartilhados por grupos culturais restritos. Assim, uma piscadela pode significar um distúrbio no nervo óptico, um aviso sobre a chegada de alguém, uma paquera ou um cisco no olho; sua interpretação depende do contexto que os indivíduos compartilham.

Convivendo com o estudante referido neste relato, é que todos aprendemos sobre as diferentes interpretações inseridas na comunicação humana. Era preciso captar seu olhar, despertar sua atenção, para que ele pudesse focar as imagens e perceber, através de suas leves expressões faciais, especialmente os sorrisos, quando alguma história ou alguma proposta artístico-pedagógica interagia com sua sensibilidade.

2. A imagem fotográfica e as memórias pedagógicas

Ao escrever este relato, são as fotografias que tiramos durante as atividades pedagógicas, ao longo dos anos em que o estudante passou no ensino fundamental, que nos servem de guia para a rememoração desse passado ainda recente que nos deixou marcas afetivas e de construção de conhecimentos.

Como diz Carlos Rodrigues Brandão (2005), no texto *Escrito com o olho – anotações de um itinerário sobre imagens e fotos entre palavras e ideias*.

[...] Escrevo isto como quem se volta sobre o que viveu e fez e repensa sem muita ordem o seu próprio trabalho. Mas, o que é um ‘trabalho’? [...] Escrevo para tentar responder a

algumas perguntas e alguns silêncios que faz algum tempo me faço. [...] (BRANDÃO, 2005, p. 157).

Esse autor citado escolhe as fotografias que aparecem entre seus textos para servirem de guia para sua reflexão sobre toda uma trajetória pessoal que atravessou da Psicologia para se desenvolver na Antropologia Social, investigando noções, como o conceito de pessoa, cultura e sociedade. Em seus trabalhos de campo, na pesquisa antropológica, sempre colecionava classificando fotografias e reunia-as em álbuns.

Pensando na experiência desse antropólogo, e considerando-se a facilidade dos arquivos digitais atuais, eu e a professora Monique, assim como muitas professoras, colecionamos toda uma trajetória de memórias pedagógicas por meio das fotografias. A professora Monique, inclusive, destacando-se na prática fotográfica, muitas vezes é a responsável pela memória da escola.

No livro *Como pensam as imagens* (2012), Etienne Samain lembra-nos novamente das pesquisas de Gregory Bateson para se pensar, também, as imagens, pois esse antropólogo utilizava em abundância as fotografias em suas pesquisas. Diz Samain:

[...] Devo a Bateson ter descoberto que mais importante que a questão do *porquê das coisas*, permanece a do *como das coisas*. Assim sendo, não procurarei saber a que servem as imagens e porque existem, e sim como elas existem, como vivem, como nos fazem viver. Ou ainda, quais são suas maneiras de nos fazer pensar? E chegar, desse modo, a desvendar algo da *maneira como* a imagem nos provoca a pensar, nos convoca a pensar. (SAMAIN, 2012, p. 21, grifos do autor).

Vamos destacar algumas imagens neste relato não com a intenção de fazer uma biografia escolar, mas sim de pensar alguns momentos dessa trajetória que tivemos com o estudante, como num *punctum* barthesiano (2015), partindo de um detalhe na imagem, como o olhar e o sorriso, para tentar construir um sujeito.

Lendo a pesquisa de Maria Izilda S. de Matos (2018) sobre uma possível história do sorriso, podemos refletir sobre diferentes formas de se pensar essa questão. A historiadora tenta cercar um conceito para assim pensar a sua história veiculada por meio de imagens:

[...] O sorriso caracteriza-se como uma expressão facial silenciosa de sociabilidade, algumas vezes positiva (simpatia, ternura, carinho, prazer, alegria, hospitalidade), outras negativa (ironia, desprezo, maldade). Ele pode conter diferentes sentidos e formas: o sorriso físico, uma reação quase que mecânica diante de uma sensação prazerosa; o sorriso nervoso; o sorriso moral, motivado por atos de sociabilidade educação; o espontâneo, pleno de sentimentos afetivos; o sorriso 'comentário', como expressão de distanciamento. (MATOS, 2018, p. 16).

Prosseguindo a leitura, percebemos as modificações das representações do sorriso ao longo dos tempos na forma como as expressões são mostradas nos retratos, sejam pintados ou fotografados. Mesmo com o advento da fotografia,

várias transformações processam-se nas formas de representação do eu, uma vez que as primeiras máquinas fotográficas exigiam um tempo de exposição às vezes maior de 15 minutos, para fixação da imagem, de forma que a pessoa fotografada não podia mover-se de sua pose durante esse período para facilitar a apreensão da imagem com nitidez. Dessa forma, sustentar um sorriso tornava-se difícil, o que fez com que a seriedade se tornasse a marca de distinção dos retratos, modificando-se essa questão com o desenvolvimento da tecnologia, o surgimento e aperfeiçoamento das máquinas fotográficas portáteis. Segundo Matos:

[...] De ocultos e discretos, os sorrisos foram gradativamente se fazendo presentes na arte, fotografia e publicidade, também na propaganda política. Nas artes, questionamentos ao academicismo foram libertadores para os sorrisos, que se multiplicaram nas obras produzidas na *Belle Époque* e no Modernismo. Em outros estilos e momentos as expressões sorridentes se difundiram enquanto forma de expressão e beleza, harmonia, sedução, alegria e extroversão. Se durante a República Velha as representações dos governantes foram marcadas por retratos sisudos, nos anos 1930 emergiu um “Presidente Sorriso”: Vargas, o primeiro político brasileiro a usar o sorriso para conquistar popularidade e como estratégia de articulação política. (MATOS, 2018, p. 191-192).

Ao revermos as fotografias do estudante cuja experiência de ensino e aprendizagem relatamos aqui, temos a recordação desse processo nos anos iniciais do ensino fundamental, em alguns momentos das aulas de Artes Visuais que se destacam, como no sorriso do estudante trocado com a professora Monique ao comer uma pipoca na entrada do 20.º Circuito FAM (Festival de Audiovisual do Mercosul) de Cinema 2016. A experiência de levá-lo a uma sala de exposição de cinema requer uma delicada logística de como transportar uma pessoa em uma cadeira de rodas, com segurança, da escola ao local pretendido para a saída de estudos, e trazê-la de volta, também em segurança. Nem sempre os transportes urbanos são adaptados, é preciso sempre uma legislação inclusiva para garantir as adaptações necessárias a um público diverso e possibilitar o acesso aos espaços culturais. Devemos destacar aqui a parceria muitas vezes estabelecida com a mãe do estudante, que o transportava de carro ao local onde sua turma o esperava.

Alguns exercícios também foram propostos para serem realizados na biblioteca da escola, onde a bibliotecária Ângela Leite sempre atendeu com sensibilidade nas indicações de material para a construção do letramento literário do estudante. Esse letramento literário também era desenvolvido na sala de aula, nas aulas de Artes Visuais, com ênfase na leitura das imagens, e no letramento artístico, pensando alcançar o estudante também com o letramento digital. Nas Figuras 1 e 2, percebe-se no olhar do estudante Ian sua atenção às imagens que a professora Monique lhe mostrava ao contar uma história da cultura popular, mediando os letramentos. Seu colega de sala também interfere mediando o letramento no computador.

Figura 1 – O estudante Ian apreciando uma literatura sob a mediação da professora



Fonte: Fotografia do acervo da Professora Monique.

Figura 2 – A mediação do colega para a apreciação das imagens literárias no computador



Fonte: Fotos de 2015. Acervo da professora

Num pulo no tempo, lembramos que o estudante Ian esteve presente nas aulas *on-line* durante os momentos de isolamento social na pandemia por Covid-19. Pouco antes da volta ao ensino presencial, a professora de artes Ana Maria foi visitar o estudante e sua família, levando-lhe de presente uma pintura de seu personagem preferido, conforme levantamento de preferências estéticas feito pela professora Monique.

Na volta ao ensino presencial, tivemos a alegria de comemorar o aniversário de 15 anos do estudante, no salão de festas de sua casa, cercado por familiares, professores, amigos e colegas de turma.

Com o passar dos dias, fizemos uma saída de estudos da disciplina de Artes Visuais, visitando o Centro Integrado de Cultura, junto com sua turma do nono ano, para ver uma exposição da Associação Catarinense de Artistas Plásticos (ACAP), que nos proporcionou transporte e lanche. A artista plástica Maria Esmênia, secretária da ACAP, que ali também mostrava suas produções, foi a mediadora, e o professor de História Felipe Teixeira nos acompanhou na apreciação da exposição “Fissuras da Rede” (Figura 3), numa atividade interdisciplinar.

Figura 3 – Exposição Fissuras da Rede. Artista Maria Esmênia, o estudante Ian e a Professora Ana Maria



Fonte: Fotos de 2022. Acervo das professoras-autoras.

Depois de vermos a exposição da ACAP, fizemos um exercício artístico na Escolinha de Artes do Centro Integrado de Cultura, com o apoio das professoras do local, que também cederam um material expressivo variado e de qualidade para que os estudantes realizassem a proposta do exercício artístico de releitura, podendo escolher materiais conforme as identificações pessoais. A professora Monique mediou a escolha de imagens de uma revista pelo estudante Ian, para a realização de uma colagem inspirada na obra da artista Maria Esmênia⁶, que acompanhou o processo (Figura 4).

Figura 4 – Professora e o estudante durante a execução de um exercício artístico na Escolinha de Artes do CIC



Fonte: Fotografia do acervo da Professora Ana Maria.

⁶ www.mariaesmenia.art / @esmeniaribeiro_aquarelas

Alguns exercícios artísticos realizados em sala de aula e registrados fotograficamente também marcaram momentos especiais, como quando estudamos sobre a obra do artista plástico contemporâneo Carlos Asp. Na sala de aula, a professora Monique mediou o exercício artístico tendo essa referência, observando que esse artista faz elementos visuais circulares pintando sobre cartões de embalagens, conforme aparece na fotocópia colorida com fundo branco que servia de referência ao lado da pintura do estudante, como vemos nas Figuras 5, 6, 7 e 8.

A professora de artes Ana Maria procurou captar nas fotografias a evidente satisfação do estudante com a atividade estética. Foi um momento de rememorar também que a professora Ana Maria teve o privilégio de ter aulas com esse artista em sua graduação da Licenciatura em Educação Artística, no Centro de Artes da UDESC, numa disciplina que envolvia a versatilidade do uso de materiais alternativos para execução de trabalhos artísticos tridimensionais em sala de aula. Em sua trajetória, esse artista expôs em diversos museus, como o Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), e também no Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), sendo homenageado em ambos os lugares.

Figuras 5, 6, 7 e 8 – Sequência de exercício artístico mediado tendo como referência a obra de Carlos Asp



Fonte: Fotos de 2021 – Acervo da professora Ana Maria.

Em outro exercício realizado em grupo, o estudante pôde interagir esteticamente com seus colegas, mediado pela Professora Monique, ao estudar a obra de Franklin Cascaes, ajudando na elaboração de um cartaz a ser colocado nas paredes de uma festa a ser realizada na escola, conforme se vê nas Figuras 9 e 10.

Figuras 9 e 10 – Exercício artístico sobre cultura popular local



Fonte: Fotos de 2022 – Acervo da professora-autora.

Depois de pontuarmos esses diferentes exercícios artísticos, podemos pensar a importância da mediação como metodologia de ensino, especialmente ao tratarmos aqui de ensino de arte. Conforme Ana Mae Barbosa no livro *Arte/educação como mediação cultural e social* (2009), podemos pensar que o conceito de educação como mediação vem sendo construído historicamente, com diferentes concepções, desde Sócrates, passando também por Rousseau e Vygotsky. É, no entanto, no que ela aponta sobre o pensamento de Paulo Freire que nos interessa aqui ressaltar ao afirmar que “[...] Paulo Freire consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo” (BARBOSA, 2009, p.13). Observando, agora, as fotografias que registram a memória de nossa prática pedagógica, pensamos concordar com essa postura de Freire e Barbosa sobre o ensino, e mais especificamente sobre o ensino de arte.

Considerações finais

Como considerações finais, poderia dizer que, nos anos em que tive o desafio e privilégio de dar aulas para o referido estudante, foi através de ver como a Professora Monique desenvolvia sua comunicação com ele e do incentivo constante dela, que fui aprendendo a vê-lo em sua singularidade, e respeitá-lo como um sujeito que tem o direito a uma educação escolar, especialmente aqui tratando-se da educação estética pela via do sensível. Ressalto aqui o lugar de extrema importância que têm os professores auxiliares de Educação Especial no cotidiano da sala de aula!

Segundo a Professora Monique, diante de tantas questões teóricas, percebe-se a necessidade de uma formação ampliada e efetiva no que se refere às diferenças no âmbito educacional. A diversidade de uma escola não se limita à descrição de laudos e estereótipos, mas sim a vivência e prática nas relações educacionais. Os profissionais da educação muitas vezes não se sentem “preparados” para atuar com tamanha diversidade encontrada nas escolas. Apesar de existir um projeto de

Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino, conforme a Proposta Curricular (ZANELA; BARCELOS; MACHADO, 2016), observa-se a dificuldade de aplicar na prática da sala de aula quando o professor se depara com algum aluno com deficiência. Muitos professores fazem parcerias e trocas de conhecimento com seus pares, mas, talvez, algo já pudesse ser realizado na formação desde a sua graduação. Não existe uma “receita de bolo” a ser seguida. Estar aberto à Educação Inclusiva é essencial para uma prática docente de êxito, assim como as parcerias que são estabelecidas durante o percorrer do trabalho, acrescentando e ampliando o aprendizado.

Ao completar os nove anos no ensino fundamental (Figura 11) do processo de ensino e aprendizagem com o estudante referido, nós, suas professoras, temos um profundo agradecimento à vida pela convivência e aprendizagem que tivemos, que levaremos no coração, nas nossas memórias de vida pedagógica.

Figura 11 - Foto da turma nos meses finais do nono ano, em 2022



Fonte: Fotografia do acervo da professora-autora

*“A mim a criança ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
quando a gente as tem na mão
e olha devagar para elas.”*
ALBERTO CAEIRO (FERNANDO PESSOA)

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: notas sobre a fotografia**. [Ed. especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

- BERSCH, R.; MACHADO, R. Auxílio em Atividades de Vida Diária:- Material Escolar e Pedagógico Adaptado. *In*: SCHIRMER, Carolina *et al.* **Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Atendimento Educacional Especializado).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Escrito com o olho: anotações de um itinerário sobre imagens e fotos entre palavras e ideias. *In*: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (org.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2005, p. 157-183.
- FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Educação especial na educação inclusiva**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, [20--]. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=educacao%20especial%20na%20educacao%20inclusiva&menu=14>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975, p. 218-233.
- MATOS, Izilda S. de. **Por uma possível história do sorriso: institucionalização, ações e representações**. São Paulo: Hucitec Editora, 2018.
- SAMAIN, Etienne. Por uma antropologia da comunicação: Gregory Bateson. *In*: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (org.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2005, p. 129 a 155.
- SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2012, p.21 a 36.
- SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Organização e introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SOUZA, Ana Maria Alves de. O corpo como um símbolo polissêmico de comunicação. *In*: SOUZA, Ana Maria Alves de. **“Evoluindo”: mulheres surfistas na Praia Mole e na Barra da Lagoa**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, UFSC/ CFH/ PPGAS, 2003.
- ZANELA, C. C.; BARCELOS, A. R. F.; MACHADO, R. (org.). **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

O PENSAMENTO DE GIANNI RODARI NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTES VISUAIS: APROXIMAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, IMAGINAÇÃO E FANTASIA

Elisângela de Freitas Mathias¹

Resumo

A partir das aproximações entre o pensamento de Gianni Rodari (1982) e Edgar Morin (2015) em contraponto ao componente curricular *Arte*, do *Currículo da Rede Municipal de Piracicaba/SP*, serão apresentadas estratégias encontradas para o ensino de Arte em uma formação para professores, acontecida junto à uma escola municipal. A experiência relatada, estabeleceu diálogos, a partir do acaso e do imprevisto, bem como, salientou a importância de se estar dispostos aos encontros, para através deles, buscar meios de transformá-los em situações de aprendizagem e na construção de conhecimentos sensíveis em Arte.

Palavras-chaves: Currículo. Fantasia. Imaginação. Processos de criação. Artes Visuais.

Introdução

Este artigo se pauta na intenção de apresentar reflexões geradas a partir de uma experiência de formação para professores, acontecida junto à equipe pedagógica de uma escola municipal da cidade de Piracicaba/SP, para apresentar modos de tratar os processos de criação em Arte dentro da escola, especificamente no que se refere às Artes Visuais, no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O processo inventivo proposto por Gianni Rodari (1982), no livro intitulado *Gramática da Fantasia*, serviu de base teórica e procedimental para amparar as experiências de criação, acontecidas nos encontros com os professores participantes. Para movimentar os encontros e favorecer as práticas artísticas geradas pelo princípio criativo de Rodari (1982), foram trazidos às formações, os conceitos complexos de *programa e estratégia* de Edgar Morin (2015). A intersecção entre os dois autores foi percebida pela observação de um sujeito disposto ao processo de experimentação e de pesquisa, bem como à influência da experiência do outro, em práticas artísticas e reflexivas, em torno do ensino e da aprendizagem em Arte na escola básica. A constatação de que as ações didáticas no ensino e na aprendizagem da Arte são determinantes para entender e reconhecer a amplitude deste campo de conhecimento, foi o pilar que sustentou a investigação. De início, será apresentado o panorama educacional em que a formação esteve situada para, após, relatar os procedimentos julgados pertinentes às experiências que movimentaram espaços e sujeitos, através de ações didáticas, abertas a novas possibilidades de exercer o pensamento sobre as Artes Visuais. Ao reconhecer o pensamento de Gianni Rodari (1982) como uma possível *estratégia* (MORIN, 2015) de ação docente, serão explicitadas algumas experiências ocorridas durante a formação para os professores, a fim de embasar essas práticas no contexto teórico pretendido.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART-UDESC em Florianópolis/SC. Mestra em Ensino de Artes, pelo PROF-ARTES, no Instituto de Artes da UNESP/São Paulo (2016-2018). Especialista em Linguagens da Arte pelo CEUMA-USP (2013). E-mail: belearte@gmail.com

1. A Arte no Currículo da Rede Municipal de Educação de Piracicaba: um *palimpsesto*²

No decorrer da história recente, as discussões curriculares no Estado de São Paulo acompanharam, ativamente, os debates da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em torno das habilidades e competências necessárias para a educação básica. Após alguns poucos anos de pesquisas, consultas públicas e discussões pretensamente democráticas, porém restritas a poucos representantes do campo educacional, o Currículo Paulista foi homologado em agosto do ano de 2019 e a sua implementação ocorreu no ano de 2020. Para elaborar os currículos municipais, as secretarias de educação dos municípios paulistas reorganizaram os seus currículos, a partir dos referenciais da BNCC e do Currículo Paulista, de modo a implementar as competências e as habilidades propostas pelos dois segmentos orientadores.

Na Rede Municipal de Educação da cidade de Piracicaba³ não foi diferente. Após dois anos de pesquisas, estudos e adaptações, foi implementado, no ano de 2020, o *Currículo da Rede Municipal de Educação de Piracicaba*, documento norteador dos níveis de ensino oferecidos pela municipalidade, a saber, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Assim como na BNCC e no Currículo Paulista, a disciplina de Arte está presente no *Currículo da Rede Municipal de Piracicaba* em uma área reservada às *Linguagens*, por se considerar a Arte - assim como a Educação Física e a Língua Portuguesa - um meio de expressão e comunicação de ideias, pensamentos, sentimentos e opiniões, em que “se há comunicação, há linguagem” (PIRACICABA, 2021, p. 119).

O fato da Arte está inserida na área de Linguagens, escancara possíveis brechas para interpretações, parciais e equivocadas, a respeito do que se ensina e do que se aprende em Arte. Um dos exemplos disso, é o de relegar ao pedagogo a incumbência de dar conta dos conteúdos da área da Arte, favorecendo dessa maneira, o subterfúgio para os gestores municipais não criarem vagas em concursos para professores formados na área, além de outros retrocessos.

O referido Currículo Municipal apresenta o mesmo esquema proposto pela BNCC e pelo Currículo Paulista: traz as *Competências Específicas da Arte para o Ensino Fundamental Anos Iniciais* articuladas às competências gerais e às da área de Linguagens, marcadas pelas *Dimensões*, cujo foco, integram o modo de ensino e aprendizagem artística, cerceado pela criação, estesia, expressão, fruição, crítica e

² Obra cujo conteúdo revela traços, por transformação ou por imitação, de outra obra anterior. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa <https://dicionario.priberam.org/palimpsesto> [consultado em 10-05-2023]. O termo *palimpsesto* é utilizado por Margarida Helena Camurça Martins, em sua tese de doutorado intitulada, *Inquietudes e incertezas do ensino de Arte: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental*, defendida no ano de 2021.

³ A cidade de Piracicaba está localizada em 157 km a noroeste da capital do estado. Segundo a prévia do Censo 2022 a população do município é de 434.432 habitantes. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/piracicaba.html> O número de escolas (rurais e urbanas) de Ensino Fundamental/Anos Iniciais são de 46 escolas e o número de escolas (rurais e urbanas) de Ensino Infantil são de 89 escolas. Fonte: <http://educacao.piracicaba.sp.gov.br/>

reflexão. Tratada como componente curricular, a Arte está organizada em cinco *Unidades Temáticas* que compreendem o Teatro, a Dança, a Música, as Artes Visuais e as Artes Integradas, e, disponibilizadas no *Organizador Curricular de Arte do Currículo da Rede Municipal de Educação de Piracicaba* em que apresenta os *Objetos de Conhecimento* de cada *Unidade Temática* a serem trabalhados, a partir das *Habilidades* elencadas para cada ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nele, são apresentados aos professores do ciclo inicial de ensino, os conhecimentos/conteúdos artísticos a serem trabalhados, de forma progressiva do 1º ao 5º ano, visando auxiliar o trabalho do professor no desenvolvimento das competências e habilidades que norteiam o componente curricular de Arte.

O texto orientador referente ao componente curricular Arte do *Currículo da Rede Municipal de Educação de Piracicaba*, pelo seu teor, indica como interlocutor um professor formado na área Arte, entretanto, isso não é o que acontece na prática cotidiana. Em toda a rede municipal de ensino na cidade de Piracicaba/SP, os professores que lecionam a disciplina de Arte são os professores regentes de sala, ou seja, são aqueles formados em Pedagogia e que não possuem a habilitação específica em Arte. Se evidenciar o fato, dos pedagogos terem tido pouco contato, ou quase nenhum, com disciplinas do campo da Arte em suas formações iniciais, é de se entender que as especificidades deste componente, estão mais para um professor idealizado do que o real e revelar um modo de desvalorização da Arte neste sistema de ensino. Alguns indícios desta desvalorização são percebidos no texto que rege as seis páginas que precedem o *Organizador Curricular de Arte* deste documento orientador.

A começar pelo texto de apresentação, composto por muitas palavras de efeito cuja coerência é inexistente. Nele, nenhum argumento é aprofundado e explicado com o rigor que se espera de um documento que norteia ações educacionais em Arte. A leitura do texto, que não excede a vinte minutos, provoca a confusa sensação de sair do nada rumo a lugar nenhum. Em seu início, é afirmado que “o ensino da Arte passou por diversas mudanças conceituais” (PIRACICABA, 2021, p.209) mas não explica quais foram. Em seguida, traz a ideia de que “o ensino da Arte capacita, os seres humanos, a simbolizar e a representar ideias e sentimentos; a solucionar problemas e a desafiar limites” (PIRACICABA, 2021, p.209), bem como “amplia o repertório e a consciência cultural, assim como, aprimora habilidades motoras” (PIRACICABA, 2021, p.209), mais uma vez, os conceitos são esvaziados de sentido, o que ocorre em todo o corpo do texto. O uso de palavras de efeito e conceitos chave, também são evidenciados, em uma sequência que demonstra, a clara preocupação em acentuá-los, evitando assim qualquer descumprimento de leis. Como no caso da citação abaixo

A escola deve trabalhar, no Componente Arte, com diversas matrizes estéticas e culturais (europeia, indígena, africana e asiática), além das diferenças regionais dentro do próprio país. Ao tomar contato com estas diferenças e expressar-se, a criança amplia seu conhecimento e quebra preconceitos (PIRACICABA, 2021, p. 209).

O texto acima, faz referência à Lei 11.645 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. O argumento apresentado, esvaziado de sentido, é suscetível à cilada de considerar o trabalho com as diversas matrizes, o equivalente a levar um grupo de capoeira ou algum representante de uma comunidade indígena na escola, e assim estar colaborando para a formação de sujeitos menos preconceituosos.

Outro ponto de atenção, que revela o descaso com a área de Arte no *Currículo Municipal de Educação de Piracicaba*, é revelado pela ausência de referenciais bibliográficos relevantes da área de conhecimento da Arte. No total são sete indicações: um livro, quatro artigos, uma referência à BNCC e uma ao Currículo Paulista. O livro consultado como fonte faz parte do acervo do *Programa Nacional Biblioteca da Escola*⁴ e está presente nas bibliotecas das escolas da municipalidade. Do mesmo modo que é perceptível o uso de conceitos chave no texto deste currículo, também é citada a maior referência da Arte-Educação brasileira, Ana Mae Barbosa nas referências deste documento. Porém, as fontes consultadas não são de seus inúmeros livros publicados sobre o assunto, mas sim, de dois artigos de uma revista de grande circulação comercial, intitulada *Época*; de um site⁵ e de uma revista acadêmica⁶. Se não bastasse o fato de serem apresentadas poucas referências de leitura ao pretense professor de Arte, as citações e os referenciais grifados no texto, não coincidem ao ano de publicação, o que pode aumentar a confusão na leitura e no seu entendimento. Esta dinâmica aponta para um grave fator de desvalorização da Arte, materializado no despreparo da equipe responsável por adaptar um *Organizador Curricular de Arte* e revelado pelo grande desconhecimento de autores e teóricos da área.

Do mesmo modo que o Currículo Paulista apresenta muitas apropriações da BNCC, são explícitas as ponderações feitas, do material norteador, pela equipe curricular municipal, responsável pelo componente Arte. Isso reforça o entendimento de que este currículo como está apresentado é um falso subterfúgio do cumprimento de uma lei. Se assim não o fosse, não existiria uma gestão municipal compactuada com o fato de pedagogos lecionarem a disciplina de Arte, bem como, o desinteresse no incentivo de formações específicas e concursos públicos para os professores formados na área.

Muitos autores, estudiosos da área de Arte, criticam a BNCC por seu caráter excludente e incerto. Na tese de doutorado de Martins (2021), a autora argumenta sobre o papel e o lugar atribuídos ao ensino de Arte na educação brasileira, como “um palimpsesto”, ou seja, a Arte está presente no documento, por ser componente curricular obrigatório, mas apresenta discrepâncias entre o texto da BNCC e as

⁴ ROBERTO, Möndinger... [etal.]; **Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade**/ Carlos ilustrações de Eloar Guazalli. –Erechim: ELDEBRA, 2012.

⁵ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>

⁶ Disponível em: Barbosa, A. M. (1989). **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, 3(7), 170-182. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>

especificidades do ensino de Arte. Martins (2021) afirma que a BNCC “foi redigida por pessoas não qualificadas na área, isso é revelado pela ausência de exposição de conteúdos e a desproporção na definição das linguagens artísticas, quando as mesmas devem ter abordagens equivalentes” (MARTINS, 2021, p. 218). Se a própria área de Arte na BNCC parece ser feita por pessoas leigas no assunto, é de se questionar como isso reverbera em um currículo municipal que tem nela própria a sua orientação.

Trazer à tona um caso específico de uma localidade brasileira, é também dar visibilidade às demais análises que discutem os possíveis efeitos de um currículo centralizador. A distância entre a racionalidade proposta pelo currículo municipal de Arte e a prática cotidiana da Arte em sala de aula, faz insurgir questionamentos: para quem é esse currículo de Arte? Como esse currículo ecoa dentro da escola? Como os professores sem formação específica em Arte acessam tais competências e habilidades? Por que uma cidade, de grande tradição artística como Piracicaba⁷ não trata a educação em Arte como uma das prioridades? Como são tratadas a experiência, a prática artística e os processos criativos nas aulas de Arte, ministradas por professores não formados nesta área? Existe lugar para resistência? Qual é a brecha?

2.1. *Estratégias*⁸ de resistência: Acasos, estranhamentos e incertezas.

A complexidade em Edgar Morin (2015) pressupõe um pensamento estratégico de ação diante do que é apresentado como programado e aponta novas possibilidades de uma prática pedagógica voltada à permissão de um novo olhar para o conhecimento. Este autor define *programa* como uma organização predeterminada da ação “que deve funcionar em circunstâncias que permitem a sua efetivação” (MORIN, 2015, p.90) e *estratégia*, tudo o que faz contornos e desvios ao que está programado, opondo-se a ele.

Assim como é apresentado o *Currículo de Arte da Rede Municipal de Piracicaba*, no conceito complexo de *programa*, a rigidez é o imperativo, de modo que não há espaço para a flexibilidade. Nele, tudo o que se faz é por automatismo, não havendo espaço para escapes. Mas“(…) se as circunstâncias externas não são favoráveis, o programa se detém ou fracassa” (MORIN, 2015, p.90). As circunstâncias, neste exemplo, são os acasos e imprevistos ocorridos durante o curso de uma ação, é a partir deles que são acionadas as estratégias para desenvolver modos de ação, frente a tudo o que é possível prever. Segundo Morin, “a ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações” (MORIN, 2015, p.90). A ação neste caso, impele o sujeito à uma receptividade aos encontros, em um processo de abertura ao novo através de articulações entre suas experiências e a dos outros.

⁷ Até o ano de 2020, a cidade apresentou quatro salões anuais de Arte, são eles: Salão de Belas Artes, Salão de Arte Contemporânea, Mostra Almeida Júnior e Salão da Aquarela. Até o ano de 2022: Salão Internacional de Humor e Bienal Naïf do Brasil. Em anos anteriores à pandemia, havia ‘educativos’ em alguns dos salões mencionados.

⁸ Para Morin (2015), *estratégia* é tudo o que encontra recursos, faz contornos e desvios ao que está programado, opondo-se a ele.

Em um movimento construtivo e constante, o sujeito atento e receptivo às mudanças do acaso, é capaz de elaborar estratégias para lidar com o que está estático em seu campo de saber e propor ações criativas que fogem deste determinado. Neste sentido, o inesperado é a matéria prima da aprendizagem, ao transformar o acaso em situações de aprendizagem e em ações didáticas. André Breton, em seu *Manifesto do Surrealismo*, publicado no ano de 1924, defende o acaso como uma situação de aprendizagem pela expressão ‘*absurdidade imediata*’, em que o pensamento apreende tudo o que é admissível e legítimo no mundo, sem qualquer premeditação, espírito crítico ou julgamento, para lançar ao inesperado a incumbência de atingir uma razão que não seja, unicamente, a razão objetiva, racional. Segundo esse autor,

É da aproximação fortuita de dois termos que fulge uma luz especial, a luz da imagem (...). O valor da imagem depende da beleza da centelha obtida (...) é por conseguinte função das diferenças de potencial entre os dois condutores” (BRETON, 1924).

Neste caso, quanto mais estranho são os elementos um para o outro, maior será o ‘*fenômeno luminoso*’ na criação de novas configurações de imagens, cabendo à razão apenas a apreciação do resultado de uma combinação aleatória entre dois elementos, sem nenhuma participação prévia nesta *luz* pungente. O que Rodari (1982) propõe no livro *Gramática da Fantasia*, se alicerça nas práticas poéticas do movimento surrealista⁹ e se apresenta como uma *estratégia* de ação didática frente ao *programa do Currículo de Arte da Rede Municipal de Piracicaba*.

O pedagogo, jornalista, escritor e poeta Gianni Rodari (1920-1980) foi destaque nas letras italianas e contribuiu para a virada da literatura infantil a partir dos anos 1950, ao inserir em seus escritos uma nova prática de fabulação: as fábulas condicionadas à vida cotidiana. Inspirado nos ideais do movimento trabalhista, Gianni Rodari escreveu produções infantis e literárias para o jornal comunista italiano *L’Unità*, inaugurando a quebra de algumas regras da literatura infantil, ao abordar assuntos do mundo de verdade: o desemprego, a fome, as guerras, entre outras. Em todas as histórias inventadas, o escritor tratava dos valores e princípios que deveriam nortear a sociedade e defendia o poder da imaginação e da fantasia para tal transformação.

O livro traz um apanhado de experiências, exemplos e exercícios com a fantasia e a imaginação, vivenciados pelo autor ao longo dos anos em que atuou como professor e escritor. Os quarenta e cinco pequenos capítulos, mesclam diferentes correntes teóricas e metodológicas, que apresentam o conceito de *binômio fantástico*¹⁰ como elemento motriz para a fantasia. Para o autor é necessário estimular a fantasia para a reformulação do mundo em que vivemos, seja por meio do estranhamento entre as palavras, entre as situações, entre os fenômenos ou qualquer

⁹ Capítulo 10 do livro *Gramática da Fantasia*, intitulado de *Velhos Jogos*. Ver também *O manifesto Surrealista* de André Breton de 1924.

¹⁰ O autor explora técnicas de invenção, a partir de uma expressão denominada de *binômio fantástico*, que consiste em agrupar palavras que não pertençam ao mesmo campo semântico e que produzam estranhamento ao serem unidas.

coisa que esteja em oposição, em que dependem mutuamente para continuarem a existir. Rodari (1982) defende o uso da fantasia como uma forma de estabelecer uma forma de relação ativa com o real, propondo uma pedagogia de valoração ao ato criativo,

(...) exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade, e é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforcem as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulso e estímulos, em todas as direções (RODARI, 1982, p.139).

Para Rodari (1982), o sujeito, ao imaginar o que não existe, colhe do real as informações necessárias para que se configure o novo. Este novo por um momento, estará livre de julgamento por ser algo estranho à uma realidade. Esta estranheza, propõe um distanciamento no modo pelo qual estamos acostumados a ver, fato, que proporciona um novo olhar. Seu perfil marxista infere uma mudança de mundo ao defender o poder da imaginação e da fantasia para tal transformação.

A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão a sua intervenção criativa. As fábulas servem (...) ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada: como a poesia e a música, (...). Servem ao homem completo. Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (...) precisa de homens pela metade (...) é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar a imaginação (RODARI, 1982, p.139-140).

Diferentemente dos *Processos Criativos* propostos pelo *Organizador Curricular de Arte do Currículo da Rede Municipal de Piracicaba*, os processos criativos em Rodari (1982) são vivos, dialógicos e relacionais. O que, de fato, pode estimular as vivências coletivas em torno do saber estético da Arte e ampliar conhecimentos, a fim de explorar as potencialidades das linguagens artísticas nas práticas em sala de aula. Uma prática artística que destaque o lugar da imaginação e da criatividade no processo educacional, pode ampliar seus referenciais de educação, de arte e de mundo.

1.2. *Binômios Fantásticos* e professores: estranhezas

Com o propósito de fomentar experiências em práticas artísticas e em processos criativos pautados na imaginação e fantasia, bem como, o intento de investigar os conceitos e reflexões sobre a Arte no cotidiano escolar dos pedagogos, que também ministram a disciplina de Arte, ocorreu durante o ano de 2022, uma pesquisa de campo junto à equipe pedagógica de uma escola municipal de ensino fundamental anos iniciais da cidade de Piracicaba. Através de uma parceria, desta pesquisadora com a gestão escolar da referida unidade escolar, foi criado um curso de formação para professores, intitulado *“Imaginação, fantasia, arte e escola: desenhando*

diálogos sensíveis”, cujo suporte teórico e metodológico se basearam nas idéias de Gianni Rodari (1982) em que a imaginação e a fantasia, geradas a partir de provocações de um acaso, são fatores determinantes dos processos criativos.

O curso de formação teve a duração de oito meses, com encontros mensais de três horas cada. O público era composto por oito professores e uma coordenadora pedagógica em seus horários de trabalho pedagógico coletivo. As atividades foram desenvolvidas nas Artes Visuais, predominantemente em desenho e pintura, com destaque para a pesquisa em materialidades e suportes, mas, também, eram estimulados os diálogos com as outras linguagens da Arte. Não será narrado o desenvolvimento das atividades propostas, baseadas no livro de Rodari (1982), pelo fato de serem propostas abertas às subjetividades dos sujeitos e às possibilidades de infinitas reformulações. Porém, serão descritas as adaptações feitas a partir de alguns capítulos propostos no livro, para entender a pretensão de trazer a experiência e a possibilidade de vivenciar a arte sob uma metodologia que instigue a coparticipação criativa em busca de estratégias que colaborem para um ensino da arte que priorize as relações humanas de aprendizagem antes de qualquer documento oficial, programado para deixar as coisas como estão.

Dos capítulos apresentados por Rodari no livro *Gramática da Fantasia*, quatro propostas foram adaptadas para esta formação, são elas: *O Binômio fantástico*, *O Prefixo Fantástico*, *O que aconteceria se...* e *O erro criativo*. A seguir, serão apresentadas as adaptações feitas para a formação, seguidas de um breve comentário sobre a proposta de Gianni Rodari (1982).

- a) **“Bibichos”**: *Atividade adaptada do capítulo 4, intitulado de O Binômio Fantástico. Neste caso, a ideia foi propor aos professores que criassem um desenho a partir da junção dos elementos que representassem as características de dois animais, como por exemplo, dinossauro com galinha. A intenção era de estimular a imaginação para acionar modos de representar coisas inexistentes. Além do resultado gráfico, outras propostas se juntaram a esta, dialogando com outras linguagens artísticas: sonorização do bibicho, as expressões corporais, modo de correr, comer, caçar, entre outras.*

Neste capítulo, Rodari apresenta a proposta de juntar duas palavras escolhidas ao acaso e criar uma história com elas. Para facilitar a convivência destas palavras, o autor sugere o uso de preposições para ligá-las. Para Rodari,

(...) as palavras têm potencial libertador quando estão desambientadas e se estranhando. Uma única palavra age (...) apenas quando encontra uma outra que a provoca, que a obriga a sair de seu cotidiano binário e se redescobrir em novos significados. Não há vida onde não há luta (RODARI, 1982, p. 21 – grifo do autor).

Como no exemplo da palavra *cão* e *armário*: o cão no armário, o armário do cão; o cão sobre o armário; o cão com o armário, o armário com o cão, entre outras combinações. Em todas elas, a fricção entre os sentidos das palavras, cria diversas imagens que oferecem vários esquemas de situações fantásticas: a) o cão com o

armário nas costas passeia pelas ruas da cidade à procura do comprador do móvel. Este cão cansado da vida de entregador... b) quando conseguiram arrombar a porta do armário do cão, encontraram vários... c) as crianças fizeram o cão de armário e penduraram... entre outras.

- b) **“Vamos ver no que dá?”**: Sugestão encontrada no capítulo 8 que instiga a criação de estratégias para configurar os ‘absurdos’ criados pela imaginação e fantasia, a partir da sugestão de inserir prefixos antes de uma palavra determinada. Nesta atividade, pedi aos professores que utilizassem apenas folhas de papel sulfite – em suas potencialidades de modelagem: amassar, dobrar, juntar, torcer, rasgar, etc -, para criar esculturas a partir da palavra zumbi e os prefixos super, semi, micro e tri.

Uma forma de junção de palavras, que impulsiona a fantasia e a imaginação, é proposta na atividade *Prefixo Arbitrário*. Nela, as palavras e os sentidos delas são transformados conforme os prefixos anexados à palavra matriz. A palavra cabide, por exemplo, pode virar um *descabide*, um *semicabide*, um *supercabide* ou um *tricabide*. O mesmo princípio de criação de imagens mentais e esquemas para invenção de histórias se aplica nesta atividade, que podem gerar processos criativos em Artes Visuais.

- a) **“E se...”**: Sugestão de atividade feita com os professores baseadas no capítulo 6 do livro de Rodari, para investigar se ideias baseadas no fantástico incitavam ações de experimentações artísticas. Nesta atividade foi proposto aos professores que criassem cenas, com os materiais que estivessem nas bolsas e mochilas, a partir de comandas que eram ditas de surpresa, por exemplo: “E se... de repente, alienígenas invadissem esta sala?”

Esse tipo de *binômio fantástico*, entre os vários que Rodari compõem, não se restringe à duas palavras, mas à uma situação improvável. Formado ao acaso por um sujeito e um predicado, esse binômio fantástico é tratado pelo autor como uma hipótese fantástica, que se manifesta diante de uma pergunta: *O que aconteceria se ...* uma girafa andasse de ônibus? Um dinossauro fosse numa balada? ou, um elefante andasse de skate? As propostas além de auxiliar na criação de imagens mentais, também provocam um riso gerado pelo improvável das cenas imaginadas. Disso pode ocorrer um estado de formação de ideias e prospecções para possíveis processos de criação.

- b) **“Errando se aprende”**: Proposta adaptada do capítulo 9 que trata do erro como princípio criador de novas configurações. Foram exploradas as possibilidades de erro a partir da materialidade da tinta guache, de papéis de tipos variados e da argila em suportes não convencionais, como as partes do corpo.

A ideia de binômio também está presente no capítulo intitulado de *O erro criativo*, em que o autor propõe o aproveitamento do erro para a criação de histórias

fantásticas, uma vez que existe uma oposição entre a palavra correta e a palavra errada. O autor explora o erro como possibilidade de invenção e que “além disso, rir dos erros já é uma maneira de evidenciá-lo na criação de outras narrativas. Nas palavras de Rodari,

(...) a palavra certa existe apenas em oposição à palavra errada (...). Com uma palavra podemos conseguir muitos erros, ou seja, muitas histórias. Por exemplo, com automóvel: automovil (um carro muito ruim, provavelmente), otomovel (um carro com oito rodas, imagino), ou então altomovel (um carro tão alto que não cabe em qualquer garagem). Errando é que se aprende, diz o velho ditado. O novo ditado poderia dizer que errando é que se inventa (RODARI,1982, p.36).

Neste sentido, o autor aponta o erro, seja ele proposital ou não, como um condutor criativo na invenção de histórias. Além disso, a partir do aproveitamento do erro, o fator criatividade pode ser acionado pela inserção de evento extraordinário em um contexto comum ou vice-versa,

Um cidadão vai ao sapateiro e encomenda um par de sapatos para as mãos. É um homem que anda com as mãos. Com os pés ele come e toca acordeão. É um homem ao contrário. Chama a “água” de “pão” e o supositório de glicerina de “bala de limão”... (RODARI,1982, p.107).

A partir das experiências geradas pelas provocações à fantasia, a obra de Rodari (1982) se apresenta como uma contribuição ao ensino aprendizagem em Arte, ao trazer as relações que ele faz entre as coisas do mundo real e a imaginação. A poética de Gianni Rodari, baseada no *binômio fantástico*, que coloca o estranhamento como motivador de um pensamento fantástico, pode ser uma potente estratégia em processos criativos nas Artes Visuais e em outras linguagens artísticas que encontram no currículo um espaço de poder e *programa* (MORIN, 2015).

Considerações

Relatar maneiras de experimentar uma metodologia não ampara, muito menos substitui, as políticas públicas voltadas para a formação docente e continuada em Arte, muito menos, destitui do currículo seu poderio programado. Entretanto, justapor à um currículo estático, formas vivas de aprendizado, é um modo de colaborar para um ensino e aprendizagem em Arte, cujo objetivo, é trazer a experiência e a possibilidade de vivenciar a Arte, de uma maneira que instigue as professoras e os professores, a agirem estrategicamente diante de algo programado. Desse modo, exercer a ação de se estar dispostos aos encontros, para através deles, buscar meios de transformá-los em situações de aprendizagem e na construção de conhecimentos sensíveis em Arte. Apesar do livro *Gramática da Fantasia* não tratar especificamente da Arte, sua proposta poder ser pensada a partir do cultivo de um *olhar rodariano*, aquele que se dá pelas várias formas de olhar e pensar o mundo, trazendo as oposições para uma interação, para estar junto, no cotidiano, a fim de desenvolver a imaginação e a

fantasia, a fim de complementar estrategicamente, o real programado a que estamos submetidos.

Referências

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRETON, André. **Manifesto do Surrealismo**. 1924. Disponível em: <https://www.colegiodearquitetos.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Manifesto-de-breton.pdf>. Acesso em 22/06/22.

GUÉRIOS, Ettiène; BATISTELLA, Michelle Padilha. **Programa, estratégia, movimento, criatividade: eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 665-676, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9952> Acesso em: 22 de maio de 2023.

PIRACICABA, Prefeitura do Município de. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Rede Municipal de Piracicaba**. Coordenação de Sandra Helena Perina; Salvia T. Barella Medina e Nély Guidolin Lima. Piracicaba: Prefeitura do Município, 2021.

MARTINS Camurça Helena, Margarida. **Inquietudes e incertezas do ensino de Arte: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental**. Orientador Thérèse Hofmann. Tese (Doutorado em Arte), Universidade de Brasília, Instituto de Arte, Departamento de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte Visuais. Brasília-DF, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa, 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

ARTE E LIBERDADE: RELATOS DE VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI

Daniele Luiza Wilhelm¹
Victória Pinto Leal²

Resumo

A socioeducação está voltada principalmente para um trabalho social e educativo, visando preparar os adolescentes em situação de conflito com a lei para o convívio social. A partir de relatos de vivências artísticas e de reflexões referente às observações feitas pelas bolsistas do Pibid, buscou-se compreender como a socioeducação se propõe na prática e como o Teatro se encaixa nesse contexto, realizando uma análise subjetiva dos relatos com o apoio de literaturas e autores como Michel Foucault, Augusto Boal, Antônio Carlos Gomes da Costa e Paulo Freire. A partir do trabalho desenvolvido, compreende-se a socioeducação como uma abordagem que possibilita crianças e jovens a identificar e realizar os valores constituídos ao longo do desenvolvimento pessoal, sendo possível utilizar o teatro como meio de possibilidade de reflexão sobre os atravessamentos desses adolescentes que pertencem a uma sociedade de estrutura falha, mas onde a arte pode auxiliar na busca por autonomia e estimular o desenvolvimento, a criação e o amparo.

Palavras-chave: Vivências. Socioeducação. Arte. Teatro.

Introdução

Este projeto de pesquisa apresenta os relatos de vivências artísticas e as reflexões referente às observações feitas pelas discentes do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Daniele Luiza Wilhelm e Victória Pinto Leal, na Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos, inserida junto ao CASE/SM - Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Santa Maria/FASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo, no período de novembro de 2022 a junho de 2023 a partir da bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Circundando esse projeto, além do já mencionado, tem-se como objetivo compreender como a socioeducação se propõe na prática e como o Teatro se encaixa nesse contexto, buscando abordagens pedagógicas teatrais que possam ser propostas, através da socioeducação, para adolescentes em situação de conflito com a lei.

Sabe-se que a metodologia explora e detalha os métodos que o pesquisador utiliza para chegar à conclusão de seus objetivos e, para este projeto, foi feita uma análise subjetiva a partir das percepções individuais compostas nos relatos de vivências artísticas a partir da observação das duas bolsistas do Pibid referente ao local com adolescentes em situação de conflito com a lei. Ademais, durante os relatos, serão realizadas reflexões das observações com o apoio de uma extensa e profunda pesquisa bibliográfica, buscando em autores como Michel Foucault (Microfísica do poder e Vigiar e punir: nascimento da prisão), Augusto Boal (Teatro do Oprimido e O Teatro como arte marcial), Antônio Carlos Gomes da Costa (As bases éticas da ação socioeducativa), Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática

¹ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

² Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

educativa) e a própria legislação brasileira, para uma melhor compreensão de cada tema desenvolvido.

1. Discussão

A discussão deste artigo está subdividido nos seguintes tópicos: Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos, o qual apresenta a escola no qual as bolsistas estão inseridas através do pibid; Socioeducação, direitos e deveres, que aborda conceitos da socioeducação e das leis vinculadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Vivências na Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos, que fala sobre as vivências das bolsistas do pibid dentro da escola; e Teatro e Socioeducação, que apresenta conceitos de teatro juntamente com a socioeducação e como isso funcionou na prática.

Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos

A Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos está inserida junto ao Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Santa Maria - CASE/SM e à FASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo Regional, estabelecida em uma área periférica urbana de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul.

A Humberto de Campos iniciou suas atividades na chamada hoje CASEMI (Centro de Atendimento Semiliberdade) em julho de 1996, e estava ligada a E.E.E.B Irmão José Otão, só então em abril de 1998, quase dois anos depois, passou a funcionar no CASE, ainda mantendo o vínculo com a escola.

A escola recebe o nome de Humberto de Campos pois este foi um jornalista, político, crítico, cronista, poeta, biógrafo e memorialista, e homenageá-lo para lembrá-lo como grande leitor e escritor, que fez parte do grupo da FASE de transição anterior a 1922. Nasceu em 25 de outubro de 1886 em Miritiba, hoje Humberto de Campos - MA, e faleceu em 05 de dezembro de 1934 no Rio de Janeiro, com seus 48 anos de idade. Em 09 de julho de 1998 então foi criada e denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos, através do Decreto nº 38685 e, em 16 de junho de 1999, o Parecer 454/99 autorizou o funcionamento da escola junto ao Centro da Juventude, hoje CASE.

A Escola atende adolescentes privados de liberdade sendo responsável pela escolarização desses adolescentes e jovens enquanto cumprem medida socioeducativa de internação: IP - Internação Provisória; ISPAE - Internação sem Possibilidade de Atividade Externa; ICPAE - Internação com Possibilidade de Atividade Externa. Muitos internos sofrem com as consequências do uso de drogas, e apresentam sequelas, que às vezes, causam dificuldades de aprendizagem. Também demonstram, em alguns casos, falta de referências positivas de família, valores e limites. Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa são internados a partir dos 12 (doze) anos, podendo permanecer até os 21 (vinte e um) anos incompletos. (E. E. de E. M. HUMBERTO DE CAMPOS, 2018, p. 03).

A prática do ensino nessa escola é compartilhado de maneira socioeducativa, voltado para um trabalho social e educativo, priorizando o olhar para a realidade e a comunidade que esses jovens estão inseridos, auxiliando na integração social, construção de suas autoimagens, criando perspectivas para o futuro e fazendo-os refletir sobre cidadania.

Sobre as modalidades de ensino e seus níveis, a escola possui Ensino Fundamental (Turma Multisseriada - 6º a 9º anos), Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Os alunos, apenas do gênero masculino, variam muito em suas quantidades ao longo do ano, visto que os internos permanecem na instituição no período de 45 dias até 3 anos. O corpo docente é constituído pela Diretora, Orientadora Educacional, Supervisora, 5 Funcionários/as e 21 Professores/as.

A instituição contempla uma infraestrutura com 280,672 m², destinado a atividades administrativas e pedagógicas. Sendo estas, 2 salas destinadas para o setor administrativo (Secretaria e Sala da Direção), 6 salas de aula, 2 sanitários para professores/as e funcionários, 1 sanitário para alunos, 1 sala de Estudos para Professores/as, 1 sala Multimídia (composta pela Biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências e Rádio Escola), 1 sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), 1 cozinha, 1 depósito, 1 almoxarifado e 1 quadra para a Educação Física que está localizada no interior do prédio da instituição CASE e é ocupada pela escola no contra turno.

A estrutura contempla o Laboratório de Informática que é uma importante ferramenta de trabalho para auxiliar o professor com suas propostas pedagógicas, oportunizando, também, os alunos a dominar alguns conceitos específicos de informática e familiarizá-los com a tecnologia, a fim de que possa elaborar textos, fazer planilhas, desenhos, cartazes.

A escola dispõe de 04 notebooks que são levados até as salas de aula pelos professores. O Laboratório de Ciências da Natureza é um importante recurso didático, onde são disponibilizados materiais para a execução de aulas práticas na área das Ciências da Natureza e demais áreas do conhecimento. O Rádio Escola é um recurso didático disponibilizado para desenvolver nos alunos habilidades de leitura, escrita, comunicação, e o despertar da consciência crítica para o trato com as informações da mídia e o trabalho em equipe, a produção de objetos de aprendizagem de forma interdisciplinar.

Socioeducação, direitos e deveres

Como socioeducação, nos sistemas de políticas públicas, entende-se que são chamados assim os programas que atendem crianças e adolescentes em conflito com a lei, possibilitando dialeticamente a transformação educativa, incluindo ações complementares à escola e que englobam educação e proteção social, onde “o maior desafio do trabalho socioeducativo é o desenvolvimento, dos adolescentes autores de

atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais: aprender a ser e a conviver” (COSTA, 2006, p. 11).

O adolescente em conflito com a lei é um sujeito social e historicamente produzido através da própria sociedade, principalmente pela divergência de classes, e, após a promulgação do ECA, este indivíduo passou a estar atrelado a uma trajetória jurídica e processual no âmbito da legislação, devendo cumprir medidas socioeducativas quando praticado um ato infracional.

Só uma sociedade que for capaz de respeitar os “piores” será capaz de respeitar a todos. A estruturação de programas de ação social e educativa dirigida aos adolescentes em conflito com a lei deve levar em conta essa premissa e, verdadeiramente, criar oportunidades e condições educativas que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do educando (COSTA, 2006, p. 42).

Dessa forma, percebe-se que a socioeducação deve estar vinculada ao que atravessa esses adolescentes como sujeito social, respeitando seus valores culturais, como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (ECA, 1990, Art. 58).

Sabe-se que a socioeducação deve ser utilizada como um instrumento de auxílio e proteção para os jovens em conflito com a lei, porém, é de conhecimento geral que, por responsabilidade do Estado, foi tardia a criação de regulamentações para formação de políticas públicas que olhassem para proteção, acolhimento e garantia de direito dessas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica, social e em conflito com a lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, vem como o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente, priorizando a proteção integral deste público, na qual estes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta, além de reafirmar a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa categoria da população e de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência.

A partir de 18 de janeiro de 2012 foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (lei nº 12.594), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem algum ato infracional, buscando garantir políticas pedagógicas que respeitem os direitos humanos em medidas socioeducativas, focado em um caráter educativo não punitivo ou de castigo, pois, mesmo que a Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) seja lugar de acolhimento e educação, sabe-se que também é um lugar de exclusão social que promulga o castigo e é atravessado por preconceitos sociais, principalmente o racismo.

Ao falarmos sobre adolescentes em conflito com a lei, é necessário que se aborde o assunto de maneira respeitosa e com cuidado, isto porque é um cenário onde é preciso que se estabeleça a dignidade, a autonomia e a implementação de direitos e deveres, tratando esses jovens como sujeitos de desenvolvimento e responsáveis que obtêm liberdade e dignidade, assim como assegura o Art. 15º do ECA “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (ECA, 1990, Art. 15).

Além dos direitos e deveres desses jovens, existe também o papel do restante da sociedade a ser desempenhado, sendo dever do corpo social, familiar e do Estado, buscar assegurar a segurança desses sujeitos, assim como consta no Art. 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990, Art. 4).

A família torna-se um instrumento de extrema importância de presença nestes cenários, isto porque os jovens ficam reclusos por muito tempo, alguns muito novos, e, mesmo que seja necessário uma abordagem que apresente o fato de eles estarem ali para cumprir uma medida devido seus atos, é perceptível a falta que faz um amparo familiar e também a sua melhora quando esse acolhimento acontece.

Por fim, é necessário abordar a segurança desses locais e os profissionais que ali exercem suas funções, principalmente no tratamento com os adolescentes sem o uso de violência ou violação de seus direitos, tanto pela família, como pelo corpo docente e de segurança (agentes públicos), isto porque, no Art. 18-B do ECA, consta que caso houver castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como uma forma de educar, disciplinar ou corrigir a conduta das crianças e dos adolescentes, o responsável pelo ato estará sujeito a medidas que serão aplicadas conforme a gravidade da ação.

Portanto, ao abordar os conceitos que permeiam a socioeducação e as leis que garantem a proteção e direitos das crianças e adolescentes em conflito com a lei, percebe-se que os profissionais que desenvolvem seu trabalho nesse ambiente, devem ter como objetivo a educação e reeducação destes jovens, buscando mostrar a eles qual o seu papel frente à sociedade após cumprirem suas medidas, tornando-os conscientes de suas ações e responsabilidades, autônomos de suas decisões e escolhas. Também, para que haja uma política pública educacional de eficácia, é necessário que o Estado e sociedade juntos busquem auxiliar em ações de cunho integracionista que exerçam a participação e o suporte para o processo de reinserção social, onde os adolescentes tenham espaços e oportunidades para perceber seu reconhecimento enquanto pessoas de direitos e escolhas, se atentando ao contexto social aos quais esses adolescentes já pertenciam.

Vivências na Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos

Em um trecho do primeiro relato realizado pela bolsista Daniele Luiza Wilhelm, é abordado o estranhamento de adentrar um lugar desconhecido, onde relata o seguinte: “Ao chegar em um lugar desconhecido, é normal que ocorra o estranhamento momentâneo e na escola Humberto de Campos não foi diferente. Por estar inserida junto ao CASE/FASE-SM, o estranhamento é ainda maior pelos pré-conceitos que tenho através do senso comum da sociedade sobre um local que recebe adolescentes que infringiram alguma lei. Porém, é possível observar que sua arquitetura se parece às escolas comuns. [...] O local e as pessoas dentro do espaço são ‘tranquilos’ e isso deve-se a esse sistema de vigilância constante.”.

A partir desse trecho, pode-se abordar a teoria de Michel Foucault referente às relações de poder, onde, para ele, o poder está por toda a parte, presente nas relações sociais existentes e provocando ações, sem estar vinculado a uma instituição, Estado ou a qualquer pessoa. O poder está em constante transformação, vinculado a uma relação de forças da qual todas as pessoas estão envolvidas a partir das relações de poder que constroem, “em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2004, p. 193).

As relações de poder que estão presentes em instituições, escolas e prisões estão marcadas pela disciplina, onde, através dela, se pode identificar o opressor e o oprimido da relação e esta busca instituir autoridade e obediência. Para que se tenha a garantia da disciplina, as instituições como hospitais, prisões e escolas possuem a mesma estrutura arquitetônica, como foi observado pela bolsista Daniele, a qual permite exercer o poder de vigiar e punir.

A vigilância nessas instituições inicia a partir do que conhecemos por panóptico, um dispositivo arquitetônico idealizado pelo inglês Jeremy Bentham em 1793 que tinha como objetivo permitir que apenas um vigilante conseguisse observar todos os prisioneiros de um único ponto, sem que eles soubessem se estavam ou não sendo observados, tornando-se como um zoológico, onde aqueles com menos poder, devem se colocar à disposição de ser observados a qualquer momento. Dessa forma, o panóptico torna-se importante por:

induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores” (FOUCAULT, 1987, p. 224-225).

Assim, a partir dessa ignorância de não saber se está sendo ou não observado, inicia-se o controle pelo olhar, “um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo, afinal de contas, irrisório” (FOUCAULT, 2004, p. 218), assim

sendo, se vigia mais e melhor quando existe um poder que está em um lugar privilegiado e consegue observar e controlar a todos, nos levando de uma prisão a outra.

E é dessa forma que os dispositivos de vigilância e punição são e estão inseridos na sociedade de uma forma discreta, porém, que é aceita como uma necessidade para garantir a disciplina, pois é só trancar um doente, aluno, operário, condenado ou louco e colocar um vigia em uma torre central para que se obtenha o controle através da disciplina, principalmente quando for necessário controlar uma multiplicidade, conseguindo dessa forma, que os indivíduos sejam treinados, coordenados e habilitados a conviver socialmente.

Alguns trechos escritos pela bolsista Victória Pinto Leal em seu relatório de visitas, aborda a socioeducação na prática, onde se lê que “Fizemos artesanatos e escutamos músicas do interesse dos meninos na sala. Conversamos sobre as propostas daqueles artesanatos e as etapas de cada atividade. Os alunos se dividiam nas tarefas, onde cada um fazia uma parte do processo. Depois, um dos meninos apresentou um rap que havia escrito em algum momento da semana”. Dessa forma, pode-se observar que, mesmo que haja um conteúdo específico para ser trabalhado dentro da disciplina de artes visuais na escola, a cultura e interesses próprios dos alunos não deixam de ser ouvidos e, ainda, realizar tarefas educativas a partir do ponto de vista deles, de sua cultura, pode auxiliar ainda mais em sua aprendizagem e compreensão de mundo.

Outras vivências pelas bolsistas se enquadram no acompanhamento dos alunos em algumas oficinas com aulas de diferentes áreas que os mesmos participam, sendo uma delas a de *cartoon*, onde os alunos construíram tirinhas com uma narrativa envolvendo início, meio e fim; depois realizaram caricaturas e, no decorrer da oficina, o professor-oficineiro foi explicando de onde surgiu o *cartoon* e quais suas estruturas. Pode-se acompanhar alguns períodos dessa proposta e foi interessante observar esse processo da produção do *cartoon* pelo grupo inteiro de alunos.

Ao participar e observar o comportamento dos alunos durante uma palestra sobre o Dia da Consciência Negra, pode-se refletir e discorrer sobre pontos importantes desse assunto, como o fato de que, quando a palestrante pergunta quantos se viam como brancos, pretos ou pardos, a grande maioria dos jovens ali não se autodeclararam pretos, e muitos não pensavam sobre o assunto, não acontecia essa identificação, e isso vem de uma sociedade onde se identificar como pessoa negra já traz um peso. O peso desse racismo estruturado que vem de muito antes de nós, e das lutas que negros e negras enfrentam diariamente, por isso, muitas vezes, ocorre a evitação sobre o assunto ou a busca de um embranquecimento também é muito frequente. Por fim, a palestrante guiou de uma maneira muito dinâmica e explicativa o assunto, onde fala que é dever de todos levar essa discussão para os espaços ao qual nos inserimos e a importância de nos enxergarmos nestes lugares, de saber que estamos presentes.

Percebe-se que momentos como estes, saindo um pouco da rotina de aulas diárias, são relaxantes e necessários para o desenvolvimento dos alunos, visto que estes sentem melhorias em estar na escola e exercendo atividades, por vezes até

levando da sala de aula para o quarto, como muitas vezes fazem com os trabalhos da disciplina de artes, pedindo para o professor tarefas para fazer nesse espaço de tempo até o dia seguinte, principalmente voltados a escrita de músicas, poemas ou frases soltas.

Pode-se observar então que as práticas socioeducativas servem como instrumento facilitador para a compreensão dos alunos, buscando fazê-los refletir sobre seus espaços, dando liberdade para criarem e construírem conforme suas ideias e pontos de partida pessoais. Muitos criam e aproveitam desses espaços para se expressarem e, como foi passado para as bolsistas em uma das primeiras reuniões: às vezes os alunos só precisam de algum momento para falar e contar sobre algo que, possivelmente, é decorrente e marcante para eles, e, principalmente sobre a arte, em vista de que é o que se está abordando, ela possibilita uma linguagem expressiva, de desabafo e tranquilizadora para esses jovens, juntando o trabalho daquela proposta e os objetivos e habilidades que são trabalhados como também um momento de compartilharem uma vivência, memória ou reflexão sua.

Teatro e Socioeducação

O teatro desde seu início é do povo, auxiliando no crescimento e desenvolvimento do ser humano, principalmente como indivíduo sociocultural, além de ser um excelente propulsor de bem estar físico, mental e social. Essa arte é propulsora em compartilhar e perpetuar a cultura da humanidade, sendo necessário que todos os seus praticantes, tanto ator como espectador, representem, buscando protagonizar as transformações que são necessárias para a sociedade, isto porque o teatro é político.

A discussão sobre as relações entre o teatro e a política é tão velha como o teatro... ou como a política. Desde Aristóteles e desde muito antes, já se colocavam os mesmos temas e argumentos que ainda hoje se discutem. De um lado se afirma que a arte é pura contemplação e de outro que, pelo contrário, a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação e, portanto, é inevitavelmente política, ao apresentar os meios de realizar essa transformação, ou de demorá-la. Deve a arte educar, informar, organizar, influenciar, incitar, atuar, ou deve ser simplesmente objeto de prazer e gozo? (BOAL, 2019, p. 27).

O teatrólogo brasileiro Augusto Boal conseguiu mostrar ao mundo que o teatro necessariamente é político, pois a vida do homem, suas atividades, é política, e o teatro é uma dessas atividades. O teatro é uma arma muito eficiente e as classes dominantes buscam apropriar-se dessa arte e utilizá-la como um meio de dominação, distorcendo o próprio conceito de teatro. Porém, sabe-se que o teatro pode ser uma arma de libertação, pois teatro é revolução, é transformação, sendo um dever de cidadania que os opressores sejam destruídos e os oprimidos libertos.

Boal (2019, p. 73) diz ainda que “a arte, em qualquer das suas modalidades, gêneros ou estilos, constitui sempre uma forma sensorial de transmitir determinados conhecimentos, subjetivos ou objetivos, individuais ou sociais, particulares ou gerais, abstratos ou concretos, super ou infraestruturais”. Ainda, a perspectiva do artista que

desenvolve a arte condiz com a classe social ao qual pertence e o público que busca atingir e que o patrocina, já que a roda da sociedade gira em torno daqueles que controlam e detêm o poder econômico da mesma.

A sociedade humana é complexa e grande parte de seus indivíduos não vêem, sentem e compreendem, ou não o querem fazer, outras culturas que não a sua e até mesmo não percebem as sutilezas da própria, assim, decretam a não existência delas. Porém, como mencionado acima neste texto, a socioeducação trabalha diretamente com a cultura dos alunos, com aquilo que lhes é conhecido, e o teatro na socioeducação não seria diferente, ainda mais em um ambiente de privação de liberdade. Mesmo que nesse ambiente as práticas teatrais sejam muito mais limitadas devido às regras de segurança, o teatro continua sendo ação “o tempo passado na prisão deve ser tempo de aprendizado, amadurecimento. A privação da liberdade, no espaço, deve intensificar o aproveitamento da liberdade no tempo. Temos que recusar o conceito de “presídio-depósito, presídio-lixão” (BOAL, 2003, p. 147).

Visando uma didática mais humanizada e com uma prática educativa não-crítica, de acolhimento, que busca ocupar e transformar essas unidades, desenvolvendo a produção de conhecimentos, criação artística e amplificação da autoestima, de caráter educativo e não punitivo a fim de explorar diversas linguagens e suas relações, traçando a arte educação e a busca da possibilidade de transformar, de gerar interesse e tornar-se fonte de reflexão, buscou-se realizar e propor uma abordagem pedagógica através dos estudos e métodos do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que possibilita a ênfase no protagonismo juvenil e desenvolvimento da autonomia para a exploração de propostas, direcionando a uma essência crítica, política e social que o teatro é capaz de proporcionar.

Dessa forma, a fim de encontrar esse olhar protagônico a partir de propostas capazes de despertar assuntos necessários para esses jovens, buscando soluções ou debates sobre esses assuntos, pode-se trazer o teatro como um meio de abordar situações da vida real, possibilitando o aluno a preparar-se para o cotidiano e suas particularidades, como se fosse um ensaio para a realidade, como Boal trabalhou no Teatro do Oprimido, este que pode ser relacionado também à Pedagogia do Oprimido, a pedagogia libertária de Paulo Freire, onde o mesmo irá enfatizar o diálogo, a problematização e a educação popular.

O teatro de Boal busca a criação de cenários onde os oprimidos, neste caso, tenham acesso a situações conflituosas em que possam pensar, refletir e colocar-se como sujeitos protagonistas e detentora de autonomia para mudar essa realidade, para pensar em formas de transformação dela e, assim, refletir sobre a liberdade, cidadania e emancipação.

Após o período de observação realizado pelas bolsistas na escola, buscou-se a criação de um ambiente agradável e de confiança entre alunos, bolsistas e professor, para que, ao longo das idas à escola, se propusessem práticas integradoras e diferenciadas aquelas que já estavam acostumados. Após certo tempo, percebeu-se que os alunos já se encontravam mais ativos, participativos e interessados, dessa forma, começou-se a propor alguns jogos teatrais, buscando apresentar a linguagem

do teatro de uma forma dinâmica e interativa, frisando sempre a importância do jogo como fonte de aprendizado, principalmente corporal, pois vários alunos observavam, a partir dos jogos, a forma como se locomovem no espaço e também sua postura no decorrer das práticas.

Em um primeiro momento, os jogos apresentados foram aqueles que envolvem uma bola de tênis e algumas regras, como por exemplo, o Jogo do Nome proposto pela bolsista Daniele. Este jogo foi adaptado em três etapas: na primeira os jogadores, organizados em círculo, jogavam uma bola um para o outro falando o nome do jogador que lhes jogou a bola, até o momento em que colocava-se em jogo mais uma bola; na segunda etapa o jogo continuava o mesmo, porém, deveria ser realizado caminhando pelo espaço da sala; a terceira etapa consistia em retirar as bolas do jogo e substituí-las pelo aperto de mão, acontecendo simultaneamente o cumprimento entre todos os jogadores, onde cada um deveria guardar na memória sempre o último nome a ser dito para si, e o objetivo do jogo é justamente que todos recebam o seu próprio nome de volta e saiam do jogo.

Esse jogo foi realizado em três turmas diferentes, para o 8º ano (com 3 alunos em sala), 7º ano (com 2 alunos em sala) e 9º ano (com 3 alunos em sala), onde cada uma das turmas teve suas particularidades em compreender o jogo, porém, todos conseguiram realizá-lo, alguns com mais interesse, outros com menos. Esse jogo auxiliou principalmente no processo de apresentação, onde os alunos começaram a se conhecer entre si, o professor de artes e a bolsista do pibid.

A bolsista Victória realizou outros jogos durante suas idas à escola, como o jogo do “Zip, Zap, Bop”, o qual teve algumas dificuldades iniciais, mas logo se conseguiu entrar em estado de jogo, e sendo sua primeira proposta indicou então que os alunos deveriam se posicionar em círculo, explicando que eles tinham uma energia nas mãos, que é passada dando um “tapinha” nestas, transferindo em forma de “Zip” para quem estivesse em suas laterais, o “Zap” é passado em qualquer direção intercalando e o “Bop” acontece quando a pessoa devolve sua energia, jogando de volta para quem estava com ela anteriormente.

Foi possível perceber que os alunos demoraram para entender a ideia do jogo, acredita-se que pela didática e por ser um jogo que eles não conheciam, por um primeiro momento, causar estranhamento, mas logo começou a fluir e jogaram por um bom tempo, em algumas turmas durou quase que o período todo, facilitando o entendimento da prática e o significado da participação no coletivo. Cada turma possui suas particularidades, ainda mais por serem poucos alunos em sala, mas o importante foi a adaptação do jogo conforme o ambiente e o interesse dos alunos no envolvimento.

Em outra aula, a bolsista propôs o jogo das bolinhas em diferentes configurações: jogando as bolinhas por cima, primeiro contando até 10, utilizando duas bolinhas de tênis. Em seguida, jogando uma por cima e a outra por baixo, a partir do momento que iniciava o jogo elas deveriam permanecer no mesmo plano e ter contagens diferentes, as duas até 10 também, depois aumentando para 20, e no momento que caía ou alguém perdia a bolinha, reinicia a contagem. Depois, nessa

mesma configuração, tinham que passar as bolinhas e cada uma tinha um “desafio”, a que passava por cima o jogador deveria, sempre que pegasse a bolinha, falar uma cor, e a jogada por baixo deveria ser o nome de uma fruta. Esses “desafios” foram intercalados conforme o decorrer da atividade, propondo falarem os objetos que haviam na sala, comidas, coisas com determinadas cores.

Por fim, Victória propôs o Jogo dos Números, que acredita ter essa nomenclatura, que rendeu várias risadas e foi o que mais demandou tempo para a execução. Tinham que contar até 20, todos com a mesma configuração de antes, em círculo, sem poder falar os números juntos, por exemplo: se estavam contando, cada um por vez, e dois jogadores falam o número 5 no mesmo momento o jogo deverá iniciar novamente. É um jogo que cria muita atenção, cuidado e foco, os meninos deram muitas risadas porque reiniciou do 1 várias vezes, e pode-se perceber a entrega deles, tanto no pessoal como do grupo e a percepção que tiveram em si e uns nos outros para, em coletivo, chegar até 20.

Foi possível trabalhar alguns jogos com os alunos e conseguiu-se criar o estado de jogo que queria-se, trabalhando a coletividade e atenção necessária para as práticas. Em algumas turmas o processo se tornou um pouco mais difícil pela quantidade reduzida de alunos, então enquanto as primeiras turmas geralmente tinham entre 3 a 5 alunos, algumas acabavam tendo 2 ou até 1 único aluno.

Um ponto importante a ser ressaltado e que também foi deixado claro com os alunos foi que, por mais que fosse levado a eles uma prática onde a participação deles é importante, o jogar precisava ser voluntário, sem que se sentissem coagidos ou obrigados a participar e, caso não o fizessem, buscar compreender o porquê desse não envolvimento, já que cada um possui um ritmo próprio de interação. Além disso, ao serem colocadas regras para a funcionalidade dos jogos, os próprios alunos em coletivo buscavam assegurar o cumprimento dessas regras para o desenvolvimento das atividades, trabalhando a cumplicidade com o grupo e a cooperação, onde eles conversavam e se auxiliavam durante as propostas.

Algo a se mencionar é a relevância que o teatro, principalmente os jogos teatrais, podem proporcionar aos jovens, pois nas semanas seguintes que se sucederam as práticas, ao adentrar a sala de aula, imediatamente solicitaram qual o jogo que iriam praticar na aula do dia. Dessa forma, percebe-se que aos poucos os meninos começaram a adquirir gosto pelas aulas de teatro e também de se expressar através das propostas que as bolsistas estavam compartilhando. Assim, pode-se reafirmar que sim, o teatro é político, configurando-se por si só em um modo de expressão próprio e também sociocultural, onde “a direção da caminhada é mais importante do que o tamanho do passo” (BOAL, 2019, p. 25).

Considerações finais

Após análises e observações feitas através das nossas vivências artísticas e pedagógicas, compreendemos a socioeducação como uma abordagem que possibilita crianças e jovens a identificar e realizar os valores constituídos ao longo do

desenvolvimento pessoal. Nos ensina, relacionando com as práticas teatrais, a perda de dinamismos que estão presentes e que configuram boa parte da nossa sociedade, que podemos relacionar com a exclusão social, atravessado pelo racismo e preconceitos que estão presentes fora dos centros mas, muitas vezes, dentro do próprio ambiente que estão inseridos.

Podemos constatar que, a partir de vivências e estudos bibliográficos, é possível propor atividades com métodos, cujo objetivos podem se analisar e expressar essa opressão vivida, dando alternativas para compreender seus mecanismos sociais, estimulando-os a se expressarem, buscando um aluno que consiga refletir sobre tudo aquilo que lhe atravessa como membro pertencente a uma sociedade estruturada de forma falha, onde a arte pode auxiliar na busca por autonomia e estimular o desenvolvimento, a criação e o amparo, assim como Augusto Boal (2019, p. 170) diz: “pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenha dúvidas: é um ensaio da revolução!”, e esta está por todos os lugares, até mesmo onde a liberdade física é limitada e cercada.

Como futuras professoras da área do teatro, nos preocupamos com o futuro da educação de nosso país, principalmente da área artística, nos vendo na obrigação de participar ativamente no processo de desenvolvimento e formação das crianças e jovens de nossa sociedade, ainda mais em um local como a escola Humberto de Campos, onde encontramos jovens que acabam excluídos socialmente, lembrando-nos que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2022, p. 58).

Sendo assim, o educador precisa estar disposto e compreender seu papel diante do processo de amadurecimento de seus educandos, buscando não criar uma relação de hierarquia e poder, ajudando os alunos a identificar situações-problema e a posicionar-se diante delas, fortalecendo os vínculos entre os mesmos. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2022, p. 105). A educação como prática auxiliadora, preparatória e de caráter respeitosa, nos leva a uma busca de aprender, reinventar e propor práticas respeitadas e que tragam auxílio na formação desses jovens e que dê possibilidade para que estes tenham certeza de que conseguem se tornar quem desejam ser, como pessoas autônomas e pertencentes a sociedade.

Referências

- BOAL, Augusto. **O Teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª edição).
- BRASIL, Lei nº 8.069. Vide Lei nº 13.869, de 2019 (vigência). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. De 13 de julho de 1990.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Santa Maria, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 20. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhte. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

PROJETO DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ EXCLUI AS HUMANIDADES E O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAL O DESTINO DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE NESTE CENÁRIO?

Joseane Padilha Gonçalves¹

Resumo

O presente artigo traz reflexões acerca do sistema de Ensino Público do Estado do Paraná que desde 2019 implanta o Novo Ensino Médio. A motivação para escrever esse artigo se ancora nos questionamentos a respeito do “*modus operandi*” da implantação desse nível de ensino que tem sido efetivado com estruturas majoritariamente digitalizadas e gamificadas, com foco claramente em aprendizado técnico profissional em prejuízo da formação humana do sujeito, quando elimina da grade curricular as disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia. A partir desse cenário, busca-se aqui uma reflexão acerca das condições de uso do Livro Didático de Arte em concorrência com as ferramentas digitais. Qual será o futuro do Livro Didático de Arte? Para isto foram buscados dados nos sites oficiais dos governos federal e estadual e fundamentação teórica em pesquisadores como Gilberto Luiz Alves e Milena Moretto.

Palavras-chave: Livro Didático. Digitalização. Educação Paraná Novo Ensino Médio

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão acerca das formas de implantação do Novo Ensino Médio, com base no sistema educacional do Estado do Paraná a partir de 2019, a digitalização e gamificação da educação e as condições de utilização do livro didático de arte, neste cenário tecnológico.

No Paraná, o Novo Ensino Médio ancorado na nova BNCC, começa a ser implantado no ano de 2019, e desde lá então, o que se observa no setor da educação e nas escolas, é uma grande investida do capital privado neste setor. Não haveria problemas nisso se não soubéssemos de antemão que as bases comerciais capitalistas, como já dito por Marx (1818–1883) não favorecem o trabalhador e as classes menos favorecidas. As inovações tecnológicas deveriam ser um ganho para o trabalhador, contribuindo para que tivesse mais tempo livre e não padecesse com trabalhos muito duros. Porém, por manter a apropriação privada da riqueza, por impedir a redução da jornada de trabalho, intensificar o ritmo de produção e desempregar parte dos trabalhadores (ALVES, 2001,) a exploração capitalista aumenta irrefreavelmente a desigualdade social. Desde as Revoluções Francesa e Americana, os princípios de igualdade e liberdade são discursos muito utilizados, porém não tem substância (MÉSZÁROS, 2015).

No Estado do Paraná, este fenômeno é perceptível ao observarmos o que vem ocorrendo com os currículos escolares, onde acontece a substituição de disciplinas de formação humana por outras de formação técnica profissionalizante, de modo autoritário, de cima para baixo. Em um movimento orquestrado, o executivo do Paraná implanta currículos majoritariamente profissionalizantes excluindo filosofia,

¹ Pós-Graduada em Arte Educação e Metodologias de Ensino e Mestranda em Artes Visuais, Linha de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UNESC - Florianópolis. É professora da rede pública estadual do Estado do Paraná desde 2007. E-mail: joseanefadas8@gmail.com

sociologia e artes; destituir diretores de escolas eleitos democraticamente pela comunidade escolar, com a justificativa de não cumprirem as metas estabelecidas; cria mais de 200 escolas cívico-militares por todo o estado; cria um sistema de controle em tempo real de alunos e professores, dentro da sala de aula. Observando este movimento, ele propicia um campo perfeito para a imposição de um sistema de ensino altamente controlado e antidemocrático. Continuando no mesmo movimento, recentemente os professores de arte deste estado foram surpreendidos com uma grade curricular que excluía esta disciplina dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Ou seja, que liberdade é esta que segrega, que exclui, que tolhe do estudante as possibilidades de um aprendizado completo, múltiplo, universal, que o tornará um indivíduo com mais capacidades de leitura de mundo?

Estas reflexões se fazem necessárias quando observamos que “nada” está garantido quando o assunto é educação e formação para a classe trabalhadora. Historicamente a classe trabalhadora é segregada das áreas de trabalho mais rentáveis, pois estas exigem mais formação. Formação que buscam em escolas públicas. O que o filho do trabalhador está encontrando nas escolas públicas do Paraná, é uma formação profissionalizante e humana significativas ou, uma formação incompleta, que atenda somente aos interesses do capital?

As linhas seguintes fornecem dados para que se possa refletir sobre essa questão.

1. As novas bases do Ensino Médio no Paraná

Desde o ano de 2019, quando assumiu o governo do estado do Paraná, o governador Ratinho Junior e, por ele nomeado o então secretário de educação e empresário, o “professor” Renato Feder, a educação pública vem sofrendo um desmonte orquestrado no que se refere a preparação humana do indivíduo em prol de uma educação majoritariamente tecnicista e profissionalizante. Não que esse mote não seja importante, no entanto, o que o torna prejudicial à formação do estudante é a substituição na sua quase totalidade das disciplinas de formação humana por outras de bases técnico profissionais, ocupando quase todo o espaço do currículo do ensino médio, reservando o mínimo para as disciplinas humanas, entre elas, a arte.

Além disso, as características comerciais com claro objetivo de favorecer a entrada de capital privado na administração pública é preocupante. Com o subterfúgio de implantar as novas bases nacionais da educação, o projeto para o ensino no Paraná tem sido uma porta aberta para a venda de acessórios informáticos e aplicativos, cujo utilitarismo tecnológico não favorece ao ensino das artes e das humanidades.

O secretário de educação Renato Feder² é dono de empresas de produtos tecnológicos digitais e acionista em outras. Não poderíamos esperar outra performance administrativa vinda de tal protagonista. Desde a sua nomeação, a comunidade escolar vem sendo frequentemente agredida por decisões que não

² Em uma busca simples no google é possível ver a biografia e atividades exercidas pelo secretário.

respeitam os princípios de isonomia e igualdade de direitos na educação brasileira, previstas na Constituição Federal de 1988 e dos direitos das crianças e adolescentes, garantidas pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Mais do que isso, o desprezo às humanidades demonstradas pela atual gestão, e o forte apelo a educação digitalizada, distancia a relação humana entre aluno e mestre, já levantada por Mészáros (2015) que questiona: “[...] quanto tempo pode a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica, com a irreprimível tendência de afirmação global de seu domínio, manter sua dominação sem destruir a própria humanidade?”

As ferramentas digitais que condicionam o ensino/aprendizado a ações de responder a “*quizzes*” e abrir e fechar aplicativos educacionais (Plataformas Redação Paraná, Inglês Paraná e recentemente o Matific, plataforma de matemática)³, demonstram que a educação paranaense está virando um parque tecnológico. A prática educativa se resumiu a “login e senha”, “marca e salva”, “envia”. Isto é o retrato de uma educação mecanizada onde as relações humanas não estão em primeiro plano, resultando também em um afastamento dos processos de ensino aprendizagem humanos. O professor torna-se um mero intermediário do conhecimento orquestrado pelo Estado. Diante de tantos acessórios digitais incluídos no dia a dia do estudante, o que acontecerá com o livro didático? Será que este deixará de existir?

Enfim, e obviamente, as tantas transformações do sistema educacional brasileiro exigiram transformações mudanças concomitantes de materiais e recursos – dentre eles os livros didáticos. Importante ressaltar que, segundo Alves (2001), se referindo a Comenius (séc. XVI), os livros didáticos, são instrumentos que foram criados para atender a população que não podia pagar escola, e que precisava ter conhecimentos suficientes para adentrar ao sistema estatal, e que dessem conta de implantar as regras. O livro didático aparece como uma das ferramentas mais importantes para os processos de implantação de novas bases educacionais., desde Cassiano (2013) que já o descreveu como instrumentos de poder porque se destinam aos espíritos jovens, que ainda são manipuláveis e, provavelmente, pouco críticos. Existirá uma outra ferramenta com poder de alcance tão eficaz quanto o livro didático? E este questionamento não se refere somente à acessibilidade física, pois, na atualidade, os livros didáticos são produzidos sob formatos digitais também. Lembrando que em nosso país, a desigualdade social é grande e que no momento em que escrevo esse artigo, temos estudantes com grande acesso tecnológico em regiões urbanizadas e paralelo a eles, temos estudantes de regiões ribeirinhas e de difícil acesso que mal conseguem chegar a escola, e se chegam, às condições precárias não permitem ter acesso mínimo de recursos didáticos. Entre eles, o livro. E diga-se, o livro físico. Essas realidades devem ser levadas em consideração.

À medida que os anos avançam e a sociedade se transforma, as reestruturações do sistema são inevitáveis. Nada fica igual para sempre. Porém, são nesses momentos

³ Essas plataformas podem ser acessadas pelo site Dia a dia Educação, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no endereço <http://www.diaadia.pr.gov.br/>.

de reestruturação que devemos ter olhar atento para as mudanças que não sejam justas, igualitárias e equitárias. Sobretudo as que definem os sistemas de educação.

1.1 .O PNLD e a distribuição dos livros didáticos

Mesmo que as novas estruturas da educação pública apontem para caminhos majoritariamente digitalizados, não se pode esquecer que devido às dimensões geográficas do nosso país, ele comporta diversas realidades, exigindo que se construam diversas possibilidades de desenvolvimento, adequadas a cada região. Dificilmente um sistema único atenderá as demandas necessárias, seja na educação, na saúde, no trabalho, segurança ou cultura.

Na educação, é necessário que se olhe para os sistemas, para os currículos e para as ferramentas didáticas utilizadas. O livro didático ainda se encontra entre os instrumentos que mais chega aos estudantes, de todo o país.

As discussões sobre as funções, o processo de produção, distribuição e avaliação dos livros didáticos, levando-se em conta o mercado editorial e o Programa Nacional do Livro Didático, e como afirma Moretto (2017), é pauta constante preocupante no cenário atual da educação. Preocupações que já na década de 80, suscitaram trabalhos de investigação desse recurso, entre eles, o da professora pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria (1984) que analisou 35 livros didáticos do ensino fundamental, objetivando esclarecer a real função desse material para a vida do estudante.

Muito antes disso, no século XVI, preocupado em encontrar uma forma de atender mais estudantes no sistema de ensino da época, Comenius⁴(1592-1670), o pai da “didática magna” escreveu um tal manual didático (A Didática Magna). Segundo Lancillot *apud* Paniago (2013), este buscou na época um instrumento que ensinasse quanto mais alunos fossem possíveis, com um único livro. Desde então o livro didático se tornou o principal instrumento de ensino e aprendizagem utilizado no mundo. Também não podemos desconsiderar a utilidade prática desse instrumento, no dia a dia do estudante e do docente. Do ponto de vista tecnológico, foi inovador e perene. Do ponto de vista físico, é versátil, é prático, e está à mão. Porém, do ponto de vista do conteúdo é que pairam as grandes inquietações. Essa massificação deste material didático atende precisamente a quem? O estudante, o professor ou o estado? Segundo Alves *apud* Paniago (2013), a proposta de Comenius para a criação de um único livro que atendesse mais alunos e custasse menos ao estado, em evidência um manual didático que pudesse ensinar os sistemas e modos de vida deliberados pelo estado. Logo, este instrumento, seria uma tecnologia que atenderia a ele.

⁴ Jan Amos Komensky (em português João Amós Comênio) entrou para a história tendo revolucionado a pedagogia, especialmente no âmbito do ensino da linguagem. O pensador chegou a ser conhecido como o pai da educação moderna. O intelectual nasceu no dia 28 de março de 1592 em Nivnice, Morávia (atual República Tcheca).

Usar as tecnologias não é problema. E não há problema em informatizar a educação. Pelo contrário, na atualidade isto se faz necessário para que a escola pública acompanhe o rápido desenvolvimento tecnológico digital que acomete as sociedades humanas. O problema encontra-se no “*modus operandi*” desse processo que acontece de forma a “substituir” e não “complementar” ou “apoiar” as didáticas docentes, sobretudo as voltadas para a humanização do sujeito. Se estes mecanismos fossem introduzidos como ferramentas didático pedagógicas, de forma auxiliar a prática docente e auxiliar ao aprendizado do estudante, sem descaracterizar o principal elemento de uma educação humana que é o diálogo, certamente viriam a somar. As plataformas de jogos, telas, teclados, joysticks e todo tipo de aparato digital, são muito atraentes sobretudo à criança e ao adolescente. Mas não oferecem calor humano. Não oferecem relação humana, imprescindível para uma formação básica. Da observação empírica, de dentro do atual sistema de educação do Estado do Paraná, é que surgem estes questionamentos a respeito da informatização da prática do ensino e aprendizagem. O quanto estes equipamentos de ensinar distanciam a relação estudante/professor? O livro didático, nesse sentido, poderá ser substituído por essas ferramentas digitais? O docente se transformou em um instrutor técnico, onde ensina os estudantes a acessar os aplicativos. Esse fato não seria estranho se estivéssemos falando de ensino profissional. Mas estamos falando da Educação Básica, onde crianças e adolescentes estão aprendendo as bases para a vida futura. Sua, e consequentemente da sociedade.

As disciplinas da grade curricular viraram uma lista de temas acessórios no currículo deste estado. Antes denominadas como metodologias e recursos educacionais, alternativos e facultativos, agora são “disciplinas” na grade curricular, onde o mesmo professor leciona três ou quatro desses componentes. Língua Portuguesa por exemplo foi desmembrada em Redação e Oratória. Matemática ganhou braços como Pensamento Computacional, Programação e outros acessórios. E nesse meio, qual o lugar de humanas? Ainda com exemplo do Paraná, já na primeira ceifa foram excluídos do ensino médio as disciplinas de filosofia, sociologia e artes. Obviamente, os livros didáticos dessas disciplinas foram suprimidos. Bastou um único movimento autoritário e não democrático para que a educação fosse atacada nas suas bases humanas, em prol do abastecimento do mercado de trabalho, com mão de obra mecanizada, satisfazendo a primordialmente a necessidade do capital.

E a arte? Qual o lugar destinado ao ensino da arte nesse projeto neoliberal? Infelizmente, no Paraná, não há lugar para a arte. Observando a implantação da nova BNCC, neste estado, percebe-se que não há um projeto de ensino que contemple as linguagens artísticas. Esta disciplina está sendo mantida a custo de resistência dos profissionais e do apelo da comunidade. Sob a pressão da mídia e dos órgãos superiores (MP-PR).

A descaracterização do conteúdo da disciplina de Artes no Novo Ensino Médio, também abre a possibilidade de profissionais de outras áreas para ministrá-las, jogando o ensino das artes novamente ao cenário de outrora, onde qualquer um poderia requerê-la, desprezando a formação acadêmica e os muitos profissionais de

arte existentes na rede do Paraná, Este aspecto é reforçado quando observamos as novas estruturas do livro didático do Novo Ensino Médio fornecido para a rede em 2022, organizado de forma transdisciplinar, contendo Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, em um mesmo volume. Em trabalho realizado por mim a respeito das novas configurações do livro didático, sob as regras da nova BNCC do Ensino Médio, percebe-se que no que tange a qualidade física e de conteúdos, a coleção escolhida para o Estado do Paraná, atende às expectativas. O grande problema se encontrou na forma como esta foi introduzida na prática escolar: sem prévia formação e sem informações suficientes para os profissionais que não permitiu que estes conhecessem a obra e soubessem utilizá-la. Revelando no mínimo uma falta de interesse do estado em observar essa ferramenta didática e a qualidade da sua utilização.

Com relação ao PNL D, em análise da cadeia de escolha, aquisição e distribuição do livro didático público, através desse programa, e diga-se, o maior programa de livro didático existente no Brasil, observou-se que este é muito eficiente. E funciona com qualidade desde os editais até a distribuição para os estados. O grande problema se encontrou justamente na relação das secretarias de educação com as escolas, onde não se observou, sobretudo na secretaria de Educação do Estado do Paraná, a preocupação e a necessária organização da distribuição do livro didático de Arte para o Ensino Médio, promovendo uma desorganização na entrega e uma falta de formação aos docentes, tornando quase impossível a utilização destes no ano letivo de 2022.

Com relação ao livro didático de Arte do Ensino Fundamental, não houve alteração relativa à estrutura física e de conteúdos, segundo a BNCC. O fato mais preocupante, no Paraná, sem dúvida foi a retirada da disciplina de Arte dos anos finais (8º e 9º anos) do ensino fundamental, no final de 2022, para dar lugar a uma disciplina chamada Pensamento Computacional. Essa modificação no currículo chocou a comunidade escolar, mas, dessa vez, houve reação. Imediatamente profissionais da área, associações e sindicatos se mobilizaram, levando ao conhecimento da mídia e do Ministério Público que agiu prontamente, ordenando ao secretário que revogasse tal decisão. A decisão foi revogada e as aulas de arte mantidas, porém, a contragosto do secretário que enfatizou em repasse aos gestores das escolas que a prioridade era manter esta nova disciplina, em caso de não ser possível a permanência das duas. Resultado: de duas mil escolas no estado, em 118⁵, a disciplina foi retirada totalmente da grade Onde foram parar tantos debates sobre a importância das humanidades na educação dos sujeitos? Como estão os cursos de formação de gestores da educação no Brasil?

O que está acontecendo no Paraná é uma demonstração clara do que acontece quando se confunde a gestão de empresas com gestão de escolas? É possível gerir uma escola tal qual se gere uma empresa? Esta questão será trazida à reflexão no próximo item.

⁵ Números obtidos através de busca pelas organizações dos professores de Arte do Paraná, entre eles a APROAP - Associação do Professorado de Artes do Paraná. E a APP Sindicato (Associação dos Professores do Paraná)

1.2. Escola ou empresa? Diretor escolar ou gerente operacional? O que se espera do sistema educacional do Estado do Paraná?

É preocupante na educação paranaense o grande apelo ao atingimento de metas, imposto pela secretaria de educação. Desde o início da gestão do então governador Ratinho Junior, as atuais gestões não se dedicam a outra atividade a não ser acompanhar diariamente os dados e se estão dentro das metas exigidas pela secretaria de educação, com ameaças constantes de serem “destituídos” dos seus cargos, caso não atinjam. Ressalto que números são importantes para que se possa enxergar os panoramas das atividades, em qualquer setor. E, a partir destes números, enxergar as deficiências e traçar soluções. E novamente coloco que o problema no Paraná está no “*modus operandi*” Ao estabelecer metas diárias altíssimas para o cumprimento de números de presença dos estudantes (100%) e médias escolares (8,0) que vão contra a média nacional (6,0), o sistema de ensino não leva em consideração as diferenças sociais que integram aproximadamente 2 mil escolas do estado.

Para exercer tal controle, foi adotada a Plataforma Power BI (Power Business Intelligence). Este programa da Microsoft é uma plataforma unificada e escalonável para business intelligence (BI) empresarial e de autoatendimento⁶ É por esta plataforma que contém os dados da frequência dos estudantes e dos professores através das grades curriculares; dados das ausências de rendimento, que se aplicam as metas a serem alcançadas. Hoje, toda a gestão de dados da comunidade escolar é feita através desse programa que foi implantado em toda a rede. Os dados são atualizados diariamente, exercendo total controle da mantenedora sobre as escolas.

Do ponto de vista de gestão empresarial, esta plataforma pode ser imprescindível, pois transforma todas as ações do cotidiano escolar em números. Mas e do ponto de vista humano e democrático? A primeira consequência da gerência através do Power BI foi a perda da autonomia de gestão escolar. Os gestores escolares perderam totalmente o poder de decisão sobre as ações nas escolas em que atuam. Nada pode ser decidido sem que haja a anuência da mantenedora. Sobretudo as gestões eleitas democraticamente através de eleições diretas e independentes do poder executivo. Lembro aqui que a gestão escolar democrática foi uma conquista da categoria da educação a partir da Constituição Federal de 1988 que estabelece, no artigo 206, que a forma de gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa, como atesta o inciso VI do referido artigo: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Também no artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/ 96, diz que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino. E no artigo 14 dessa mesma lei que estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II –

⁶ <https://powerbi.microsoft.com/pt-br/what-is-power-bi/>

participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2022).

Antes de haverem eleições diretas para a gestão escolar, os gestores eram na maioria das vezes indicados. E não sendo muitas vezes uma indicação por competência e profissionalismo, mas por outros interesses. Silva (2007) afirma que a gestão democrática exercida por diretores escolares escolhidos através de eleições diretas, é ainda a melhor forma de escolha, pois propicia a participação da comunidade escolar e essa é incentivada a cuidar da educação.

No caso do Paraná, o que ocorre é o oposto. Cada vez mais a automatização da rotina administrativa e pedagógica através de aplicativos e plataformas digitais distancia a comunidade escolar das escolhas e decisões. Um exemplo de afastamento dos pais de alunos do ambiente escolar é a extinção do esperado dia de entrega dos boletins escolares. Esse dia era aguardado por todos e era uma das formas de trazer os pais para dentro da escola. Muitas escolas nesse dia realizavam consultas a comunidade escolar sobre atividades, reformas, construções ou outras ações que seriam realizadas. Essa dinâmica acabou desde a implantação da Plataforma Escola Paraná onde o boletim escolar está disponível, assim como o número de faltas e outras informações pedagógicas.

Do ponto de vista da facilitação de acesso aos dados escolares pelos pais, a plataforma é eficaz. Porém, perdeu-se em gestão escolar democrática. E perdeu-se a aproximação do gestor escolar com a sua comunidade.

Para passar às considerações finais, encerro esta seção com a seguinte reflexão: Quais serão as consequências oriundas de uma educação escolar cujo movimento de substituição das relações humanas nas práticas de ensino e aprendizagem, na relação professor/aluno, pais/escola, comunidade escolar/direção escolar, por relações digitais e virtualizadas está cada vez mais presente e inevitável?

Considerações finais

Estes fatos ocorridos no Paraná desde o ano de 2019 estão servindo para que não nos acomodemos. É utópico pensar que as humanidades terão vez em futuros cada vez mais digitais? É utópico pensar que a arte terá seu lugar respeitado em uma sociedade cada vez mais capitalista e que segue em busca desenfreada por maior capacidade de produção material? Nas sociedades atuais o trabalho vem assumindo características multifacetadas, devido às transformações pelas quais vem passando a economia mundial, sob a égide de um grande fortalecimento da ideologia liberal (LEITE, 2003), mas devido a isso é que as humanidades precisam voltar ao palco de debates.

Debate sobre a resistência e permanência das humanidades, da arte, no processo educativo que começa inclusive pelos materiais didáticos e ferramentas que são utilizadas para a concretização desse processo. Ferramentas digitais devem ser inseridas, porém, para isso, deve-se extinguir o livro didático? Esta ferramenta secular e adaptável a tantas transformações sociais deverá desaparecer para dar lugar a jogos

educativos? Se resposta afirmativa, os equipamentos eletrônicos digitais serão capazes de oferecer ao estudante a mesma disponibilidade de acesso que o livro didático oferece ou será apenas para alguns?

Estas questões levantadas são importantes quando se pensa na grande desigualdade social existente em nosso país e que exclui ainda boa parte da população do acesso aos meios digitais. Quando projetamos esse cenário ao acesso à arte e cultura, o distanciamento é ainda maior. Distância que se reduz quando o estudante pelo menos tem acesso à arte através das imagens, poesias, músicas, arte contemporânea, cultura regional, história das artes, trazidas no livro didático. Diante disto, é permissível que se deixe eliminar este instrumento?

Com todas as críticas que se possam ter com relação aos livros didáticos, seja nos seus processos de aquisição, seja nas escolhas dos conteúdos, seja no seu questionável papel representativo do estado, o livro didático ainda é o instrumento de mais fácil acesso para o estudante e também para o docente. Logo, a sua extinção seria uma perda considerável para o processo de ensino aprendizagem.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Ed. Autores Associados/Ed.UFMG. Campo Grande – MS, 2001.
- FARIA, A.L.G de. **Ideologia no Livro Didático**. Coleção Polêmicas Além do Tempo. São Paulo. Ed. Cortez. 1984.
- LEITE, M. Paula de. **Trabalho e sociedade em Transformação**. Mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do estado**. 1ª edição. São Paulo. Boitempo, 2015.
- MORETTO, Milena (org.). **O Livro Didático na Educação Básica: Múltiplos Olhares**. Jundiá: Paco Editorial, 2017
- PANIAGO, Maria Lucia. **“Livro” Didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento**. Instituto Lukács. São Paulo, 2003.
- PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, Governo do Paraná, 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 16 de março de 2018.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é o Lugar de Fala?** Belo Horizonte - MG: Letramento, 2017.
- SCHLICHTA, Consuelo A.B.D. **Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio?** Curitiba: Aymarã Educação, 2009.
- SILVA Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. A historical look on the school administration. Educação em Revista, Marília, 2007

A MEDIAÇÃO TEATRAL NA ESCOLA EM BUSCA DA AUTONOMIA DO ALUNO-ESPECTADOR

Cristiano Fernandes¹

Ricardo Figueiredo²

Resumo

O texto apresenta um trabalho de pesquisa teórico-prático sobre a formação do espectador, desenvolvido por meio de provocações estético-artísticas buscando a sensibilização do olhar desse espectador para o espetáculo “Se bicho eu pudesse ser”. A investigação se instaura a partir da interação do aluno-espectador com o espetáculo, em três etapas: antes, durante e depois da encenação – desmontagem cênica. Para a mediação com os alunos-espectadores, usamos o sistema de jogos teatrais, de Viola Spolin (1992), como recurso metodológico para elencar as ações da etapa anterior e posterior da apresentação, tendo como base o conceito criado por ela de nome fisicalização. Diante desses pressupostos, o objetivo foi fazer desta ação uma experiência estética e poética em que os espectadores percebam-se como potenciais cocriadores artísticos. Tal desafio demonstrou ser motivador de ricas conexões para o entendimento do que pode ser o Teatro voltado para a Educação.

Palavras-chave: Formação do Espectador. Pedagogia do Teatro. Pedagogia do Espectador.

Introdução

Como professor de teatro da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, sempre me preocupou a pouca importância dada ao espectador, na escola e fora dela. Antes desta pesquisa, cheguei a arriscar alguns diálogos entre obra de arte e público, mas sem sucesso. No entanto, com a oportunidade de estudo no Mestrado Profissional em Artes, pela Universidade Federal de Minas Gerais, comecei a encontrar um caminho para investigar a interação entre o espectador e o espetáculo, antes, durante e depois de uma encenação, segundo sugere Flávio Desgranges (2006). Tal ação está focada na interação entre quem vê e o que se vê em uma apresentação teatral, processo que muitas vezes é ignorado nas proposições artísticas na escola. “A pergunta central acerca do ato do espectador precisa ser alterada, pois ela não visa mais à significação, mas principalmente aos efeitos da proposta artística” (DESGRANGES, 2017, p. 25).

Assim, de acordo com ações de desmontagem propostas por Desgranges (2006), uma proposta de prática pedagógica deve envolver ações antes e depois da frequência ao teatro. Dessa forma, a realização de oficinas teatrais com espectadores em formação deve levar em conta tanto a sensibilização prévia para o evento, quanto o estímulo para a efetivação de uma leitura acurada da obra assistida.

O autor nos aponta, então, que a ideia é desenvolver com os alunos-espectadores exercícios teatrais semelhantes aos que o elenco realizou para a criação/concepção do espetáculo, familiarizando os espectadores com conceitos próprios da encenação. Acredita-se que assim os participantes poderão travar um diálogo mais produtivo com a obra e com os artistas:

¹Mestre. Prefeitura de Juiz de Fora: crisafbarbosa@gmail.com

²Doutor: Universidade Federal de Juiz de Fora: ricaredoufmg@gmail.com

A perspectiva da desmontagem está apoiada na ideia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo. [...] Os receptores são também criadores, e, com essa ação, terão melhor conhecimento dos aspectos linguísticos utilizados no espetáculo (DESGRANGES, 2006, p. 166).

Na tentativa de resguardar essa experiência para o espectador, no primeiro momento, os alunos do projeto participaram de uma sensibilização estético-artística, respaldada pelos jogos teatrais de Viola Spolin (1992), a partir do conceito de fisicalização. O intuito foi o de aguçar o olhar desses alunos-espectadores para o processo usado pelo elenco para a corporificação dos animais, já que esse era o tema principal do espetáculo a que assistiram “Se bicho eu pudesse ser”. No segundo momento, assistiram à encenação e, por fim, após a apresentação, os espectadores foram convidados a vivenciar um processo de (co)criação, com a presença do elenco, usando diversos objetos cênicos do espetáculo, com os quais puderam recriar cenas, narrativas, músicas ou poesias, a partir do que viram.

Um projeto de formação de espectadores precisa, assim, além de propiciar o conhecimento específico da linguagem teatral, estimular a autonomia interpretativa dos participantes. Uma aquisição que não se evidencia com extrema facilidade numa vivência de espetacularidade que pouco ou nada convida o indivíduo a exercer o papel autoral crítico que a arte teatral solicita, convida, exige do espectador. Aquisição esta, aliás, que não se outorga por decreto, nem se incute por propaganda, ou mesmo se transfere por convencimento, mas que só se conquista por experiência (DESGRANGES, 2006, p.156).

Assim como Desgranges, Ingrid Koudela (2010), além de enfatizar a importância e a necessidade dessa ação de formação do espectador, defende que num processo de mediação teatral devem ser considerados o acesso físico e o acesso simbólico da plateia. Assim, a pesquisadora afina-se com Desgranges ao discutir:

A diferenciação estabelecida entre acesso físico e simbólico nos ajuda a esclarecer a diferença entre pensar a formação de público e a formação de espectadores. Um projeto que cuide da viabilização do acesso físico aos espectadores ao teatro pode ser considerado um projeto de formação de público de teatro, almejando a ampliação dos frequentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro. Já um projeto de formação de espectadores visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também ao acesso aos bens simbólicos (KOUDELA, 2010, p. 5).

Para o encaminhamento da questão do acesso físico dos espectadores, já que não foi possível levar os alunos a uma sala de encenação com palco italiano, ou espaço alternativo fora da escola, decidimos levar o espetáculo às escolas, buscando uma quadra, uma sala de aula maior, um auditório, enfim, um espaço que comportasse os alunos e o elenco, com os objetos cênicos e a suas movimentações. Isso foi enriquecedor para o processo, pois conseguimos deixar uma provocação para o uso dos espaços que a escola tem, demonstrando que eles podem ser redescobertos ao se imprimir uma nova maneira de explorá-los.

Já o acesso simbólico dos espectadores foi contemplado pela oficina realizada com os alunos e professores, em cada escola, antes da apresentação, e também pela ação de cocriação, realizada depois do espetáculo.

Desenvolvimento

O primeiro momento da mediação teatral é denominado por Desgranges (2006) como Ensaio de Preparação para o Espetáculo, no qual podem ser selecionados um ou mais aspectos linguísticos relevantes da montagem. Esse momento anterior à apresentação pretende sensibilizar a percepção dos espectadores para as soluções cênicas encontradas pelo grupo para compor a proposta de encenação: também para permitir aos espectadores experimentarem soluções diferentes diante de alguns elementos usados na encenação, percebendo que outras soluções cênicas poderiam ser possíveis para o espetáculo.

Assim, tendo estabelecido quatro escolas da rede municipal de ensino para participar, as oficinas com as turmas aconteceram no período aproximado de duas horas, geralmente em uma sala de aula, a mesma utilizada para as aulas convencionais, ou para as de teatro. Em todos os casos, as professoras já haviam informado aos alunos que a aula do dia teria um convidado, amigo delas, professor de teatro, o qual conduziria as atividades programadas.

Após uma breve apresentação pessoal, na qual falei como ingressei no teatro, enfatizando como as aulas de teatro na escola foram importantes para mim, iniciamos os jogos de orientação, propostos por Viola Spolin no seu livro Improvisação para o Teatro (1992).

O quadro a seguir descreve brevemente o jogo realizado, demonstrando ainda a relação entre o jogo e a encenação:

Quadro I: Jogo de Orientação.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Quem começou o movimento?	Os jogadores ficam em pé, em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem um líder para começar o movimento. O jogador é então chamado de volta. Ele fica no centro do círculo e tenta descobrir o líder, cuja função é fazer um movimento – bater os pés, acenar a cabeça, mexer as mãos etc. – e mudar de movimento quando quiser. Os outros jogadores imitam esse movimento e tentam evitar que o jogador do centro identifique o líder. Quando o jogador descobre o líder, este sai da sala e outro líder	Mimese corporal. Ações que as atrizes fazem de forma igual, tal como espelho, imitando animais.

	é escolhido para começar outro movimento.	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é um jogo de livre criação, cada qual pôde agir espontaneamente, sem se preocupar com as reações dos colegas, pois todos estavam sintonizados com o desafio da proposta: descobrir quem começou o movimento.

Ora ser líder (criação), ora participar coletivamente (imitação), ora ser observador (descoberta/investigação), compõe uma tríade de um processo de investigação muito rico para esta pesquisa, para este pesquisador, e também para os alunos.

Concluímos esse primeiro jogo, após alguns alunos terem alternado os papéis do exercício, com uma conversa aberta, sentados em círculo, no chão da sala, a fim de avaliarmos o que foi vivenciado. Com isso, pude perceber de perto que os alunos se permitiram acessar a proposta e confiar nas proposições do jogo, o que possibilitou uma facilitação da ação e de seus objetivos, não só nesse primeiro contato, mas principalmente para o jogo posterior, no qual foi trabalhado o conceito que norteou o processo de composição das personagens do espetáculo: a fisicalização.

A fisicalização como conceito do espetáculo: reverberação nos jogos com os alunos

Tendo estabelecido esse conceito como norteador principal para o momento com os alunos-espectadores, o segundo jogo realizado propôs uma experimentação mais próxima da vivenciada pelas atrizes, no processo de criação dos bichos que corporificaram na encenação. O quadro a seguir descreve o que foi proposto.

Quadro II: Jogo 1 de Visualização Física.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Imagem de animais	Pergunta-se aos jogadores que bicho cada um gostaria de ser e, cada jogador decide qual animal vai retratar. Cada um deve assumir exatamente as qualidades físicas de seu animal e mover-se pelo palco como ele. Deve-se dar instrução durante o exercício para liberar os jogadores a fim de trabalharem com o problema. Quando os jogadores tiverem se entregado totalmente às qualidades do animal e captado novos ritmos corporais, pede-se que façam os sons de seus animais. Continua-se com a instrução até que tenham desaparecido as resistências e som e movimentos corporais estejam integrados.	Corporificação de animais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a realização do jogo, com os alunos ainda sentados no chão, em círculo, lancei a seguinte pergunta:

Eu: Se bicho vocês pudessem ser, que bicho seriam?

Aluno 1: Um leão

Aluno 2: Um tigre

Aluno 3: Um leopardo

Aluna 4: Uma águia

Aluna 5: Uma cobra

Aluno 6: Um cachorro

Aluna 7: Uma gata

Aluno 8: Um canguru

Fonte: Dados da pesquisa coletados nas oficinas com os alunos.

Os alunos, a princípio, queriam ser bichos fortes, verdadeiros predadores. Não que isso fosse um problema, como não era. Mas foi curioso perceber essa valoração da parte deles por animais dominadores. Os primeiros a falar criaram um duelo espontâneo, ao nomearem um bicho tão ou mais forte que o anterior. Eles mesmos, no entanto, começaram a desconstruir essa preocupação a partir do desejo de uma das alunas de querer ser uma gata. Isso abriu oportunidade para outros também deixarem de se preocupar com a questão da força e do poder. Alguns, inclusive, pediram para rever sua fala e mudaram o bicho por outro que não, necessariamente, se impusesse pela força física.

A partir daí, os alunos foram, aos poucos, sendo estimulados a transpor para seu corpo as características físicas do animal escolhido. Por meio de instruções como: Concentre-se em descobrir como seu animal escolhido se move: anda, voa ou rasteja? Seus olhos são bem abertos, pouco abertos? Sua boca é rasgada, sempre fechada? E a língua? E as orelhas? Quando está com sede, como sacia? E como come? Foge quando está assustado? Ataca quando vê algum animal mais frágil? E, por fim, que tipo de som ele emite?

Tal como as atrizes do grupo – no momento de criação do bicho que interpretaram nas narrativas –, os alunos se esmeraram por deixar o corpo o mais próximo possível das características do animal escolhido. Esse é um dos fundamentos do conceito da fisicalização: o corpo fala e evidencia a idealização pretendida.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais essa possibilidade de experiência estética, a partir do desenvolvimento do conceito da fisicalização, entreguei a eles alguns tecidos, de cores diferentes, os quais puderam enriquecer a criação que viviam, os quais foram explorados por eles de diversas maneiras, porém com a orientação de que não deveriam ser usados como adereços ou enfeites, e sim na composição física do bicho; ou seja, para fazer parte da composição do animal. “A diferença entre dar vida ao objeto e manipular o objeto é sutil, bem como é sutil a diferença entre mostrar e contar” (SPOLIN, 1992, p. 72).

Apresentação do espetáculo

Tudo acordado com a coordenação da escola, os alunos dirigiram-se ao local da apresentação e ocuparam seus lugares. Apenas na primeira escola, a apresentação foi em uma sala de aula maior, com espaço para os alunos se acomodarem em cadeiras. Nas outras três, no entanto, os alunos sentaram-se no chão, no pátio da escola.

As apresentações nas quatro escolas aconteceram com tranquilidade e com boa resposta da plateia que, aos poucos, foi sendo conquistada pelas canções, histórias e também pela movimentação e desenhos da cena.

“Agora é o momento da fruição estética [...] e a conduta da plateia durante o evento teatral é uma questão intrincada, mas a partir do início da peça os atores são os responsáveis pela comunicação entre palco e plateia” (KOUDELA, 2010, p. 18). Acreditando nesse momento de interação espontânea dos espectadores com o espetáculo, e também por ser ator da peça, direcionei minha atenção a compor o clima, o ritmo e a pulsação da apresentação. O que foi feito por mim e pelo elenco.

Ensaio de prolongamento do espetáculo

Aponta Desgranges que os ensaios de prolongamento do espetáculo:

Têm o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturam-se por procedimentos que convidam os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que buscam dar conta das questões propostas pelo espetáculo. Os espectadores são convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturam como continuidade do espetáculo, mas sim como exercícios interpretativos da encenação em questão (DESGRANGES, 2006, p. 167).

Com esses direcionamentos, logo após a apresentação, o elenco se despediu do público, agradecendo às professoras, à coordenação e à direção da escola pela recepção e pelo envolvimento com a causa da arte e do teatro.

Em seguida, tendo a direção disponibilizado um espaço na escola – uma sala de aula ou uma quadra, promovemos um encontro do elenco com os alunos que participaram do jogo inicial: para este momento, foram previstas três ações, a partir do que foi provocado, antes e durante o espetáculo.

Para o primeiro momento, a fim de possibilitar uma aproximação entre todos, propus um jogo de integração, descrito abaixo:

Quadro III: Jogo 1 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Apresentação pessoal, com som e ritmo	Os jogadores, inclusive o elenco, ficam de pé, em círculo, e cada um, a sua vez, fala seu nome criando um movimento e/ou um som. O primeiro jogador fala seu nome, fazendo o gesto e emprestando um ritmo a sua fala. Em seguida, todos repetem o gesto e o ritmo feitos, tentando ser o mais fiel possível ao que foi dito. Todos os jogadores se apresentam e repetem o movimento criado pelos outros.	Fisicalização: transpor para o corpo as sensações e intenções.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mais uma vez, o conceito de fisicalização esteve presente no desafio, porém como forma de apresentação pessoal: transpor para o corpo um ritmo e um som que sintonizasse com o nome de cada um. Essa proposição retomou alguns procedimentos já trabalhados no Jogo de Orientação “Quem começou o movimento?” – criar, copiar e observar –, porém agora sem ter que descobrir quem criou. Começando por mim, todos tiveram a oportunidade de criar um movimento, com um ritmo e um som, pensando no seu nome, e, também, observar e repetir o movimento e o som criados pelos colegas e pelo elenco.

Assim, com esse clima de aproximação construído, pudemos partir para a ação principal: (re)criar momentos do espetáculo, como se descreve no quadro a seguir:

Quadro IV: Jogo 2 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
(Re)criação de cenas, músicas e narrativas	Dividir os alunos-jogadores em três grupos no máximo e pedir que elaborem/criem uma cena a partir do que assistiram, usando os elementos do espetáculo. O mediador divide os grupos, auxilia na escolha do que querem criar e apresentar aos outros grupos. A professora da turma pode auxiliar também os grupos na criação/ensaio das cenas, a fim de dinamizar o processo. Marcar um tempo de 15 min no máximo para o preparo das cenas e depois pedir que se apresentem, no máximo, por 5 minutos. Criar situações imaginárias, tais como: dar continuidade a alguma	Estabelecer interação entre o elenco e os alunos, proporcionando a todos um repensar sobre as cenas, músicas e narrativas.

	história; Galo José apaixonou-se pela coruja, e não pela Galinha Garnisé, e agora? Essas situações podem ajudar os alunos a não quererem reproduzir apenas as cenas que viram.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fim de permitir, então, essa troca real entre alunos-espectadores, elenco e professoras da escola, dividimos os jogadores em grupos, incluindo as atrizes nessa formação. Com os grupos formados, elenco e alunos, de igual para igual, dispuseram-se a fabular diálogos com o espetáculo, na expectativa de (re)construir “prolongamentos criativos que buscassem dar conta das questões propostas pelo espetáculo” (DESGRANGES, 2006, p. 167). Novamente, o desafio foi que eles descobrissem novas formas de representar fisicamente os animais com o corpo e com a voz, porém, agora, também poderiam complementar esse desafio com o uso de fantoches ou objetos cênicos diversos: todos usados no espetáculo estavam ali, ao alcance deles, podendo ser explorados.

Em alguns grupos, mesmo com a presença do elenco, foi necessária minha intervenção inicial, sugerindo e provocando-os a não reproduzir cenas/narrativas/músicas, pois começaram a querer ilustrar apenas o que tinham visto no espetáculo. Percebendo isso, sugeri algumas situações imaginárias para exploração, tais como: dar continuidade a alguma história; Galo José apaixonou-se pela coruja, e não pela Galinha Garnisé, e agora? Na história “Gato, Rato e Cachorro também”, havia um segredo escrito num papel, roído pelo rato, o que causou a inimizade deles. O que estaria escrito naquele segredo? As sugestões foram providenciais, já que a princípio eles não tinham ideia do que fazer. Essa inicial falta de ideias para a ação proposta pode ser atribuída a não estarem habituados a improvisar ou a criar algo novo, ou do criar “do nada”, apenas a copiar ou a imitar algo visto antes, já que a criação também necessita de direcionamentos.

Após as apresentações dos grupos, sentamos em círculo novamente, pedi que apontassem nas cenas vistas algum aspecto interessante que descobriram na corporificação dos animais, o que gerou uma conversa bem interessante.

Com isso, partimos para o cortejo final, último jogo da proposta: ação em que elenco e alunos, utilizando-se dos acessórios disponíveis, após aprenderem a música final do espetáculo “Se bicho eu pudesse ser”, saíram em cortejo pela escola, uma vez que já estava no fim do turno.

Quadro V: Jogo 3 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Cortejo final	Os alunos-jogadores aprendem a música final do espetáculo – “A Caravana Contou” – e, podendo usar malas e objetos cênicos diversos	Cantar, narrar, corporificar

	do espetáculo, junto com o elenco, todos saem em cortejo pelas dependências da escola.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ver os alunos, junto com o elenco, percorrer o espaço físico da escola, saindo da quadra, ou de uma sala de aula, e indo até o portão de entrada, recebendo os pais e despedindo-se dos colegas, foi, de fato, uma rica possibilidade de vivência de uma experiência estética diferenciada. E, além disso, desenvolver essa proposta juntamente com as professoras da escola, as atrizes do espetáculo e os alunos, acabou estimulando ainda mais, em mim e nelas, o desejo de potencializar e enriquecer esse diálogo do espectador com a linguagem do teatro.

Conclusão

Estudar a Pedagogia do Espectador foi, para mim, uma grata descoberta. Este tema, hoje, tornou-se uma prática de muita relevância para o meu cotidiano de professor e estudante de teatro.

Com isso, todo o projeto descrito foi pensado e desenvolvido com o fim de redimensionar o olhar do espectador para a linguagem do teatro no cotidiano da escola. Mas para chegar ao aluno-espectador, fui descobrindo, no caminhar da pesquisa, que há outros fatores e atores que podem influenciar nessa busca. Professores e alunos não se tornam apaixonados por teatro por meio da insistência ou do convencimento, nem tampouco da apelação.

Essa interface de quem conta e quem ouve, assim como de quem interpreta e quem vê, é fundamental nesse processo de aproximação entre teatro e espectador.

A contação de histórias é uma via de mão tripla conduzida pelas intenções. O que o conto quer dizer, o que o contador quer dizer narrando o conto; o que o ouvinte quer dizer a si mesmo ao ouvir o conto. Narrado, narrador e ouvinte: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer. (BUSATTO, 2013, p.76).

Parafraseando Busatto (2013), o teatro também é uma via de mão tripla: o que o texto quer dizer, o que os atores querem dizer interpretando o texto; o que o espectador quer dizer a si mesmo ao ouvir/ver a encenação. Texto, atores e espectadores: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer.

Além disso, outra inquietação que me acompanhou foram os procedimentos de análise dos jogos realizados. Fiz anotações diárias, conversei com as professoras, com o elenco, ao fim de cada proposta, a fim de ampliar a minha capacidade de avaliação, além de pedir às professoras que me enviassem os relatos das experiências compartilhadas por elas. No entanto, como eu fui o propositor direto das ações, estava bastante envolvido no processo como um todo, e, possivelmente, posso ter deixado escapar ricos detalhes da vivência, seja dos alunos, do elenco e das professoras da escola.

No processo individual de avaliação dos relatos das professoras e das minhas anotações, tentei ampliar em mim um exercício de uma escuta ativa, que fosse sensível à presença da leitura do teatro na escola e ao modo como a proposta chegava aos envolvidos, diretos ou indiretos.

Nesse exercício de escuta, fica a pergunta que mais me perseguiu e me inquietou: como seria a observação do desenvolvimento do projeto, se outra pessoa estivesse conduzindo as ações, e a mim coubesse “apenas” observar os envolvimento, implícitos e explícitos de todos?

Da mesma maneira, me questiono: se eu não estivesse em cena, se não fosse ator ou diretor do espetáculo, e pudesse acompanhar o desenvolvimento e a maturidade das professoras-atrizes e, principalmente, as reações dos espectadores no momento em que a peça se desenrolava, teria outras percepções e avaliações?

Também, paralelas indagações me perseguiram no decorrer das intervenções: sendo diferente o conceito escolhido para as apropriações dos alunos, que não a fisicalização, o envolvimento dos jogadores poderia ser outro, de maior ou menor influência na investigação? Se eu tivesse estabelecido um procedimento de análise comparativo com alunos e professoras que não participaram das oficinas, teria mais dados para aferir a eficácia do processo que instaurei?

Fica, também, uma provocação final do principal pesquisador estudado por mim:

É necessário que todos os educadores de uma escola estejam sensibilizados para a experiência artística, para que o acesso dos alunos à linguagem teatral não seja uma luta isolada do professor de teatro no interior da própria instituição escolar, como um dever que competiria somente a esse professor. Ao contrário, é desejável que os projetos de formação de espectadores, bem como o de frequência de museus, cinemas, e incentivo à leitura não sejam iniciativas individuais, heróicas, desprovidas de apoio institucional (DESGRANGES, 2010, p. 71).

São questões pertinentes que podem ser caminhos para as próximas investigações.

O fato é que essas e outras preocupações no desenvolvimento desta pesquisa me fizeram continuar estudando e realizando as ações em outras oportunidades de vivências, já que o grupo Caravana de Histórias pretende continuar se apresentando nas escolas da rede municipal de nossa cidade.

Referências

- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2017.
- DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

KOUDELA, Ingrid. Apresentação do dossiê Jogos teatrais no Brasil: 30 anos. *In: Revista de História e Estudos Culturais*. Janeiro/Fevereiro/Março/Abril de 2010. Vol. 7, Ano VII, nº 1. Disponível

em:<http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0_08_APRESENTACAO_DOSSIE_INGRID_DORMIEN_KOUDELA_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf> Acesso em: 13/08/2022.

KOUDELA, Ingrid. **A ida ao teatro**. Programa Cultura e Currículo. São Paulo, 2010. Disponível em: < <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em: 26/08/2017.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

O DESBORDADO DA EDUCAÇÃO SEXUAL FEMININA

Kellyn Batistela¹
Mara Rúbia Sant'Anna²

Resumo

Trata-se da discussão sobre os procedimentos plásticos operados pela prática artística de Kellyn Batistela que se reportam à traduzibilidade dos bordados, os quais se valem das estratégias mnemônicas do colecionismo, do arquivo e da taxonomia doméstica. O presente texto é um fragmento da tese de doutorado, em Artes Visuais, orientada pela professora Mara Rúbia Sant'Anna, cujo debate versa sobre as práticas pedagógicas reportadas ao feminino contidas nos manuais domésticos decorrentes dos sistemas taxionômicos enciclopédicos. O legado foucaultiano das estéticas da existência, da escrita de si, é compartilhado nesse texto, pelas subjetividades narrativas bordadas, como um possível exercício da transmissibilidade da experiência íntima feminina ou do silêncio ocultado entre as dobras do não-dito nesses campos disciplinares opressores.

Palavras-chave: Educação sexual feminina. *Scientia sexualis*. Arte de arquivo. Prática coletora. Grafia do bordado.

Introdução

O bordado, prática até recentemente considerada como arte menor, guarda memória entre os ofícios de destaque na vasta historiografia das técnicas manuais. Curiosamente, com a severa distinção das atividades sociais entre os gêneros que ocorreu com mais disciplina nos séculos XVIII e XIX, o bordado passa a ser incorporado ao âmbito doméstico e necessário ao desenvolvimento educativo das habilidades práticas femininas. É pelo bordado que também se ilustra um dos exemplos de transmissão do capital patriarcal herdado pelo dote e pelo *trousseau de mariage* – conjunto de artefatos reservados à guarnição do novo espaço doméstico – destinado à filha desposada, enquanto que o patrimônio econômico familiar ligava-se aos filhos.

A hierarquia entre os gêneros, pressuposta pela *scientia sexualis*, também qualificou a função social para cada sexo e suas distintas prescrições pedagógicas. O *trousseau de mariage* e a prática do bordado – no trânsito das enciclopédias normativas sobre a educação sexual – abre a possibilidade de examinar o que Michel Foucault (2017b) definiu por *scientia sexualis*. Foucault entende ser a *scientia sexualis* o dispositivo que, em nome das urgências biológicas e das normas médicas, qualificou a diferença entre a fisiologia da reprodução e a medicina da sexualidade. Entende-se que a atualização crítica sobre o *trousseau de mariage* – como um conjunto de práticas disciplinares e pedagógicas aplicadas ao feminino – constitui uma interessante arqueologia sobre a educação sexual feminina. Pela *tékhnē* do bordado é possível discutir e acionar subjetividades femininas promovendo, pela prática artística,

¹ Doutora em Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC (2021). E-mail: kellynbatistela@gmail.com.

² Doutora em História (UFRGS, 2005); professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da mesma instituição. E-mail: mara.santanna@udesc.br.

narrativas de constituição de si, sejam experiência comunicável ou experiência do silêncio?

Figura. 1. Cartografia da pesquisa: primeiro axioma.



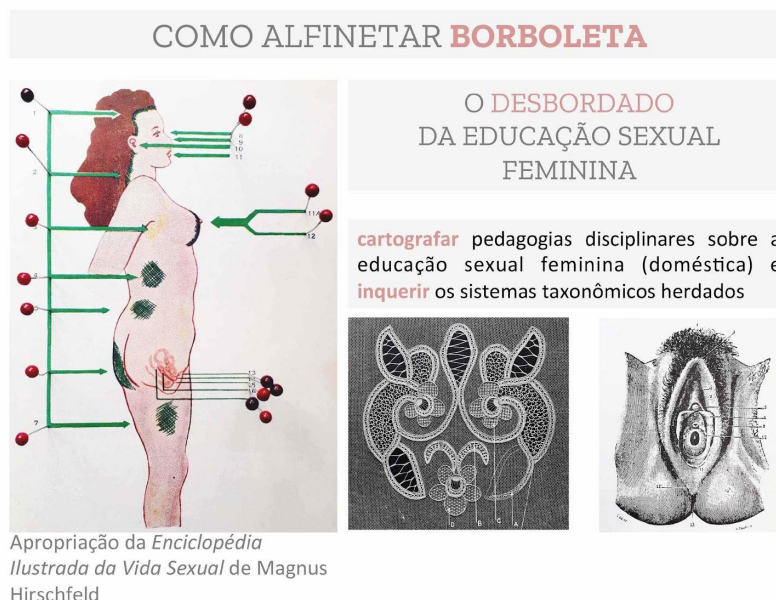
Fonte: Autoras do texto

2. Desbordar e alinhar correlações

Desbordar o enxoval, como prática artística, possibilita uma grafia que opera, simultaneamente, muitas camadas: a leitura crítica de textos sobre a educação feminina; o contato colaborativo (entre falas, escuta e silêncios) com mulheres; a desdobra dos panos da intimidade feminina. A fatura poética, movida pela *práxis collector*, constituiu num rizoma de ação colaborativa entre 75 mulheres, as collectors, engajadas na prática da coleta, da fala e do silêncio. Essas coletoras durante três anos coletaram, estocavam, colecionaram restos de sabonetes. O *modus operandi* nessa prática de ação colaboradora entre a coleta de sabonetes, a fala, a escuta e o silêncio acionou modos de ser, modos de sentir, modos de se apresentar.

Michel Foucault (2017b) toma da tradição filosófica grega e romana uma tipologia política de *escrita de si*, que se reportava aos cuidados de si e do outro. Partindo do conceito de escrita de si, a artista problematiza a constituição do sujeito feminino no jogo da verdade quando se revisam as práticas disciplinares sobre a educação sexual feminina no normativo espaço doméstico. Para tal investigação, o bordado é entendido como um dispositivo à grafia de si. Não há ponto bordado sem o furo, essa prática da grafia do ornato como escrita de si tensiona o regime de verdades enciclopédicas herdadas das práticas disciplinares.

Figura. 2 Cartografia da pesquisa: procedimento do (des)bordado.



Fonte: Autoras do texto.

A postura detetivesca assumida na pesquisa entrecruzou a sintaxe do bordado e sua *tékhnē* (τέχνη) – descritas no *Livro de Bordados Singer*, datado de 1947 – à história de como o sexo, assim como o gênero, foram constructos do progresso científico e médico. Interrogou-se, portanto, a *scientia sexualis* como um saber normatizado e higienizado sobre a educação sexual pelos códigos taxonômicos herdados das práticas disciplinares dos séculos 18 e 19. Entende-se que os entraves determinados pela *scientia sexualis* ocidental orientaram um regime de verdades sobre o sexo e condicionaram os desejos da libido feminina.

O livro de bordado Singer versa sobre uma prática doméstica, através da qual, gerações de mulheres foram educadas e disciplinadas ao matrimônio. Esse manual de educação do feminino – acumula ilustrações, fotogravuras, esquemas – apresenta operações necessárias à confecção do *trousseau* (enxoval de casamento).

Figura 3. Cartografia da pesquisa: procedimento do desbordado, o livro de bordado



Fonte: Autoras do texto

A linguagem técnica descrita nas lições do livro de bordado não encontra mais nas mulheres de nossa contemporaneidade a leitura da sua recepção e o meio de sua realização (a máquina de bordar). Tudo isso, de maneira complexa, se movimenta entre sombra e clarão da memória de muitas mulheres que no espaço afetivo das relações domésticas imprimiram zonas de silêncios.

3. Nó disciplinar

As práticas domésticas sempre acompanharam o feminino e a ele se impuseram pelas pedagogias comportamentais que ditaram normas de boas maneiras, conduta e responsabilidades. Conhecidas por práticas disciplinares femininas, essas inscrições ilustram a ligação entre as normas culturais e as práticas disciplinares. Margaret McLaren (2016), ao citar as pesquisas de Susan Bordo sobre como a cultura constrói e patologiza a feminilidade, considera a fenomenológica diferença entre os gêneros, feminino e masculino, pelos gestos e posturas.

Nas mulheres são mais restritivos do que nos homens; elas sentam-se de pernas unidas ou com uma coxa cruzada sobre a outra, enquanto eles sentam-se com pernas abertas e com um tornozelo cruzado sobre um joelho; eles invariavelmente tomam mais espaço do que elas que tendem a restringir seus movimentos.

O corpo feminino dócil e útil é certamente parte do pensamento cristalizado que se deve à função disciplinar formadora da educação diferentes para homens e mulheres segundo afirma Michèle Crampe-Casnabet (1991). Para a autora, tratou-se de definir e multiplicar, ao longo dos séculos XVIII e XIX, os tratados pedagógicos sobre a educação feminina sem quaisquer paridades entre os gêneros.

É inútil insistir aqui nos numerosos discursos destinados a recordar às mulheres os seus deveres negligenciados: fazer filhos, amamentá-los, como exige a natureza. Dificilmente se concebe que uma mulher não seja casada, que não tenha filhos. Este papel de procriadora é inseparável do estatuto de servidão doméstica: ocupar-se do marido, dos filhos, da casa confere e impõe tantos afazeres que seria cruel sobrecarregar a mulher com outras funções (CRAMPE-CASNABET, 1991, p. 388).

Responsável pela disseminação da pedagogia iluminista, Jean-Jacques Rousseau – em dois textos, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* e *Sophie ou la Femme* – indica à mulher um catecismo elementar aplicado às questões práticas e não abstratas da vida. Destina-se às responsabilidades das mães fazer de suas filhas mulheres honestas e obedientes às normas dos costumes, diz o manual do filósofo pedagógico. Para Rousseau “não há qualquer paridade entre os dois sexos quanto à consequência do sexo. O macho só é macho em certos instantes, a fêmea é fêmea toda a sua vida ou, pelo menos, durante toda a sua juventude; tudo a remete constantemente para o seu sexo” (ROUSSEAU apud CRAMPE-CASNABET, 1991, pp. 382-3). Afirma Crampe-Casnabet (1991) que é pela biologia do sexo que se caracteriza a inferioridade feminina e da primeira se faz a sua servidão fisiológica.

Numa atenta revisão da ciência médica e biológica, Thomas Laqueur (2001) confirma que o orgasmo, propriedade comum entre mulheres e homens até o século XVII, passa a ser interpretado diferentemente entre dois sexos, feminino e masculino. Diz o historiador que o prazer feminino foi suprimido dos relatórios médicos sobre o tema da concepção, no momento em que se estabeleceu a diferença fisiológica e funcional do corpo feminino em relação ao corpo masculino. O corpo da mulher definiu-se exclusivamente pela biologia reprodutiva deixando o orgasmo feminino de ser relevante à fecundação. É apenas em 1884, com uma publicação amplamente documentada, *The male and female organs of sexual arousal in man and some other mammals*, que Georg Ludwig Kobelt estabelece a anatomia do prazer genital feminino pelo clitóris, mas todavia, não foi o suficiente para derrubar o modelo da diferença biológica de que o pênis, externo, ativo contrapõe-se a vagina, interna, passiva. A ciência anatômica, como enfatiza Laqueur citando Kobelt, tornou-se a arena de paradigmas altamente desenvolvidos em termos culturais e históricos e isso se explicaria pelo enfático interesse pelo dimorfismo sexual.

Figuras. 4 e 5 Cartografia da pesquisa: quadro relacional, taxonomias.

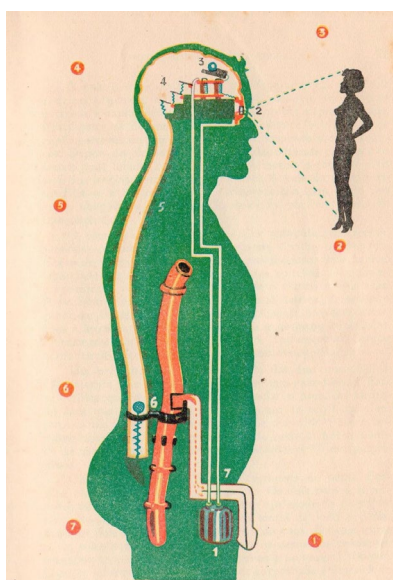


IMAGEM 1

Mecanismo da ereção

1) O erotismo originado nas glândulas, incide na excitação cerebral. 2-3) As impressões eróticas visuais conduzem à excitação sexual. 4) Apesar da excitação a ação do pensamento pode levar à inibição pela luta do subconsciente. 5) Através da medula é atingido o centro de ereção, 6) decorrendo, por meio da ação nervosa o afluxo de sangue que irá intumescer 7) os vasos dos corpos cavernosos.

(HIRSCHFELD, Magnus. Enciclopédia ilustrada da vida sexual. S/D, p. 63)

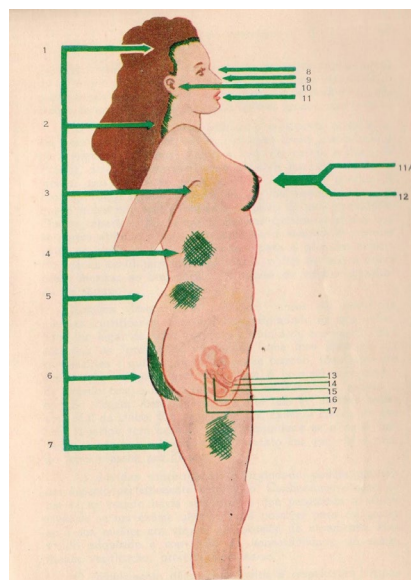


IMAGEM 2

Localização das zonas de sensação erógena da mulher.

1) Cabeleira. 2) Nuca. 3) Axilas. 4) Zona lombar. 5) Zona sacra. 6) Nádegas. 7) Coxas. 8) Olhos. 9) Nariz. 10) Ouvidos. 11) Bôca e lábios. 11-A e 12) Seios. 13) Clitóris. 14) Canal urinário. 15) Cavidade vaginal. 16) Cavidade uterina. 17) Abóboda vaginal

(HIRSCHFELD, Magnus. Enciclopédia ilustrada da vida sexual. S/D, p. 63)

É visível, na narração visual, das imagens contidas na *Enciclopédia ilustrada da vida sexual* – quarta edição, provavelmente publicada na década de 1960, de Magnus Hirschfeld, um dos pioneiros sexólogos traduzidos no Brasil – a diferença com que é descrito o estímulo da libido segundo os dois gêneros, o masculino e o feminino. Ao primeiro é designada toda uma engrenagem mecânica de conotação ativa, cujo impulso é acionado pela percepção visual erotizada através de uma estilização do corpo feminino. Ao segundo, o gênero feminino, não há estímulo aparente, leitura que nos conduz à passividade das áreas erógenas no corpo da mulher.

A crítica feminista foi a primeira que apontou e analisou o vínculo entre natureza/cultura, mulher/homem:

A força com a qual o discurso feminista designou o corpo feminino como produto da história política, e não simplesmente da história natural, deve ser proclamada como o início de uma das maiores rupturas epistemológicas do século XX (PRECIADO, 2017. p.151).

Figs. 6 e 7 Cartografia da pesquisa: quadro relacional, taxonomias.

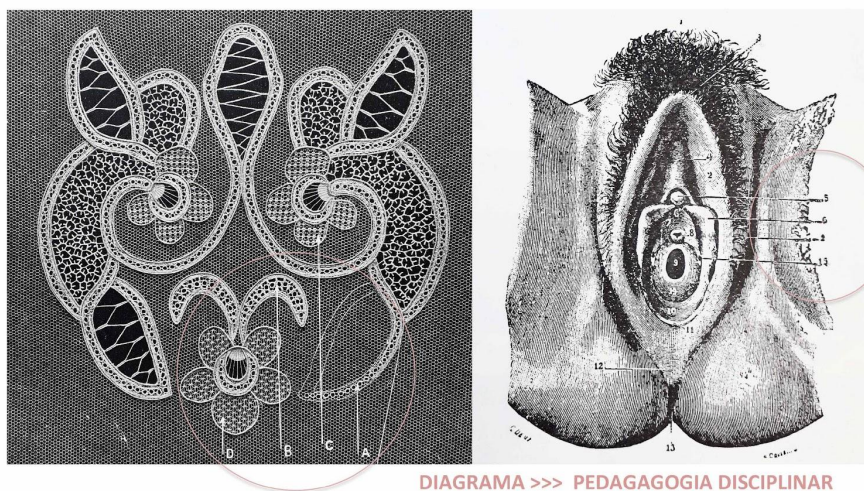


DIAGRAMA >>> PEDAGOGIA DISCIPLINAR

Fonte: Autoras do texto.

Michel Foucault, em *História da Sexualidade I, a vontade de saber*, cita os quatro dispositivos que nos permitem compreender a sexualidade como produto de tecnologias positivas e produtivas e não como o resultado negativo de tabus, repressões, proibições legais. Os dispositivos de construção das sexualidades estão vinculados a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas procriadoras e a psiquiatrização do prazer perverso.

Convém lembrar que o sexo feminino foi, nos séculos XVIII e XIX, detido ao controle das ciências biológicas. Isto é, determinado pelas normatividades masculinas cujo uso político serviu exclusivamente para propósitos da sexualidade reprodutora. É apenas em 1884, com uma publicação amplamente documentada, *The male and female organs of sexual arousal in man and some other mammals*, que Georg Ludwig Kobelt estabelece a anatomia do prazer genital feminino pelo clitóris, todavia, não foi o suficiente para derrubar o modelo da diferença biológica de que o pênis, externo,

ativo contrapõe-se a vagina, interna, passiva. Vale ressaltar que o discurso feminista acionou e ativou o desenraizamento de concepções como corpo biológico, corpo social e corpo feminino opondo-se a distinção binária natureza/cultura e da sexualidade codificada.

4. Grafias do silêncio, da fala e da escuta

Mediante às normativas impostas pela soberania das práticas discursivas e disciplinares da medicina (anatomia e fisiologia), da botânica e da pedagogia, herdadas de uma cultura ocidental patriarcal e cristã, a pesquisa cartografou pela participação colaborativa entre mulheres a cultura do silêncio a respeito da educação sexual. O silêncio feminino constitui-se em aporia.

Eni Puccinelli Orlandi (2007) propõe, no livro *Formas do silêncio*, a difícil tarefa de descortinar a significação do sentido do silêncio, o qual sempre foi entendido como parte não sonora da linguagem. Daí lança a hipótese de que

o silêncio é a própria condição da produção do sentido. Assim, ele aparece como o espaço 'diferencial' da significação: 'lugar' que permite à linguagem significar. O silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. (...) Não é do silêncio em sua qualidade física de que falamos aqui, mas do silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significante. O silêncio de que falamos é o que instala o limiar do sentido (ORLANDI, 2007, p. 68).

O silêncio se situa no exercício daquelas que bordavam o enxoval matrimonial. O silêncio é significante – na relação entre os sujeitos de linguagem – quando a proposição incide sobre o tema da sexualidade feminina no espaço doméstico dos contatos afetivos. Quais são os efeitos de sentidos do silêncio ao transpassar essas relações?

Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos). As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes (ORLANDI, 2007, p. 20).

Conforme aponta Orlandi, o ato de falar é o de separar, distinguir e, portanto, caracteriza um gesto que disciplina o significar, desta forma, a enunciação sedentariza o sentido. Serve à asserção, à unificação do sentido e à unidade do sujeito. Também é de Orlandi a ideia de que o homem (o sujeito significante) está condenado a significar, com ou sem palavras, pois suas relações no mundo têm que fazer sentido. Está constituído pela exigência interpretativa. A linguagem é, portanto, conjunção significante da existência, e o homem, através desta, condiciona e regula a significação (Idem, pp. 27-30).

A partir da concepção não-negativa de silêncio e dos seus modos de existência, Orlandi lança a problemática de como compreendê-lo. Nas preliminares do seu estudo sobre os sentidos do silêncio, a autora destaca dois pontos relevantes: o primeiro define o silêncio como fundador, o segundo apresenta as políticas do silêncio (o silêncio constitutivo e o silêncio local, a censura). No primeiro há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido (Idem, p. 11). Entende-se o silêncio, para além das formas sociais da nossa cultura que o registram como passivo e negativo. A autora indica que todo o processo de significação traz uma relação necessária com o silêncio, pois o silêncio não é vazio ou sem-sentido, ao contrário, tange indicativo de uma instância significativa. Orlandi propõe pensar o silêncio como excesso e não como falta, e na linha desse raciocínio (do silêncio fundante), declara que o silêncio é anterior à palavra. Como exemplo, apresenta três axiomas, tematizados na linguagem, dessa possibilidade: estar em silêncio/romper o silêncio; guardar o silêncio/tomar a palavra; ficar em silêncio/apropriar-se da palavra. Observa Orlandi que o silêncio se apresenta como estado primeiro, enquanto que a palavra configura o movimento em torno dele (Idem, p. 31).

Quanto ao segundo ponto, este descreve a política do silêncio. Apresenta-se pelo jogo das formações discursivas do sentido, as quais definem as marcas e inscrições do dizível ao sujeito. Refere-se à produção de sentidos silenciados (pôr em silêncio). Concerne ao não-dizer da história e da ideologia, e portanto, ao silêncio cultural que opera políticas do silenciamento. Se para dizer é preciso não-dizer, o silenciamento do não-dito, do não permitido regula o uso/significação que uma palavra imprime/apaga sobre outras palavras/significações. Isso caracteriza que determinada significação é privilegiada em detrimento de outras. Também, reporta-se ao que é proibido dizer em certas conjecturas (a censura). O que determina a diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio diz respeito ao recorte que a política do silêncio afere sobre o que se diz e o que não se diz. O silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão, ele significa em/por si mesmo (Idem, p. 73). Orlandi entende o silêncio como um lugar de recuo necessário para que se possa significar.

Do silêncio à voz, não foram poucas as artistas que declararam em suas pesquisas práticas a emancipação do corpo feminino engatilhando repúdio às normativas e aos papéis prescritos.

Figura 8. Cartografia da pesquisa: segundo axioma.



Fonte: A autoras do texto

Falar de sexualidade feminina, como empreenderam as teóricas feministas e as artistas mulheres, filiadas ao não ao movimento, abriu saídas à luta contra a normatividade imposta sobre a sexualidade. Possibilitou, também, dar continuidade à insatisfação feminina diante do instituído e do conteúdo cultural naturalizado historicamente provocando incômodos, como menciona Margareth Rago (2015).



Fig. 10
Judy Chicago.
The dinner party (Emily Dickinson
plate) 1974-9



Fig. 11
Ilse Fuskova
El zapallo
1982



Fig. 12
Cristina Salgado
Da série Mulheres
em Dobras/ Rosto
2006



Fig. 13
Karen LeCocq
Feather Cunt
1971



Fig. 14
Rosana Bortolin
Sudário
2008



Fig. 15
Rosana Bortolin
Sacrum profanum
2012



Fig. 16
Rosana Bortolin
Eleja seu ninho. Série
Habitar ninhos. Instalação
5 almofadas. 2006.

Rago aproximou as questões feministas, aqui no Brasil, do legado foucaultiano das estéticas da existência. Para Rago, a arte sugere modos de sentir, tensiona enunciados normativos e mobiliza outras possibilidades da experiência nas urgências de nossa atualidade.

São pioneiras no Brasil duas significativas exposições que acionam esse debate sobre a sexualidade e o corpo feminino, *Mulheres radicais: arte latino-americana, 1960-1985* e *Histórias da sexualidade*. A noção de corpo político feminino e a multiplicidade de investigações artísticas experimentadas em contextos de opressão governamental foi o gatilho de *Mulheres radicais: arte latino-americana, 1960-1985*, mostra que aconteceu em 2017 no Hammer Museum e sediada posteriormente na Pinacoteca, São Paulo, em 2018. O interesse residiu em apontar “estratégias que abordam a politização do corpo feminino e sua liberação, denunciando atos de violência social, cultural e política e questionando o cânone artístico e os sistemas

institucionais dominante” (PINACOTECA, 2018, p. 9). Com repertório ambivalente, a mostra *Histórias da sexualidade* (ciclo de nove exposições que aconteceram ao longo de 2017 e 2018 no MASP) encarregou-se de transitar pelos dispositivos históricos e políticos que configuram sinalizadores emocionais, identidades continuadas, dinâmicas relacionadas e categorias políticas de reivindicação de direitos” (MASP, 2017, p. 18).

Trazer tais discussões à pauta da arte, como produção plástica e pesquisa crítica, é, segundo Luana Saturnino Tvardovskas, elaborar “presença para a construção de uma cultura verdadeiramente filógena, isto é, amiga das mulheres” (2015, p. 28). Portanto, as pedagogias que normatizam a educação feminina, bem como, o silenciamento da voz de mulheres na construção de discursos sobre a sexualidade feminina, merecem ser debatidas nas pesquisas acadêmicas, já que, um significativo esforço foi trilhado por pioneiras em países estrangeiros.

Desta forma, entendo que pesquisas em artes visuais contribuem com os processos contínuos de construção das subjetividades, e igualmente, dão continuidade ao debate iniciado por muitas artistas como Rosana Paulino, Letícia Parente, Márcia X, Cristina Salgado, Cris Bierrenbach, Ana Miguel, Roberta Barros, Daniela Mattos, Rosana Bortolin, entre outras, frente ao engajamento de questões femininas que ainda hoje ecoam no sentido de desvencilhar identidades femininas calcadas nas práticas disciplinares oriundas do historicismo oficial, das práticas enciclopédicas médicas e biológicas. Artistas mulheres da contemporaneidade reabilitam concomitantemente métodos de experimentação conceitual, simbólica e crítica, que acionam lugares de resistência à dominação e domesticação do corpo, pois instrumentalizam discussões sobre sexualidade e direitos civis em oposição ao binarismo: natureza/cultura, feminino/masculino, reprodução/produção.

O exercício da prática artística da autora Kellyn Batistela, o enxoval de casamento, justapõe a retórica enciclopédica à fala franca da experiência feminina. A grafia do bordado empreendida constitui-se por uma espécie de coleção ou taxonomia da intimidade que retoma, no acervo de bordados de minha mãe, tramas, nós, pontos invisíveis de uma narrativa da educação sexual feminina compartilhada entre mulheres.

Figura 17. Cartografia da pesquisa: processo poético do (des)bordado.



Fonte: Autoras do texto.

Desarmar o enxoval matrimonial como prática artística possibilitou uma grafia que opera simultaneamente a revisão crítica sobre a educação doméstica feminina a partir de textos enciclopédicos, manuais pedagógicos, colunas de jornais e revistas femininas publicadas no Brasil por volta dos anos de 1960, 1970 e 1980, período que coincide com o casamento de minha mãe e o início dos bordados maternais à coleção do meu enxoval. A grafia do bordado, por outro lado, é um dispositivo para a escrita de si cujo texto é uma confluência de ação colaborativa entre mulheres. Por ser da ordem citacional, traduz uma memória polifônica sobre os silêncios que encobrem a nossa própria educação feminina.

Considerações finais

O enxoval matrimonial, as práticas do bordar e do coser inscrevem-se numa ordem doméstica de experiência não-compartilhada, não-dita, silenciosa, opressora que encobre tramas de memórias insatisfeitas. Tomo de empréstimo de Luana Saturnino Tvardovskas a expressão memórias insatisfeitas que se relaciona a repensar “as balizas tradicionais do testemunho pela construção de imagens ficcionais capazes de propor uma cultura da escuta, do compartilhar, e da elaboração de experiências vividas” (2015, p. 36). Pretendo com esse texto apresentar os dispositivos de minha prática artística ao investigar, inquirir e questionar os campos disciplinares da nossa educação sexual feminina. Para tanto, em minha prática artística ocupo-me de experiências que atravessam o exercício do colecionismo, do arquivo, do inventário. Através da ação da mnemotécnica, o exercício de minha prática artística constitui-se por uma espécie de coleção ou taxonomia da intimidade sobre a educação sexual feminina transmitida ou silenciada entre mãe e filha. A escritura desse bordado narrativo empreende-se pelo acervo de bordados de minha mãe e pelo meu próprio enxoval matrimonial; na colaboração de um grupo de mulheres identificadas por *collectors* que guardam restos de sabonetes usados e materializam-se em escrita bordada por seus monogramas e ano de nascimento; e por último, na fala franca desse mesmo grupo feminino sobre a experiência da educação sexual cuja fala é corpo bordado na bainha das cortinas/estores.

Desarmar o *trousseau de mariage* como prática artística possibilita acionar grafias: a escrita que revisa a educação doméstica feminina a partir de textos enciclopédicos; a escrita que configura um inventário taxonômico sobre a experiência feminina compartilhada; a escrita que borda o testemunho compartilhado dessas mulheres colaboradoras.

São nessas veredas, agenciadas por gerações de artistas mulheres, que situo a minha prática artística que toma do bordado um *modus operandi* de grafia e do afeto colaborativo das *collectors* uma escrita da memória compartilhada, entre falas, escutas e silêncios sobre algo que nos atravessa, a nossa educação sexual.

Referências

- BATISTELA, Kellyn. **Grafias collectors: falas, escuta, silêncios, prática artística colaborativa entre mulheres sobre a educação sexual feminina**. 2021. 612 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2021. pp. 612.
- BARROS, Roberta. **[Elogio ao toque ou como falar de arte feminista à brasileira]**. Rio de Janeiro: Ed. Do Autor, 2016.
- BERRIOT-SALVATORE, Évelyne. “O discurso da medicina e da ciência”. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente**. Volume 3. Porto: Edições Afrontamento. São Paulo: Ebradil, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **A tarefa do tradutor**, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português. Lucia Castello Branco (org.). Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- CRAMPE-CASNABET, Michèle. “A mulher no pensamento filosófico do século XVIII”. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente**. Volume 3. Porto: Edições Afrontamento. São Paulo: Ebradil, 1991.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Atlas, ou, O gaio saber inquieto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente**. Porto: Edições Afrontamento. São Paulo: Ebradil, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3ª. Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos, volume V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017b.
- HALL, Catherine. “Sweet home”. In: PERROT, Michelle. **História da vida privada no ocidente**, 4: Da Revolução Francesa à Primeira guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- HIRSCHFELD, Magnus. **Enciclopédia da Vida Sexual**. 4ª. Edição ampliada. Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Edições Spiker, s/d.
- HISTÓRIAS DA SEXUALIDADE: ANTOLOGIA. São Paulo: MASP, 2017.
- HISTÓRIAS DA SEXUALIDADE. Catálogo da exposição. Curadoria de Adriano Pedrosa [et al.]; organização, Adriano Pedrosa, Camila Bechelany. São Paulo: MASP, 2017.
- LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LIVRO BRASILEIRO DE BORDADOS SINGER. Quarta edição. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Belas Artes; Biblioteca Nacional, 1947.
- McLAREN, Margaret A. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016.
- MULHERES RADICAIS: ARTE LATINO-AMERICANA, 1965-1985. Catálogo da exposição. Curadoria e textos de Cecilia Fajardo-Hill, Andrea Giunta. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.
- PARKER, Rozsika. **The subversive stitch embroidery and the making of the feminine**. London: The Women’s Press Ltd, 1984.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª. edição. São Paulo: Contexto, 2017.
- PERROT, Michelle. **História dos quartos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PERROT, Michelle. “Os silêncios do corpo da mulher” In: MATOS, Maria Izilda Santos; SOIHET, Rachel. **O corpo feminino**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PRECIADO, Paul B. (Beatriz). **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, Margareth. **Os mistérios do corpo feminino**, ou as muitas descobertas do “amor venéreo”. *Proj. História*, São Paulo, v. 25, p. 181-195, dez. 2002.

ROUSSEAU (1712-1778). **Émile e Sophie, ou os solitários**. São Paulo: Hedra, 2010.

SANT’ANNA, Mara Rúbia. **O jovem Victor Meirelles**: tempos, traços e trajés. Florianópolis: Museu Victor Meirelles; Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes, 2020.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. **Dramatização dos corpos**: arte contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACRIA: ARTES VISUAIS, ENSINO E POTENCIALIDADES DE CONEXÕES COM A COMUNIDADE

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos¹

Ana Julia Dotto Guaragni²

Liara de Mello Trindade³

Resumo

O presente artigo procura relatar as experiências compartilhadas através das atividades artísticas e inovadoras realizadas pelo Programa de Extensão Laboratório de Criatividade e Inovação (LACRIA), vinculado ao Grupo de Pesquisa Artes Visuais e Criatividade. As atividades foram pensadas no período de junho de 2022 a janeiro de 2023, buscando sempre promover a conexão entre ensino, pesquisa e extensão. Deste modo, estimulando o desenvolvimento da criatividade e imaginação, foram realizadas oficinas, cine-debates, caminhadas estéticas, pesquisa na produção de materiais artísticos, materiais didáticos para as Artes Visuais no campo da criatividade, baseando-se em autores como Vasconcelos (2015), Salles (2012), Ostrower (1990) e May (1975). Além disso, o LACRIA buscou estimular a transdisciplinaridade entre áreas de pesquisa diferentes, logo, durante este percurso, levou-se às Artes Visuais para espaços do cotidiano santa-mariense.

Palavras-chave: Artes Visuais. Criatividade. Arte/Educação. Pesquisa. Extensão.

Introdução

Nos desafios de se pensar a extensão de modo mais amplo, relacionando-a à pesquisa e ao ensino, foi construído um projeto que aliasse o conceito de criatividade e inovação à formação de professores e artistas em Artes Visuais, que pudesse inclusive, tratar de temas transversais e promover a conscientização ecológica entre os integrantes e comunidade externa com atividades de modo coletivo e colaborativo.

Assim, em 2020 nasce o Projeto Laboratório de Criatividade e Inovação (LACRIA), vinculado ao Grupo de Pesquisa Artes Visuais e Criatividade - AVEC, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Durante o período de junho de 2022 a janeiro de 2023, o projeto se tornou Programa de Extensão com o apoio de duas bolsistas, no qual se desenvolveram atividades, descritas neste artigo. Todas as atividades desenvolvidas e aqui delineadas, entre elas oficinas, mini-cursos, exposições e construção de materiais didáticos são algumas das propostas do programa de extensão, que procura levar as Artes Visuais para fora da universidade, ao passo em que promove a conexão entre extensão, pesquisa e ensino, através de experiências criativas em artes com a comunidade santamariense de modo a coexistir com as pesquisas que dialogam com as perspectivas sobre a criatividade de Salles (2011), Rollo May (1975) e Ostrower (1990).

Deste modo, pensa-se possibilidades criativas e inovadoras a partir das diferentes materialidades já dispostas no laboratório. O espaço é localizado no bloco 40 - Centro de Artes e Letras - CAL da UFSM, ocupando duas salas, uma para pesquisa

¹ Professora Doutora. Líder do Grupo de Pesquisa Artes Visuais e Criatividade - AVEC - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

² Estudante. Grupo de Pesquisa Artes Visuais e Criatividade - AVEC - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

³ Estudante. Grupo de Pesquisa Artes Visuais e Criatividade - AVEC - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

em materiais químicos e orgânicos (sala 1000, com cerca de 10m²); outra para debates, encontros do grupo de pesquisa, orientações, mini-cursos e realizações de oficinas (1022, com 28,70m²). Por conseguinte, pode-se inferir que o LACRIA, além de um programa de extensão funciona como um laboratório, um local de encontros cheios de trocas e experiências criativas e inovadoras a partir das Artes Visuais, assim ações e conexões são percebidas no trabalho de discentes bolsistas que permitem a ampliação de questões sensíveis, e atenção à comunidade e no contexto de onde as atividades serão inseridas.

Diante disso, entende-se que o LACRIA traduz cotidianamente processos criativos promovidos seja por aprofundamento bibliográfico nas discussões entre a docente, as discentes bolsistas e o público nas atividades com a comunidade territórios do espaço mais ampliados em que:

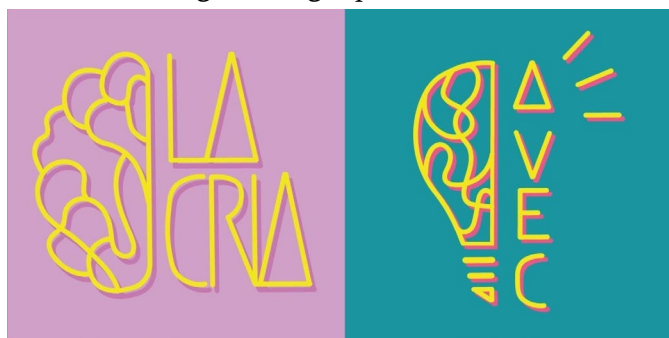
O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia (OSTROWER, 1999, p. 27).

Neste sentido, esse trabalho destaca essas ampliações que Ostrower (1999) sinaliza demonstrando produções nas quais a criatividade desenvolveu no período supracitado diálogos a partir das Artes Visuais transversais, possibilitando o acesso a diferentes meios de contato e expressão para imaginar e representar nas vivências dialogadas.

1. Desenvolvimento teórico-metodológico

Destaca-se que a partir de março de 2022, também se desenvolveu uma trajetória compartilhada de debates presenciais e análises bibliográficas e experienciais no LACRIA, tendo em junho de 2022, o desenvolvimento de uma nova identidade visual, idealizada pelas bolsistas. Foram criados digitalmente novos logotipos em arquivos de diversos formatos no programa *Illustrator*. Produziu-se o logotipo do LACRIA e do Grupo de Pesquisa Artes Visuais e Criatividade, de modo a dar o primeiro passo para seguir desenvolvendo outras atividades e caminhando de acordo com os objetivos do programa.

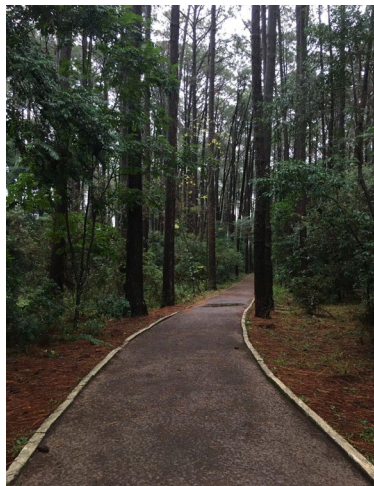
Figura 1: logotipos LACRIA



Fonte: Arquivo LACRIA.

Após dar uma nova visualidade para o laboratório, pensou-se em como expandi-lo para outros centros, com atividades que pudessem ser transdisciplinares e transversais, de modo a transbordar as criações que partem do LACRIA em diálogo com docentes e discentes de outros departamentos e centros e em e para outros espaços do campus.

Figura 2 - Caminhadas estéticas



Fonte: Acervo LACRIA. Fotografia: Ana Julia Dotto Guaragni, 2022.

Entendendo a necessidade de se repensar os espaços e os processos criativos a partir dos espaços que produzimos e refletimos, encontrou-se o ambiente em que a própria UFSM é permeada, entre árvores que habitam um território de bosques, repletos de diferentes exemplares de plantas e flores, refletiu-se sobre a necessidade de olhar para esses lugares esteticamente, ampliando o olhar, o ouvir e o sentir. Com isso, foram promovidas caminhadas estéticas (Figura 2) em que se observou o que a natureza ali presente poderia nutrir as ideias e imaginação, tanto como conectar com a inspiração artística no olhar atento sobre o movimento das plantas, como ocupam e conversam com os espaços e como o tempo age nas formas, adensamentos e formações das linhas entre o começo e o fim do desenho que reverberam em suas habitações, potencializando o processo criador.

O termo caminhadas estéticas procura explorar os espaços da universidade, de modo a ver com outros olhos lugares cotidianos. Elas são pensadas a partir do uso de materiais naturais e químicos no processo criativo do artista e do professor de Artes

Visuais que também raciocina e age como um artista. Por conseguinte, os materiais já existentes no laboratório também são considerados nesse percurso, de modo que haja efetivamente um diálogo entre teorias, práticas e espaço de vivências.

Antes de uma caminhada estética a ser desenvolvida, revemos quais os materiais que se tem disponível no LACRIA, laboratório, em casa, enfim, no espaço de criação de cada um, para então depois sair em busca de novos sentidos, com um olhar curioso às coisas novas, desconhecidas ou interessantes que o mundo afora tem para nos oferecer. Nas palavras de Salles: “os recursos criativos surgem, portanto, como os modos de lidar com as propriedades dessas matérias-primas, ou seja, modos de transformação” (SALLES, 2006, p. 84).

Desse modo, a pesquisa, classificação e organização de materiais artísticos passou também por recicláveis, orgânicos, didáticos ou poéticos propositores, bem como de espaços físicos pelo campus, ajuda o programa de extensão a pensar possibilidades de criação para oferecer à comunidade, de modo a explorar o que é dado por estes, apropriando-se e dando um novo sentido para esses, integrando-os, pois é “o modo como um sistema ou o fragmento de um sistema, que tinha uma determinada função e estabelecia determinadas relações, passa a integrar um outro sistema em construção, com novas funções e estabelecendo novas relações” (SALLES, 2006, p. 85).

Assim, interpretamos que quando citamos comunidade, estamos ampliando o debate desde as Artes Visuais em processos de acessibilidade que são inclusivos, nos quais tivemos a participação de: acadêmicos, colegas de curso, professores, alunos da universidade de outros cursos, a população do bairro, com diferentes faixas etárias e contatos com professores de universidades estrangeiras na América Latina (Equador e Argentina) e na Europa (Portugal e Espanha) por meio do Grupo de Pesquisa AVEC.

Desse modo, quando idealizada uma proposição de caminhada estética, percebemos que se abre ao mesmo tempo um caminho para promover experiências proporcionadoras da criatividade nas Artes Visuais para quem muitas vezes não tem contato direto no dia a dia.

Sendo assim, interpreta-se que as caminhadas estéticas servem como momentos de ampliação da imaginação e criatividade, podendo assim enxergar os espaços percorridos no dia a dia como ambientes de ocupação criativa, dando outros significados e sentidos, para que a produção artística possa se interagir com espaços e materiais que não são designados exclusivamente para ela.

No sentido de experimentações, atenta-se ao trabalho de ateliê, na produção de materiais didáticos e artísticos. Iniciou-se um projeto inovador, coletando materiais encontrados na natureza, onde se teve a ideia de desenvolver tintas naturais em forma de corantes ou pigmentos a partir de plantas coletadas no espaço da UFSM, e a partir disto, criar uma cartilha de pigmentos naturais como material didático e poético propositor, visando um alcance ampliado não só para discentes da licenciatura e do bacharelado do CAL, mas para o universo das escolas, assim como para a comunidade em geral.

A ideia proposta inicialmente era extrair cores de frutos e flores encontrados nos dois Jardins Botânicos da universidade, e, após diálogos em que foram sendo tecidas as experiências, encontrou-se possibilidades de pesquisa que uniam interesses de formação e dessa forma se tornou um trabalho ampliado com a parceria dos departamentos de Química e Biologia para o desenvolvimento dos pigmentos.

Figura 3 - Testes dos pigmentos naturais



Fonte: Arquivo LACRIA. Fotografia: Liara de Mello Trindade, 2022.

Inicialmente, a busca de material pelo campus da UFSM possibilitou o encontro com materiais disponíveis de acordo com a estação de espécies frutíferas e floríferas, o que nos limitava na coleta dos materiais, além da falta de um armazenamento ideal. Acredita-se que o envolvendo departamentos de Química e Biologia, tornou-se efetivo no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, por meio da produção inovadora de materiais artísticos ecológicos a fim de questões técnicas da botânica e da conservação de compostos químicos.

Portanto, no departamento de Biologia conseguimos o suporte de professores para a identificação da planta, bem como para o processo de coleta para ir ao herbário, passando pela prensa e depois ficando alguns dias na estufa. Na parte dos experimentos, teve-se acesso ao laboratório de Química, no prédio 18 da UFSM, onde o espaço e os materiais auxiliaram na confecção dos testes de pigmentos, tal qual na Figura 3.

Figura 4 - Processo de maceração das plantas



Fonte: arquivo LACRIA. Fotografia: Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos, 2022.

Acerca dos processos de produção das tintas, indica-se que inicialmente, a coleta de materiais foi feita a partir do que estava disponível, com as orientações e conhecimentos de professores da Biologia e Química, coletamos materiais que parte foram para experimentação e outra para a análise de espécie. Para tanto, os testes ocorreram através da maceração da planta, utilizando as seguintes ferramentas (algumas aparecem na Figura 4): almofariz e pistilo, recipientes para a mistura com fixadores, como a areia em alguns casos, cola e álcool. Nos primeiros testes, foram misturados até 4 gotas de óleo de cravo, o qual se descobriu capaz de aumentar a durabilidade da tinta. Portanto, nos testes seguintes, os fixadores foram colocados com o auxílio de uma pipeta de plástico, a fim de que o mofo demorasse a surgir.

Para a conservação das cores, os potes de vidro devem ser guardados com tampas, para que não entrem em contato com o oxigênio. Esse é um modo de garantir que a tinta dure mais, não evapore ou mofe, fora isso, as tintas quando aplicadas no papel demoram para se deteriorar.

A cartilha, pensada a partir de um viés ecológico, bem como inovador, trata de uma pesquisa, a qual ainda está em desenvolvimento. Busca-se ferramentas e materiais, além de conhecimentos, para que a pesquisa possa ser ampliada e aperfeiçoada, a fim de dar maior durabilidade no armazenamento das tintas naturais, buscando meios de conservar o material orgânico.

Desse modo, com a finalidade de levar os conhecimentos adquiridos de modo transdisciplinar na pesquisa em pigmentos, o LACRIA inscreveu um ateliê criativo de produção de pigmentos naturais em eventos, como a 28ª Feira Internacional do Cooperativismo, a FEICOOP, que ocorreu entre os dias 15 a 17 de julho de 2022, evento onde os visitantes aparecem no local em busca de exposições, produtos, oficinas, minicursos e apresentações artísticas e culturais, e o Descubra UFSM. Partindo do objetivo de através de frutos, flores, folhas e terras encontradas na UFSM produzir tintas naturais, juntamente com fixadores como cola ou álcool, propôs-se pelas bolsistas, após a realização dos experimentos, levar este material adiante, a partir

do pensamento de Salles (2006), a fim de estabelecer relações entre estes materiais e a comunidade, saindo de um contexto previsto acadêmico e pondo em jogo com a população que não tem acesso direto ao meio das Artes Visuais:

Daí a necessidade de se pensar a criação artística no contexto da complexidade, romper o isolamento dos objetos ou sistemas, impedindo sua descontextualização e ativar as relações que os mantêm como sistemas complexos. Uma decisão do artista tomada em determinado momento tem relação com outras anteriores e posteriores. Do mesmo modo, a obra vai se desenvolvendo por meio de uma série de associações ou estabelecimento de relações (SALLES, 2006, p. 27).

Observar como são levados em conta as interações entre os pigmentos naturais confeccionados dentro da universidade e a comunidade santa-mariense era um dos objetivos, para assim notar se as relações produzem sentido. É uma maneira de dar continuidade ao projeto, visto que estamos em constante desenvolvimento, aperfeiçoando e direcionando para o objetivo extensionista.

Portanto, para a realização da oficina, foram confeccionados mais de 150 cadernos artesanais, os quais aparecem na Figura 5, e kits com folhas adesivas com papéis, tinta e colas coloridas que já havia no LACRIA, As tintas poderiam ser aplicadas pelos visitantes nos cadernos e adesivos fabricados. Sendo assim, essa experiência funcionou como teste e estava relacionada com a produção da cartilha de tintas naturais de materiais orgânicos encontrados dentro da universidade, bem como serviu de âncora para realizarmos outra oficina: a de carimbos.

Figura 5 - Cadernos artesanais para as oficinas



Fonte: Arquivo LACRIA. Fotografia: Ana Julia Dotto Guaragni, 2022.

A oficina de carimbos se deu a partir da confecção de carimbos com EVA, os quais aparecem na Figura 6 sendo utilizados por crianças. Os recortes feitos no EVA garantem diversos formatos, de maneira a reutilizar os de atividades feitas anteriormente pelo projeto de extensão. Desse modo, quem estava no local e desejava

testá-los, poderia utilizá-los nos cadernos artesanais, bem como pintar, desenhar e continuar a compor sua criação, além de levar para a casa, com o intuito de dar continuidade na sua criação. O propósito era fomentar a criatividade e imaginação dos visitantes, a qual manifestaram o interesse de crianças de 5 anos até à idosos, pensando em meios de produção que tivessem um processo criativo que correspondesse à estimulação do ato criador.

Figura 6 - Carimbos de EVA



Fonte: Arquivo LACRIA. Fotografia: Ana Julia Dotto Guaragni, 2022.

Além das realizações e ateliês criativos para a FEICOOP, o projeto abriu as portas da sala 1022 em julho e novembro de 2022 para receber quem estivesse interessado em participar de Cines Debate. Os documentários exibidos em cada encontro são DVD's do Instituto Arte na Escola, os quais foram catalogados pelas bolsistas para armazenamento no acervo do LACRIA, que contém mais de 100 DVDs. Estes materiais educativos são indicados não só à professores propositores, mas a artistas e interessados em geral de modo que os Cines Debate articularam conteúdos em e sobre as Artes Visuais, proporcionando olhares diversos sobre o processo criador que abrem discussões em temáticas sobre as Artes da biografia de artistas reconhecidos e artistas que foram sendo registrados pelo instituto.

Diante do exposto, optou-se por abrir para todos da comunidade que queriam participar, pois os vídeos dialogavam com assuntos que poderiam ampliar olhares estéticos desde as Artes Visuais.

Figura 7 - Atividade proposta no Cine Debate



Fonte: Arquivo LACRIA. Fotografia: Ana Julia Dotto Guaragni, 2022.

Desse modo, o encontro dos Cines Debate acontecia da seguinte maneira: eram escolhidas temáticas específicas pelas bolsistas do LACRIA nas caminhadas estéticas e com base nelas um ou mais DVDs eram separados para exibição. Realizavam-se cartazes e flyers divulgados online, indicando que seria aberta para um público de até 10 pessoas devido ao espaço reduzido da 1022. No dia e horário informados, passava-se o vídeo para o público presente e ao final se realizava uma discussão aberta.

A atividade era direcionada com perguntas pré-estabelecidas conforme cada temática escolhida, a fim de instigar a curiosidade e o debate. No final, os inscritos eram instigados a criar algo através de uma atividade prática, em que uma proposta que tivesse relação com o documentário assistido era lançada. No caso do último cine debate em que houve a discussão sobre a biografia de Adriana Varejão e suas obras, produziu-se um azulejo coletivo (Figura 7), através do recorte de pequenos papéis dobrados e uma junção destes em uma grande cartolina de cores diferentes.

Sendo assim, o planejamento dos Cines Debate procurou dialogar o conteúdo já existente nos DVDs com o participante, por meio de exibição, debate e processos criativos com os materiais disponíveis na sala 1022. O primeiro documentário realizado, intitulado “O belo”, procurava questionar sobre a beleza nas obras de arte e, ao final da discussão, uma atividade criativa foi realizada a partir dos conhecimentos adquiridos durante o documentário. O segundo documentário assistido era sobre a vida da artista Adriana Varejão, em que mostrava sua trajetória, bem como o desenvolvimento de suas obras viscerais.

Para este Cine Debate, visando os azulejos de Adriana Varejão, elemento essencial nas obras da artista, criou-se um “azulejo” coletivo junto aos inscritos, estes

feitos de pequenos papéis adesivos recortados e colados em uma cartolina de cor diferente ao branco dos papéis. Desse modo, os Cines Debate provocaram a criatividade a partir de temas já existentes, levando um pouco das Artes Visuais para além da universidade.

Diante de todas as experiências desenvolvidas no LACRIA descritas, se entende que o território da criatividade é potencializado em fazeres que vão desde as Artes Visuais, permeando olhares ampliados aos participantes no sentido em que

[...] sua atividade brote das necessidades profundas de sua natureza, em vez de ser singelamente desencadeada por reflexos condicionados da educação, que exprima, em virtude dum impulso e duma espécie de necessidade interior, as aspirações do seu ser mais profundo em busca dos meios de seu próprio desenvolvimento (BLOCH, p. 50, 1951).

Concordando com Bloch (1951), visualiza-se que o entusiasmo para criar surge de interesses pessoais, mas que o meio em que ele ocorre e seus elos proporciona a produção artística. Tal qual Vasconcelos (2015) infere, a necessidade de representar não é espontânea, nascemos todos com a vontade de expressar o pensamos, sentimos e vivenciamos. Sendo assim, se percebe a importância de aproveitar momentos em que o olhar estético se desenvolve para que possam ser detonados momentos criadores. E esta, se dá na maior parte das vezes a partir da interatividade, que é um dos desafios que colocamos para nós no programa de extensão.

Considerações finais

Tendo em vista os objetivos do programa LACRIA, acredita-se que foi cumprido os planejamentos previstos através das atividades extensionistas delineadas, alcançando um diálogo efetivo e ampliado em grande parte das propostas, levando para a comunidade experiências artísticas e educativas.

Entende-se que o LACRIA procurou perceber as potências que a memória e a história guardam e assim abrir a porta para o diálogo entre as Artes Visuais e as vivências da população de Santa Maria, sempre procurando trabalhar através das caminhadas estéticas e o espaço ateliê que temos disponível. Desse modo, nos vendo em formação como docente, mas também como artista em processo contínuo, percebemos que “o artista cria condições para que o espaço seja um lugar que possibilite a produção. Assim como os interesses e buscas do artista se modificam, os escritórios se transformam. Espaço é, sob esse ponto de vista, transitório” (SALLES, 2006, p. 54). Portanto, é muito importante que não fiquemos estagnados sempre nos mesmos lugares, mas que busquemos sair do ateliê também, caminhar, olhar, perceber, para então criar.

Além disso, buscamos delinear as possibilidades de experiências transdisciplinares e transversais dentro das Artes Visuais de lazer, de criar, de experimentar e de sentir, porque ao ter contato com diversas maneiras de fazer arte, principalmente com materiais não tradicionais ou muitas vezes não conhecidos, os

indivíduos são tocados de algum modo, de maneira a afetar eles os fazendo refletir, seja pelo processo artístico ou pelas reflexões das atividades realizadas, que nem sempre acontecem na avaliação do processo, repercutem significativamente na memória.

Por fim, percebemos que propondo outros modos de ver desde as caminhadas estéticas e atividades desenvolvidas, estamos ampliando o território do possível, tornando-o realidade e abrindo as portas do perceber, do conhecer e do refletir criativamente, encontrando caminhos coletivos e colaborativos para expandir o pensamento criador e rever o contexto, presentificando-o.

Referências

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 14ª edição. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 1999.

MAY, Rollo. **A Coragem de Criar**. Ed. Nova Fronteira, 1975.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A Criatividade na Arte e na Educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Araraquara, SP: Unesp, 2014.

BLOCH, M. A. **Filosofia da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. 5ª edição: São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação: construção da obra de arte**. 2ª edição. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

VASCONCELOS, Flávia Pedrosa. **Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais**. Lisboa: Chiado, 2015.

UM PERCURSO DE FORMAÇÃO ESTÉTICO-RESPONSIVA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA VIVÊNCIA

José Inacio Sperber¹

Carla Carvalho²

Resumo

Apresentamos neste trabalho um relato de experiência com professoras de educação infantil da rede de educação básica do município de Blumenau (SC). A formação se deu entre uma parceria entre a direção do CEI e o grupo de pesquisa ao qual os autores deste trabalho são vinculados. Durante a formação realizada com 16 professoras, foram apresentados conceitos de educação estética, mediação cultural e curadoria educativa com vistas a dialogar com as professoras sobre as possibilidades de se pensar a arte e a estética na educação infantil. De modo geral, as professoras apresentaram grande parte de suas relações com a dimensão afetiva da estética na educação, tecendo relações numa perspectiva de compreensão deste conceito a partir do sensível. Esta relação apresenta o lugar responsivo da ação pedagógica dessas professoras, que tecem suas escritas ainda de modo muito atrelado ao cuidado e ao afeto em suas práticas pedagógicas. Outras tendências apareceram nas escritas, como a dialogicidade, a relação com o espaço e diversas relações com a arte e a estética, evidenciando algumas das formas com que este coletivo de professoras já trabalha com a arte na formação das crianças. Destacamos a importância de movimentos de formação continuada com temáticas acerca da formação estética para professoras da educação infantil e ressaltamos as possibilidades que se estabelecem entre grupos de pesquisa e a educação básica na medida em que escola e universidade se aproximam no cotidiano de suas atividades.

Palavras-chave: Formação Estética. Responsividade. Educação infantil. Formação de professores.

Introdução



Fragmento, Performance: “*Sirens of the lambs*”, Banksy (2013).

A obra de Banksy é evocada neste trabalho para relatarmos um momento de Formação Estética com Professoras da Educação Infantil de um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na cidade de Blumenau (SC). A obra do artista foi utilizada no percurso de mediação com um grupo de professoras para tecer algumas relações entre o conceito de arte e as relações com a vida. Olhamos para esta conexão com as lentes teóricas de Bakhtin e o Círculo, que por meio da perspectiva dialógica da

¹ Universidade Regional de Blumenau (FURB)

² Professora. Universidade Regional de Blumenau (FURB)

linguagem compreendem a arte como refração da vida e não mero reflexo do real (BAKHTIN, 2011).

A formação em questão se deu em diálogo entre a diretoria do CEI e o Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, ao qual os autores deste trabalho são vinculados. A proposta formativa teve como tema: “Formação Estética: Entre corpos, arte e o espaço/lugar” e foi realizada nas dependências do CEI na primeira semana de março de 2023. O foco da formação foram as discussões e a apresentação de relações possíveis entre a arte e a estética na educação infantil, tendo como ponto de partida a compreensão de que a educação é uma das esferas possíveis em que podemos desenvolver percursos de formação estética com crianças e jovens.

Partimos da concepção de que para formar-se esteticamente precisamos de um processo de mediação cultural que possibilite o encontro dos sujeitos com a obra de arte, pois, assim como nas demais áreas de atividade humana, também a relação com a arte se dá por meio de um processo de educação, de formação. Nesse sentido, entendemos que mediar é

[...] andar junto, promover encontros com a arte e cultura, esteja ela nos museus, nos livros, no teatro ou nos muros do colégio. Mediar é promover encantamento, mas também estranhamento, conversar e perguntar, ter dúvidas, inquietar-se e mover-se em diferentes direções. Mediar é estesiari os sentidos (CARVALHO, NIETZEL, 2016, p. 41).

Podemos refletir sobre este ponto de partida conceitual a partir de nossa entrada no CEI. Ao andar pelos corredores, observamos que o lugar é muito provocador do ponto de vista estético. Existem nele exposições com trabalhos com tintas naturais, folhas de árvores e outros materiais orgânicos, desenhos e outras propostas desenvolvidas pelas crianças. O que evidencia que naquele espaço existem, de alguma forma, relações com a arte nas práticas desenvolvidas no CEI. O espaço de construção é pequeno, mas com área externa significativa, com jardim, área verde e pequenos animais.

Percebemos, nesta entrada, que a abordagem com as professoras poderia ser mediada pelo que elas elaboram com as crianças neste espaço. Nesse sentido, algumas perguntas/provocações nortearam nossa prática de formação continuada: em que momentos a arte aparece em seus planejamentos? Em que movimentos podemos evidenciar a presença de elementos estéticos em suas práticas? Na sequência deste trabalho buscamos refletir sobre estas perguntas junto dos movimentos trilhados com as professoras naquela tarde de formação.

Para melhor descrever este percurso, organizamos nossa escrita em dois subtópicos que apresentamos na próxima sessão: o primeiro trata de uma apresentação teórica acerca da perspectiva que adotamos para pensar a formação estética. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da atividade aqui relatada e discorreremos sobre algumas reflexões que emergem de nossas análises dos trabalhos desenvolvidos pelas professoras.

2. Desenvolvimento teórico-metodológico

2.1 Formação Estética

Para início de conversa, é importante demarcarmos o lugar do corpo no percurso de formação estética. Se compreendemos que a percepção do mundo se dá pela via dos sentidos (visão, olfato, audição, tato e paladar), o corpo é este primeiro lugar de contato com o mundo, com a natureza e também com o objeto artístico. Mas existe nesse processo um movimento que se inicia na esfera dos sentidos na relação com o inteligível. É nessa relação que, por meio do corpo “[...] experimentamos os lugares, as paisagens, os sons e os cheiros que nos chegam. Percebemos o mundo, inicialmente, a partir de nosso corpo, para, então, chegarmos a uma compreensão racional e inteligível das coisas” (URIARTE; NEITZEL; CARVALHO, 2016, p. 187).

É a partir desse lugar que nasce uma discussão sobre uma educação dos sentidos, tendo como compreensão inicial que quando o processo de fruição adentra a esfera do inteligível, se coloca na relação com os códigos da cultura que são também uma das bases para o processo inicial entre relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido. É também por meio desse processo que desenvolvemos a sensibilidade, pelo

[...] exercitar dos sentidos é que podemos chegar à sensibilidade, não apenas para utilizar nossos órgãos sensoriais, mas também para sermos capazes de atribuir significados e construir relações. A este processo contemplativo e reflexivo chamamos de formação sensível (URIARTE; NEITZEL; CARVALHO, 2016, p. 189).

Do processo de exercício da sensibilidade, emergem diversos elementos que contribuem para pensarmos como esse processo se dá no campo da educação e da formação dos sujeitos. Tendo aqui como objetivo formar pessoas mais sensíveis ao outro, ao mundo, as relações que estabelecemos. O que instaura neste percurso também um movimento de exercício da alteridade, da minha posição diante deste outro. Sobre essa questão e para pensar esse movimento, Martins e Picosque (2012) nos apresentam o conceito de estesia

O contrário da estesia é a anestesia, a dessensibilização que traz a crise de nossos sentidos. Seu efeito em nós deixa marcas profundas no modo de compreender o mundo e nele agir. Se por um lado ficamos com o fazer criativo rebaixado, agindo como meros executores de tarefas, por outro lado não baixamos mais os olhos para o lixo jogado no chão, o corpo estendido no chão (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 37).

A partir do que nos dizem as autoras, situamos o lugar da estética em relações para além do campo das artes, para pensar a estética também em outras áreas, afinal, ser sensível ao mundo em que vivemos, de modo geral, pensando a nossa coexistência com o meio ambiente, o meio social, a cultura, todos estes aspectos nos possibilitam

tensionar a estética numa perspectiva crítica, de formação humana para um mundo mais humano.

Dito isto, salientamos do nosso lugar enquanto pesquisadores que investigam percursos da arte na educação, compreendemos que a formação estética é também um processo em que o “[...] refinamento dos sentidos pode dar-se, também, por meio das artes e, por isso, vivências culturais diversas poderão impactar na formação dos sujeitos” (URIARTE; NEITZEL; CARVALHO, 2016, p. 190).

É importante situarmos essa discussão teórica também na relação com o contexto que envolve o nosso objeto de reflexão, um percurso de formação docente com professoras da educação infantil. Existe na relação com esse contexto, um percurso de educação estética na medida em que o formador, que parte das artes visuais para ministrar a formação, provoca as professoras a refletir sobre suas práticas a partir de temas da arte contemporânea, como o exemplo já citado da obra de Banksy.

O exercício de fruição em arte repercute num percurso de formação estética, pois se dá na medida em que, para criar, as professoras se colocam a fruir e a construir relações entre a arte e a vida. É nesse sentido que pensar

[...] a educação estética como proposta educativa significa tomar atitudes que ampliem e melhorem nossas relações com o outro, mas que também possibilitem a aprendizagem. Ela não se restringe ao ensino de determinados conteúdos, ou a escolha de certas estratégias de ensino, mas à concepção de educação que norteia nossas práticas (URIARTE; NEITZEL; CARVALHO, 2016, p. 190).

Compreendendo esse processo de formação também como um processo de aprendizagem e de educação, entendemos que a construção da sensibilidade nos sujeitos não é “[...] portanto, um sentido espontâneo ou involuntário, mas um ato contemplativo, reflexivo e, por isso, de empoderamento de sua própria posição no mundo. Essa tomada de consciência promove sua autonomia (URIARTE; NEITZEL; CARVALHO, 2016, p. 191).

A seguir apresentamos de forma mais detalhada o percurso metodológico da formação para então trazer algumas reflexões sobre a arte e a estética na educação infantil a partir das vozes das professoras.

2.2 Existe estética na educação infantil?

A pergunta que abre este tópico será explorada mais adiante quando nos debruçarmos sobre as cartas escritas pelas professoras participantes da formação. Agora, descreveremos com alguns detalhes o percurso realizado com as docentes com o intuito de contextualizar as relações que precederam a escritas dos materiais (16 cartas) que são aqui o corpus de análise e reflexão deste trabalho.

A sala estava organizada em formato circular, com cadeiras dispostas para que as professoras se acomodassem. A formação iniciou com a apresentação de um vídeo

editado com a leitura da crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti³. Após a apresentação do vídeo, o formador solicitou às professoras que, a partir das reflexões trazidas pela crônica, escolhessem uma obra (*posterbooks* espalhados pelo chão da sala – Figura XX) e fizessem uma apresentação pessoal, trazendo elementos visuais da obra que escolheram e também elementos verbais da crônica.

Figura 01 – Registro do espaço da formação continuada



Fonte: registros dos autores.

Após a apresentação inicial, a formação seguiu com uma etapa mais expositiva em que o formador apresentou alguns conceitos para posterior discussão com o grupo: educação estética, mediação cultural e curadoria educativa. E em seguida, seguiu-se com uma apresentação de obras de arte visual, organizadas de forma linear com a história, com a temática do corpo, para exemplificar uma proposta de curadoria educativa com temática pré-determinada, neste caso o corpo. Foram apresentadas as obras “Vênus de Willendorf” (Entre 24 000 e 22 000 a.C), “O Nascimento de Vênus” de Sandro Botticelli (1485–1486), “Moema” de Victor Meirelles (1866), “A Coluna Partida” Frida Kahlo (1944) e “Performance Rhythm 0 (Ritmo zero)” de Marina Abramovic (1975).

Na sequência, ao se discutir o conceito de arte, o formador propôs um exercício estético visual com a apresentação de fotografia do cotidiano (Figura 2) e uma vídeo-performance (A obra de Banksy, epígrafe deste trabalho). A intuito do exercício foi discutir de que forma o corpo das professoras estabelece uma relação (ou não) com a mesma temática, mas com formas de linguagem diferentes, uma que evidencia um retrato que se assemelha ao vivido cotidianamente, com a fotografia, e a outra uma refração, um trabalho artístico.

³ Disponível em: < <https://youtu.be/OvY0nWt48QY> > acesso em: 03 jul 2023.

Voltamos aqui à obra de Banksy. O trabalho apresentado as docentes suscita a relação com o mundo, e em especial a relação com os animais e com as nossas formas de consumo na sociedade capitalista. O artista, ao simular, com animais de pelúcia que emitem ruídos mecânicos, o transporte de animais para o abate e/ou produção de alimentos, confinados, em ambientes deletérios à saúde e ao bem-estar destes animais, nos provoca e pensar a vida, afinal, é corriqueiro que em meio ao trânsito observemos caminhões com vacas, frangos, porcos, todos amontoados em direção a sabe-se lá qual fim?

Provocamos as professoras da educação infantil a olhar para as cenas cotidianas por meio de imagens (Figura 1), e, na sequência, relatar quais as impressões que tiveram ao olhar para as cenas da vida cotidiana e para o trabalho artístico. De forma unânime, mesmo relatando que em ambas as visualizações sentiam certo sentimento de tristeza e/ou sofrimento ao ver os animais naquelas condições, as respostas que obtivemos pelas manifestações de algumas professoras foi de que, por meio da arte, puderam sentir algo além, que as sensibilizava de outra forma, que não aquela que, por vezes é até negligenciada na vida cotidiana.

Figura 2 – Transporte de animais para consumo humano.



Fonte: Reprodução Google imagens.

Neste sentido, em percursos de formação estética, a relação com a dimensão da estesia, pode ser mobilizada não apenas no contato com a arte, mas por meio da atividade estética de modo geral, quando nossos sentidos não estão anestesiados diante do mundo. Bakhtin nos provoca a pensar sobre o problema da interpretação. Para ele não existe processo estético sem alteridade, na qual a constituição se dá num processo dialógico. "A interpretação como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, auto-compreendido" (2017, p. 60-61).

Ao observarmos as questões acerca da dimensão estética na Educação Infantil, Silva (2019) em sua pesquisa analisa o que dizem os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) do município de Blumenau sobre a educação estética. A autora constata que os documentos pouco abordam a dimensão da educação estética e ao abordarem a relacionam com três aspectos: do espaço físico escolar; na organização do currículo; e sobre arte na Educação Infantil.

Na pesquisa a autora nos impulsiona a pensar este movimento que realizamos com as professoras como uma proposta que pode potencializar o contato com a arte e a dimensão estética desta relação. É certo que, de modo algum, afirmamos que apenas uma formação continuada, desconectada de um projeto maior, pensado por exemplo a partir de políticas públicas, irá suprir essa demanda. No entanto, compreendemos que, mesmo num contexto de fragilidade dos âmbitos institucionais, seja na documentação como aponta Silva (2019) ou mesma na promoção de um projeto de formação continuada, pensar brechas nesse contexto nos mobiliza a olhar para estas outras relações que podemos estabelecer entre a universidade e a educação básica.

Sperber (2023) investiga a formação estético-responsivo dos professores de artes. Em sua investigação assinala que uma docência responsiva na arte implica em compreender as relações entre: "[...] a docência e arte, neste percurso de formação, ganha uma proposição de ser enquanto atividade humana, um ato singular, sensível e afetivo diante da vida, crítico, ético e político diante do mundo e que marca a existência do outro (alteridade)" (2023, p. 146). O autor tensiona as questões éticas que implicam a relação com o outro e com a docência enquanto sujeitos singulares que ocupam lugares únicos e intransferíveis no mundo.

Feitas essas considerações, voltemos à prática. Após a apresentação e discussão sobre o conceito de arte com o exercício estético, fizemos a seguinte pergunta às professoras: "Existe Estética na Educação Infantil?" A partir desta pergunta, mobilizamos as professoras a responderem escrevendo uma carta para as crianças que as acompanham todos os dias em suas práticas educativas e partilham de forma coletiva a dimensão estética da educação infantil. Trazemos aqui excertos de duas docentes para tecer algumas considerações:

"Crianças: para tudo na vida existe uma diferente perspectiva, por isso, sejam abertos e livres para conhecer, descobrir e redescobrir. Amplie o seu olhar e leve com ele a sua identidade..." (Excerto, professora 1).

"Queridas crianças: Que exploram, que olham, experimentam. Que criam o tempo todo. Que vivenciam com corpo todo o que é oferecido a elas, e assim sentem, e vivem a infância!" (Excerto, professora 2).

"A estética está na harmonia dos espaços que convidam as crianças para explorar, vivenciar, experimentar, viver!" (Excerto, professora 3).

"Sim! A estética precisa ser construída com carinho, cuidado, para que a criança possa perceber o mundo e como olhar e falar dele" (Excerto, professora 4).

Precisa ser construída com a criança, levando ela a perceber o mundo através do uso das linguagens artísticas, criando artes inspiradas em obras, natureza, vivências do cotidiano, narrativas através das literaturas, criando e recriando contos e histórias, diálogos através de rodas de conversa e expressões cênicas através dos teatros (atuação) ou utilizando do teatro de fantoches, onde criam diálogos entre os personagens (Excerto, professora 5).

Não é nossa pretensão elaborar categorias para separar ou organizar de forma linear as reflexões das professoras. Por estarmos trabalhando com um relato de experiência, organizamos nossa análise a partir de algumas tendências que aparecem nas cartas escritas pelas docentes. Os cinco excertos trazidos anteriormente serão utilizados para tecer este diálogo entre a estética na educação infantil e algumas dimensões desta relação que aparecem nas escritas analisadas.

De início, podemos perceber que nos excertos aparecem alguns elementos que constituem a dimensão estética da educação, no que tange a dimensão estético-responsiva. Entre elas podemos observar a *criação* como parte fundamental do desenvolvimento da criança e ao mesmo tempo do percurso de mediação que o/a professor/a estabelece com as crianças. O *sentir* também aparece nas escritas como este lugar de relação com a vida na infância, e aqui destacamos o lugar da responsabilidade da prática educativa, artística e estética com a criança. Do lugar do professor não se constitui como ato individual, mas como um movimento de alteridade que se dá na relação dialógica da interação "[...] eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro" (BAKHTIN, 2020, p.114).

De modo geral, é perceptível que as professoras percebem a estética numa perspectiva afetiva, que tange às dimensões das emoções, dos afetos, das relações de cuidado que estas estabelecem com as crianças. Essa dimensão aparece no excerto da professora 3, quando escreve que a “estética precisa ser construída com carinho, cuidado”. Em outras cartas a repetição destas palavras também aparece, evidenciando uma relação afetiva e por vezes até mesmo de forma romantizada com o conceito de estética.

Ainda, o excerto da professora 3 nos apresenta uma dimensão interessante de ser explorada: a do espaço. Esta perspectiva evidencia uma dimensão da estética que se relaciona com algo para além do artístico, neste caso. Afinal, pode um espaço evidenciar uma relação estética do sujeito com o meio em que exerce sua profissão? Para Canton (2009) na medida em que a relação com o espaço afeta e modifica nosso modo de estar neste ambiente, podemos ampliar essa definição de modo que “espaço” se amplia conceitualmente e se torna um “lugar”. Canton nos apresenta uma perspectiva que fala da arte contemporânea, mas as relações com os espaços no nosso tempo se configuram de forma tão enviesadas e pouco lineares que poderíamos aqui propor uma reflexão acerca dos espaços da educação infantil e pensar de que modo os elementos que escolhemos, os brinquedos, a disposição das carteiras, as cores, de que forma todos estes aspectos modificam e potencializam (ou não) a estética de/em um ambiente?

O excerto da professora 5 nos apresenta uma relação muito importante não apenas para pensar a estética, mas as relações entre estudantes e professores de modo geral. Esta escreve que a estética na educação infantil: “Precisa ser construída com a criança [...]”. A frase escolhida pela professora evidencia o lugar dialógico da relação que construímos com as crianças nos espaços que convivemos. As escolhas não devem ser tomadas de modo a suprimir o olhar da criança na relação. Pensar dialogicamente a relação com a arte parte do pressuposto de que ambas as partes estão de forma igual na relação, de modo que criança e professora possam construir juntas a dimensão estética da ação pedagógica, num movimento em que ambas sejam sensibilizadas pelo objeto estético/artístico que faz parte desta mediação.

Além desta perspectiva da dialogicidade, a professora 5 em sua escrita apresenta diversas possibilidades de relação com a arte para responder a sua pergunta. De forma significativa, o grupo de professoras demonstrou que a arte, sem se aprofundar aqui na análise da forma como é utilizada, está muito presente nas escolhas e relações que estas fazem em suas práticas pedagógicas.

Por fim, as docentes foram convidadas a escrever num cartaz coletivo (Figura 3) as palavras que, para elas, simbolizam a presença e as relações que poderiam estabelecer com a estética na educação infantil.

Figura 3 – Cartaz coletivo “Estética na Educação Infantil”, elaborado pelas professoras participantes da formação.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

Assim como nos excertos, a dimensão que mais aparece nas palavras escolhidas pelas professoras é a da afetividade. De alguma forma, podemos presumir que essa associação se dê ainda pela questão do cuidado, muito atribuída à docência na educação infantil. Da mesma forma, olhar para o conceito de estética atrelado a sensibilidade pode, de alguma forma, potencializar uma leitura desta relação pelo viés do afeto. Ademais, a forma como as professoras escrevem de forma sensível às suas crianças evidenciam o lugar responsivo de sua ação pedagógica, apresentando uma

dimensão de responsabilidade para com estes outros que se vivem o cotidiano de sua prática profissional.

Considerações finais

A formação com as professoras foi uma proposição para que estas percebessem em suas práticas a dimensão estética que se manifesta em seus planejamentos, propostas educativas e até nos elementos que escolhem para compor a organização dos espaços das suas salas de aula. Ao refletirem sobre a estética na educação infantil, repensaram também as suas práticas e a sua própria formação estética, que consequentemente embasa as suas escolhas no que diz respeito a como e o que explorar com a arte na infância, com as crianças, dimensão esta que nos revela também a relação com a vida, que se faz presente como uma unidade entre a educação e a arte na prática pedagógica com crianças da educação infantil daquele CEI.

Por fim, destacamos ainda a importância de movimentos de formação continuada acerca de temas como o proposto para a formação aqui analisada pela importância de se pensar a educação estética não apenas na prática docente, mas na formação de professores, para além dos professores de arte, mas para todas as áreas de conhecimento. Momentos como este não resolverão *déficits* ou farão revoluções pedagógicas, mas propor o diálogo e fomentar outras perspectivas pode ser uma importante iniciativa para estreitar as relações entre a educação a educação básica e a educação superior, proporcionado a interlocução entre grupos de pesquisa e a formação continuada de professores/as que atuam nas escolas e centros de educação infantil do nosso município.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. Ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 160 p. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017. 104 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476 p. Tradução de Paulo Bezerra.
- CANTON, Katia. **Espaço e Lugar**. Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009c. 69 p, il.
- NEITZEL, A, A; CARVALHO, C. (Orgs.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. 273 p., il.
- SILVA, Janainna. **Educação estética na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC: em análise os projetos políticos pedagógicos**. 2019. 125 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.
- SPERBER, José Inacio. **Performance art e a formação estético-responsiva: sentidos produzidos em um percurso de formação docente em artes visuais**. 2023. 172 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023.

URIARTE, Sarah Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Formação estética em educação: produções acadêmicas no Brasil. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação Cultural, Formação de Leitores e Educação Estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 187-207.

RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL NO CONTEXTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIA E SAÚDE MENTAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Jonathan Belusso¹
Mônica da Silva Pedrini²

Resumo

O presente artigo traz relatos e reflexões acerca do que foi experienciado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no primeiro semestre de 2022 com a turma do segundo ano do Ensino Fundamental da E.E.B. Porto do Rio Tavares, em Florianópolis. Ponderamos acerca das relações da pandemia de COVID-19, que ainda acontecia no momento do estágio, suas possíveis implicações no desenvolvimento dos alunos e como utilizamos isso no nosso projeto docente de estágio e objeto pedagógico. Para tanto, investigamos a atenção da criança após seu isolamento social, o uso de aparato tecnológicos por elas, que foi intensificado durante esse período, e como essas questões refletiram na nossa experiência em sala de aula. Como embasamento para nossa pesquisa, foram trazidos os autores Veen e Vrakking (2009), que falam sobre a questão da tecnologia e sua ligação com o desenvolvimento humano, relacionando-os com os escritos de Mark Fisher (2020) sobre o capitalismo na sociedade. Quanto às noções de educação, desenvolvimento infantil e suas fases, serviram de fundamento os autores Florence de Meredieu (1979), Fleer (2010), Ferraz e Fusari (2010), Edith Derdyk (2020), associados à pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, a partir de Vigotski (2009) e Lígia Márcia Martins (2021). Assim, compartilhamos nosso relato de estágio e metodologias utilizadas no processo de educação, a fim de poder contribuir com outros docentes em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Estágio. Pandemia. Arte-educação. Desenvolvimento infantil.

Introdução

Este artigo é um relato de experiência do período de atuação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no semestre 2022/1, com turmas de segundo ano do Ensino Fundamental na E.E.B. Porto do Rio Tavares, localizada no município de Florianópolis.

No longo período de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 a partir do ano de 2020, se intensificou o uso de aparatos tecnológicos pelas crianças, impactando-as em importantes aspectos como atenção, saúde mental e sociabilidade. Neste texto serão apresentadas reflexões acerca desse contexto de modo crítico, problematizando suas possíveis implicações no desenvolvimento dos alunos a partir da observação de suas produções gráficas e comportamento em sala de aula, reverberando em experiências e aprendizados ocorridos nesse processo, trazendo como proposta de intervenção às problemáticas enfrentadas a criação e uso de um objeto pedagógico visando mediar e contribuir a esse cenário.

¹ Aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: belussojonathan@gmail.com.

² Aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: monicapedrini@gmail.com.

1. Desenvolvimento teórico-metodológico

O contexto pandêmico somado à tendência histórica da tecnologia inserida na vida cotidiana alterou não apenas as dinâmicas docentes, mas também o desenvolvimento e percepção da criança em sua infância. O tempo que ela passaria na escola, fazendo brincadeiras e socializando com seus colegas, além de todo o ambiente voltado ao ensino, passou a ser o ambiente doméstico e cotidiano. O professor que fazia a mediação dos assuntos e atividades, por sua vez, foi mediado por quem estava tomando conta daquele aluno em casa – pessoa que na maioria dos casos estava em seu horário de trabalho. Assim, criou-se um ambiente que intensificou o acesso a itens de distração para o aluno e, sobretudo, uma enorme precarização de seu desenvolvimento e aprendizagem.

O uso recorrente das tecnologias pelas crianças sempre foi uma questão delicada para os educadores. Novas discussões acerca do tema surgem a cada geração, passando do rádio para a televisão, internet e, hoje, se foca no uso de *smartphones*, *videogames* e *redes sociais*. Em estudo feito na década de 1990 e publicado pela primeira vez em 2006, pelos autores Veen e Vrakking (2009), a geração daquele momento já estava significativamente imersa nesse universo tecnológico, acarretando em indivíduos com uma série de comportamentos e dinâmicas de aprendizado relacionados às novas tecnologias e seus diversos usos, sendo marcada pela constante fragmentação, dispersão e intermitência, criando assim um sujeito denominado pelos autores como *Homo zappiens* (VEEN, VRAKING; 2009, pp.31-32), por seguir um caminho não-linear na aprendizagem, “pulando” etapas importantes no processo de entendimento de determinados conceitos ou informações, utilizando atalhos convenientes e de fácil acesso. O termo deriva da ideia de *zapear* canais de televisão, pular de uma informação para outra.

Esse indivíduo citado, que mantém uma relação estreita com o uso da tecnologia em sua aprendizagem, ainda perdura no contexto hegemônico contemporâneo. Tendo seu desenvolvimento subjetivo influenciado fortemente pela cultura do hiperconsumo capitalista, uma sociedade focada no vício por estímulos, especialmente no ambiente digital. Segundo Fisher, “Se a figura na sociedade da disciplina era o trabalhador/presidiário, a figura da sociedade do controle é a do endividado/viciado. O capital do ciberespaço opera viciando seus usuários” (2020, p.48).

Com a pandemia, na qual o isolamento social se fez necessário ao combate da doença e sua prevenção, todo o ambiente escolar e mediação foram alterados por dispositivos e plataformas digitais de interação, acelerando e intensificando ainda mais os estímulos visuais. Durante nossas atividades de estágio, pudemos observar a dificuldade que a turma de segundo ano do ensino fundamental que acompanhamos estava passando para se adequar ao ambiente escolar, visto que era o primeiro momento em que elas estavam participando efetivamente ali com a retomada do ensino presencial. Percebemos de pronto as problemáticas relacionadas ao foco na resolução de problemas ou dúvidas, um imediatismo ansioso ou um tédio

desinteressado, além de um apego muito grande ao uso de celulares. Contudo, apesar das evidentes necessidades decorrentes do contexto, não havia uma diretriz ou projeto a nível escolar mais amplo para lidar com essas questões.

O ensino, de modo geral, direcionava-se para uma formação ultra-acelerada, sincrética de informações e alienada do processo que constitui o aprendizado, diferente do que acreditamos ser o referencial mais recomendado, que preza por desenvolver uma mediação pedagógica planejada e sistematizada de acordo com as necessidades concretas do indivíduo, sejam intelectuais, imaginativas e criadoras.

Assim, de modo despolitizado, pode-se interpretar a perda rápida de foco e desinteresse por parte dos alunos como questões individuais de saúde mental ou comportamental, porém, notamos um contexto social, político e econômico mais abrangente, que influencia como um todo essas questões. Sim, a tecnologia e seu uso não problematizado são um fator importante a ser considerado, assim como a pandemia, mas como afirma Fischer, “A privatização desses problemas – tratando-os como causados por desequilíbrios químicos na neurologia do indivíduo e/ou por seu histórico familiar – já descarta desde início qualquer questionamento sobre sua causa social sistêmica” (2020, p.43). Cabendo mencionar que não compete delegar a apenas nós, educadores ou responsáveis pelas crianças, já precarizados em suas condições particulares, procurar métodos pedagógicos mediadores que solucionem esses problemas individualmente, assumindo inteiramente a tarefa e responsabilidade sobre essas questões, muito menos esperar que apenas o bom uso da tecnologia resolva tudo, mas que haja um reconhecimento público e político sobre esses problemas.

Em relação ao contexto pandêmico experienciado, de acordo com as informações divulgadas no portal de notícias no site da Secretaria do Estado da Educação (SED)³, foram anunciadas ainda em dezembro de 2021, na reunião com o “Comitê Estratégico de Retomada das Aulas Presenciais”, discussões e novas diretrizes para o retorno presencial em todas as escolas estaduais. O comitê era formado por representantes da Secretaria do Estado da Educação (SED), Secretaria de Estado da Saúde (SES), Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), Tribunal de Contas do Estado (TCE-SC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Defesa Civil de Santa Catarina, entre outras entidades.

O secretário de educação do Estado, Luiz Fernando Vampiro, defendeu a retomada “100% presencial” prevista para o início de 2022, a fim de rever o “distanciamento em sala de aula” e afirmando a importância de “combater a evasão escolar e recuperar os prejuízos que a pandemia trouxe ao ensino”⁴. Como planejamento para esse retorno foram estabelecidos três pontos fundamentais: uso obrigatório de máscaras enquanto durar a emergência sanitária pandêmica, ações centradas na melhoria da qualidade do ar e ventilação em espaços compartilhados e

³ Fonte: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31356-comite-indica-o-retorno-de-100-dos-alunos-as-salas-de-aula-de-santa-catarina-em-2022>>. Acesso em: 24/06/2023.

⁴ Ibid.

avaliações quinzenais realizadas pela COES (Centro de Operações de Emergência em Saúde).⁵

Nossas atuações em estágio na E.E.B. Porto do Rio Tavares se deram nesse contexto de retomada presencial. Apesar das diretrizes estaduais indicarem uma postura mais flexível, constatamos grande rigor no uso obrigatório de máscaras (muitas das quais eram do modelo PFF-2, mais seguro e eficaz na proteção contra a COVID-19) e uso regular de álcool em gel por todo corpo docente e técnico da escola, além dos mesmos terem a exigência de apresentar a carteira de vacinação para poder trabalhar na escola. Por parte dos estudantes não havia grande rigidez nesse aspecto, os professores orientavam e chamavam a atenção de seus alunos, mas acabavam fazendo vista grossa em relação a irregularidades à postura exigida, com crianças extremamente agitadas e estimuladas pelo convívio social que haviam retomado após longo tempo em isolamento.

Além disso, não era exigido apresentar a carteira de vacinação para a matrícula na escola. O arejamento dos espaços de sala de aula e convívio, ponto fundamental dentro do planejamento de retomada presencial, reservava-se a janelas e portas abertas, que muitas vezes ficavam fechadas devido ao intenso barulho das aulas de outras turmas ou a condições climáticas como vento e/ou chuva forte. Havia muitas demandas a serem cumpridas e era visível a sobrecarga dos docentes nesse cenário, muitos adoeciam de covid ou por outras razões e era comum aulas serem suspensas por falta de professores. Era também bastante recorrente alunos faltarem por motivos de saúde ou suspeita de terem contraído covid. Vale destacar que durante esse período de retomada presencial das aulas, o estado de Santa Catarina sofria um aumento de contágios e internações hospitalares vertiginoso⁶ devido a nova variante da COVID-19 denominada “Ômicron”, a qual tinha a característica de ser mais contagiosa e não ser reconhecida facilmente pelas vacinas existentes naquele momento, resultando na contaminação mesmo de pessoas vacinadas contra Covid⁷.

Percebemos por parte de professores e alunos uma dificuldade de adaptação a esse contexto e de manter as exigências e orientações cobradas pela Secretaria de Educação do Estado (SED), da qual não provinha um plano estratégico para essa retomada “100% presencial” que pudesse abarcar as problemáticas e demandas necessárias em suas especificidades e contradições que surgiam a partir do novo contexto escolar e também pandêmico.

Devido ao centenário da Semana de Arte Moderna, tínhamos como recorte para nosso projeto de ensino apresentar o modernismo brasileiro aos alunos. Ao realizarmos contato com a professora de artes da turma e durante as primeiras observações de estágio, percebemos que elas já haviam sido apresentados ao tema e exploraram diversos artistas desse período.

⁵ Ibid.

⁶ Ver mais em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/01/11/sc-tera-aulas-100percent-presenciais-na-rede-publica-estadual-em-2022.ghtml>>. Acesso em: 24/06/2023.

⁷ Fonte: <<https://www.dw.com/pt-br/como-e-onde-surgiu-a-variante-%C3%B4micron-do-coronav%C3%ADrus/a-60121917>>. Acesso em: 24/06/2023.

Com o intuito de trazer uma abordagem diferente, de forma a evitar a repetição, escolhemos por realizar uma abordagem ao tema modernismo ligando-o ao embate entre o “antigo” e o “novo”. Com isso, pudemos abordar as tecnologias em que os alunos estavam tão acostumados, procurando desconstruir a visão imediatista da qual possuíam sobre determinados conceitos. Criamos uma “Caixa de Conceitos”, um pequeno arquivo de proposições que os alunos acessavam, escolhiam, ponderavam e criavam em cima do que estava disposto nela. Desta forma eles desenvolviam uma autonomia sobre o tema, conseguindo racionalizar internamente essas questões e tomando uma postura inventiva e criadora.

Optamos por utilizar um objeto pedagógico com a intenção de colocar as crianças novamente em contato com a realidade material, desenvolvendo capacidades motoras, a sociabilidade e o pensamento complexo com a devida mediação, em contraposição ao sincretismo não mediado, imediatista e isolador do uso constante das tecnologias. Encontramos no referencial na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, visando o que Lígia Márcia Martins sintetiza no seguinte trecho:

Por essa via, entendemos que o ensino contribuirá para a superação de representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de capacidade para pensar além das aparências (2021. pp. 295-296).

Assim, buscamos que os alunos tivessem contato com conceitos complexos e pudessem superar a dimensão sincrética dos conhecimentos a eles apresentados, para uma síntese mais apurada dos mesmos.

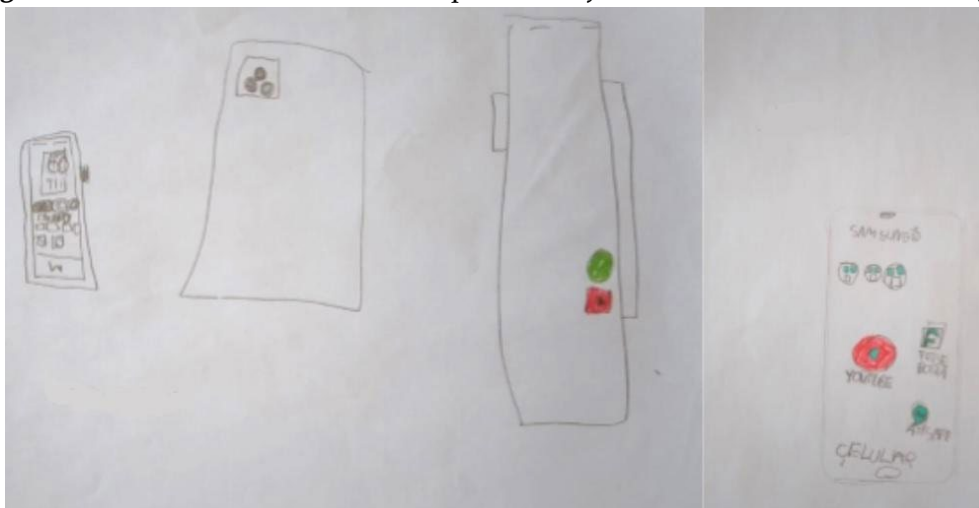
Nesse sentido, a proposta pedagógica planejada teve como elemento central a apropriação e o desenvolvimento de conceitos cotidianos assim como o ato imaginativo e criador, em contraposição a postura mimética e reprodutiva da qual os alunos estavam tão acostumados.

A imaginação e a criação constituíram-se como elementos estruturantes para o contexto que atuamos, notamos desde as observações em estágio que a projeção imaginativa das crianças era muito focada ao imediato e acessível, percebemos a dificuldade das crianças em ter uma autonomia em suas próprias criações e o esforço da professora da turma para contribuir diante das necessidades dos alunos, sendo muito comum os desenhos em sala de aula serem feitos a partir de proposições mediadas e orientadas pela docente, que dedicava-se a auxiliar as crianças em suas produções ao mesmo tempo em que apresentava conteúdos importantes do campo da arte, para que pudessem adquirir maior repertório visual e experiência prática.

De modo geral o aspecto lúdico e inventivo, a fabulação e a narração fantástica típica do desenho infantil apresentava-se de modo bastante tímido, notamos nos desenhos das crianças representações constantes de celulares, jogos eletrônicos e símbolos de aplicativos (Figura 1), demonstrando uma carência muito grande em

referenciais diferentes de seu contexto, voltando-se mais para experiências da realidade cotidiana e individual.

Figura 1 - Desenhos de celulares feitos pelas crianças da turma trabalhada em estágio.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Notamos em nossa experiência de estágio as crianças tímidas e ansiosas, sendo também comum expressarem tédio em exercícios que requeriam maior concentração e tempo. Observamos isso transparecer de maneira singular nas produções gráficas e processos expressivos do desenho infantil, constatando as problemáticas enfrentadas mas também apontando possibilidades de intervenção.

Devido ao isolamento social pandêmico as crianças acabaram tendo um contato exacerbado com aparelhos eletrônicos, tanto em atividades recreativas de entretenimento quanto em situações escolares que eram mediadas por plataformas e recursos digitais. O prolongamento e a intensificação da proximidade com mídias e conteúdos digitais, com suas dinâmicas aceleradas e pautadas em estímulos intensos e recompensas imediatas, podem ter afetado atenção, interesse e sociabilidade das crianças.

O desenho nesta fase, tendo a criança alcançado uma compreensão maior do mundo adulto e seus símbolos, procura expressar mais que a representação de algo, mas uma forma comunicativa e narrativa daquilo que ela quer compartilhar, como afirma a autora Florence de Meredieu: “De início essencialmente lúdico, efetuado por prazer, o desenho torna-se pouco a pouco uma atividade cujo caráter sério tem como contrapartida o acesso ao universo adulto [...]. Seus desenhos narram, procuram transmitir uma mensagem” (1979, p.38).

Portanto, o caráter comunicativo do desenho infantil serviu como eixo central nas nossas propostas pedagógicas e planejamento docente, tornando-se essencial para diagnosticar pontos relevantes em que pudéssemos atuar de forma construtiva e refletir sobre quais eram as necessidades e dificuldades das crianças. Percebemos através da coleta e análise de seus desenhos que seria importante encontrar estratégias pedagógicas que contribuíssem com seu aprendizado e a expressão de sua imaginação de maneira lúdica e manual, promovendo maior prática social e favorecendo a

apropriação de conceitos, repertório visual e imaginativo relevantes e importantes para seu desenvolvimento intelectual.

A partir dessas circunstâncias, foi de grande importância entender como se dá o processo criativo e as relações entre imaginação e realidade. Para Vigotski (2009), a relação entre imaginação e realidade é constituída de quatro etapas de complexidade que culminam na “imaginação cristalizada”, ou a criação propriamente dita.

A primeira forma diz respeito à construção imaginativa com elementos tomados da realidade. A segunda etapa consiste num produto que se dá através de elementos da realidade obtidos e projetados na fantasia por meio de um produto já previamente constituído, ou seja, um produto da imaginação de outra pessoa, que em seu momento combinatório obteve os elementos de sua experiência com a realidade e elaborou sua fantasia, por sua vez assimilado pelo indivíduo através de experiência social ou cultural. A terceira forma é a de caráter emocional, que determina a organização interna das imagens que compõem a fantasia e dá o seu tom conforme seu estado emotivo, assim como a própria fantasia que influi inversamente sobre os sentimentos. A quarta e última etapa formulada por Vigotski (idem), explicando as relações entre realidade e imaginação, é o produto da fantasia que externa-se materialmente, a imaginação cristalizada, a própria criação.

As etapas desse processo que Vigotski descreve nos auxiliam a refletir sobre como é constituída essa complexa dinâmica da criação, e nos ajuda a pensar em como podemos mediar pedagogicamente as criações e experiências dos alunos de maneira que enriqueçam significativamente seu aprendizado e repertório cultural. Compreende-se, então, a necessidade de ofertar conteúdos pautados nas realidades que abrangem a materialidade da cultura, que tenham diversidade estética e artística, e ofereçam uma prática que valorize e incentive a aquisição de conceitos e conhecimentos essenciais no processo formativo de seu desenvolvimento. Como o autor conclui:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência — sendo as demais circunstâncias as mesmas —, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Com base nos apontamentos sobre o processo de imaginação e criação elaborados por Vigotski, construímos o objeto pedagógico no intuito de oferecer aos alunos um processo educativo com proposições lúdicas e que dialogassem com conceitos e relações de sua realidade cotidiana, almejando potencializar as possibilidades de criação, experimentação e interação na prática social, enriquecimento de repertório visual, exercitar o ato criativo e o domínio conceitual de pensamento através do contato com os conteúdos e práticas planejadas.

Para tanto, criamos um objeto pedagógico construído a partir de uma caixa/arquivo de conceitos (figura 2), na qual cada letra do arquivo haveria um cartão de um conceito específico e relacionado ao cotidiano da criança, representado por

colagens de recortes com imagens pertinentes na frente do cartão, para um direcionamento que se relacionasse o abstrato com a imagem, e ao verso uma proposição com o intuito da criação de um desenho, dando ênfase no exercício imaginativo.

Figura 2 - Objeto pedagógico.



Fonte: acervo pessoal, 2022.

O cotidiano e a vivência da criança constituíram-se como fio condutor na proposta pedagógica, pretendendo proposições e direcionamentos que pudessem dialogar com o universo afetivo da criança e tornando o aprendizado da arte mais significativo e construtivo.

Como afirmam Ferraz e Fusari, “[...] é na vivência cotidiana que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, coragem, medo, acolhimento, rejeição, beleza, feiura etc.” (2010, p.67). Foi nesse sentido que o planejamento orientou-se, trabalhando o desenho e a arte dentro da vivência e experiência cotidiana, como mediação pedagógica e prática metodológica, utilizando representações conceituais comuns e presentes na rotina da criança como materiais de reflexão e uso criativo.

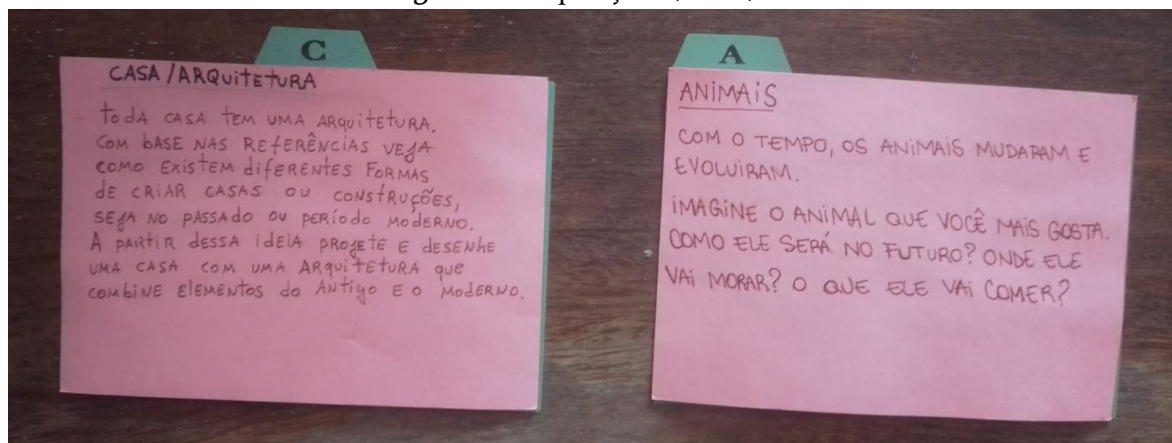
Figura 3 - Proposições (frente).



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Cada letra do alfabeto presente no objeto pedagógico/arquivo de conceitos correspondia a inicial de algum conceito como, por exemplo, “A” de animal ou arquitetura, “M” de música ou moda, etc. Cada um desses conceitos individuais era composto de um cartão com uma proposição, contendo uma colagem de imagens para contextualizar visualmente o conceito (figura 3) e, ao verso, a proposta de atividade escrita (Figura 4), variando de acordo com o conceito mas sempre pensando o exercício imaginativo de criação, fosse pensando algo no passado ou no futuro.

Figura 4 - Proposições (verso).



Fonte: acervo pessoal, 2022.

Com isso, as crianças tiveram a possibilidade de exercitar conceitos ligados a uma prática com proposições voltadas para a projeção imaginativa, fosse a algo “antigo” (do passado) ou “moderno” (situado no presente ou futuro), fazendo o processo de apropriação e combinação de imagens e ideias essencial para o ato criativo. As práticas também promoveram a sociabilidade coletiva para a resolução de problemas surgidos nas diferentes propostas e dinâmicas derivadas do objeto pedagógico.

Aproveitamos a oportunidade para debater junto aos alunos sobre a arte como um processo histórico, retomando a discussão sobre as concepções de antigo e

moderno na história da arte. Abordamos o modernismo como a expressão do desejo de romper com a tradição, com a ideia de “moderno” sendo algo inventivo que se alimenta do passado. Todos esses conteúdos foram alinhados com o objetivo da construção de um repertório que possibilitasse o cultivo da imaginação criadora, formando pontes a partir das representações cotidianas e imediatas para um aprofundamento dos conceitos com os quais a criança teve contato.

Percebemos que as narrações das crianças sobre os desenhos haviam se tornado mais ricas e desenvolvidas do que nas práticas anteriores ao objeto pedagógico. Por meio dos exercícios propostos, a imaginação dos alunos foi fortemente estimulada, resultando em produções ricas em sentidos, muitas vezes deixando de lado os estereótipos comuns do desenho infantil, como casinhas com linhas de base, árvores e corações, para um desenho de caráter mais planejado e criativo, desenvolvendo a criação de ideias e projeções imaginativas a partir de determinado conceito explorado.

Ao longo do processo houve alguns resultados interessantes, tanto na questão gráfica quanto na narração do desenho ou seu planejamento. Um dos exemplos a serem destacados é o do menino R., que trabalhava com o conceito de comida (Figura 5). A proposição desse cartão sugeria desenhar uma mesa de comidas com receitas antigas, modernas e futuristas. R. optou por desenhar algo do futuro, apresentando duas mesas de comidas diferentes e com propósitos distintos. Uma, à esquerda da folha, era uma mesa robô que preparava os alimentos, bastava que alguém pedisse para ela então preparar sua comida preferida. Ao lado direito, há uma outra mesa que tinha o propósito de preservar os alimentos. Segundo R., se fosse colocado uma maçã ou qualquer outro alimento nesse objeto, ele nunca mais iria apodrecer.

Figura 5 - Desenho a partir do conceito de comidas.



Fonte: acervo pessoal, 2022.

Outro exemplo interessante era o de E. (Figura 6), que pegando o cartão com o conceito de comunicação, no qual era sugerido desenhar uma invenção que substituiria o celular, a menina desenhou um aparelho parecido com o celular, porém, o aparelho criado transmitia as cores das vozes, expressando os sentimentos e emoções que as pessoas falavam do outro lado da linha.

Figura 6 - desenho a partir do conceito de comunicação.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

O objeto pedagógico, para as crianças, era como um jogo, uma brincadeira de cartões com imagens no qual poderiam utilizá-los para criar coisas, desenvolver ideias e a imaginação. A brincadeira, pensada pedagogicamente com a interação e mediação do docente com o aluno, desenvolve uma prática de via dupla, trabalhando através dos conceitos cotidianos de sua experiência afetiva, com os conceitos científicos presentes nos conteúdos que compõem a brincadeira, proporcionando um aprendizado significativo para a criança e contribuindo para seu desenvolvimento. Como afirma Fleer:

[...] Durante a brincadeira as crianças expressam conceitos cotidianos. Quando a professora pedagogicamente atua no jogo através da geração de uma situação imaginária baseada nos conceitos cotidianos conhecidos pelas crianças (intersubjetividade contextual e conceitual é estabelecida pela professora), ela cria um espaço conceitual compartilhado no qual o pensamento compartilhado sustentado é possível. Nestes momentos na brincadeira, os conceitos são conscientemente considerados, interrogados e expandidos. A criança e a professora não estão em mundos conceituais paralelos, mas sim unidos (2010, p.31, tradução nossa).⁸

As diferentes atividades e práticas derivadas a partir do objeto pedagógico trabalharam para que os alunos pudessem desenvolver um olhar e pensamento mais apurados sobre sua realidade cotidiana. Foi percebido, mesmo que de modo singelo, pela coleta dos desenhos e das conversas com os alunos, um passo importante em

⁸ "During their play, children express everyday concepts. When teachers pedagogically frame the play through generating an imaginary situation based on knowing children's everyday concepts (conceptual and contextual intersubjectivity has been established by the teacher), they create a shared conceptual space in which sustained shared thinking is possible. It is at these moments within the play that concepts are consciously considered, interrogated and expanded. The children and the teacher are not operating in conceptually parallel worlds, but rather aligned."

direção ao que foi almejado como proposta que estruturava o projeto de ensino e direcionava a prática docente.

Conclusão

Apesar das aulas terem retomado, no momento experienciado, com uma aparente “normalidade” na rotina escolar, enfrentavam-se sequelas evidentes ocasionadas pela pandemia de COVID-19. O sistema escolar, de modo geral e até o momento relatado, seguia sem estratégias concretas para um retorno presencial que abarcasse as problemáticas e contradições surgidas ou agravadas. Desta forma, foi inevitável enfrentarmos tanto as consequências práticas e sanitárias impostas pelo contexto, mas também os reflexos do isolamento e precarização do ensino que os alunos tiveram anteriormente, quando a pandemia mostrava-se mais grave.

Assim, nos deparamos com um contexto no qual a educação sofre de maneira aguda com as implicações econômicas, sanitárias e sociais decorrentes da pandemia e, sobretudo, de uma falta de projeto e organização no ensino público que dê conta desses problemas. Seus efeitos no desenvolvimento e saúde mental das crianças são visíveis e seus reflexos perdurarão caso não se reflita sobre esse contexto de maneira crítica, política, propositiva e transparente.

Buscamos entender essas diferentes problemáticas apresentadas e como agir propositivamente dentro desse contexto complexo, atuando de modo que os alunos pudessem experienciar através do desenho e suas possibilidades, novas concepções de arte e mundo. Compartilhamos neste trabalho as problematizações e concepções que Derdyk defende, discutindo que:

Mais do que nunca urge a necessidade fundante de inaugurar outras chaves sensíveis que decodifiquem e alavanquem projéteis imaginários cujas necessidades, alojadas em nossos corpos, redesenhem percepções mais criativas, modulando subjetividades e paisagens culturais calcadas em desejos de vida frente ao desmonte da educação, arte, cultura (...) o desenho proporciona, tanto como linguagem poética quanto instrumento de conhecimento, absorvendo a observação, a memória e a imaginação como modos de estar e ser no mundo (2020, pp.12-15)

Ressaltamos que não cabe a nós como indivíduos isolados – seja como professores, técnicos, estagiários, coordenadores, entre outros trabalhadores da educação – o papel de resolver com uma “fórmula mágica” problemas de ordem estrutural e sistêmica. Nesse sentido, é fundamental aprofundar um debate político responsável e mobilizado coletivamente, dialogando com as classes diretamente envolvidas e atingidas por toda sorte de problemas derivados do contexto educacional em questão. Contudo, acreditamos ser de grande valor a partilha de estratégias metodológicas que pedagogicamente agregam e trazem contribuições relevantes para a prática docente.

Referências

- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3 ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.
- FERRAZ, Maria; FUSARI, Maria. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FISHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- FLEER, M. *Early learning and development — cultural-historical concepts in play*. New York: Cambridge University Press, 2010.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento psíquico e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.
- MEREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Vinicius Figueira (Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Sites

- CALDAS, Joana. Volta às aulas em SC será 100% presencial na rede estadual em 2022. **G1**, 11 jan. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/01/11/sc-tera-aulas-100percent-presenciais-na-rede-publica-estadual-em-2022.ghtml>>. Acesso em: 24 jun. 2023
- COMITÊ indica o retorno de 100% dos alunos às salas de aula de Santa Catarina em 2022. **SED - Secretaria do Estado da Educação**, 09 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31356-comite-indica-o-retorno-de-100-dos-alunos-as-salas-de-aula-de-santa-catarina-em-2022>>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- FREUND, Alexander. Como e onde surgiu a variante ômicron do coronavírus? **DW Brasil**, 15 dez. 2022. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/como-e-onde-surgiu-a-variante-%C3%B4micron-do-coronav%C3%ADrus/a-60121917>>. Acesso em: 24. jun. 2023.

A INFÂNCIA E A CULTURA VISUAL NO OESTE DA BAHIA: PRÁTICAS E DESAFIOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Uillian Trindade Oliveira¹
Rosa Iavelberg²

Resumo

A presente pesquisa objetiva — através do ensino, da pesquisa e da extensão — compreender a infância e a cultura visual no oeste da Bahia, perpassando a formação de professores no curso de Licenciatura em Artes Visuais, no Ensino Fundamental I, no município de Santa Maria da Vitória — BA, a cultura visual da cidade, as práticas dos estagiários do curso de Licenciatura e os saberes dos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica. Desse modo, imersa em processos artísticos e educativos, procura estabelecer a tríade arte-educação-formação, articulando os saberes advindos da cultura visual da comunidade escolar com os da universidade e propondo uma ação colaborativa entre a formação de professores e o ensino de arte na rede pública. Como percurso metodológico, parte da abordagem qualitativa em estudo de caso, que busca analisar os dados colhidos e registrados nas ações dos graduandos do curso de Artes. Assim, pretende promover uma valorização dos aspectos sociais e educacionais da aprendizagem com o foco nos ambientes pesquisados: a cidade, sua visualidade e as escolas. Os resultados preliminares estão em construção com os envolvidos no projeto de pesquisa; porém, já denotam grandes descobertas em relação à leitura de mundo, ao pertencimento e ao conhecimento da própria cultura. Para embasar as descobertas, dialogamos com Brittain e Lowenfeld (1977); Hernández (1998, 2007, 2000, 2015); Iavelberg (2002,2008,2009,2013) entre outros. Preliminarmente, conclui, nessa perspectiva, que a experiência está promovendo a valorização da cultura dos estudantes, de seu lugar, além do respeito às suas singularidades e, ainda, a discussão sobre a cultura por eles consumida, despertando a tomada de consciência na construção de sentidos de suas subjetividades no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Cultura visual. Infância. Formação de professores.

Introdução

Esta pesquisa, iniciada em julho de 2022, está em desenvolvimento no contexto do município de Santa Maria da Vitória — Bahia³, local em que ocorrem os estágios e as práticas de ensino do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Oeste da Bahia — UFOB. Ela compreende, a princípio, que os estudos da cultura visual contestam as categorizações hegemônicas e, para tanto, exige um olhar ontológico para a compreensão da cultura local. Diante disso, o propósito de pesquisar a cultura visual da região do Oeste da Bahia através de uma interpretação crítica é desenvolver um conhecimento mais democrático, rico e complexo, colocando em evidência as várias “relevâncias que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao olhar em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 27).

Para isso, propõe contribuir com processos de compreensão da infância e da cultura visual a partir das ações dos sujeitos que frequentam o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFOB, desvelando suas práticas pedagógicas e seus desafios no ensino da arte para tal etapa da Educação Básica e estabelecendo o sentido de

¹ Universidade Federal do Oeste da Bahia. E-mail: uillian.oliveira@ufob.edu.br

² Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. E-mail: rosaiave@usp.br

³ Cidade situada no Oeste baiano, localizada a 867,2 km da capital, Salvador, via BA-026.

pertencimento ao lugar e às práticas culturais de suas comunidades. Dessa forma, para a viabilidade deste estudo, estabelece parcerias com a Rede Municipal de Educação e as referidas unidades escolares, nas quais os graduandos estão atuando, com o sentido de identificar os sujeitos da escola, suas singularidades em relação à cultura visual que os cerca e compreender como acontece o processo do Estágio Supervisionado nas aulas de arte no Ensino Fundamental I, ou seja, com estudantes com faixa etária de 6 a 10 anos. Busca-se, também, trazer as vozes dos docentes e da comunidade escolar no tocante às necessidades de profissionais formados em Artes.

1. Desenvolvimento

Quanto à metodologia, esta pesquisa lança mão da abordagem qualitativa em Estudo de Caso para o seu desenvolvimento. Neste caminho metodológico, existem diversos instrumentos que podem ser escolhidos de acordo com o objeto de estudo. O Estudo de caso foi o tipo de pesquisa elencado, por considerá-lo o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, ou seja, a cidade de Santa Maria da Vitória e sua visualidade. Para a coleta de dados no estudo de caso, geralmente, utilizam-se as técnicas da pesquisa qualitativa, sendo a entrevista a principal delas.

Dessa maneira, são apresentados dois instrumentos eleitos para a construção dos dados deste estudo. Primeiro, a entrevista, instrumento utilizado para composição de dados nas pesquisas acadêmicas pelo potencial de estimular a interação social. Por ser colaborativa, coletiva, é um processo interacional e ativo com os participantes, ou seja, um discurso construído coletivamente, “coconstrução de realidades, subjetividades e significados” (ROLLEMBERG, 2013, p.42). Foram elaboradas questões orientadoras e organizadas conforme os objetivos específicos da pesquisa. O Segundo instrumento é a análise documental, que tem como procedimento analisar os discursos conceituais do ensino da arte nos relatórios de Estágio. Na perspectiva de ampliar a reflexão, o espaço educativo também foi pensado como espaço de formação, pesquisa e diálogo, onde o reconhecimento das identidades produz autonomia e, com ela, um modo dialógico de educação mediado pela cultura visual nas comunidades em que a escola está inserida.

Assim, a pretensão, aqui, é contribuir para a formação desses sujeitos, graduandos e estudantes do Ensino Fundamental, pautando-se nos princípios da formação integral, da solidariedade, do reconhecimento do valor da cultura local, do respeito às diferenças, da capacidade reflexiva, crítica, criadora e emancipadora dos sujeitos que apresentam e produzem saberes e fazeres diversos.

Com esse tipo de abordagem metodológica, esta pesquisa adquire um caráter exploratório e descritivo. Minayo (2007, p. 24) aduz que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, busca compreender e interpretar a realidade e seus processos ainda pouco conhecidos. A abordagem qualitativa estuda o mundo dos significados das

ações e relações humanas, mostrando um lado não perceptível e não mensurável em equações, médias e estatísticas. Pois, para ela, o campo de pesquisa, como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, está representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. Na pesquisa qualitativa, foram analisadas as percepções do sujeito que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 2007, p. 21-22).

A capacidade heurística no estudo de caso é utilizada para trazer novas experiências para o leitor, novos sentidos sobre o fenômeno estudado, dessa maneira, a abordagem em pesquisa qualitativa é considerada como uma investigação empírica que compreende um método abrangente, com coleta e análise de dados.

André (2013, p. 96-97) diz que o estudo de caso tem a função de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”. Ou seja, ele focaliza em uma unidade, seja ela uma escola, uma cidade, um grupo de alunos, uma sala de aula ou um professor e, a partir disso, faz-se o estudo aprofundado com coletas de dados que, posteriormente, serão analisados.

Três eixos conceituais embasam o quadro teórico: infâncias, em diálogos com Iavelberg (2008, 2013); Cultura Visual, a partir de Hernández (1998, 2000, 2007, 2015) e Brittain Lowenfeld (1977) e formação de professores de arte, dialogando com Iavelberg (2009). Tais autores nos convidam a pensar a ação educativa combinando pedagogia e modo de fazer, cultivando as identidades, a autoestima, a valorização da cultura local, as memórias e os saberes que levam os sujeitos a compreenderem a sua formação profissional, suas culturas, seus lugares, seus modos de pensar, de agir, de produzir e de pensar em uma educação transformadora, inclusiva, que projeta movimentos e relações com a cultura visual local. Tudo isso sem, contudo, apagar as diferenças ou identidades, culturas e territórios.

Assim, a pesquisa pretende compreender a infância, a cultura e a formação em arte como formação integral do sujeito, vinculando o ensino-aprendizagem, os saberes, as culturas e os fazeres dos sujeitos e suas origens. Com isso, acredita-se que as culturas devem ser o fator determinante na formação docente.

Para Iavelberg (2013), a escola é um caminho de grande relevância para a criança ter contato com a arte, principalmente, nos anos iniciais da Educação Básica. Assim, no espaço escolar, as crianças podem fruir imagens, criar, aprender e desenvolver reflexões sobre sua cultura e sua arte por meio de experiências planejadas pelos professores, pelas escolhas que fazem dos materiais oferecidos e pela interação com os colegas.

Nesta pesquisa, compreende-se, a princípio, que os estudos da cultura visual contestam as categorizações hegemônicas com os seus estilos e seus ismos. Desse modo, busca uma maior abrangência da cultura local. Diante disso, o propósito de pesquisar a cultura visual e a infância num curso de formação inicial em Arte na região do oeste da Bahia através de uma interpretação crítica é desenvolver um conhecimento mais democrático, rico e complexo, colocando em evidência as várias

“relevâncias que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao olhar em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 27).

Na perspectiva da cultura visual, a interpretação das imagens se constitui como prática social que mobiliza a memória do olhar, aciona e atravessa os sentidos da memória social construída pelo sujeito, influenciada pelo imaginário do lugar social. Seguindo essa linha de raciocínio, opta-se por trazer referências da vida, do cotidiano, perpassada pela cultura visual dos estudantes do Ensino Fundamental I em diálogo com a formação dos graduandos, valorizando o conhecimento já existente em suas experiências de vida. Sobre essa relação com a formação inicial, Lima e Pimenta (2017) sugerem que essa etapa na formação do estudante estagiário é como um campo de conhecimento que se constrói na interação entre o curso de formação e o campo social, pois, no estágio supervisionado, é importante a consciência de que o professor compartilha os conhecimentos específicos de sua área considerando suas concepções de mundo, de escola, de aluno, de avaliação e da sua experiência de vida.

Conforme Nóvoa (1995), “o professor é uma pessoa e parte dessa pessoa é professor”, assim, o trabalho do estagiário é mediar, experimentar, orientar e, não, impor — principalmente na disciplina de artes —, é saber possibilitar momentos criativos sem perder o controle da mediação em sala de aula, é também ter uma relação afetuosa com o estudante para que ele saiba que, naquele momento, não existe uma hierarquia de saber, pois o estagiário, o professor regente/supervisora, o orientador do estágio e os alunos aprendem uns com os outros.

Estar em sala de aula possibilita o transitar por esse rico território do espaço/tempo/ saberes/fazer e procurar brechas para promover outras formas de educação que considerem o estudante como protagonista da sua experiência, valorizando a imagem que ele vê e consome, a cultura visual e as suas práticas culturais.

Nessa linha de pensamento, Pimenta (1994) propõe que o estágio não é somente atividade prática, mas, também, teórica, instrumentalizada pela práxis docente é entendida como atividade de transformação da realidade através do diálogo e da intervenção no contexto social, perpassando as coletividades e desenvolvendo uma identidade docente. Para Richter (2003), essa postura é especialmente indicada para o ensino da arte, pois dá ênfase às manifestações artísticas de cultura, as mais diversas, considerando suas visões de mundo e seus próprios conceitos de arte, sem descuidar do conhecimento dos múltiplos códigos da arte, como o acervo cultural de toda a humanidade. Nos dias atuais, ensinar arte está interligado à cultura; e não é apenas fazer atividades artísticas com técnicas ou simples contextualizações, mas, sim, fazer um sobrevoo atento sobre a cultura contemporânea, a memória, a cultura visual da cidade e a identidade local.

Na abordagem sobre a infância, a expressão e sua cultura, lança-se mão do pensador Viktor Lowenfeld (1977), por este dedicar-se à infância, especificamente, ao desenvolvimento e aos interesses das crianças. Em sua concepção, o autor acredita que a criança, para seu desenvolvimento, precisa de um sistema educacional que

privilegie o processo, promovendo o equilíbrio entre o pensamento, o sentimento e a percepção dela em sua cultura. Para atingir os objetivos de uma educação escolar que valorize a cultura visual da infância, é necessário contemplar, no currículo escolar, a educação em arte como parte primordial desse processo educativo. O autor, em seus escritos, exemplifica a diferença entre um indivíduo que lê o seu meio, tornando-se criador, flexível e crítico; e o outro, carente de tais orientações, resultando num sujeito com dificuldades em formular relações com a sua cultura.

1.1 Resultados Preliminares

Por estar na fase exploratória, há apenas resultados preliminares. Indubitavelmente, nesta pesquisa já ocorreram as seguintes ações: mapeamento de pesquisas cujo eixo principal estivessem na cultura visual do oeste da Bahia; levantamento de referencial teórico que discorre sobre cultura visual e infância e leituras e fichamentos dos livros “Para gostar de aprender arte” — da autora Rosa Iavelberg —, “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho” — do autor Fernando Hernandez — e do texto “A cultura visual antes da cultura visual” — da autora Ana Mae Barbosa. Foram realizadas, também, reuniões com os graduandos do componente curricular “Estágio no Ensino Fundamental”, com orientações sobre os objetivos de se fazer uma intervenção em coparticipação com investigações dentro da perspectiva da cultura visual; cadastro do projeto de pesquisa sobre o ensino da arte e cultura visual em Santa Maria da Vitória no sistema da Universidade Federal do Oeste da Bahia, que já foi aprovado no Conselho Diretor do Centro Multidisciplinar dessa mesma cidade; reunião com a supervisora, professora Rosa Iavelberg, momento em que foram ajustados os objetivos da pesquisa, focando na formação de professores e na discussão sobre quais concepções de ensino de arte os estagiários apresentam sobre arte-cultura.

Foram realizadas, ainda, visitas às escolas, diálogos com os gestores, professores e estudantes sobre o projeto e a importância de ler a visualidade local com explicações sobre o projeto. Os resultados preliminares estão em construção, mas já denotam grandes descobertas em relação à leitura de mundo, ao pertencimento, ao conhecimento da própria cultura e ao desenho alimentado pela cultura dos estudantes, ou seja, o desenho cultivado. Por desenho cultivado, compreendemos os que são construídos de forma ativa, o que envolve sua interação com os sistemas de desenho em desenvolvimento em meio à cultura visual em que está inserido. Pois, a produção gráfica da criança revela em que época e lugar ela vive por meio dos padrões vigentes em sua cultura. O desenho cultivado, reflete a construção de um desenho interativo, histórico, mediado pelo professor ou outro adulto. “Então, percebemos que desde cedo a criança observa e imita ativamente atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os, em seu repertório, por intermédio de assimilação recriadora.” (Iavelberg, 2008, p.55). Como se observa nas imagens de 01 a 06.

Figura 01- Professor Uillian Trindade e estudantes



Fonte: Uillian Trindade, 2022.

Figura 02. Desenho feito por uma estudante representando o jacaré



Fonte: Angélica Rodrigues de Oliveira, 2022.

Figura 03. Livro Porto Calendário e desenho de uma estudante



Fonte: Joelma Alves, 2022

Figura 04. Desenho de estudante representando trecho do livro Porto Calendário



Fonte: Joelma Alves, 2022.

Figura 05. Desenho de um estudante representando um grafite da cultura local



Fonte: José Júnior Dias, 2022

Figura 06. Desenhos de carrancas e suas lendas feitos por estudantes



Fonte: Dielly Alves

Propôs-se, na formação inicial dos graduandos em Licenciatura em Artes Visuais da UFOB, os estudos da cultura visual para leitura de mundo junto aos estudantes da Educação Básica. Muitos desses graduandos nunca tinham ouvido falar desse campo teórico, o que causou alguns estranhamentos, pois rompeu com velhas práticas das aulas de arte, nas quais era recorrente a cópia de desenhos sem reflexão sobre a cultura visual local e, muitas vezes, as aulas se restringiam à pintar desenhos impressos. Assim, percebe-se que as teorias e práticas da arte/educação precisam se transformar. Iavelberg, no prelo, diz: “A luta pela difusão e adequação dos novos paradigmas deve ser permanente, especialmente, na formação inicial e naquela que alcança o trabalho desenvolvido nas escolas”. Isso não significa apenas incluir a diversidade das culturas nas aulas, porque formas de dominação colonizadoras podem seguir presentes nas salas de aula de maneira sutil. Os conteúdos podem ser diversos, mas o modo de tratá-los didaticamente pode maquiagem o sentido das artes e das culturas que os alunos trazem consigo, pois a cultura não é um campo estático e harmônico. Destarte,

[...] Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais (MACLAREN *apud* HOOKS, 2017, p.47).

Iavelberg, em impressão, nos orienta, “não se trata apenas de incluir a diversidade das culturas e das artes no desenho curricular, mas de considerar os antagonismos e os conflitos imanentes às diferenças nesses campos e as lutas necessárias na ocupação de espaços nos currículos”. Sobre os trabalhos dos estudantes nos estudos da cultura visual da cidade, citamos o que o pensador Victor Lowenfeld defendia, para ele, os professores deveriam dar liberdade para a natureza genuína da criança, dando-lhes condições para se expressar artisticamente, construindo seu mundo simbólico e seu estar no mundo por meio da arte, do olhar, do pensar do sentir e do perceber.

Considerações finais

Faz-se estas considerações no percurso da pesquisa, visto que ela ainda se encontra em andamento. Porém, após a leitura de textos e de pesquisas in loco, percebe-se uma tomada de consciência sobre a cultura e a visualidade local por parte dos estagiários e dos estudantes do Fundamental I, um sentimento de pertencimento. Ao pensar a subjetividade a partir da perspectiva pós-estruturalista, na qual a realidade é considerada como uma construção social e subjetiva, optou-se pelo caminho da cultura visual, que faz frente à hegemonia de discursos já consagrados.

Nessa perspectiva, a experiência promove a valorização da cultura dos estudantes, das histórias de seu lugar e o respeito às suas singularidades, além de

fomentar a discussão sobre a cultura por eles consumida, despertando a tomada de consciência na construção de sentidos, de suas subjetividades no mundo contemporâneo.

Iavelberg, no prelo, aduz que “pesquisas contemporâneas nos apontam que contextos culturais e modos de vida distintos geram assuntos e formas específicas de construção e expressão nas imagens das crianças”. Essa autora cita a pesquisa de Laven (2020), *Cross-Cultural Narrative Through Graphic Stories in Polisario Refugee Camps*. Que observa mudanças e avanços nas teorias e nas práticas no ensino da arte, a partir dos anos de 2000, no Brasil e no mundo. Agora, o foco está na especificidade dos contextos culturais na geração do currículo. Pois não podemos ficar reféns dos documentos oficiais, que, muitas vezes, não têm conexão com o contexto dos estudantes. Todavia, diz que devemos ouvir os atores das comunidades que consolidam todos os envolvidos nos processos formativos, definindo novos caminhos para o que deve ser mediado, ensinado e aprendido.

Esta pesquisa leva a percepção de que desenvolver um trabalho com a cultura visual pode ser uma atitude que gere resultados a médio e longo prazo, pois é uma dinâmica lenta, em que os “invisibilizados, apartados, oprimidos e silenciados reivindicam novas epistemes curriculares, porquê as epistemologias anteriores sobre o aprender e o ensinar ainda apresentavam uma face colonizadora, orientando uma educação dita “para todos”, na prática elitista”, Iavelberg, no prelo. É fundamental, para os professores, que a participação das culturas vivenciadas pelos estudantes estejam no assentamento das ideias e práticas que a curto e médio prazo proponham mudanças no ensino da arte.

Como observado anteriormente, o contexto da cultura visual em que os estudantes de Santa Maria da Vitória estão imersos pode ser transposto como conteúdo nas aulas de arte. Pois a escola não pode ficar alheia às culturas de suas comunidades nem omitir ao estudante a oportunidade de leitura do seu mundo, da sua cultura, da sua história. Não se defende aqui a exclusão da produção histórica da humanidade como a arte clássica europeia, o modernismo ou a arte contemporânea estadunidense; mas que seja um trabalho que articule a visualidade local, regional e global.

Nas escolhas dos intercessores teóricos, nas reuniões com os estagiários, nas visitas às escolas, nas práticas, nas leituras da cultura e da visualidade de Santa Maria da Vitória, nas longas leituras e estudos, nas pesquisas e reflexões que guiaram este percurso investigativo, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para mudanças significativas no ensino da arte no que toca à leitura de mundo e à cultura dos estudantes. Os resultados observados, até aqui, demonstram que as descobertas podem ser desdobradas nas aulas de arte, pois, nas experiências dos estágios com a cultura visual de Santa Maria da Vitória, estudar a visualidade local motivou o estudante a ler a sua cidade, num processo de educação ética e estética, que amplia a sua visão crítica do espaço em que vive, fortalecendo sua identidade cultural, aumentando sua autoestima enquanto sujeito com direito à cultura e à educação de qualidade.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2013.
- BRITTAIN, W.L; LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre-Jou, 1977.
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNANDEZ, F; OLIVEIRA, O, M. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2015.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre, Zouk, 2008.
- _____. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- _____. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.
- _____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, Departamento de Educação da PUC- RJ, Rio de Janeiro, n. 116, p. 41- 59, jul./2002.
- _____. **Arte que o aluno traz consigo**. (no prelo).
- LAVEN, Rolf. Cross-Cultural Narrative Through Graphic Stories in Polisario Refugee Camps. **Revista Educação, Arte e Inclusão**, Santa Catarina, v.16, n. 3, p. 103-124. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17514>. Acesso 16 jun. 2022.
- LIMA, M. S. L; PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- RICHTER, I.M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. (Org) Liliana Cabral Bastos e William Soares dos Santos – Rio de Janeiro: Quartet : Faperj, p. 37-46, 2013.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTE-EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, A RELAÇÃO ENTRE A CULTURA VISUAL DO OESTE DA BAHIA E O MUNDO DAS REALIDADES

Dielly Silvas Alves¹

Resumo

Este artigo baseia-se em relato de experiência com o objetivo de buscar uma reflexão sobre a importância da descolonização ao abordar a cultura visual local no currículo escolar, por meio dos diálogos entre arte educadores e teóricos que investigam metodologias que visam o avanço da arte no contexto educacional, como Fernando Hernández, José Marín e Rosa Iavelberg, perpassando pelas teorias da professora Ana Mae Barbosa, a partir da abordagem triangular, uma das primeiras metodologias com as quais temos contato no início da docência para compreendermos as relações entre o fazer artístico, a leitura da imagem e o contexto da arte. Procurando então, a partir da teoria apresentada, refletir sobre as implicações relacionadas à formação docente por meio do Estágio Supervisionado na licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Oeste da Bahia, baseando-nos nos estudos da história local e a influência da Afro Brasilidade através da perspectiva artística. As reflexões perpassam relatos dos acontecimentos em sala de aula, a partir das práticas, os êxitos, dificuldades e conhecimentos adquiridos por meio da formação promovida pelo Estágio, bem como, considerações acerca do ensino da Arte no Brasil, as exigências da legislação que regulamenta o ensino, bem como a formação de professores em confronto com a realidade a qual vêm sendo inseridos os licenciandos em Artes Visuais.

Palavras-chave: Afro Brasilidade. Cultura Visual. Estágio Supervisionado. Leitura de Imagem.

Introdução

Ao refletir sobre a importância da abordagem do contexto social e cultural em que os estudantes estão inseridos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Acerca do contexto subjetivo da comunidade escolar para a construção curricular, para Hernández (2000) a construção de sentidos surge a partir da proposta de reconfiguração da maneira em que o educador vê o mundo, considerando-o um espaço permeado por “subjetividades” com sentidos e visões críticas diversas, denotando a importância da escuta para a atribuição de leituras de mundo diversificadas, que contribuem para a formação de um ensino cada vez mais voltado para o multiculturalismo e a valorização da cultura local e principalmente dos artistas e manifestações culturais locais.

Partindo disso, a presente pesquisa desenvolve-se a partir de uma experiência de estágio supervisionado, voltado para a avaliação e apreensão dos conteúdos trabalhados no componente curricular, Estágio Supervisionado II- Ensino Fundamental, pelo curso de graduação em Artes Visuais na Universidade Federal do Oeste da Bahia. Onde as atividades desenvolvidas em uma escola municipal de São Félix do Coribe, a partir de um planejamento fundamentado na cultura visual da região Oeste da Bahia, sob a perspectiva da Afro Brasilidade que permeia grande parte da origem populacional local, compondo também a construção identitária

¹ Estudante do oitavo semestre da graduação em Artes Visuais na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). E-mail: diellyarteeducadora@gmail.com

docente e formação atuante no campo estético e artístico que fomenta a transição de estudante licencianda à arte-educadora.

A respeito de um ensino que aborde a Afro Brasilidade, Pereira aponta que:

A construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o “tradicional” viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com “identidades individuais e sociais” diversas e que, aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma autêntica democracia racial. [...] e para que isso seja possível, é preciso que as histórias da África e dos africanos e a história da população negra no Brasil em toda a sua complexidade sejam pesquisadas e trabalhadas nas salas de aulas de História (PEREIRA, 2011, p. 116).

Para tanto, considerando a busca por uma predominância de referências que fujam desse “viés eurocêntrico historicamente adotado” vale ressaltar que a escolha dos artistas locais, para além da cultura visual, se deu pela busca de referências negras com descendência africana e indígena que pudessem a partir da cultura local contribuir para a demanda do calendário escolar, no mês da consciência negra, bem como a conscientização acerca da construção cultural da região ao longo da história.

O processo metodológico parte da revisão dos conteúdos estudados no curso de graduação e algumas pesquisas sobre o ensino de artes no Brasil, buscando compreender o desenvolvimento dos processos artísticos na perspectiva do Ensino Fundamental, especificamente para o 1º Ano, para a partir da descolonização do saber despertar nos educandos o pertencimento e a apropriação cultural acerca das suas origens, priorizando o desenvolvimento de produção artística colaborativa a partir de breves introduções expositivas a cada encontro para estabelecer relação entre as realidades dos alunos, o conteúdo abordado e a atividade prática a ser desenvolvida, a interconexão entre as realidades a partir da construção coletiva, considerando o que Marín (2002) propõe como a construção da dignidade do sujeito enquanto promotor do conhecimento, o que conseqüentemente proporciona um ensino mais democrático que alcançando da melhor maneira possível, parte do que versa a BNCC acerca das seis dimensões do conhecimento, sendo elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Todas aulas foram desenvolvidas conforme o plano de aula no formato de sequência didática, visando contemplar a vida cotidiana dos estudantes, o repertório artístico visual das cidades circunvizinhas e as manifestações culturais as quais grande parte da comunidade tem acesso, bem como o calendário escolar que se aproximava do mês da consciência negra, garantindo ao ensino de artes o que há mais de 20 anos prevê a Lei 10.639, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira obrigatório nas escolas.

As principais referências bibliográficas para o desenvolvimento das aulas, como mencionados acima no presente capítulo, são pesquisadores da arte e da educação como: Ana Mae Barbosa, Fernando Hernandez, José Marín e Rosa

Iavelberg, considerando que a presente investigação se desdobra principalmente em torno dos teóricos que discorrem acerca da cultura visual, a perspectiva da criança no desenho e como ela observa o espaço em que vive para a apreensão das referências artísticas abordadas no processo educacional.

2. A Cultura Visual e o desenvolvimento teórico-metodológico do Estágio Supervisionado

Em contraposição ao que Dewey (1934/1980, p.27) defende, pontuando que a “arte associada aos processos da vida cotidiana é um comentário patético, um tanto trágico, sobre nossas experiências comuns de vida”. A vida cotidiana pode ser considerada um elemento fundamental para despertar nos alunos o pertencimento diante do conteúdo trabalhado, pressupondo que a participação ativa dos mesmos enquanto protagonistas contribui para a formação de uma sociedade engajada com os conteúdos escolares e a construção do conhecimento e conforme pontua Fernando Hernández (2007):

se as subjetividades se configuram como a base de fragmentos e emergências, requer-se não apenas uma outra proposta radical para o sistema educativo, mas que nos apropriemos de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade, em comparação às atuais disciplinas escolares. Saberes que nos ajudem a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e ao mundo em que se vive, tanto por parte do professorado como dos alunos (HERNÁNDEZ, 2007, p. 35-36).

Portanto, é fundamental que o educador/estagiário considere as variáveis presentes no planejamento das aulas, visando o melhor aproveitamento mútuo no decorrer do desenvolvimento do projeto de intervenção, logo, a conexão com os conteúdos trabalhados pela professora regente bem como a cultura local pode tornar as atividades propostas ainda mais significativas para os estudantes como em um caso específico onde introduzi o conteúdo acerca da Afro Brasilidade, citando um livro intitulado “O Amigo do Rei” de Ruth Rocha, que fala sobre uma criança negra, trazido pela professora regente durante as aulas observadas.

Considerando os aspectos presentes na relação de ensino-aprendizagem, as conexões interpessoais e a demanda pela experimentação prática das teorias da arte-educação discutidas ao longo do curso, bem como a desconstrução das memórias acerca do ensino fundamental vivenciado por mim enquanto estudante, é fundamental uma re-configuração da interpretação acerca do papel docente através de uma práxis consciente da necessidade de mudança constante e revisão do significado de ser professor e como sugere (Pimenta 1999):

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Conseqüentemente, a organização metodológica dos conteúdos considera a análise e produção de obras artísticas visuais que contemplem o repertório adquirido a partir do estágio de observação, que permite-nos uma aproximação à realidade subjetiva das crianças e em meio às diversas perspectivas teóricas-metodológicas da arte-educação utilizamos a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa acima citada para estabelecer um ponto de partida para a imersão na realidade docente, tendo o “ler” como uma ferramenta para despertar nos alunos atitudes essenciais para o desenvolvimento da dialogicidade e emancipação do sujeito.

A partir das observações das crianças acerca de uma obra artística de abrangência mundial, torna-se possível introduzir a cultura local, os saberes populares que constituem a cultura e desenvolvendo assim uma linearidade, onde o método pode ser trabalhado principalmente seguindo a sequência de atividades, fazer, contextualizar e apreciar, base da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que em suma, divide o ensino de arte entre o ler, fazer e o contextualizar, podendo essas ações serem reordenadas ou não, a partir da proposta de cada aula. Entre as atividades desenvolvidas, podemos destacar: análise discursiva de obras e processos criativos; atividades de leitura, releitura, criações individuais e em grupos; atividades práticas com materiais alternativos; investigação perceptiva dos sons e movimentos, dentre outras.

Para tanto, no levantamento de conteúdos para a elaboração das aulas analisei o TCC desenvolvido pela colega Lília² em 2019, percorrendo sobre o artista Seu Limiro em a caretagem na região, pesquisei por meio do livro do Paulo Pardal³, parte da vida do artista carranqueiro Mestre Guarani, dentre outras referências locais como a Revista A⁴. Conforme aponta Sardelis:

Essa ampla e aberta proposta enfatiza que o campo de estudos não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e ou sujeitos, mas sim em relação aos seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades. Para este autor, um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar uma compreensão crítica do seu papel e funções sociais, além das relações de poder às quais se vincula, indo além da apreciação ou do prazer que proporcionam (SARDELIS apud HERNÁNDEZ, 2006, p.204).

Logo, a compreensão crítica da cultura visual não se encontra isoladamente na análise da referência como um fato concreto, mas na relação da referência com o contexto em que está inserido, e a incorporação de novos aspectos a interpretação,

² CONCEIÇÃO, Lília da Silva Passos. **Máscaras e caretagem: O ensino das Artes e as manifestações culturais da comunidade de Santo Antônio- Ba.** Universidade Federal do Oeste da Bahia, Santa Maria da Vitória-Ba, p. 1-97. 2019.

³ PARDAL, Paulo. **Carrancas do São Francisco.** Rio de Janeiro: Serviço de Documentação Geral da Marinha. 1974.

⁴ Revista digital local dirigida por um docente da UFOB, disponível em: https://issuu.com/cicero_felix/docs/revista_a_ed-32_web/25

tendo o público alvo, os alunos, não como receptores, mas com “construtores” do conhecimento sistematizado. Sendo assim, segue o relato das aulas e atividades desenvolvidas:

Na primeira semana de aula expositiva, foi abordada a Carranca enquanto elemento histórico, místico e parte da cultura visual atual da cidade de São Félix do Coribe, onde o estágio foi desenvolvido, e a partir da leitura das imagens abaixo:

Figura 1: Mestre Guarany e barca com carranca produzida por ele.



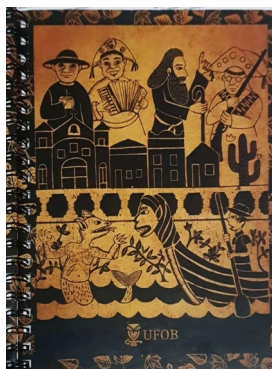
Fonte: Reprodução da internet/ autoria desconhecida

Figura 2: Carranca na praça da cidade.



Foto: Arquivo pessoal da autora.

Figuras 3 e 4: Peso de papel em formato de carranca feito em Cerâmica/Caderno disponibilizado aos alunos da UFOB.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao fazer um levantamento a respeito do conhecimento das crianças acerca das carrancas enquanto elemento visual presente na cidade, no interior das residências e na cultura do oeste baiano, algumas crianças relataram já terem visto carrancas em lugares como: a casa da avó, a praça e na decoração de um lugar o onde foi que tinha um rio. Então dialogamos sobre a produção do Mestre Guarany na nossa região e a lenda por trás das suas produções artísticas, que de acordo com o que alguns moradores mais antigos jacarés comiam crianças às margens do rio e as carrancas foram feitas para assustar os animais e os maus espíritos.

Abordamos a forma física zoo antropomorfa das da carranca como característica específica, a concepção de beleza e feiura e as implicações da arte, logo que esse foi o primeiro detalhe apontado pelas crianças, analisando esses detalhes a partir da atividade prática utilizando a linguagem desenho, tendo como referência os recursos visuais utilizados para a aula como: imagens impressas conforme a (figura 1), uma carranca nos dias atuais na praça da cidade (figura 2) um caderno que recebi da UFOB contendo uma gravura de uma carranca na capa, e também levei uma carranca pequena que produzi em cerâmica, discutindo a materialidade das carrancas apresentadas (Figuras 3 e 4).

As transformações da figura da carranca, enquanto sua representação a partir de diversos artistas e períodos históricos, leva-nos a reflexão sobre a reconfiguração apresentada nos relatos de alguns alunos a respeito do que conhecem sobre a carranca, conforme pontua Anna Maria Guasch:

Na gênese da obra de arte enquanto arquivo se encontra efetivamente a necessidade de vencer o esquecimento, a amnésia mediante a recriação da própria memória através de um interrogatório sobre a natureza das recordações. E o faz mediante a narração. Mas de modo algum se trata de uma narração linear e irreversível, mas se apresenta sob uma forma aberta, reposicionável, que evidencia a possibilidade de uma leitura inesgotável. O que demonstra a natureza aberta do arquivo na hora de apresentar narrações é o fato de que seus documentos estão necessariamente abertos à possibilidade de uma nova opção que os selecione e recombine para criar uma narrativa diferente, um novo corpus e um novo significado dentro do arquivo dado (GUASCH, 2013, p.239).

Considerando a fala de Guasch, a interpretação de um aluno para a carranca como “bicho feio que pega menino chorão” a partir de uma vivência subjetiva relatada por um aluno como anterior a aula, leva-nos a refletir sobre a “ressignificação” desse elemento histórico a partir da necessidade de um familiar da criança em abordar essa leitura no contexto familiar.

Na segunda semana, abordando as lendas do rio São Francisco ao relembrar o misticismo envolvendo a carranca, levei alguns vídeos infantis com a contação de histórias, onde a produção audiovisual conta com dois episódios curtos de animação, abordando lendas popularmente conhecidas como: o surgimento do Rio na versão indígena e afro-brasileira, o surubim beijador, o minhocão, nego d’água, etc.

Figura 5: Crianças assistindo aos vídeos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Como parte do currículo oculto para essa aula, é válido mencionar uma pergunta que as crianças fizeram durante a apresentação dos vídeos, dizendo “tia, porque essas mulheres de verdade estão dentro de um barco de desenho?”. Então fui conversar com eles sobre as possibilidades da animação, e como podemos brincar com essa realidade. Os vídeos foram apresentados no meu notebook, pois por mais que a escola possua equipamentos, demanda de certo tempo da aula para montagem e/ ou locomoção dos alunos, considerando que não dispõe de equipamentos para todas as salas.

Figuras 6 e 7: Capturas de tela feitas a partir dos vídeos.⁵



Fonte: Reprodução da internet/ Dielly Alves

⁵ Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=ww1EnkNCE3A> e <https://www.youtube.com/watch?v=Sb-8Neyg89U>

Após assistirem aos vídeos, as crianças falaram da carranca e sobre seu uso nas histórias como elemento de proteção, então pedi que os alunos fizessem desenhos de memória sobre as lendas apresentadas, conforme a figura abaixo;

Figura 8: Desenhos feitos pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na terceira semana, objetivando a ampliação do repertório de conhecimentos a respeito do mundo social, natural e a relação da arte com o cotidiano regional, apresentei o artista local Limiro de Santo Antônio, e a partir de recursos visuais como: escultura e máscaras originais de Seu Limiro (acervo encontrado na UFOB), produções audiovisuais sobre sua manifestação cultural e fotografias impressas. Então discutimos sobre as características específicas das máscaras, lembrando a carranca de cerâmica da primeira semana.

Várias discussões surgiram a partir de questões norteadoras que eu ia lançando, como: Do quê vocês acham que essa escultura foi feita? Quais cores vocês conseguem identificar? Para quê será que são usadas?

Figura 9: Limiro de Santo Antônio e sua produção artística.



Fonte: Reprodução/ Revista A, ed. 32. 20, Abr. 2016.

Figura 10: Apresentação do acervo de Limiro do Santo Antônio à turma.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Então dialogamos sobre a materialidade das obras, o processo criativo do artista, como a manifestação cultural da Malhação do Judas se insere na região e como a arte possibilita diferentes relações culturais e sociais, introduzindo as máscaras africanas como uma referência mundial, para um artista local que produz algo relacionado com o que desenvolvemos na aula passada e os alunos realizaram desenhos sobre as máscaras estudadas nas últimas aulas.

Figura 11: Desenhos feitos pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na quarta semana, ao iniciar a aula em um ambiente externo a sala de aulas pedi aos alunos que me apresentassem as cantigas de roda que conheciam, alguns cantaram, outros não, então pedi para que juntos formassem uma roda e apresentei a cantiga “Escravos de Jó” que já era do conhecimento de alguns, então depois de todos cantarmos a cantiga da maneira tradicional, pedi para marcarem o ritmo da cantiga com os pés, sem utilizarem a voz, então cantamos outra vez de forma nasalada e repetimos pela última vez em, cantando em um ritmo mais acelerado, para trabalhar a produção e percepção sonora de diferentes maneiras usando o corpo como instrumento. Por ser uma atividade um pouco diferente para eles, encontrei um pouco de dificuldade para manter os alunos concentrados.

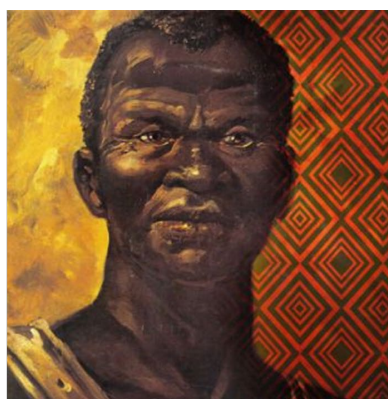
Figura 12: Crianças em círculo durante a primeira atividade.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Voltamos para a sala de aula, e então contei a história sobre a origem da canção contextualizando sobre a importância de valorizar as influências Afro que ao longo da história foi silenciada e ressignificada pela desvalorização cultural. Falamos sobre a etimologia das palavras diferentes contidas na letra da canção, então apresentei Zumbi e Dandara dos Palmares a partir da representação nas Artes visuais e a relação das cantigas com a cultura Afro-brasileira e como eles foram e são figuras importantes na luta pelos direitos dos negros, expliquei o que é um quilombo e como viviam os escravos mencionados na música.

Figura 13: Pinturas retratando Dandara e Zumbi dos Palmares.



Fonte: Imagens da internet, reprodução fotográfica de autoria desconhecida.

Em um segundo momento, distribuí folhas sulfite e solicitei que as crianças imaginassem o quilombo e as pessoas que ali residem, a professora regente havia contado no mesmo dia dessa aula, uma história sobre o amigo de um rei negro, filho de um guerreiro muito forte, que se chama “O amigo do Rei” de Ruth Rocha, então contextualizamos que Zumbi, como o pai do Rei, também foi um guerreiro negro muito forte.

Nesse processo, a valorização da ação artística da criança e o respeito pela diversidade dessa produção foi o elemento fundamental na socialização sobre os processos, as crianças apontaram seus gostos, e argumentaram sobre suas produções, e agregam elementos dos desenhos que assistem e das suas realidades à narrativa construída.

Figura 14: Desenhos feitos pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Então na quinta semana, relembrei os dois importantes nomes da cultura afro-brasileira, trabalhados até o momento e falei que iríamos continuar trabalhando como no último encontro, mas que faríamos uma releitura com tinta dos retratos de Zumbi e Dandara dos Palmares contextualizando brevemente o que são planos e ângulos, usando como referência os desenhos feitos por eles na aula anterior, todos ficaram bastante animados para trabalhar com tinta, e como de costume levaram bastante tempo para concluir a atividade.

Vale ressaltar que, todas as atividades planejadas para durar uma hora, ultrapassaram bastante o tempo da aula, ocupando até duas aulas por semana, mas a professora regente sempre deu todo apoio, suporte e espaço necessário para as atividades, interagindo com as crianças e contribuindo multidisciplinarmente para que a alfabetização entrasse em todas as minhas proposições.

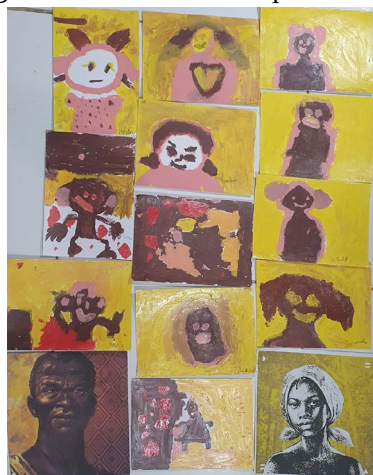
Figura 15: Crianças produzindo releituras.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Alunos que quase não falavam começaram a se comunicar melhor comigo a partir dessa atividade, e fomos nos aproximando cada vez mais.

Figura 16: Releituras feitas pela turma.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante a sexta semana, a partir da leitura da obra "O impacto da poluição ao meio ambiente" (à direita da Figura 17) assemblage da minha autoria, dialogamos sobre as possíveis causas daquela devastação, reconhecendo elementos característicos da paisagem local, as crianças tocaram os elementos do cotidiano que estavam presentes naquela obra, falando sobre as texturas da terra, do algodão, do relevo do barbante e alguns ficaram muito interessados ao perceberem a variedade de materiais que podemos usar, abordamos a importância da preservação dos recursos naturais.

Então contextualizei o que é assemblage no mundo das artes e fizemos a leitura de obras de alcance mundial, como "A cigana" (Vik Muniz 2008) e "Le strabique" (Jean Dubuffet 1953), a análise principal foi voltada para os materiais utilizados pelos artistas e a intenção deles como aqueles trabalhos, e a maior polêmica da aula foi a pergunta feita por uma das alunas "tia! mas ele matou as borboletas para colar aí?"

Figura 17: A assemblage sendo apresentada às crianças.



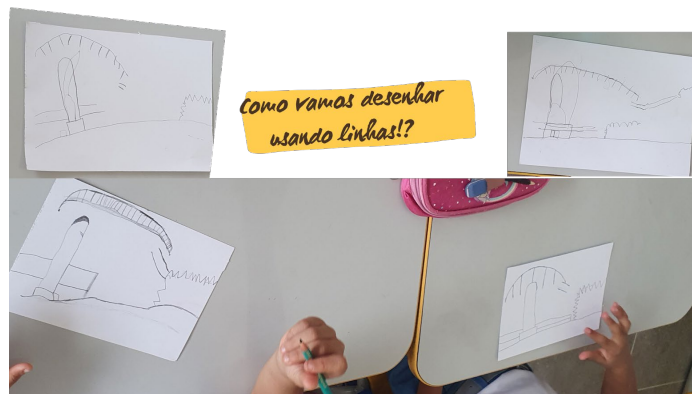
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Então mostrei no celular o exemplo de um manto yanomami feito com penas de pássaros que eles vão perdendo durante a troca da plumagem e os indígenas coletam pela floresta, e falei que com as borboletas, provavelmente seriam coletadas depois de mortas.

Na sétima semana, propus que fizéssemos juntos uma assemblagem que tivesse a ver com o que vínhamos estudando, a nossa cidade e as carrancas, então observamos

minuciosamente as linhas na imagem da praça (Figura 2) projetada no quadro, e fui analisando com as crianças detalhe por detalhe da imagem, atentando-nos para a ocupação da folha, então fizemos um esboço do espaço ocupados por cada elemento da imagem, para seguirmos com a colagem e deixamos para continuar na próxima aula pois alguns pais já começavam a chegar.

Figura 18: Desenhos de observação feitos pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na oitava semana, continuamos a atividade da última aula, colando os elementos mais marcantes da paisagem, e algumas das crianças diziam que o homem que estava a passar pela praça no momento em que tirei a foto também deveria aparecer no desenho, outras consideravam a presença do homem na imagem um acontecimento não tão importante e disseram que não o colocaria, então deixei os detalhes a critério deles.

Imaginei que o trabalho com linhas não seria tão desafiador, expliquei a atividade, que a linha contínua deveria ser colada aos poucos, fiz um exemplo com elas, mas ainda assim, algumas das crianças colaram a linha toda embolada para andar rápido, então decidi que a linha seria picada em pequenos pedacinhos para que elas colocassem quantidades menores, mas ainda assim alguns insistiam em colar tudo de uma vez, então assim tiveram trabalhos com colagens minuciosas, como também tiveram trabalhos com um aspecto um pouco mais grosseiro, recortei digitalmente a carranca da fotografia e levei para que as crianças a recortassem manualmente no papel sulfite e a colocasse em seus trabalhos, para que tivessem a oportunidade de desenvolver/melhorar a coordenação motora fina.

Essa foi minha última atividade proposta durante o estágio, e foi uma atividade desafiadora, considerando que a professora regente me cedeu 2h/ aula semanais, a atividade planejada para 2h/aula, tenha durado 4h, mas no fim o resultado do processo foi bastante satisfatório.

Figura 19: Trabalhos finalizados.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Considerações finais

O exercício de desconstrução da imagem de professor enciclopédia que traz sua bagagem e distribuí entre os seus discípulos, principalmente no ensino fundamental pode ser uma atividade desafiadora, considerando que o caminho a ser percorrido propõe a elaboração e reconstrução de metodologias e práticas pedagógicas mais democráticas e participativas, onde a fala e a escuta são a base da relação professor-aluno, embora os diálogos não tenham sido relatados integralmente no presente relato, todas as aulas partiam do diálogo e visando o que Freire (1997) considera como a construção de relações mais horizontais onde educandos e educadores adquirem conhecimento mutuamente, os arte-educadores contemporâneos são desafiados a mudar a concepção de ensino que ainda insiste em permear a educação na América Latina e no mundo.

Sobre a prática docente, ainda em desenvolvimento, a partir da reflexão teórica das nossas ações, podemos compreender sobre o papel da Arte desde a educação infantil no traçar dos caminhos formativos de cada indivíduo, conforme aponta Iavelberg 2017:

Arte de cada criança traz uma identidade artística em desenvolvimento, Por isso precisa ser cultivado e considerado em sua singularidade. De fato, os artistas modernos foram admiradores da arte infantil pela sua simplicidade e liberdade de expressão, sem preocupação com a representação do real mas pela expressão do seu universo simbólico, marcado por suas experiências no fazer e no observar o ambiente natural e cultural (IAVELBERG, 2017, p. 36).

Considerando os apontamentos de Iavelberg sobre a identidade artística em desenvolvimento, vale ressaltar que o ensino de Arte encontra grandes obstáculos para a garantia da oferta das 4 linguagens artísticas exigidas pela BNCC, sendo elas, Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, principalmente no interior, como no caso da experiência relatada no presente trabalho, onde as escolas contam com profissionais pedagógicas que se

desdobram para dar conta de todos os componentes curriculares exigidos no período fundamental da formação identitária do estudante, que é a alfabetização.

Torna-se perceptível no diálogo com algumas professoras, a importância de um professor de Arte na escola, logo, ainda que ocorra essa reconfiguração, torna-se fundamental nos atentarmos para que essa exigência precisa vir acompanhada da regulamentação do ensino de Arte, partindo da luta contra o exercício da polivalência do professor de arte, que mesmo com a formação específica em uma das quatro linguagens artísticas, precisa de desdobrar em uma autoformação nas demais, buscando uma formação integral que não lhe é dada, mas é exigida para o exercício das suas funções. Muitas mudanças positivas vêm ocorrendo no âmbito da arte-educação, embora muito ainda precise ser feito a respeito de melhores condições de trabalho, formação e acessibilidade para arte-educadores no Brasil.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo:Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte; C/Arte, 2007.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Perigee, 1980. (Original work published in 1943.)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.
- GUASCH, Anna Maria. **Os lugares da memória: a arte de arquivar e recordar**. Revista-Valise, Porto Alegre, v. 3, n. 5, ano 3, julho de 2013.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediações, 2007.
- HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediações, 2000.
- IAVELBERG, Rosa. Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando. Orgs: Susana Rangel Vieira da Cunha e Rodrigo Saballa de Carvalho. Capítulo 2 Arte infância, formação docente e cultura na escola. p. 27- 36 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- MARÍN, José. **Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal**. Visão Global, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.
- PEREIRA, Paula de Abreu. **A educação das relações étnico-raciais: experiência numa escola pública de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. 318p.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- SARDELIS, Maria Emilia. **Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa**. Educar, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006. Editora UFPR.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIOS O ENSINO DE ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE.

Edna de Souza Olive¹

Resumo

Neste texto, exploramos a experiência de estágio e formação docente em Arte, destacando as mudanças ao longo do tempo e as dificuldades enfrentadas pelos estagiários. Observamos que, embora a normatização tenha tornado obrigatório o aceite dos estagiários pelas instituições de ensino, ainda existem obstáculos em termos de empatia, receptividade e apoio por parte dos professores. No entanto, reconhecemos que essa parceria entre estagiários e professores pode ser enriquecedora, possibilitando a incorporação de novas ideias e metodologias nas práticas pedagógicas. A aceitação do estagiário/residente implica na disposição para ajustar os planejamentos e incorporar as ideias do futuro professor. Além disso, destacamos a importância da interação com a comunidade escolar e o desenvolvimento da compreensão das características individuais dos alunos. A formação em Arte e o contato com a escola pública por meio dos estágios obrigatórios são fundamentais para a construção da identidade profissional como professora. O presente trabalho é embasado em uma pesquisa bibliográfica que visa abordar as concepções teóricas sobre o ensino e a formação do docente, apropriando-se dos escritos de Vygotsky, Paulo Freire e outros pensadores da educação. Reconhecemos que a busca pelo conhecimento e o aprimoramento constante são essenciais para os arte educadores, mesmo sabendo que nunca será suficiente. Por fim, ressaltamos que a dedicação à profissão docente tem desestimulado alguns graduandos, evidenciando a importância de refletir e discutir sobre os desafios e recompensas dessa área.

Palavras-chave: educação. estágio. ensino de artes. formação docente.

Introdução

O presente trabalho traz um relato de experiência acerca das vivências que vem desde a graduação, como estagiária (estágio obrigatório de observação e regência em Licenciatura em Artes Visuais UFMS) sucintamente. Em 2003, foi quando me propus a pensar de forma empática sobre a minha postura, na época como futura professora, em relação a receber estagiários, dado aos desafios encontrados e a importância dos mesmo. Assim, iniciou-se o trabalho em 2004, como professora contratada, no qual prossigo experienciando até 2023 como professora de Arte e supervisora de estágio/preceptora. Viso apontar de que forma o estágio vem sendo compreendido pela escola, como era recebido pelos professores, e como se dá essa recepção atualmente. A análise tem base nas vivências e práticas na educação básica, na Rede Pública Estadual de MS, na E.E. Blanche dos Santos Pereira. Os graduandos que, em busca de estágios obrigatórios do Curso de Artes Visuais, optaram pela escola E.E. Blanche dos Santos Pereira, me propiciaram a experiência de supervisora de estágios entre os anos de 2004 a 2023, onde contei com a presença de inúmeros graduandos que cumpriram suas observações e regências satisfatoriamente. Dentre estes destaca-se 21 graduandos, número que compreende ex-estagiários e participantes do programa de residência pedagógica, que contribuíram com seus relatos e suas experiências que fazem parte do percurso de formação enquanto docentes.

¹Especialista em Arte Educação. Coordenação e Gestão Pedagógica, professora na rede Estadual de Mato Grosso do SUL-SED/MS e-mail ednasouzaolive@gmail.com

Nesse sentido, o trabalho vem tratar da forma e dos aspectos relevantes a respeito do estágio e sua importância no estreitamento entre o curso de Licenciatura em Artes Visuais, com a realidade da Educação Básica, na prática, da relevância para a formação do futuro(a) professor(a) de Arte. Observando como o corpo docente compreende a dinâmica de estágio e a presença do estagiário na escola, como era em 2003 e qual o cenário atual.

A observação, reflexão e relatos sobre a vivência objetivou analisar os resultados a partir do acompanhamento e supervisão dos estágios obrigatórios, percebendo-o como parte de um percurso formativo, com a intenção de contribuir e agregar melhor o preparo para o futuro professor de arte. Refletir sobre como o professor pode contribuir para a construção de um espaço seguro e confortável para o acadêmico observar e reger suas aulas, buscando construir conhecimentos que favoreçam significativamente a experiência de estagiário, alunos e do corpo docente. Através da interação do graduando com a rotina da comunidade escolar, pretende-se verificar se houve mudanças positivas no que diz respeito a receptividade e compreensão acerca da importância dos programas de estágio obrigatório e residência pedagógica, nos últimos 20 anos. Qual o cenário que temos hoje, para os graduandos? De que forma a experiência os atingiu? Quais as contribuições do estágio para sua vida profissional e para os estudantes da educação básica? Compreendendo a Escola como um sistema de ensino que se renova, a exemplo de algumas de suas estruturas físicas e teóricas a por meio de curriculum e do Novo Ensino Médio esperam-se soluções também contemporâneas/inovadoras, para tais perspectivas almejamos estar em acordo com o que diz Vygotski:

O novo sistema não precisará se esforçar para extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução para o problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que [a nova psicologia] menciona (VYGOTSKY, 1991b, p. 144).

O presente trabalho é embasado em uma pesquisa bibliográfica que visa abordar as concepções teóricas sobre o ensino e a formação do docente, com foco especial no docente de Arte. Para isso, foram utilizados como referência o capítulo "*O compromisso de saber Arte e saber ser professor de arte*" (FERRAZ e FUSARI, 2010), e o texto "*Valendo-nos da caixa de Pandora: reflexões sobre as dimensões da inteligência espiritual, do cuidado e da arte na educação*" (NESSIMIAN, 2016), assim como os escritos de Vygotski e Paulo Freire. Busquei me aproximar de suas ideias e aplicá-las, na prática, nos limites da minha realidade e compreensão. Essas referências serviram como uma bússola para guiar a busca por alcançar os objetivos de maneira mais precisa.

Além disso, a coleta de dados para este trabalho foi realizada por meio de observações, regências, vivências, relatos, planejamentos, estudos, reflexões, adaptações e encontros no contexto escolar. O corpus de análise deste texto inclui uma série de relatos de experiências fornecidos por ex-estagiários que estiveram sob minha supervisão, bem como depoimentos de participantes atuais do programa de

Residência Pedagógica FAALC/RP/UFMS. Ao todo, são 21 participantes, sendo que 16 concluíram a graduação e 5 estão em processo de conclusão. Todos eles passaram pelos programas de Estágio Obrigatório ou Residência Pedagógica, atuando nos anos finais da Educação Básica e Ensino Médio, e concluíram satisfatoriamente seu período de observação e regência.

Com base nos relatos, foi possível identificar alguns padrões. Três estagiários relataram não ter tido problemas ao buscar espaços de observação e regência em escolas desconhecidas, sem qualquer vínculo prévio. Seis estagiários relataram ter encontrado pouca ou nenhuma dificuldade ao serem recebidos imediatamente em escolas onde foram alunos, têm familiares ou amigos que são professores. Por outro lado, nove estagiários relataram ter enfrentado muitas dificuldades ao buscar estágios em escolas sem vínculos. Três não responderam até o momento da conclusão deste trabalho. Esses relatos foram reunidos e servem como embasamento para esta pesquisa.

Além dos relatos, os procedimentos metodológicos incluíram o acompanhamento sistemático do estagiário, desde sua entrada no ambiente escolar até o planejamento das aulas, a interação com a comunidade escolar, a observação e a regência. Essas etapas foram fundamentais para obter uma compreensão mais abrangente da experiência do estágio e embasar as conclusões apresentadas neste trabalho.

A efetivação do estágio requer ajustes nos horários e nos planejamentos, o que pode ser complexo, pois exige do professor mais experiente uma perspectiva que considere tanto o graduando ou graduado quanto os estudantes da educação básica. É necessário encontrar um equilíbrio entre introduzir novidades e experimentações, considerando o acúmulo de eventos que ocorrem dentro do "microuniverso" que é a Escola. Essa perspectiva integrada permite uma abordagem mais abrangente e enriquecedora para todos os envolvidos no processo de estágio. Dessa forma, aponta Fernandes (2016)

deve-se considerar que, conforme Vygotski (2009), é necessário que exista um período de acumulação de experiências, para que depois se chegue ao período de amadurecimento. Isso pode ser observado no processo criativo de cientistas e artistas que, após longo período de estudos, conseguem chegar a elaborações teóricas ou estéticas. (FERNANDES, 2016, p.125)

1. Do estágio à docência: vinte anos de experiência com programas de estágio

Neste espaço proponho descrever sucintamente, até onde eu possa, o meu percurso iniciado há 20 anos, propondo ainda, a partir dessa experiência observar as mudanças, positivas ou não, deste processo como arte educadora. Pretendo ainda expor a motivação pelas quais me levou a agregar nesse percurso graduandos estagiários como parte do meu processo de trabalho e à rotina das aulas de arte.

Em 2003, durante o último ano da minha graduação em Artes Visuais na UFMS, após concluir todos os trâmites burocráticos, tive a oportunidade de iniciar

um estágio na escola em que trabalho até hoje. Naquela época, apresentamos um projeto de minicurso de pintura mural e arte e cultura regional, intitulado FOLK'ART, que posteriormente se desenvolveu em um projeto de longa duração, estendendo-se por sete anos.

A execução desse trabalho enfrentou diversos desafios ao longo do período. O primeiro deles foi obter a aceitação da escola em relação ao trabalho artístico e aos estagiários. Em seguida, foi necessário conseguir um espaço apropriado para as atividades, assim como alunos interessados e disponíveis para participar no contraturno escolar. Além disso, precisávamos de recursos financeiros para garantir a permanência na escola e materiais adequados para aplicar as aulas práticas.

Após superarmos esses obstáculos, o minicurso foi realizado e trouxe uma nova vida à Escola. Recebemos muitos elogios e até ganhamos uma página no jornal local. Os estudantes ficaram maravilhados e orgulhosos com suas produções, enquanto a direção da escola reconheceu o valor da educação artística e nos concedeu um espaço permanente. Com essa experiência, pudemos perceber os impactos positivos da arte na educação e o quanto ela pode transformar a vida dos estudantes.

Após concluir o curso de graduação no início de 2004, fui convidada para substituir temporariamente a professora de arte em uma escola. No entanto, ela não retornou após o período estabelecido. Devido à credibilidade adquirida durante o minicurso, fui contratada como professora. O ano de 2004 foi marcado por muitas experiências e práticas em sala de aula, lecionando para alunos do ensino fundamental II e médio. Logo percebi que não seria uma tarefa fácil, especialmente como professora iniciante. As inseguranças eram constantes, e nas conversas entre os colegas na sala dos professores, o assunto sobre estagiários era recorrente. Essas conversas me fizeram refletir sobre como eu receberia os estagiários em minha aula e qual seria a minha postura. Se eu não os recebesse, como poderia contribuir para a formação dos futuros professores? Essas reflexões sempre traziam à memória as minhas próprias experiências como estagiária.

A rejeição dos professores efetivos/contratados em relação à observação/regência dos estagiários era uma das problemáticas que permeavam a minha experiência como docente. Eu me questionava sobre os motivos reais que despertavam essa rejeição. Essas questões, entre outras, acompanharam todo o meu percurso profissional.

Após concluir minha primeira especialização e passar em um concurso em 2005, obtive uma vaga permanente na escola, desta vez como professora concursada. A partir desse momento, minha preocupação era não me acomodar e evitar me tornar uma profissional ultrapassada, incapaz de compreender e aceitar as mudanças e as perspectivas dos jovens. Para isso, procurei constantemente me atualizar por meio de cursos, eventos e contatos com universidades. Essas oportunidades foram fundamentais para compreender a importância do estudo no trabalho como educadora de arte na educação básica. Essa busca por atualização refletiu diretamente no meu trabalho em sala de aula, proporcionando-me mais segurança e assertividade nas práticas de ensino. Aprendi a aprender sempre e a buscar cada vez mais

conhecimento, pois entendo que nunca será suficiente à medida que o tempo passa e o mundo se transforma rapidamente.

Como professora, acredito ser meu papel estar aberta a contribuir para a formação satisfatória de outros professores, proporcionando um ambiente seguro onde possam trocar novas experiências e estimular os estudantes a vivenciarem o novo. Nesse sentido, valorizo a contribuição que estagiários residentes podem oferecer, pois acredito que suas perspectivas trazem modificações positivas e produtivas para as rotinas estudantis.

Com base na minha experiência com estagiários e residentes, fica evidente que o estágio é um elemento crucial na consolidação do percurso de formação de um futuro professor. É fundamental que a escola seja um ambiente acolhedor e contribua de forma segura e qualitativa para a formação do estagiário, visando a superação das expectativas e o alcance dos objetivos formativos.

A graduação proporciona os fundamentos teóricos e práticos necessários para o exercício da profissão e geralmente inclui estágios ou práticas pedagógicas que permitem aos estudantes vivenciar o ambiente escolar e adquirir experiência. Todo professor regente ativo em sala de aula passou, em algum momento, pelo estágio como parte de sua formação. Portanto, compreender a importância de contribuir com o aprendizado daqueles que estão em formação, sejam estagiários ou residentes pedagógicos, é essencial. E reconhecer a importância de contribuir com esse momento da formação profissional pode resultar em profissionais cada vez melhores e mais qualificados para atuarem como educadores nas salas de aula, o que consequentemente contribuirá para uma educação de melhor qualidade.

Ainda nesse sentido, sobre o processo de educação, é preciso citar Vygotski (2003)

a importância do professor é incomensuravelmente maior. Ainda que seu papel aparentemente diminua quanto a sua atividade externa, pois passa a ensinar menos, a atividade interna aumenta. O poder desse professor sobre o processo educativo é muito maior que o professor de outrora (VYGOTSKI,2003, p.78).

É válido observar que, em 2003, havia poucos professores formados em Arte no estado de Mato Grosso do Sul, o que contribuía para o desconhecimento e a falta de receptividade em relação aos estágios em Artes Visuais. A dificuldade das instituições em oferecer espaços para estágios acabou levando à criação da Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. Essa lei, ao ser conhecida por diretores e professores, passou a ser vista como uma forma de facilitar o acesso dos estagiários às escolas.

Com a regulamentação da lei, ocorreram modificações significativas em relação ao acolhimento dos estagiários, tornando-se obrigatório nas instituições de ensino. Conforme os registros de inserção nos estágios, o processo desde os trâmites até a regência ocorre em etapas. Inicialmente, o estagiário obtém a autorização assinada pela instituição à qual pertence e, em seguida, entra em contato com a coordenação/direção da escola escolhida. Essa coordenação/direção, por sua vez,

apresenta o estagiário ao professor responsável, que o acolhe e recebe em seu ambiente de trabalho.

Essas etapas são importantes para garantir uma integração adequada do estagiário na escola, permitindo uma experiência de aprendizado significativa e supervisionada. A partir daí, o estagiário pode vivenciar a prática docente sob a orientação e supervisão do professor responsável, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e sua formação como futuro educador de Arte.

A experiência de estágio em 2003, como descrito, foi marcada pela falta de normatização e pela dificuldade em encontrar espaços de estágio nas instituições de ensino. O processo era incerto e exigia persistência por parte dos estagiários, que enfrentavam negativas e encontraram pouca empatia, receptividade e apoio por parte das instituições e professores.

Atualmente, em 2023, houve avanços significativos com a normatização dos estágios e a obrigatoriedade das instituições em aceitar os estagiários. No entanto, segundo relatos dos estagiários, muitos ainda enfrentam angústias e experiências pouco produtivas devido à falta de empatia, apoio e receptividade. A compreensão e aceitação por parte das instituições e dos professores ainda deixam a desejar.

Um ponto importante a ser destacado é que a legislação pode não abranger todos os aspectos essenciais para uma experiência de estágio de qualidade. Questões humanas, como empatia, compreensão, aceitação e superação de falhas pessoais, são fundamentais para a construção de um ambiente favorável ao aprendizado e crescimento dos estagiários.

Portanto, mesmo com a normatização, ainda existe um gargalo a ser superado, que envolve a dimensão humana dos educadores/professores. É necessário que esses profissionais se desprendam de amarras, dogmas, orgulhos e inseguranças, buscando serem livres para estender a mão aos seus pares e transformar a si e o ambiente ao seu redor por meio do conhecimento e ações. A verdadeira mudança ocorre quando os educadores são capazes de se conectar genuinamente com os estagiários, proporcionando um ambiente acolhedor e estimulante para o seu crescimento profissional.

Para Paes (2021) cita que, “aquilo que o sujeito é, na sua subjetividade, foi apropriação da história humana, no seu aspecto sensível, cognitivo, ético”. No contexto dos estágios, essa subjetividade dos educadores pode desempenhar um papel crucial na recepção e acolhimento dos estagiários. Embora os trâmites legais tenham sido estabelecidos para garantir a realização dos estágios, é importante ressaltar que seguir essas normas por si só não garante uma experiência plena de estágio. A atitude e o acolhimento dos educadores que recebem os estagiários também são fundamentais. Infelizmente, há relatos de situações em que os educadores deixam claro que os estagiários não são bem-vindos em suas salas de aula, gerando desconforto e insegurança nos futuros professores.

Essas atitudes podem ter um impacto negativo no desempenho dos estagiários, afetando sua confiança e, conseqüentemente, seu desempenho com os estudantes. Além disso, tais comportamentos demonstram a insegurança por parte dos

professores regentes em lidar com o diferente, o que pode comprometer a construção de um ambiente inclusivo e propício ao aprendizado.

É necessário promover uma reflexão profunda sobre a importância do acolhimento e da valorização dos estagiários como parte integrante do processo de formação docente. Os educadores devem estar dispostos a compartilhar seus conhecimentos, trocar experiências e colaborar para que os estagiários se sintam seguros e capacitados para enfrentar os desafios da sala de aula. A diversidade de perspectivas e abordagens pode enriquecer o ambiente educacional e contribuir para uma educação de qualidade. Nesse sentido Palmer(2012), nos provoca a olharmos para dentro de nós, de nossas potencialidades e fragilidades.

Por mais que os métodos sejam importantes, a coisa mais prática que podemos conseguir em qualquer tipo de trabalho é perceber o que está acontecendo dentro de nós quando trabalhamos. Quanto mais familiarizados tivermos com nosso espaço interior, mais seguro se torna nossa prática docente - e nossa vida” (PALMER, 2012. p.21).

Percebe-se nesse âmbito, a importância de ampliar e aceitar diferentes pensamentos e ideias educativas no contexto do ensino de arte. Como educadores, é fundamental que nos dediquemos a aprender e aprimorar continuamente nossas práticas de ensino, buscando uma abertura inteligível para inovar tanto em nossas metodologias quanto em nossos conceitos.

O mundo está em constante transformação, e a educação deve acompanhar essas mudanças. Isso inclui estar aberto a novas concepções de mundo, novos pensamentos e atitudes em relação ao outro e a nós mesmos. A arte, por sua natureza criativa e expressiva, oferece um terreno fértil para explorar e experimentar novas abordagens pedagógicas. Ao abraçarmos a aprendizagem contínua e a prática da arte e do ensino de arte, estaremos mais preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Isso envolve estar disposto a questionar nossas próprias crenças e suposições, a se abrir para diferentes perspectivas e a experimentar novas formas de ensinar e aprender.

A inovação em nossas práticas metodológicas e conceituais não deve ser vista como uma ameaça, mas sim como uma oportunidade de crescimento e enriquecimento pessoal e profissional. Através desse processo, poderemos proporcionar aos nossos alunos experiências educativas mais significativas, que os ajudem a desenvolver habilidades criativas, críticas e reflexivas. Portanto, é fundamental que nos mantenhamos abertos, receptivos e dispostos a explorar o novo, a fim de promover uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada com as demandas e desafios do mundo contemporâneo.

Jara (2020), vem elucidar acerca da educação popular contemporânea e seus princípios e faz nos atentar que, segundo suas palavras

Esse modelo se sustenta, principalmente, em uma filosofia da práxis educativa entendida como processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico criador e transformador que se constrói socialmente nas relações de poder equitativas e justas nos distintos âmbitos

da vida e em uma pedagogia crítica, criativa e participativa que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais e valorativas” (JARA 2020. p.25).

Destaco um aspecto que considero importante: a responsabilidade de educarmos a nós mesmos e aos outros como sujeitos transformadores, críticos e criativos. Como educadores, temos o papel de incentivar o desenvolvimento pleno dos nossos alunos e também dos nossos colegas professores. Nesse sentido, é essencial que busquemos aprimorar continuamente nosso trabalho pedagógico e promover uma reflexão constante sobre as relações com o estágio e suas finalidades. Devemos instigar nossos colegas a pensar e compreender melhor a importância dos estágios como uma oportunidade de aprendizado e crescimento mútuo.

Infelizmente, é possível que alguns professores tenham uma visão negativa dos estágios, vendo-os como algo que atrapalha e limita seu trabalho. É importante, portanto, dialogar e compartilhar experiências positivas e perspectivas diferentes sobre os estágios, mostrando que eles podem ser uma oportunidade para a troca de conhecimentos, a renovação das práticas pedagógicas e o enriquecimento do ambiente escolar. Devemos também encorajar nossos colegas a valorizar e reconhecer o papel dos estagiários como colaboradores e aprendizes, em vez de se preocuparem apenas com aspectos burocráticos ou com o que é relatado em seus relatórios. Os estágios podem ser uma oportunidade para os professores aprofundarem sua própria reflexão sobre suas práticas e descobrirem novas perspectivas e abordagens. Ao promovermos uma cultura de colaboração, respeito e abertura para o diálogo entre os professores e estagiários, estaremos contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais rico e estimulante. Dessa forma, poderemos estabelecer uma relação positiva e construtiva entre os estágios e a prática docente, fortalecendo a formação de novos professores e enriquecendo o processo educativo na totalidade.

Entre as dificuldades percebidas e vivenciadas nessa experiência com estagiários e residentes pedagógicos, podemos dizer que a presença do estagiário ou residente pedagógico possa trazer desconforto inicialmente por implicar em ajustes e adaptações na rotina e planejamento do professor, nos obrigando a corrigir posturas, refazer planos de aulas e agregar novas ideias e metodologias. Aceitar o estagiário/residente implica ainda em ter a disposição necessária para adequar os planejamentos junto ao graduando, agregando a este as ideias do futuro professor. No entanto, é importante lembrar que essa parceria também pode trazer benefícios significativos para ambas as partes envolvidas. Ao aceitar o estagiário ou residente, o professor tem a oportunidade de compartilhar sua experiência e conhecimento, ao mesmo tempo em que se abre para novas ideias e metodologias trazidas pelo graduando. Essa troca de perspectivas pode enriquecer o ambiente de aprendizagem e estimular o desenvolvimento profissional de ambos.

Além disso, o trabalho conjunto entre o professor e o estagiário/residente pode permitir uma atenção mais individualizada aos estudantes. Em turmas numerosas, é desafiador oferecer uma atenção qualitativa a todos os alunos em um curto período. Com a presença do estagiário, é possível dividir as responsabilidades e criar

oportunidades para um atendimento mais personalizado, o que pode contribuir para um melhor aproveitamento dos estudantes.

É importante destacar que a parceria com o estagiário/residente requer disponibilidade e orientação adequada por parte do professor. É necessário investir tempo na orientação e no acompanhamento do graduando, para que ele possa se desenvolver e contribuir efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, embora haja desafios e necessidade de ajustes, a presença do estagiário ou residente pedagógico pode trazer benefícios significativos para o professor, os estudantes e o próprio graduando, promovendo um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e colaborativo.

Nesse trabalho a experiência demonstrou que há diversos desafios a serem enfrentados para garantir o sucesso do trabalho do estagiário ou residente pedagógico. Iniciando-se pela aceitação do graduando no ambiente escolar, requerendo adequações e atenção aos detalhes da rotina escolar, como comportamento, posturas, emprego de termos adequados e vestimenta apropriada ao ambiente de trabalho, além de considerar o tempo, espaço e recursos disponíveis. Também é preciso atentar-se se a aula preparada é capaz de despertar o interesse das turmas. Também é necessário lidar com os anseios, inexperiência e insegurança que podem surgir nesse processo. Para o estagiário/residente, esse momento representa uma oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, interagir com os alunos, enfrentar desafios reais e desenvolver uma compreensão mais profunda da profissão docente. Como parte dos processos educativos transformadores que torna estudante em professor, vem concordar com Jara na seguinte afirmação:

Tais processos caracterizados por serem ativos críticos e criativos contribuem à construção de pessoas e coletivos/ movimentos como sujeitos da história protagonistas de ações transformadoras da realidade social na construção de sociedade e relações justas, equitativas e democráticas (JARA OSCAR H, 2020, p. 08).

Durante o processo de transição de estudante para professor, é essencial desenvolver uma interação significativa com a comunidade escolar. Estar com os alunos implica em aguçar a percepção acerca das características individuais de cada aluno e de como eles aprendem, bem como as peculiaridades de cada turma e de como trabalhar essas diferenças. Essa compreensão só é possível adquirir por meio do contato diário com os alunos. Nesse processo, os estagiários/residentes experimentam a rotina de um professor, lidam com os desafios e recompensas da educação, constroem relacionamentos com os alunos e colegas, e refletem sobre o impacto que estão tendo no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes. É uma oportunidade valiosa para vivenciar a realidade da sala de aula e adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para se tornarem professores eficazes.

Nesse sentido, Fernando José de Almeida (2010):

Antes do contato com ele, podemos ser estudantes, intelectuais, conhecedores de conteúdos, pesquisadores, etc., mas ainda não somos

professores. É ele que desperta em nós o desejo de ensinar - e não apenas nossos sonhos, títulos, concursos ou projetos. (ALMEIDA 2010, np)

A formação em Artes Visuais-Licenciatura pela UFMS e o contato com a escola pública por meio dos estágios obrigatórios e dos minicursos desempenharam um papel fundamental na minha jornada como professora. Essa experiência possibilitou que o meu "ser" professor ganhasse forma e conteúdo.

Sobre arte e educação para Palmer (2012) cita:

A arte é vida e deve estar na educação como linguagem e comunicação dessa Vida; disposta a desvelar seus significados, sem receio de ensinar a 'sentir' a adentrar em seus mistérios e a se olhar por dentro. Mas, a arte faz isso com aquele que aprende e aquele que ensina. E, para tal é preciso coragem, uma qualidade interior, que possibilita "confrontar as condições que demasiadas vezes frustram os bons professores e tiram dos alunos oportunidades vitais de aprender, crescer e ser úteis no mundo" (PALMER, 2012,s/p).

Tendo certeza de que, para Arte, educadores haverá sempre. A busca por aprender e transformar é essencial para os arte educadores. Nunca é suficiente estar imerso no mundo da arte educação. A formação constante e a geração de conhecimento são fundamentais para oferecer experiências significativas aos alunos e promover a transformação por meio da arte. Conforme citação de que se vale Palmer (2012), "ouvi dizer que na formação de terapeutas, que envolve muita técnica, na prática, há um ditado: "Técnica é o que se usa até o terapeuta chegar". A técnica é o que o professor usa até o verdadeiro professor chegar" (Palmer, 2012, p. 21).

A graduação forma oficialmente o docente, mas a permanência na profissão de professor ocorre durante os primeiros cinco anos da prática pedagógica, dado a complexidade da docência. É verdade que dedicar-se à profissão docente tem desestimulado muitos graduandos. Existem diversos desafios e obstáculos no caminho, como baixos salários, falta de reconhecimento, condições precárias de trabalho e o desgaste emocional, que podem impactar negativamente a motivação dos estudantes em seguir carreira como professores. No entanto, é importante ressaltar que a educação é uma área fundamental que a atuação dos professores é essencial para o desenvolvimento da sociedade. É necessário valorizar e apoiar os profissionais da educação, buscando melhorias nas condições de trabalho e reconhecimento de sua importância. Programas que incentivem o graduando em licenciatura se fazem urgentes e necessários. Segundo dados de pesquisa de 2020, realizadas pelo Instituto Semesp, prevê para 2040 a ausência de professores formados, dado ao desestímulo à profissão. Sendo urgente investir na preparação, incentivar os que se identificam com educação, promover e imersão do graduando na prática pedagógica.

Conforme o CNPq, a residência pedagógica é

"O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Visando aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de

educação básica a partir da segunda metade de seu curso” (CNPq/UFMS/SED).

O que difere muito do Estágio Obrigatório, que continua sendo muito importante. Difere principalmente no quesito tempo/espço e no maior ganho de experiência em sala de aula e na escola, pois o estágio obrigatório tem um período curto de duração, enquanto a residência se cumpre em 18 meses.

2.1 - Relato dos estagiários e residentes pedagógicos

Na experiência realizada com os estagiários e residentes pedagógicos, foi viabilizado o espaço e ambiente propício para o exercício da prática pedagógica em sala de aula, a fim de que o trabalho fosse realizado com êxito, tendo intencionalmente o acolhimento e apoio. Ao final desta etapa, após o período de regência, foi possível avaliar, mediante questionamentos e relatos, o quão mais seguros se encontram os estagiários e residentes, apresentando-se numa postura amadurecida com sua prática de estágio. Ainda ressalto aqui que os estudantes demonstraram contentamento e responderam bem à solicitação de atividades e produções artísticas nas aulas com os estagiários e residentes dos estudantes, somando todas as turmas atendidas nessa última etapa do ensino médio aproximadamente 450 estudantes.

Foram escolhidos para expor neste trabalho oito (8) dos relatos feitos pelos estagiários, os mesmos foram identificados por Estagiário-A, Estagiário-B, Estagiário-C, Estagiário-D, Estagiário-E, Estagiário-F, Estagiário-G, Estagiário-H. A seguir relatam-se:

Estagiário A: O estágio foi um reencontro com a escola, criação de novas perspectivas e confronto com os paradigmas. Contribuiu para projetar como podem ser as aulas, que recursos preciso e como pode ser a minha atuação na sala no papel de professor. Os desafios foram terminar antes de acabar o tempo, conseguir acompanhar todos os alunos, planejar interessantes trabalhos e a relação com a bagunça e desinteresse. Dos desafios que citei, imagino que vão me acompanhar em toda a docência, mas em relação a planejar interessantes aulas e acabar no tempo, foram resolvidas no sentido de trabalhos futuros.

Estagiário B: Para mim o estágio foi uma etapa fundamental na minha formação, pois pude adquirir mais experiência profissional na área da educação além de ter a oportunidade de me familiarizar com ambiente escolar com as suas devidas particularidades. Meu maior desafio foi a preparação do plano de aula e o tempo para executá-los nas turmas, pois, a meu ver, 50 minutos semanais por turma é um tempo muito curto e desfavorável, tanto para o aluno quanto para o professor, porém é um desafio que pode ser superado se todos que estiverem presentes em sala de aula fizerem sua parte e mantiverem o respeito.

Estagiário C: Meu primeiro contato com os alunos foi no primeiro horário de aula com a turma do terceiro ano do médio, os alunos pareciam estar desanimados e sem interesse no primeiro momento achei que as outras turmas também fosse estar desanimada, porém, pude notar que cada turma tinha uma característica diferente. Também consegui perceber sua postura frente a cada turma, que também mudava dependendo da turma.

Estagiário D: Apesar da diferença em todas as turmas, a senhora manteve uma boa relação com os alunos. Sempre estive flexível com relação às notas e trabalhos dando várias oportunidades para os alunos realizarem as

atividades. Sempre muito atenciosa com cada aluno, me lembro da sua alegria ao ver o desenho de um aluno com autismo não desenvolvia nenhum desenho proposto. Tive muito receio se conseguiria manter o controle de sala, e suas dicas e as conversas que tivemos durante o decorrer do estágio me ajudaram a saber a melhor maneira de falar com os alunos e como me posicionar em sala.

Estagiário E: Foi uma professora muito solícita, disposta a trocar experiências, auxiliando minha formação, que se fez essencial, notei que sou muito leiga e com seus conhecimentos me propôs a buscar mais conhecimentos na área de artes que não é só o pintar, que por trás de cada obra tem um autor e um história e que sempre teremos alguma dificuldade com material.

Estagiário F: Os resultados alcançados, tanto em termos de formação dos alunos como de desenvolvimento profissional, foram gratificantes, reforçando a importância de uma educação artística de qualidade. A residência pedagógica em Artes Visuais foi um marco significativo em minha trajetória como educadora e artista visual, e estou motivada a continuar explorando novas formas de inspirar e ensinar por meio das Artes Visuais.

Estagiário G: A escola é um ambiente onde sempre surgirão novos desafios, que acabam sendo necessários para o crescimento pessoal e profissional das pessoas que atuam na área de ensino. Buscar soluções, encontrar novos métodos de ensino, e se adaptar a situações inesperadas acabou sendo algo que os residentes pedagógicos precisaram vivenciar para que conseguissem compreender melhor a realidade nas escolas e o seu funcionamento.

Estagiário H: O professor deve estar sempre se atualizando, assim como eu, como estudante, tenho que estar constantemente ligada a algum teórico, lendo algum livro e pesquisando para que, futuramente, esteja apta a dar aula. O professor em atuação deve fazer o mesmo para não acabar preso a uma maneira de dar aula nem perca a vontade de lecionar.

Através dos relatos feitos pelos estagiários e residentes participantes é possível perceber que com a experiência em sala adquiriram segurança, revelaram e reconhecem-se suas potencialidades e fragilidades, resultando em uma grande oportunidade de aperfeiçoamento. Diante das observações, relatos registrados e vivências desse trabalho, me apoio ao proposto por Vigotski (2003), ao falar sobre “quanto ao significado psicológico do jogo” o autor fala da formação infantil.

Um momento essencial é o da orientação, isto é, da reação preparatória do organismo com cuja ajuda, este adota certa forma de comportamento. E todo mecanismo de seleção é interno, não-manifesto, até chegar o resultado que obriga a adotar umas formas e deixar outras (Vigotski, 2003, p.107).

Como criança que fomos, em formação, e aqui estamos no jogo da aprendizagem, cabe nessa citação fazer uma similitude com a formação docente; a importância da orientação, e de compreender o processo de aprendizado que existe em todas as etapas da vida.

Considerações finais

Ao longo dos últimos 20 anos, iniciei um percurso como arte educadora, no qual pude observar diversas mudanças e transformações nesse processo. Durante esse tempo, fui motivada a incluir graduandos estagiários em minha prática de trabalho e na rotina das aulas de arte.

Uma das principais razões que me levaram a agregar os estagiários foi a minha crença na importância da formação dos futuros professores. Acredito que a vivência prática, aliada aos fundamentos teóricos adquiridos na graduação, é fundamental para o desenvolvimento de um professor qualificado e preparado para atuar na área da arte educação. Além disso, ao incluir os estagiários em minhas aulas, visei proporcionar a eles a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, de interagir com os alunos e de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação. Essa experiência é enriquecedora tanto para os estagiários quanto para os estudantes, por promover a troca de experiências e perspectivas, contribuindo para uma educação de qualidade.

Ao longo desse percurso, pude observar mudanças tanto positivas quanto desafiadoras. Por um lado, os estagiários trazem consigo novas ideias, abordagens e energias, enriquecendo o ambiente de sala de aula e estimulando a criatividade. Por outro lado, enfrentamos desafios como a necessidade de adaptação dos horários e planejamentos, a busca por espaços de observação e regência adequados e a superação de dificuldades que os estagiários possam enfrentar durante o processo de estágio. No entanto, acredito que os benefícios superam os desafios, pois vejo o impacto positivo que essa integração tem tanto na formação dos estagiários quanto no desenvolvimento dos alunos. Ao longo desses anos, tenho acompanhado de perto o crescimento e a evolução dos estagiários que passaram por minha supervisão, e fico orgulhosa em contribuir para a formação de profissionais comprometidos e capacitados na área da arte educação.

Em resumo, meu percurso como arte educadora nos últimos 20 anos foi marcado pela inclusão de estagiários em minha prática de trabalho. Essa decisão foi motivada pela importância da formação dos futuros professores e pela oportunidade de enriquecer a experiência de ensino e aprendizagem. Ao observar as mudanças ocorridas nesse processo, tanto positivas quanto desafiadoras, reafirmo minha convicção de que a integração dos estagiários é fundamental para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento da arte educação na totalidade.

Referências

- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **Criatividade no ensino de artes visuais**: da reprodução à inclusão. - 1. ed.-Curitiba: Appris, 2016.
- FERRAZ e FUSARI. **Arte na Educação Escolar**. Maria Helena Correa de Toledo e Maria Felismina de Rezende e Fusari. 4. - Ed. São Paulo: Cortez 2010.
- JARA, Oscar H. **A educação Popular latino-americana**: História e Fundamentos, Éticos, Políticos e Pedagógicos. São Paulo - Ação Educativa: CEAAL: ENFOC, 2020.
- PAES, Paulo. Vigotski Fundamentos e Práticas no Ensino de Arte disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=706sHmCkWeY> Campo Grande, MS, acesso em: 17/05/2021.
- PALMER, Parker J. **A coragem de ensinar**: A vocação, as dificuldades e o potencial transformador de ser professor. São Paulo, SP: Editora Da Boa Prosa 2012.
- VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Edição comentada. ARTMED Editora, São Paulo, 2003.

PARTE II

I ENCONTRO NACIONAL DO PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE ARTES



PARTE II

O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN: DIÁLOGOS ENTRE ARTE, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO NO PIBID E NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS

Josimar Ferreira¹

Walter Benjamin, reconhecido por suas reflexões sobre cultura, história e modernidade, trouxe contribuições significativas para a compreensão do conceito de experiência na contemporaneidade. Seu trabalho influente no campo da filosofia fornece um arcabouço teórico para explorar a relação entre experiência, arte, estética e educação. O conceito de experiência em Benjamin nos ajuda a pensar a formação de professores em Artes Visuais por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e da Residência Pedagógica. No contexto das Artes Visuais, esses programas oferecem imersão prática em ambientes educacionais, estimulando a reflexão e a prática pedagógica, alinhadas com as abordagens filosóficas acerca da experiência estética.

Em sua obra Benjamin abordou a experiência como um acontecimento individual e enfatizou a importância de uma experiência autêntica, única e singular, que se contrapõe à reprodutibilidade técnica e à uniformização cultural. A experiência autêntica está ligada a um momento fugaz e irrepitível, onde a percepção individual e a relação com o mundo são intensas. No entanto, Benjamin viu a modernidade como uma era de perda dessa autenticidade devido à reprodução em massa e à comercialização da cultura. Ecos percebidos na educação contemporânea.

O conceito de experiência surge pela primeira vez na obra benjaminiana em 1913 com o título “Experiência” quando o autor tinha 21 anos e militava na *Jugendbewegung* (Juventude Livre), uma associação de estudantes que buscava uma revolução educacional nas instituições de ensino. O conceito surge como sinônimo de máscara de adulto, cuja marca é o uso da “experiência”, apontando o conhecimento do adulto sobre a juventude. Em “Sobre um programa da filosofia futura” escrito em 1918, Benjamin crítica o conceito de experiência em Kant, desdobrando sua própria teoria. Na década de 1930 surgem os grandes traços para formular uma filosofia da experiência. Em 1933 escreve “Experiência e pobreza” e em 1936 “O narrador”, o conceito não contradiz os textos anteriores mas é reelaborado.

O autor deseja firmar bases epistemológicas para lidar com o conhecimento passado por geração em geração que vinha definindo com a modernidade.² Benjamin define experiência (*erfahrung*): “[...] experiência é matéria de tradição, tanto na vida privada quanto na vida coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1986, p. 103). *Erfahrung* é o

¹ Professor Adjunto no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Cachoeira/BA.

² O conceito de experiência na teoria crítica de Walter Benjamin se afasta da experiência e experimentação na filosofia pragmática e pedagogia progressiva do filósofo norte-americano John Dewey.

conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se desdobra, que se prolonga com o tempo. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo, uma impressão assimilada às pressas. Assim, Benjamin mostra a mediocridade da experiência na modernidade. Experiência, outrora sinônimo de sabedoria, declinou.³

Walter Benjamin distingue a experiência autêntica da mera vivência cotidiana. Descreve a experiência autêntica como algo singular, único e intenso, afirmando que experiência é tudo aquilo que se apresenta ao homem como experiência única. Ao passo que, para ele, a vivência cotidiana é um processo repetitivo, desprovido da singularidade e da intensidade da verdadeira experiência. Benjamin alertou para a perda da experiência autêntica na modernidade, principalmente com o avanço da reprodutibilidade técnica. A invenção da fotografia, do cinema e da capacidade de reproduzir em massa desencadeou a diluição da autenticidade e originalidade das experiências. Sobre essa perda, Benjamin pontua que a experiência perdeu a aura de singularidade que possuía no passado.

A preocupação de Benjamin com a perda da experiência autêntica está intrinsecamente relacionada à noção de memória e história. Para ele, a verdadeira compreensão do passado não pode ser alcançada por meio de uma narrativa histórica linear, mas sim pela vivência direta das experiências passadas. A autenticidade da experiência é o caminho para uma compreensão mais profunda e genuína da história.

A reflexão de Benjamin sobre a experiência e vivência mantém uma importância significativa na contemporaneidade. Em um mundo saturado de imagens e reproduções, a busca pela autenticidade da experiência se torna um desafio crucial. A sociedade contemporânea, imersa na era digital e na cultura de massa, enfrenta questões semelhantes às abordadas por Benjamin, onde a autenticidade da experiência é muitas vezes obscurecida pela reprodução e pela constante busca por novidades.

A relação entre arte, estética e educação é central para a compreensão da experiência em Benjamin. A arte, como veículo de experiência autêntica, pode provocar momentos de intensidade e reflexão. No entanto, a reprodução técnica de obras de arte compromete a aura, tornando a experiência estética mais fugaz. A educação desempenha um papel fundamental na preservação da experiência autêntica, permitindo aos professores e alunos explorar as complexidades da arte e da estética.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica são programas que visam à formação de professores. Nas Artes Visuais, eles oferecem oportunidades de imersão prática no ambiente educacional. No entanto, o diálogo com o pensamento de Benjamin revela a importância desses

³ Em seus escritos sobre arqueologia, Giorgio Agamben nos aponta que a única via de acesso ao presente é a herança do passado, viver o presente significa necessariamente saber viver o passado. De certo modo, saber viver o embate entre o presente e o passado é uma aventura. No livro *A aventura* (2015), Agamben propõe, para viver a vida, uma disposição ética. Para viver os acontecimentos é necessário uma disposição ética. Tal concepção já assinalava, de certo modo, na glosa “Experiência, glosa, aventura”, presente em *Infância e história* (1979). A aventura exige um devir aventureiro. Não basta vir ao mundo, é necessário também aventurar-se.

programas na promoção da experiência autêntica. O Pibid permite que os estudantes vivenciem a prática docente, proporcionando um contato direto com a experiência de ensinar e aprender. Ao criar um espaço de interação com a arte e a estética, os participantes do Pibid podem contribuir para a formação de futuros professores mais sensíveis às questões da autenticidade na experiência estética. A Residência Pedagógica, por sua vez, proporciona um ambiente mais aprofundado de aprendizado prático. Através da imersão prolongada em contextos educacionais, os residentes têm a oportunidade de refletir sobre o impacto da reprodução técnica na experiência estética e buscar maneiras de reverter esse processo.

Em um diálogo com Walter Benjamin, o Pibid e a Residência Pedagógica podem ser vistos como mecanismos para resgatar a experiência autêntica. Esses programas incentivam a reflexão sobre como a arte e a estética podem ser transmitidas de forma a preservar a singularidade e a intensidade da experiência. Além disso, a educação nas Artes Visuais deve se esforçar para criar contextos que permitam que os alunos entrem em contato com a autenticidade da experiência estética.

Tanto o Pibid quanto a Residência Pedagógica buscam promover uma formação que vai além do ambiente acadêmico, permitindo uma imersão e reflexão mais significativa sobre a prática docente, conectando-se diretamente com os ideais de Demerval Saviani, educador brasileiro e teórico da educação. Saviani trouxe contribuições significativas para o campo pedagógico, especialmente no que se refere à pedagogia histórico-crítica, baseando na dialética marxista e tendo como objetivo uma educação crítica e transformadora. Essa abordagem visa uma compreensão ampla da sociedade, cultura e história, promovendo a formação de indivíduos críticos e engajados socialmente. A filosofia educacional de Saviani busca promover uma relação entre teoria e prática, onde a formação docente é essencial para a transformação social.

Os programas como o Pibid e a Residência Pedagógica, ao dialogarem com a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, oferecem uma oportunidade valiosa para a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com uma prática pedagógica transformadora. A intersecção entre a teoria de Saviani e a prática vivenciada nesses programas reforça a importância de uma formação docente que alie conhecimento teórico à prática educativa, visando uma educação mais participativa e contextualizada.

A intersecção entre a visão filosófica de Walter Benjamin sobre a experiência, a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e os programas práticos como o Pibid e a Residência Pedagógica em Artes Visuais é fundamental. A experiência autêntica, preconizada por Benjamin, é essencial para uma educação crítica e transformadora proposta por Saviani. A imersão prática oferecida pelo Pibid e a Residência Pedagógica se alinha com a ideia de experiência autêntica, permitindo aos futuros professores vivenciarem a prática educacional de forma mais reflexiva e autêntica.

A constelação dos conceitos de Walter Benjamin sobre experiência, a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e os programas práticos como o Pibid e a Residência Pedagógica destacam a importância da experiência autêntica na

formação de professores de Artes Visuais. A interação entre a teoria e a prática, a reflexão crítica e a imersão prática, de acordo com essas perspectivas, são fundamentais para uma formação docente que promova uma educação mais reflexiva e engajada, capaz de transmitir não apenas conhecimento, mas também uma compreensão mais profunda e autêntica das artes visuais e da cultura.

O Pibid e a Residência Pedagógica nas Artes Visuais, em diálogo com o pensamento de Benjamin e Saviani, podem desempenhar um papel significativo na formação de professores que valorizam a experiência autêntica e singular na apreciação e ensino da arte e da estética. Esses programas, ao promoverem a imersão prática e a reflexão crítica, podem contribuir para a renovação do valor da experiência autêntica em um mundo saturado de reprodução técnica, enriquecendo assim a educação nas Artes Visuais e fortalecendo a relação entre arte, estética e experiência na educação contemporânea.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *A aventura*. Trad. Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas I. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Obras Escolhidas II. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras Escolhidas III. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

PIBID/ UFMA: UMA EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Janine Alessandra Perini¹

Resumo

O artigo relata a experiência do PIBID do curso de Linguagens e Códigos/ Música da UFMA, Centro de Ciências de São Bernardo, que aconteceu de dezembro de 2022 a abril de 2022, na escola Unidade Integrada Bernardo Coelho de Almeida, localizada na zona rural do município de São Bernardo, Maranhão. O projeto aconteceu no meio da pandemia por conta da COVID-19 e precisou de adaptações ao novo sistema de ensino remoto. Dessa forma, possibilitou experiências em meio a alternativas digitais, mobilizando a busca por métodos e mecanismos para desenvolver o trabalho pedagógico, visando a interação entre discentes da UFMA e da escola básica. Os referenciais teóricos utilizados foram, principalmente, ŽIŽEK, (2020) e SAVIANI; GALVÃO (2021). A experiência e o conhecimento obtido resultaram no aprimoramento da formação docente por meio de pesquisas, grupo de estudo, webnários, aulas remotas, jogos educativos e interativos, criação de videoaulas e a construção de material didático e atividades impressas. Como resultado, percebemos que os licenciados, além da formação docente, também, tiveram uma formação política, com reflexões sobre ensino remoto, políticas públicas, importância e dificuldade da educação pública de qualidade, questões étnico-raciais na educação, racismo e preconceito.

Palavras-chave: PIBID. Ensino remoto. UFMA.

Introdutório

Em tempos de pandemia é de extrema importância vivermos em uma sociedade democrática e humana, com direitos constitucionais garantidos, educação de qualidade, saúde pública e saneamento básico. Mas o Brasil está longe de chegar ao patamar de uma sociedade humana com direitos igualitários. A economia do país tem muito potencial, porém é muito mal distribuída. O capitalismo reina no país e a classe menos favorecida continua sendo apenas a massa que contribui para o aumento econômico dos privilegiados.

Durante a pandemia da Covid-19, o capitalismo mostrou muito bem suas características por meio de seu mercado empresarial: a insensibilidade, a desumanidade e o descaso com a vida foram vistos nas atitudes irresponsáveis de abertura do comércio. Essa situação desrespeitou as medidas de isolamento e de higiene recomendadas pela Organização Mundial da Saúde e visou apenas o lucro, gerando condições de trabalho não apropriadas.

Outros aspectos que, também, ajudaram a pandemia a se alastrar, foram os conflitos dentro do governo federal, com trocas de ministros da saúde e as declarações polêmicas do presidente Bolsonaro sobre o uso da cloroquina, que desequilibraram toda a estrutura ao combate da Covid-19, trazendo confusão e desinformação.

“A atual propagação da epidemia de coronavírus, desencadeou, por sua vez, vastas epidemias de vírus ideológicos que ficaram adormecidos em nossas sociedades:

¹ Professora de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências São Bernardo. Doutora em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Arte e Formação de professores, Cnpq-UFMA. Integrante do Projeto Bilateral Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA-BRARG). E-mail: janine_perini@ufma.br.

falsas notícias, teorias de conspiração paranoicas, explosões de racismo, etc” (ŽIŽEK, 2020, p.43). Essas notícias falsas geraram dúvidas e não respeitaram a situação em que o país se encontrava, além de não mostrar nenhuma empatia com famílias que perderam seus entes queridos no decorrer dessa crise sanitária.

No meio disso tudo, os problemas ambientais aumentaram. A floresta mais rica em biodiversidade do mundo vem sofrendo com a péssima política ambiental. O desmatamento e as áreas indígenas correm sério risco. Países europeus e da América vêm se manifestando, criticando e cobrando uma atitude e uma postura adequada do governo.

A pandemia afetou todos os setores no Brasil e o ensino não foi exceção. O profissional da educação teve que se desdobrar e usar de vários métodos para conseguir que o ensino e aprendizagem continuasse a acontecer. Mas, muitos alunos e alguns professores não têm acesso à internet e nem a um aparelho de celular ou computador:

[...] há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (ANDES-SN, 2020, p. 14).

O ensino remoto não conseguiu atingir a todos. A exclusão de muitos só fez aumentar a desigualdade no Brasil. Muitas crianças ficaram sem estudar e esse déficit será arrastado por muito tempo na educação brasileira.

Outro problema do ensino remoto é que mesmo os que tem acesso à internet e a computadores, passam por outro problema bem recorrente, que é a relação entre professor e aluno. Com todo esse distanciamento, a convivência na prática nem existe. O aluno não se sente à vontade para interagir por vídeo chamadas, então a interação do aluno que já não era fácil na classe presencial, fica muito mais difícil no ensino remoto.

O que agravou, também, o ensino remoto foram as condições de trabalho dos profissionais da educação que “[...] acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Nesse momento crítico, com o enfrentamento à pandemia, percebemos que mesmo entre problemas pessoais e técnicos, os profissionais da educação se esforçaram para dar continuidade ao ensino e aprendizagem. Mas, o que agravou a situação foram os cortes e o desamparo do governo com a educação do país.

O orçamento discricionário do MEC foi reduzido de R\$ 26,66 bilhões em 2016 para R\$ 18,92 em 2020 (...), uma redução nominal de quase R\$8 bilhões. O orçamento da CAPES foi reduzido de R\$ 5,62 bilhões em 2014 para R\$ 3,29 bilhões em 2020, depois de atingir o seu ápice em 2015: R\$ 7,68 bilhões (PEREIRA; LEITÃO, 2019, p. 36).

Com essas situações de descaso com a educação, no meio de tanta desorganização e problemas internos, com a diminuição no orçamento anual, com o

enfraquecimento de pesquisas e projetos dentro das universidades públicas, as universidades tiveram outro ataque:

Também visando atacar a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, o governo Bolsonaro editou a Medida Provisória no 914, de 24/12/2019, que dispõe sobre a normatização referente à escolha dos dirigentes das universidades federais, seus campi e unidades acadêmicas, dilacerando tradições democráticas construídas no seio de cada comunidade universitária e possibilitando que as instituições federais de ensino sejam tuteladas pelo governo federal, a partir da nomeação de reitores que não foram democraticamente eleitos (PEREIRA; LEITÃO, 2019, p. 38).

O ataque à democracia e à autonomia das universidades públicas foi mais um golpe contra a educação pública. Sabemos que a situação poderia ter sido diferente se a liderança do país tivesse tomado as devidas precauções para as diversas situações em que a sociedade se encontrava. Esse período pandêmico foi assustador, não só pelo colapso na saúde, pela desvalorização da educação, mas sim pelos interesses e a exploração e a ganância desumana de crescer financeiramente na necessidade de muitos.

A sociedade mostra de todas as formas as suas individualidades e interesses próprios, o capitalismo tão ovacionado por tantos, parece não resolver o problema do momento. A economia tão almejada foi o exemplo de que não houve nenhum poder sobre a real situação.

Em 2021, ainda em tempos de pandemia da Covid-19 não controlada, com várias situações em difícil estado, a educação sofreu um impacto, mudando e alterando os métodos de ensinar. Os profissionais não tiveram tempo de adaptação, não tiveram formação e nem ajuda financeira para arcar com as novas necessidades tecnológicas do ensino remoto e isso trouxe danos ao aprendizado dos alunos.

A falta de apoio do governo aos professores, junto com a falta de acesso à internet e a computadores atrasa o desenvolvimento da educação no país. No meio desse contexto pandêmico, vamos relatar nossa experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o programa que proporciona e antecipa o vínculo e o desenvolvimento do graduando sem experiência em projetos pedagógicos na rede pública.

1. Uma experiência do PIBID

O PIBID é um programa do governo federal que oferece bolsas de iniciação à docência aos discentes dos cursos de licenciaturas presenciais com o intuito de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as escolas públicas, visando o comprometimento com o exercício do magistério na rede pública. A intenção é unir as universidades públicas às secretarias estaduais e municipais de educação, favorecendo a melhoria do ensino nas escolas públicas para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O artigo relata, em especial, a experiência do PIBID do curso de Linguagens e Códigos/Música da UFMA, Centro de Ciências de São Bernardo, realizado de dezembro de 2020 a abril de 2022, na escola Unidade Integrada Bernardo Coelho de Almeida, localizada na zona rural do município de São Bernardo, Maranhão. A escola em 2021, teve o Ideb 5.0 no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, considerado uma conquista, pois nos anos anteriores a nota foi de 3 ou 4.

O projeto do PIBID precisou passar por reformulação, que ocasionou modificações e adaptações para o ensino remoto. As aulas aconteceram remotamente, por meio das tecnologias, como celulares e computadores. Entretanto, muitos alunos não tinham acesso à internet e nem a aparelhos tecnológicos, consequentemente, não conseguiram participar do projeto. Assim, o PIBID não conseguiu atingir o número de alunos que desejava.

Durante esse processo vieram os desafios, pois os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino que foram ensinados durante o curso de licenciatura, precisaram ser adaptados ao ensino remoto.

Nesse contexto, o grupo do PIBID se organizou, planejou, preparou vivências em grupo de estudos, webnários e reuniões de planejamento. A Figura 1, apresenta os webnários realizados:

Figura 1- Webnários



Fonte: Material do grupo do PIBID, 2022.

O primeiro webnário foi com a professora Roberta Forte, com o tema “Reflexões pedagógicas na educação musical”. Na palestra, ela tratou a respeito do ensino criativo e dinâmico e os métodos de ensino utilizado fora e dentro da sala de aula. Depois, participamos do webnário com a professora Liliana Bertolini, que tinha como tema, “Aulas remotas na educação musical: uma proposta interdisciplinar”. Nesse evento, ela trouxe algumas metodologias que poderiam ser adaptadas para o ensino remoto, dentre elas foram citadas a busca de paisagem sonora e criações de instrumentos não convencionais. Outro webnário do qual participamos, foi com a professora Kitty Pereira, que tinha como tema “Entre o coral e as aulas na Fábrica Escola - práticas em construção”. A palestrante nos mostrou caminhos possíveis de serem realizados durante o período remoto. Kitty, também, nos apresentou os desafios que lhe foram apresentados logo no início da pandemia, como por exemplo, o coral virtual.

Após a formação inicial, demos início com a interação na escola básica, iniciada com uma reunião com a supervisora técnica para conhecer e entender a realidade da escola. A partir dessa reunião, a supervisora técnica escolheu um grupo de 30 alunos para fazer parte do programa. Essa escolha deu-se, a partir da possibilidade do aluno em acessar à internet e possuir computador ou celular.

Começamos com a criação de um grupo no WhatsApp, com o intuito de usá-lo como um espaço de troca entre os discentes da escola básica e os pibidianos. Para o planejamento das aulas, nos dividimos em grupos para obter uma maior organização das tarefas e êxito no trabalho com os alunos. A divisão ocorreu da seguinte forma: um grupo para criar o material didático com conteúdo e atividades para serem impressas; outro grupo, para criar jogos educativos e interativos; outro, ainda, para ministrar aulas online pelo Google Meet e um grupo para criar videoaulas. Toda semana um grupo desenvolvia uma atividade com os alunos do ensino básico, apresentando o conteúdo específico escolhido anteriormente pelos pibidianos, com a supervisão da professora coordenadora.

O grupo que ficou responsável pelo material didático com conteúdos e atividades serviu como base para os demais grupos. O material impresso foi pensado e desenvolvido por meio das ferramentas Canva e Word. A Figura 2, apresenta imagens do material didático entregue aos alunos:

Figura 2- Material didático entregue aos alunos



Fonte: Material do grupo do PIBID, 2022.

A partir desse material, aconteceu o planejamento das aulas online, as videoaulas e os jogos educativos e interativos. Esse material foi entregue para a supervisora técnica, e ela imprimiu e o entregou aos alunos da educação básica, juntamente com as atividades para eles responderem, como mostra a Figura 3:

Figura 3- Atividades impressas

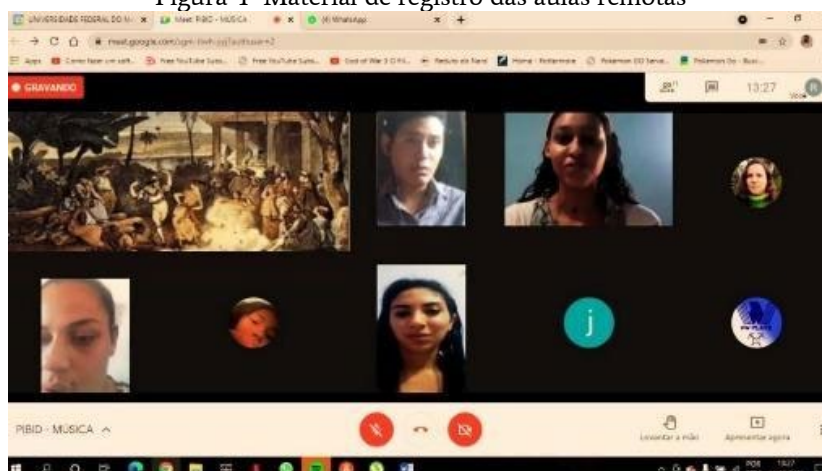


Fonte: Material do grupo do PIBID, 2022.

Essas atividades, depois de serem desenvolvidas pelos alunos, eram entregues na escola para a correção pelos PIBIDIANOS.

As aulas online aconteceram pelo Google Meet e foram agendadas antecipadamente com os discentes da escola básica pelo grupo do WhatsApp. Essas aulas foram uma experiência enriquecedora e ao mesmo tempo desafiadora, pois sentimos dificuldade em relação à interação dos alunos. Eles se sentiam acanhados por meio dessas alternativas digitais e se manifestaram raramente pela câmera ou pelo áudio. Suas interações aconteceram mais pelo chat. Dessa forma, a busca por métodos e mecanismos de ensino para conquistar a interação veio a se tornar uma meta a ser alcançada. A Figura 4, apresenta um dos momentos de interação durante essas aulas:

Figura 4- Material de registro das aulas remotas



Fonte: Material do grupo do PIBID, 2022.

Para a criação das videoaulas, foram usados dois softwares de edição de áudio e vídeo, com a intenção de enviar um conteúdo de boa qualidade para os alunos. O primeiro software foi o BandLab, app que foi utilizado para melhorar a qualidade de áudio. Nele, foi executada a função de retirada de ruídos. O outro, foi o Kinemaster, app utilizado para edição dos vídeos. Nesse aplicativo foram feitos todos os cortes e estabilização de imagem. As videoaulas foram enviadas pelo grupo do WhatsApp e

nesse espaço os discentes colocavam seus feedbacks sobre as videoaulas. A Figura 5 apresenta um momento de uma videoaula:

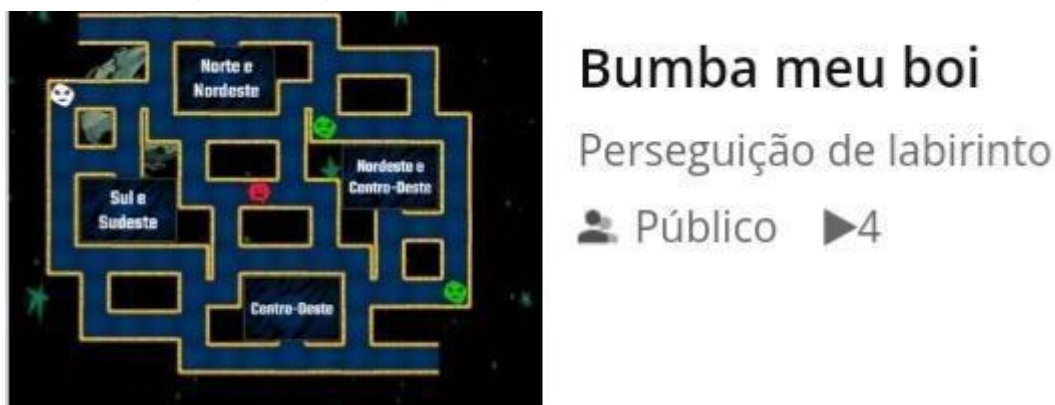
Figura 5- Material de registro das videoaulas



Fonte: Material do grupo do PIBID, 2022.

Os jogos educativos e interativos destinados aos alunos foram pensados e desenvolvidos com a ferramenta Wordwall, para que cada aluno trabalhasse o raciocínio e tivesse um maior aproveitamento dos conteúdos abordados. Os jogos eram disponibilizados no grupo do WhatsApp por meio de um link. A Figura 6 apresenta a imagem de um deles:

Figura 6- Imagem do Jogo educativo e interativo



Fonte: Material do grupo do PIBID, 2022.

A partir dessas atividades metodológicas, trabalhamos com conteúdos baseados em alguns gêneros da música brasileira, como: MPB, forró, samba, RAP, além de trabalhar a cultura e a musicalidade do Bumba-meu-boi. Com as aulas online, videoaulas, jogos educativos e interativos e dos materiais impressos, os alunos puderam conhecer as principais características de cada gênero mencionado, como seu surgimento, o contexto, os instrumentos mais utilizados e os nomes dos cantores e compositores mais representativos, além, de aulas práticas de criação musical.

No gênero MPB, foi abordado, primeiramente, o seu contexto histórico, seguido dos principais compositores, letras musicais e instrumentos mais utilizados.

Como esse gênero teve um importante papel durante a ditadura militar, apresentamos a criatividade e a influência dos artistas para se posicionarem contra o regime militar, mantendo sua liberdade de expressão. Para reflexão, foram apresentadas algumas canções clássicas como "Cálice" de Chico Buarque e Gilberto Gil. Também, explicamos as agressões que a cultura e a educação sofreram nesse período, marcadas na História do Brasil, trabalhando a conscientização das escolhas de nossos líderes e mostrando a importância de conhecermos a História para não as repetirmos no futuro.

No tema samba, trabalhamos a sua história e seus subgêneros como: marchinha, samba-enredo, samba canção, bossa nova e pagode. Também, apresentamos os instrumentos mais utilizados nesse ritmo.

No forró, além do contexto histórico, houve um momento de interpretação da letra da canção "Asa Branca", de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. E claro, o convite para ouvirem as músicas e conhecerem os artistas que mais representam o gênero.

O gênero RAP foi introduzido a partir da preocupação de trabalhar a história e a identidade negra na escola. Para reforçar esse conhecimento, foi proposto pelo grupo de estudo a leitura de Gomes (2012). Esse documento do Ministério da Educação (MEC) apresenta resultados de uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.

Essa lei torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio do país. Dessa forma, durante o gênero RAP, trabalhamos questões das relações étnico-raciais, o racismo, a falta de oportunidades de muitos brasileiros, as lutas por uma sociedade mais igualitária, as limitações e barreiras que uma pessoa negra sofre e a discriminação. Todas essas questões foram discutidas em sala por meio da conscientização e da empatia de se colocar no lugar do outro.

O tema Bumba-meu-boi foi trabalhado como patrimônio cultural, apresentando suas manifestações em diversas regiões brasileiras e dando ênfase para o estado do Maranhão. Mostramos suas características, sua origem, sua lenda e sua história, marcada por repressão e preconceito.

A escolha dos temas foram pensados a partir da relevância social e da contemporaneidade, levando esse conteúdo com enfoque científico e adequando às possibilidades sócio-cognitivas do aluno, como aponta a citação:

[...] é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriedade do conhecimento (GAMA, 2015, p. 213).

Dessa forma, todo o processo foi planejado, desde a seleção de conteúdos, da sistematização da forma metodológica de abordar esse conhecimento, da organização das condições do Ensino remoto, bem como dos registros e da avaliação.

Diante de todo esforço e dedicação para se adaptar ao ensino remoto durante a pandemia, vimos que ainda temos muitos obstáculos a serem superados, pois não conseguimos atingir os 30 alunos que foram escolhidos para participar do projeto. Então percebemos que há algo errado. Lendo e estudando, percebemos que esse não é um problema isolado, como mostra a citação:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Alguns alunos entram na estatística e não tem recurso tecnológico para permanecer nas aulas, como computadores, celulares e acesso à internet. O público alvo da escola são famílias de baixa renda, que não têm condições de dar suporte tecnológico para o ensino e aprendizagem de seus filhos. E pode ser por isso que alguns discentes não estão seguindo com os estudos dentro do projeto.

Mesmo com essas dificuldades, os pibidianos tentaram transformar essa realidade, pois como ressalta Medeiros e Cabral (2006), precisamos promover mudanças na realidade concreta, interferindo no mundo e, não apenas, contemplando-o. Dessa forma, além das atividades com uso das novas tecnologias, foi enviado material impresso para atingir um número maior de discentes.

Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou aos discentes de licenciatura um contato direto com a realidade das escolas públicas, desenvolvendo o senso de responsabilidade e de criticidade perante a experiência de exercer o papel de docente, no meio ao caos que o mundo está vivendo por conta da pandemia da Covid-19.

A educação é um processo social, historicamente construída pelo homem. Acredita-se que ela reproduz e retrata a sociedade. Dessa forma, os pibidianos, sujeitos históricos, transformam e ao mesmo tempo foram transformados com essa experiência, pois consideramos que a docência em tempos de pandemia e o conhecimento obtido durante o projeto do PIBID, oportunizou a capacidade de se reinventar e de se adaptar usando as ferramentas que as tecnologias digitais proporcionam e contribuiu para o exercício das atividades acadêmicas para uma futura prática profissional dos pibidianos.

Dessa forma, Pimenta (2005) está certa, ao falar que a educação não apenas reproduz e retrata a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Depois da pandemia, não conseguimos mais enxergar a educação sem as ferramentas tecnológicas.

Nossa experiência revelou que o ensino remoto foi algo novo e desafiador, mas, também, um pouco frustrante por não ter uma interação completa com os alunos,

como teríamos nas aulas presenciais, num ambiente escolar onde o contato físico proporciona uma educação mais intimista e afetuosa.

Apesar de tantos meios de comunicação e de ferramentas tecnológicas que auxiliam nesse período de difícil convívio físico presencial, as informações nem sempre correspondem com as finalidades. Os problemas técnicos são muito recorrentes no ensino remoto e alguns discentes não têm acesso à internet, a celulares e computadores para assistir às aulas. Porém, a educação vem provando conseguir se adaptar às situações impostas com a ajuda dos recursos tecnológicos. É notório que se a tecnologia não estivesse tão bem desenvolvida em aspectos de ferramentas como as plataformas digitais utilizadas em massa, a educação estaria sem recursos alternativos para desenvolver os trabalhos educacionais.

A popularização dos meios de comunicação, como celulares e as redes sociais solucionam alguns problemas, mas, evidenciaram a desigualdade de nosso país, pois ainda nem todas as pessoas têm acesso.

Referências

- AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. **Data Senado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante a pandemia. 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 10 fev. de 2022.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação**, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 19 mar. 2022.
- GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Saviani. Tese (Doutorado em educação) –Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- MEDEIROS, Marinalva Veras, CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, uma abordagem sócio- histórico. In: **Revista E-Curriculum**. V.1, n.2. junho de 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3122/2060>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- PEREIRA, Waldenor; LEITÃO, Teresa (orgs.). **Um Balanço da Educação Brasileira**: do Golpe de 2016 ao Governo Bolsonaro. Núcleo de Educação e Cultura do PT no Congresso Nacional, 2019. Disponível em: https://ptnacamara.org.br/portal/wp-content/uploads/2021/03/Balanco-Educacao-Brasileira-1_compressed.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.
- PIMENTA, Serra Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Revista Universidade e Sociedade**. #67, 2021. Disponível em: [A falácia do ensino remoto Saviani e Galvão 2021 \(2\) \(2\).pdf](#). Acesso em: 10 mar. de 2022.
- ŽIŽEK, Slavoj. Um golpe como “Kill Bill” no capitalismo. In: DAVIS, Mike, et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/03/coronavc3adrus-e-a-luta-de-classes-tsa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PIBID-ARTE E A PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO PAUTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Alessandra Ribeiro Parente Paes¹
Janedalva Pontes Gondim²

Resumo

Este trabalho aborda a experiência do Pibid-Arte da Universidade Federal do Vale do São Francisco que consistiu em produzir um material didático para o ensino de conteúdos de Artes Visuais para o ensino Fundamental II pautado na Pedagogia Histórico-Crítica/PHC (SAVIANI, 2011) e na Psicologia Histórico Cultural (VIGOSTKI, 1991). O objetivo foi criar condições práticas para os/as bolsistas e professores supervisores repensarem o ensino de Artes Visuais a partir de uma perspectiva dialética. Concluímos que a produção do material contribuiu na construção de uma postura crítica dos/as pibidianos/as e professores-supervisores frente às problemáticas intrínsecas do trabalho pedagógico considerando a necessidade do domínio dos conteúdos escolares da Arte na escola.

Palavras-chave: Pibid; Ensino de Artes Visuais; Pedagogia Histórico-Crítica; Material didático.

Introdução

As condições precárias vivenciadas pelos/as bolsistas no desenvolvimento das ações do Pibid-Arte/Univasf durante o ensino remoto e híbrido vivenciado nos anos de 2020 e 2021 gerou muita frustração e um processo angustiante. Por um lado, os professores-supervisores inseridos em um processo alienante, extenuados com tanta demanda de trabalho, por outro, um sentimento de impotência da parte dos/as pibidianos/as que passaram a desacreditar na docência.

Diante dessa situação e refletindo sobre como poderíamos reverter este cenário e recuperar o sentido do trabalho pedagógico como imaterial e transformador, propusemos a criação de um material pedagógico considerando o contexto artístico-cultural da cidade de Juazeiro/BA.

A ideia foi bem recepcionada pelos pibidianos/as que passaram a se animar com a pesquisa de quais conteúdos de Artes Visuais eles e elas gostariam de trabalhar com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

A escolha pela criação desse material se deu como oportunidade prática para que os/as pibidianos e professores-supervisores pudessem pensar o ensino de Artes Visuais a partir dos pressupostos didáticos da PHC.

Assim, em setembro de 2021 passamos a nos dedicar ao entendimento desta teoria no que tange ao processo de ensino e aprendizagem cuja finalidade é promover o processo de humanização, para isso a educação escolar deve cumprir o papel de mediadora entre, por um lado, da vida cotidiana e, por outro, das objetivações mais elevadas do gênero humano (DUARTE *et al.* 2012, p. 5).

Nesse sentido, segundo Duarte *et al.* (2012) qual seria o critério para se definir quais conhecimentos são os mais desenvolvidos? No caso da arte, quais seriam os

¹ Estudante do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco/Univasf.

² Professora doutora do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco/Univasf

conhecimentos mais elevados constitutivos da área que iríamos escolher para promover a humanização dos estudantes do Fundamental?

Assim, os pibidianos/as se debruçaram na tarefa de identificar os conteúdos constituintes do currículo de Artes Visuais das séries finais do Ensino Fundamental do Estado da Bahia contidos nos Cadernos de Apoio à Aprendizagem-Arte e estudar a forma como ele poderia ser abordado de maneira contextualizada considerando o esquema: a. o que? a quem? e o como ensinar?

Dessa forma, nas reuniões de estudos procuramos discutir a necessidade de ter o domínio sobre os conteúdos específicos e as formas de abordá-los a partir do conhecimento do perfil social e cultural dos estudantes das escolas-campo em que o Pibid-Arte atuava.

Para isso, procuramos identificar os conteúdos constituintes do currículo de Arte das séries finais do Ensino Fundamental do Estado da Bahia contidos no Caderno de Apoio à Aprendizagem. Depois, os/as bolsistas foram estudar e pesquisar os conteúdos e a forma como ele poderia ser abordado de maneira contextualizada, seja por meio de vídeos, jogos de tabuleiros, de cartas, podcasts, entre outros, visando auxiliar o trabalho pedagógico do professor supervisor e experimentar uma docência fundamentada na Pedagogia Histórico- Crítica.

Dessa forma, em reunião, foram discutidos os textos de Hofstatter (2017) e Loyola (2010) sobre as condições e características da criação de materiais didáticos para o ensino de Artes Visuais. Também analisamos a interpretação de Vigotski (1991) sobre a importância do jogo na educação como um veículo para o desenvolvimento das funções superiores seja nos aspectos social, emocional e cognitivo.

Para o autor (1991; p. 12), “o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança”. Isto significa dizer que, para Vigotski (1991), o jogo cria uma situação de regras que proporcionam uma zona de desenvolvimento proximal no aluno.

E nessa direção, o jogo cumpre uma função mediadora uma vez que se constitui em um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação de aprendizagem. Vale destacar que o conceito de mediação é central na teoria de Vigotski por explicar como se dá “o processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.”

Outro ponto importante para nós é como o jogo é relacionado ao papel que Vigotski atribui à imaginação. Segundo o autor, há dois tipos fundamentais de conduta humana que constituem a plasticidade do nosso cérebro. Uma delas denominada de atividade reprodutora, possui estreita relação com a memória, a segunda intitulada de atividade criadora e ou combinatória, está vinculada à imaginação.

Sendo assim, ao considerar que o aprendizado se dá por interações sociais mediadas e que o uso do jogo no ambiente escolar é uma forma intencional de atuar na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, criando condições para que determinados conhecimentos e/ou valores sejam consolidados estaremos exercitando

no plano imaginativo as capacidades necessárias para a apropriação dos elementos da cultura.

Do ponto de vista da PHC, a apropriação dos conhecimentos no ambiente escolar deve estar integrada ao cotidiano do aluno e para isso, tem que se romper o distanciamento promovido pelas correntes pedagógicas estabelecidas como Escola Tradicional e Escola Nova, entretanto, este rompimento só poderá ter prosseguimento se ocorrer de maneira dialética.

No entendimento desta teoria os cinco momentos do trabalho pedagógico consistem em: a. prática social inicial; b. problematização; c. instrumentalização; d. catarse, e. prática social final. Assim, esses cinco momentos, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019) não devem ser entendidos como lineares ou estanques, mas serem conduzidos de forma dialética trazendo a realidade do cotidiano como ponto de partida, para inserção do processo de consciência dos alunos sobre as relações contraditórias presentes na sociedade.

Isto significa que no ato pedagógico o professor encontra-se no nível do conhecimento sintético e o aluno com a compreensão sincrética carregada de senso comum (SAVIANI, 2007). Diante dessa postura pedagógica, o material didático que elaboramos no Pibid-Arte procurou na sua estrutura organizar os pressupostos da PHC, entendendo que o ponto de partida que intitula cada tema-problema é a estratégia dialógica para desencadear a apropriação dos conhecimentos clássicos numa perspectiva dialética.

Nesse sentido, a condição de trazer estes conhecimentos para os estudantes por meio da problematização e instrumentalização consiste em promover uma mudança na compreensão do conteúdo na prática social e estabelecer uma nova interpretação gerada pela aprendizagem, ou seja, a catarse. A catarse, segundo Saviani (2007), é a culminância da incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social, onde ocorre a sistematização e manifestação do conhecimento que foi apropriado na instrumentalização.

Dessa maneira, entendemos que a incorporação das regras e dos conteúdos abordados no jogo permite que “os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (SAVIANI, 2007, p. 72).

Assim, considerando os pressupostos da Psicologia Histórico Cultural e da PHC organizamos um material pedagógico constituído a partir de quatro grandes temas-problema que pudessem promover a apropriação do conhecimento artístico de forma dialética, lúdica e contextualizada.

1.1. Concepção e elaboração do material didático

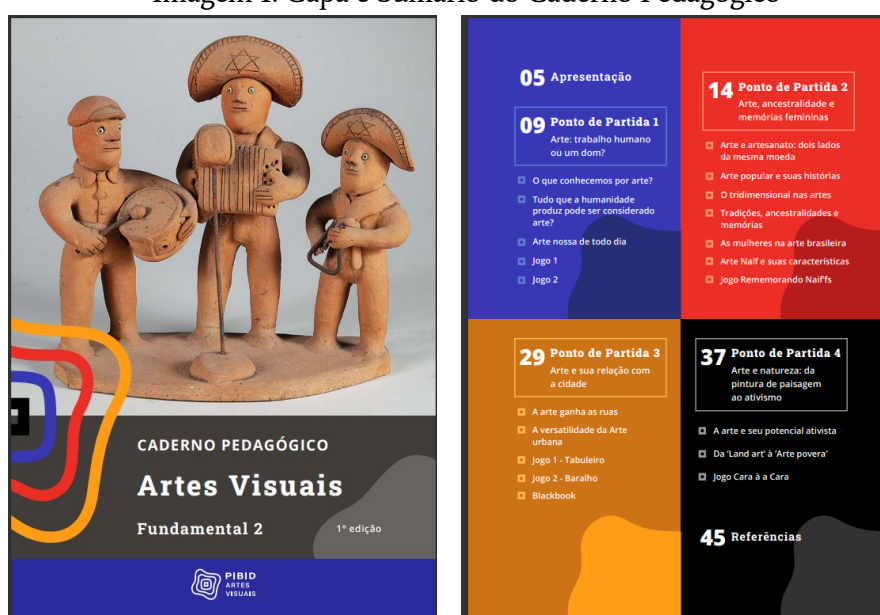
Diante dos pressupostos apresentados anteriormente, discorreremos um pouco sobre a elaboração de cada tema-problema que intitulamos de Ponto de Partida, numerados em sequência tentando construir uma lógica de análise da vida cotidiana (prática social) a partir de referências culturais locais e passando para a apropriação

das objetivações mais elevadas produzidas pelo campo artístico buscando a superação da percepção ingênua para uma leitura estética e poética dos objetos.

Para isso, foram realizados de 6 a 8 encontros para que cada grupo, composto por quatro pibidianos/as, apresentasse o processo e o produto de seu trabalho aos demais. A escolha do tema-problema considerou a relevância e a implicação do grupo com o conteúdo de Artes Visuais proposto. Assim ficaram definidos os temas-problema:

1. *Arte: Trabalho humano ou um dom?;*
2. *Arte, ancestralidade e memórias femininas;*
3. *Arte e sua relação com a cidade e;*
4. *Arte e Natureza: da pintura de paisagem ao ativismo ambiental*

Imagem 1: Capa e Sumário do Caderno Pedagógico



Fonte: *Print* do Caderno Pedagógico Virtual. Acervo da autora

Cada Ponto de Partida elaborado traz o título, a indicação dos conteúdos artísticos, os objetivos, textos introdutórios com a inserção de termos e conceitos próprios da Arte e a proposta de um jogo ao final do tema.

O exercício intelectual e criativo na elaboração do material, onde cada grupo de pibidianos/as junto com seu professor-supervisor escreveu, escolheu as imagens, os artistas e criou o jogo que concluiria o tema-problema possibilitou assumir o domínio do fazer pedagógico entendido como trabalho imaterial (SAVIANI, 2011) comprometido com o ensino contextualizado e emancipador.

A seguir descreveremos o processo de elaboração de cada temática que compõe o material e seus respectivos jogos. Contudo, para os fins deste artigo não teremos condições em detalhar como cada jogo funciona, porém, no Ebook, os/as professores/as poderão verificar como foi feito a organização dos conteúdos e seus respectivos jogos e as regras de funcionamento. Desse modo, poderão avaliar a pertinência do material no contexto educativo do qual fazem parte.

O ponto de partida que inicia o material trata-se do questionamento acerca do que conhecemos sobre arte, instigando um diálogo entre o conhecimento sincrético dos estudantes e o conhecimento sistematizado da arte.

Para isso, trazemos a problemática no título: Arte: trabalho humano ou um dom? A proposta trazida com esse questionamento foi discutir com os estudantes do Ensino Fundamental II que a arte está presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos, sendo produzida por meio do trabalho, fruto da relação do homem com o mundo. E, essas primeiras formas, nada tinham a ver com “beleza” ou com a contemplação estética, mas com o resultado do trabalho humano na luta pela sobrevivência (FISCHER, 1987, p.45).

O conteúdo a ser explorado nesse tema-problema é a constituição da arte como trabalho humano e que a maneira como nós entendemos hoje foi definida a partir de regras próprias estabelecidas no Renascimento. Logo, o trabalho humano qualificado como artístico será aquele reconhecido pela aplicação das regras e normas definidos por especialistas como historiadores de arte, críticos, estetas e os próprios artistas, criando tanto o modo de produção, a divulgação e a circulação desses bens na sociedade.

Ao fim desse tema-problema foram propostos dois jogos para proporcionar a compreensão do conteúdo. O primeiro jogo consiste em um caça palavras identificando trabalhos não-artísticos e artísticos, suas modalidades e gêneros presentes em Juazeiro/BA.

O segundo, trata-se de um jogo de cartas intitulado “Brincando de historiador/a de arte” que consiste em um conjunto de cartas que correspondem a um estilo ou movimento artístico para os/as alunos analisarem as características estéticas e seus respectivos artistas.

Dando continuidade sobre o entendimento da arte como trabalho humano, o ponto de partida 2 tem como tema-problema *Arte Popular: ancestralidade e memórias femininas* busca provocar nos estudantes o debate acerca da distinção entre arte e artesanato existente na compreensão sobre arte popular.

O tema escolhido se dá em virtude de que na realidade local e dos próprios estudantes há na família pessoas que trabalham com artesanato. Dessa forma, o grupo de bolsistas achou pertinente aprofundar as diferenças entre esses termos, procurando historicizar essa diferença uma vez que tanto a arte como o artesanato são produtos do trabalho humano, assim, quais seriam as razões e os critérios para essa diferenciação? O tema-problema foi dividido em dois subtemas.

A primeira parte discute o conteúdo da diferenciação entre arte e artesanato dando ênfase à ancestralidade nas produções tridimensionais, seja em madeira ou argila, realizadas nas esculturas dos artistas populares de abrangência local, regional e latino-americano. Essa primeira parte termina com dois vídeos ensinando as características de um objeto tridimensional e o modo de produzir com materiais alternativos como sabão e tecido.

Na segunda parte, dentro da temática, o grupo decidiu fazer um recorte para o conteúdo de Arte Naif e suas características enfatizando a presença e o papel das

mulheres nessas produções que predominam a pintura de cenas cotidianas, imaginário popular e que não obedeciam às regras canônicas da arte. Nessa parte foi proposto um jogo de memória intitulado "Rememorando Naifs" composto por artistas mulheres de todas as regiões brasileiras.

O terceiro tema-problema intitulado Arte e sua relação com a cidade, também seguiu a lógica em considerar a produção artística local na busca de colocar numa perspectiva dialética o conhecimento sincrético dos estudantes e o entendimento sistematizado do que constitui a arte, assim, nesse tema abordamos a arte urbana uma produção muito expressiva em Juazeiro/BA.

Partindo dessa identificação do contexto, esse tópico procurou tratar das mudanças estéticas, de suportes e de ideias que aconteceram na produção artística após a Segunda Guerra Mundial. Com a crescente urbanização e as condições de vida precárias impulsionaram um cenário de muita insatisfação que reverberou também no trabalho dos artistas que passaram a ocupar as ruas dos centros urbanos com o intuito de provocar reflexão no público sobre questões políticas.

Essa concepção e prática artística desenvolvidas nas ruas questionam os cânones e os espaços tradicionais de exposição estabelecidos na arte moderna ganhando outras conotações e experiências estéticas diversas como o grafite, o stencil, o lambe-lambe e as intervenções urbanas. Finalizando, o tema-problema foram propostos três jogos, um de cartas, um de tabuleiro e um *Black book*.

Por fim, o ponto de partida 4 denominado *Arte e natureza: da pintura de paisagem ao ativismo* trata dos artistas que em seus trabalhos discutem a preservação do meio ambiente explorando os aspectos estéticos e sustentáveis das questões ambientais.

O tema foi escolhido em razão de a cidade de Juazeiro/BA ser margeada pelas águas do Rio São Francisco que sofre com a política desenvolvimentista do agronegócio o qual gera problemas ambientais gravíssimos como poluição das águas, falta de canalização de esgotos, queimadas, uso de agrotóxicos, entre outros. Nesse tema-problema foi proposto o jogo "Cara a Cara" que consiste em explorar o conhecimento dos artistas e a estética de suas produções.

Para os fins deste artigo não teremos condições em detalhar como cada jogo funciona, porém, o Caderno ficará disponível na internet e os/as professores/as de Arte poderão verificar como foi feita a organização dos conteúdos, os jogos e as regras de funcionamento. Desse modo, poderão avaliar a pertinência ou não do material no contexto educativo do qual estão inseridos.

Por fim, um Caderno Pedagógico Virtual contendo textos, vídeos, e jogos didáticos sobre os conteúdos de Artes Visuais que podem ser trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista qualitativo, os conhecimentos adquiridos em torno da docência a partir das diversas ações e da reflexão das suas contradições foram enriquecedoras tanto para os/as licenciandos/as como para os professores em exercício no qual construímos juntos o significado do trabalho pedagógico inserido

em uma realidade histórica e socialmente situada comprometida com os interesses humanísticos e democrático da educação.

Após a finalização da estrutura e conteúdo do material, uma das pibidianas formada em *Design* se colocou à disposição para diagramar no formato de um Caderno Pedagógico Virtual³ além de propor que o material também fosse inclusivo, ou seja, que tivesse recursos de audiodescrição e *links* para a leitura em Libras⁴.

Considerações finais

A experiência de produzir um material didático para o ensino de Artes Visuais para as séries finais do Ensino Fundamental pautado nos pressupostos da PHC foi um esforço intelectual e pedagógico desafiador para todos nós. Esse esforço vem sendo um compromisso do grupo de estudos do Observatório, assim, esse material constitui também uma contribuição para a área de formação de professores.

Alguns elementos teóricos e práticos executados nesse material certamente serão revisitados com o tempo e com o aprofundamento das contribuições da PHC e sofrerão outras interpretações e críticas. Reforçamos que o material não está fechado em si mesmo, foi a primeira experiência docente dos/as licenciandos/as na construção de uma estratégia mediadora para apropriação dos conteúdos de Artes Visuais.

Cientes dessa condição, entendemos que no que tange à formação inicial e continuada promovida pelas ações do Pibid-Arte, a oportunidade dos bolsistas de se apropriarem das condições do trabalho pedagógico considerando as condições políticas, epistemológicas e ontológicas que envolvem o trabalho pedagógico e a necessidade de ter o domínio sobre os conteúdos específicos e as formas de abordá-los de forma dialética e crítica foi salutar para construir outra possibilidade de formação docente para além do capital.

A experiência do Pibid-Arte da Univasf pautado nos pressupostos da PHC foi um esforço intelectual e pedagógico desafiador para todos nós, sobretudo, considerando as condições do trabalho alienado acelerado pelo oportunismo do capital em decorrência dos desgastes da pandemia do Covid19 e das reformas curriculares em curso. Esse esforço vem sendo um compromisso do grupo de estudos do Observatório⁵, em contribuir com a área de formação de professores de Arte do qual este projeto integra.

³ Mais informações sobre a produção do Caderno Pedagógico Virtual do Pibid/Arte podem ser encontradas no artigo *Pibid-Arte e a Produção de Material Didático para o ensino dos conteúdos de Arte pautado na PHC*, de autoria de Gondim e Bacurau, disponível nos Anais do Confaeb 2022.

⁴ A audiodescrição e os links dos vídeos contendo a língua de Sinais/Libras está sendo elaborados em parceria com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão/NAI da Universidade Federal do Vale do São Francisco/Univasf.

⁵ Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG) projeto em rede que iniciou em 2011, com o foco prioritário nas licenciaturas em Artes Visuais e nas condições do seu ensino, analisando as possíveis conexões entre a conjuntura brasileira e as políticas públicas em torno da educação e da formação de professores de arte.

Por fim, nosso objetivo principal com o desenvolvimento deste trabalho foi conforme Saviani (1983, p.82-83), “articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade”; e isso significa unir o processo de incorporação dos conteúdos a um currículo que beneficie o conhecimento “clássico”. Isso posto, não faz sentido desvincular as disciplinas e “os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas”.

Acreditamos que as ações do Pibid-Arte contribuíram durante os 18 meses de atuação (2020 e 2022) na construção de uma postura reflexiva e crítica dos/as pibidianos/as e professores-supervisores frente às problemáticas intrínsecas do trabalho pedagógico e do ensino de Arte na escola a qual viabilizou o entendimento do trabalho dos professores/as na condição de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1995) comprometidos com a qualidade da educação pública e se constituindo como uma estratégia de resistência aos avanços do capital.

Referências

- BAHIA, Secretaria Estadual de Educação da Bahia. **Cadernos de Apoio à Aprendizagem-Arte** (7o. ao 9 ano do Ensino Fundamental), 2021.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica** [livro eletrônico]/ Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Lígia Márcia Martins.– Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Edição do Kindle.
- HOFSTAETTER, Andrea. Criação de material didático em artes visuais: dispositivos sensíveis para a proposição de experiências de aprendizagem. In **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 2077-2092.
- LOYOLA, Geraldo. **Abordagens sobre o material didático no ensino de arte**. Belo Horizonte/MG: EBA, UFMG, 2010. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B7F6FCD05-5ACA-45DF96F3-1AEDFD5E93D%7D_Abordagens%20sobre%20o%20material%20did%C3%A1tico%20no%20ensino%20de%20Arte.pdf> . Acesso em: 27.10.21.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DO ESTÁGIO À RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, PARALELOS E DIVERGÊNCIAS.

Ananda Guimarães Alcântara¹

Resumo

Dentro de diferentes ambientes escolares podemos observar muitas diferenças quando os comparamos, mas por vezes também podemos observar similaridades. Pensando nessa questão, o presente artigo tem como objetivo refletir em que pontos as experiências do Estágio 1 e Residência se assimilam, e em que pontos elas divergem uma da outra. Dentro desse processo de reflexão, outras questões serão abordadas também, como por exemplo a influência dos diferentes contextos dentro do ensino-aprendizagem, que contextos são esses e as diferenças entre cada faixa-etária.

Palavras-Chave: Residência. Estágio. Artes.

Introdução

Na universidade aprendemos linhas metodológicas, pedagógicas, como projetar sequências didáticas, como adaptar isso a um contexto específico, e no início da graduação fazemos isso pensando situações hipotéticas, porém o que ocorre quando vamos para o exercício da docência na prática? Como aprender de fato a lidar com as pluralidades e especificidades do corpo discente? Como construir sua postura como educador? Esses são questionamentos que podem influenciar a maneira como você pensa sua prática docente.

Pensando então nesse início de exercício da prática como educador, acho inevitável comparar duas experiências que tive e venho tendo dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Até o momento em que escrevo esse artigo, tenho somente o Estágio 1 completo mas além disso também sou bolsista dentro da Residência Pedagógica, logo acho quase que uma tarefa impossível não por essas duas vivências em comparação, em perspectiva.

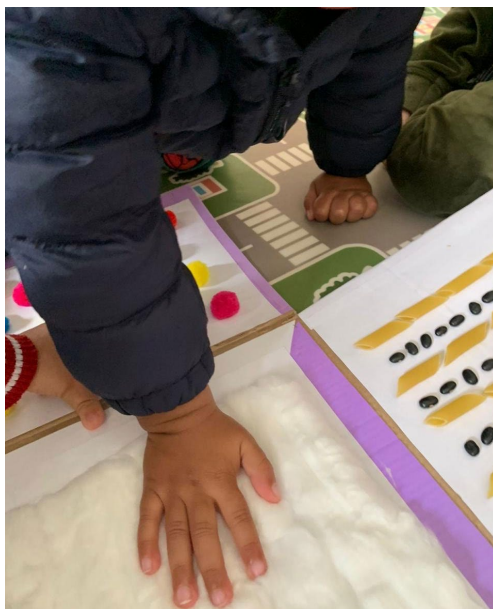
Apesar de ser possível observar similaridades nas escolas do Estágio e da Residência, elas também divergem muito uma da outra quando levamos em conta a influência tanto de fatores internos, quanto externos, nas dinâmicas do ambiente escolar. Esse trabalho então foi desenvolvido tendo como objetivo responder algumas perguntas: Como o contexto das escolas e dos estudantes interfere no processo de ensino-aprendizagem? Quais são esses contextos? Quando pensamos diferentes faixas etárias, como essas diferenças interferem no processo de ensino-aprendizagem? Pensando nesses questionamentos, podemos discutir sobre as diferenças e semelhanças de uma prática para a outra.

1. Desenvolvimento

Para que possamos começar a pensar nas experiências do Estágio 1 e da Residência em paralelos, é necessário que antes seja apresentado um panorama de cada um desses contextos. O Estágio 1 foi desenvolvido no NEIM Waldemar da Silva Filho, no bairro Trindade, em Florianópolis. A turma onde foram realizadas as observações e atuações foi a 2GB, onde as crianças tinham por volta de 1 a 2 anos,

uma delas já estava para completar três. Essa creche em específico tem uma visão de infância com fundamentação na perspectiva histórico-social, ao mesmo tempo em que pensa e leva em consideração os Documentos Orientadores do Trabalho Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A instituição ainda afirma que tem como principal preocupação ser um espaço seguro de convívio coletivo, onde as diferenças possam ser respeitadas e as crianças possam ter um desenvolvimento integral a partir das interações e também das brincadeiras.

Figura 1- Atividades sensoriais desenvolvidas no Estágio I



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Já na Residência temos um contexto com diferenças bastante notáveis, a maior delas sendo essa transição do ensino infantil para o fundamental. Quando entramos no projeto fomos apresentados a duas opções de escola, uma no sul, e outra no norte da Ilha de Florianópolis, aqui estarei falando da escola do sul, o EEB Porto do Rio Tavares. A escola fica localizada no bairro Rio Tavares, como já diz o nome da instituição, e dentro dela venho atuando na turma 21, uma turma de segundo ano, ou seja, as crianças têm 7,8 anos na sua grande maioria. A escola tem como principal base para suas práticas o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, que visa o desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo.

Figura 2-Aula de Arte Postal realizada na Residência.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Agora que temos os dois contextos em vista, podemos já notar algumas diferenças, a localidade, os documentos que norteiam a prática pedagógica, mas principalmente notamos um salto em relação às idades que estavam sendo pensadas. Mas o que mais pode interferir nas dinâmicas dentro do ambiente escolar? Podemos então começar a pensar nos diferentes contextos que acabam adentrando o próprio contexto escolar como a família, a comunidade e o próprio indivíduo.

Primeiro podemos falar da relação entre a escola e a família. Sabemos que o envolvimento familiar, ou a ausência deste, na trajetória escolar da criança faz toda a diferença no seu aproveitamento escolar, sendo essa umas das variáveis que mais afetam o desenvolvimento do indivíduo dentro do âmbito escolar. Esses dois núcleos se complementam, podendo atuar como inibidoras ou propulsoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. Então a escola e a família vão estar exercendo funções sociais, políticas e educacionais que irão interferir diretamente na formação do sujeito.

Segundo Guzzo (1990), a etimologia da palavra educar tem seu sentido baseado no ato de promover e garantir o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais. Logo, se partimos dessa definição, podemos pensar que o educar tem sido atrelado aos responsáveis dessa criança hipotética. Esse educar que vem do ambiente familiar pode ser chamado de educação primária, ou seja, é nesse momento que a criança vai entender quais comportamentos são adequados dentro do meio social em que ela vive.

Já a escola, de acordo com Saviani (2005), se relaciona diretamente com a ciência, e tem como função proporcionar o acesso ao saber elaborado e as bases desse saber por meio de uma instrumentalização adequada. A escola então vai contribuir com a aquisição do saber culturalmente organizado.

Podemos então, a partir dessa definição, pensar como a escola e a família se complementam. A família a partir da função de socialização da criança, por meio da inclusão na cultura e acesso a linguagem, vai estar englobando tanto a educação geral

quanto a formal, em uma relação de então colaboração com a escola. Porém essas duas instituições divergem quando refletimos sobre a questão do ensinar, a escola deve viabilizar um processo de aprendizagem onde os conhecimentos socialmente construídos sejam favorecidos, enquanto a família deve promover a socialização e repassar os padrões comportamentais da sociedade onde está inserida.

Certas questões salientam a importância da presença da família dentro do processo educacional, como a questão da evasão ou repetência escolar. Em situações como essas fica evidente o quão forte é a influência familiar, que pode contribuir tanto para evitar ou intensificar esses processos. Dentro do Estágio e da Residência podemos perceber algumas situações do tipo, com mais frequência na Residência devido a um maior convívio com crianças e adolescentes de diversas faixas etárias. No Estágio não havia uma troca de experiências com as crianças, visto que ainda eram muito pequenas para falar, mas era sim possível notar a realidade de suas famílias e comunidades em certos aspectos, comportamentos que observamos em sala.

Aqui então já aproveito para falar do que eu considero ser uma das maiores diferenças do Estágio para a Residência. Como já comentado no parágrafo anterior, por estarmos lidando com crianças maiores na Residência, se tem uma verbalização muito mais direta daquilo que atravessa, influencia os estudantes. Do ponto de vista do educador, quando você trabalha com crianças mais velhas também se torna mais fácil o processo de entender o que funciona para aquela turma e o que eles estão achando das aulas, dos conteúdos e das atividades propostas. Ainda é válido comentar que quando pensamos naquilo que influencia um estudante geralmente pensamos no lado ruim disso, porém também devemos manter um olhar atento em relação aquilo que ativa, influencia de forma positiva esse indivíduo, esses temas ou experiências podem render boas discussões e até mesmo ideias para uma aula, visto que quando a aula aborda um assunto de interesse dos alunos, todo o processo de torna mais proveitoso.

Voltando na questão da família, ainda podemos destacar o local de importância do envolvimento familiar com as atividades de casa, eventos da escola, conselhos escolares e reuniões de pais e responsáveis. Esse movimento de envolvimento familiar influencia diretamente o processo de aprendizagem e aproveitamento escolar, o que se deve principalmente à construção dos laços afetivos, visto que são esses que auxiliam os indivíduos a lidarem com conflitos e resoluções de problemas.

Além das questões que já foram comentadas em relação a família, em sala de aula ainda lidamos com o mundo de cada estudante, seus sonhos, frustrações, comportamentos, vivências e outros mais, que são definidos pelo meio, comunidade onde esse sujeito está inserido. E também temos um outro fator que vai para além desta influência de diferentes contextos, o fator da faixa etária.

É na creche que as crianças aprendem a dividir o espaço, os brinquedos e também a externalizar seus sentimentos, logo nesse momento a educação infantil está voltada para a interação e brincadeira. A ludicidade nesse período atua como auxiliar do processo de aprendizagem, ajudando a criança a desenvolver um processo de

reflexão, autonomia e criatividade. É brincando que a criança reflete e percebe sua realidade, cultura e também o meio em que está inserida, o brincar contribui ativamente com o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais, físicas, cognitivas e emocionais.

Conforme crescemos o ensino vai se tornando algo muito mais formal e direcionado para a formação intelectual do indivíduo, e conforme o que é ensinado muda, a forma como o conhecimento é internalizado também muda, a maneira como se aprende muda. Ao sair de uma prática com bebês e ir para uma atuação com crianças mais velhas, e estar em convívio também com adolescentes, as mudanças nesses processos ficam claras.

Quando estava projetando aulas no Estágio 1, um dos meus principais desafios foi como passar os conhecimentos de arte para crianças tão pequenas. Foi importante pensar na arte como um processo de experimentação, e não um processo que necessariamente precisava de um produto final, logo pensar nas especificidades de cada idade é essencial. Por exemplo, ao desenvolver o projeto de estágio em uma turma com crianças de 1 a 3 anos, ou seja, crianças que estão passando justamente pela fase da atividade objetal manipulatória, os conteúdos de arte foram adaptados para que contemplassem esse período.

Figura 3- Atividade realizada no Estágio I - carimbos e formas com esponja.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nessa fase a criança experimenta o mundo através do toque, do sensorial para então desenvolver a capacidade de representar e ressignificar o simbólico à sua própria maneira. Pensando então na importância da criança ter contato com estímulos sensoriais, o projeto do Estágio I foi todo baseado justamente dentro disso, as atividades sensoriais, Não existia a possibilidade de passar um conteúdo integralmente através da fala, tudo devia ser adaptado de uma maneira que pudesse ser experienciado com os sentidos. Trabalhamos a escultura com massinha, a qual era comestível para evitar acidentes, a pintura a partir de pigmentos naturais, realizamos coletas e colagens, entre outros. Então foi elaborado pensando em uma idade bem

específica, pensando em maneiras de adaptar o conteúdo para que ele pudesse ser internalizado de alguma maneira pelas crianças.

Outra coisa que se tornou um desafio ao trabalhar com crianças tão pequenas, foi a questão da fala. As crianças eram tão pequenas que ainda não sabiam falar muita coisa, o repertório de linguagem era bem limitado. Sentia muita falta de um retorno verbal sobre o que estavam achando das aulas, do conteúdo, se tinham alguma opinião, coisas do tipo. E claro que crianças ainda se comunicam mesmo que não verbalmente, mas foi um obstáculo entender esses sinais.

Essa situação mudou completamente na Residência. Toda a terça-feira observo de forma ativa uma aula no nono ano e duas no oitavo, e também nesse mesmo dia atuo em duas aulas do segundo ano. Apesar de atuar em uma das turmas com crianças mais novas, em comparação ao estágio, a verbalização de opiniões e pensamentos mudou muito. Também é interessante pensar em como se tornou menos complicado planejar as aulas, visto que crianças de 7, 8 anos já têm mais facilidade para internalizar conteúdos.

Logo as sequências didáticas, tanto as que foram elaboradas no Estágio quanto as que vêm sendo realizadas na Residência, foram desenvolvidas pensando na especificidade e realidade de cada faixa etária. Crianças pequenas, diferentemente dos adultos, ainda não possuem capacidade para compreender todos os estímulos externos que recebem, e essa aptidão só se desenvolverá conforme a criança interage com o mundo onde está inserida. As atividades que foram propostas no estágio visavam impulsionar o desenvolvimento do sensorial e a capacidade das crianças representarem e ressignificarem o simbólico a partir do oferecimento de novos estímulos sensoriais, novas linguagens artísticas, diferentes produções e conceitos, levando em consideração que tudo isso irá desenvolver na criança essa facilidade em processar e dar respostas cabíveis para os estímulos recebidos do meio em que está inserida.

Já na Residência acredito que o maior desafio tem sido lidar com o tempo que os estudantes conseguem prestar atenção de forma efetiva em uma atividade. É necessário muito pouco para que eles se distraiam, alguém entrando na sala para dar um recado, dois colegas que começaram a brigar, o som dos outros estudantes que já saíram para o intervalo no corredor, entre outros inúmeros cenários, por isso é preciso pensar estratégias que contornem essas situações. Trabalhar com diferentes materialidades, linguagens e práticas artísticas, vem sendo uma boa solução, mas mesmo que considerada boa, não irá funcionar sempre necessariamente, porque afinal o desenvolvimento de uma aula conforme o que foi planejado não depende somente do educador.

Aqui então ainda posso aproveitar para falar sobre então que temas e práticas vêm sendo abordados na Residência. Na primeira sequência didática que elaborei falamos sobre o fantástico em Meyer Filho, em 4 aulas falamos sobre o tempo de um desenho, realizamos colagens de paisagens a partir de coletas de elementos naturais, passamos pela arte postal e os animais fantásticos do artista. Foi interessante perceber

como os recursos utilizados em sala mudaram, por exemplo agora fazer o uso do projetor para mostrar dados sobre o artista e sua produção era uma opção.

Figura 4- Colagem pensada a partir das paisagens de Meyer Filho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Já na segunda sequência didática que foi desenvolvida, abordamos o tema do Modernismo Brasileiro. Passamos então por um panorama geral do movimento, seus principais artistas e características, o movimento antropofágico e também como o modernismo se desenvolveu em Santa Catarina. Nas práticas que surgiram desses conteúdos, podemos observar um salto em relação a como a materialidade é trabalhada e como o conhecimento e elementos das obras apresentadas eram internalizados.

Aqui, o produto final se torna algo esperado, e quem sabe até inevitável. Mesmo que a ideia da realização de um produto final não parta do professor, dentro da aula de artes é isso que os estudantes esperam e muitas vezes é o que acaba se tornando a parte favorita da aula para muitos. Além da prática ser favorita pela maioria, ela também se torna uma importante ferramenta de sistematização e instrumentalização do conteúdo que foi passado.

Figura 5- Autorretratos monocromáticos a partir de Tarsila do Amaral e Anita Malfatti.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Além disso tudo que já foi comentado, ao trabalhar com o segundo ano dos Anos iniciais temos um fator que ainda é bastante influente. Apesar das crianças já estarem fora da instituição que é a creche há um tempo, até a metade do segundo ano letivo do ensino fundamental, as consequências da transição desse espaço para o outro ainda são bem presentes, o que deixa tudo mais conturbado. Devemos compreender que as crianças saem de um ambiente onde o ensino é baseado na ludicidade, brincadeiras e interações sociais para um lugar onde existem momentos para esses elementos, assim como existe o momento de prestar atenção na aula, onde agora o ensino é transmitido de uma maneira muito mais formal.

Considerações finais

A partir de todos os pontos que foram apresentados podemos refletir sobre essas duas experiências e chegar à conclusão de que elas mais se diferenciam do que se assemelham. Se diferenciam por conta dos diferentes contextos, tanto os contextos das duas instituições como os dos próprios estudantes, atravessando também o ambiente familiar e comunitário. Se assemelham de maneira mais individual, em pontos específicos, como certas dinâmicas do corpo docente e também discente.

Ao longo do artigo percebemos que no Estágio então, diversas adaptações tiveram que ser pensadas para que o conteúdo pudesse ser transmitido de uma maneira que pudesse ser assimilado pelos bebês, utilizando como principais ferramentas as brincadeiras e elementos que já estavam presentes no dia a dia da creche, como a prática de fazer massinha e para os pigmentos naturais utilizar comidas que as crianças já conheciam da hora do almoço, por exemplo.

No ensino fundamental, a transmissão de conhecimento se tornou mais fácil de ser pensada na medida em que as crianças já estão em um nível de desenvolvimento mais avançado, onde já conseguem captar e internalizar conhecimentos a partir do simbólico com menos dificuldade, aqui a idade também acaba facilitando a comunicação e a expressão de opiniões, o que torna muito mais simples entender o que funciona para aquela turma ou não.

Podemos ainda pensar na importância de vivências como o Estágio e Residência dentro da formação inicial docente. Como foi comentado na introdução, por muitas vezes estudamos a teoria na universidade porém não conseguimos relacionar o que aprendemos com algo que já vivenciamos ou observamos, e é justamente nestes espaços de atuação que nos são disponibilizados que podemos exercitar o que foi visto dentro da academia.

É dentro desses espaços que vamos ter a oportunidade de desenvolver nossa metodologia e didática como educadores, visto que iremos nos deparar com situações que somente a prática e exercício da docência ensinam. Compreender como funcionam as dinâmicas das crianças, como elas enxergam o mundo e o observar as influências dos contextos em que estão inseridas acarreta toda uma nova percepção a formação como educador. Os estudantes então deixam de ser algo que só existe no

livro, para se tornarem participantes ativos da construção das aulas, a partir de suas especificidades e interesses.

A partir das minhas experiências tanto como bolsista, quanto estagiária, percebi que lidar na prática com o ensino vai muito além do que somente dar aula. Ao lidar com o estudante em sala de aula, você também lida com tudo aquilo que o cerca, onde e com quem ele vive, como ele percebe sua realidade e como ele age em relação a tudo isso que o atravessa. Alguns questionamentos surgem a partir dessas experiências: A aula vai se desenvolver de acordo com o planejado? Como posso fazer com que eles se interessem pelo conteúdo? Dentro do papel de educador, estou cumprindo minha função? São algumas das questões que surgem dentro desses espaços que nos são disponibilizados para aprender e ensinar, e por meio da observação e atuação podemos começar a pensar em uma resposta.

Por fim acredito que a partir da nossa posição como educadores em formação é necessário que desde já comecemos a exercitar um olhar ativo para com as múltiplas realidades que estamos lidando, procurando sempre a maneira mais efetiva de atender suas necessidades. Em um mundo ideal, teríamos o tempo e também o preparo para podermos pensar na melhor maneira de atender cada um dos estudantes, porém enquanto não chegamos a esse ponto, se torna imprescindível elaborarmos planos de aulas que sejam o mais inclusivos possíveis, que pensemos na construção de um sistema de ensino que comporte todas as diferentes vivências e que mantenha um diálogo ativo com as outras esferas sociais, para que assim o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva da maneira mais efetiva possível.

Referências

GUZZO, R. S. L. (1990). **A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola.** *Estudos de Psicologia* (Campinas), 7(1), 134-139.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010. FapUNIFESP (SciELO).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: UMA ABERTURA À DECOLONIZAÇÃO E À EDUCAÇÃO SENSÍVEL

Rosivan Santos de Jesus¹

Samira da Costa Sten²

Resumo

Este texto objetiva apresentar reflexão da experiência realizada no 3º módulo do Programa governamental Residência Pedagógica, realizado por discentes do curso de Desenho e Plástica da Universidade Federal da Bahia entre os meses de novembro e abril de 2022. Desenvolvido com 16 residentes, 2 preceptores em Artes Visuais e sob a orientação de uma coordenação institucional, o projeto visa à ação pedagógica em duas escolas públicas da cidade de Salvador/BA. Apesar dos desafios enfrentados pelos reflexos da pandemia mundial de Covid-19, os residentes vivenciaram a experiência da ação docente com foco na perspectiva Decolonial do Ensino de Artes Visuais. Conclui que em oposição a um processo de tentativa de enfraquecimento do campo da Arte pela via do retorno à polivalência vislumbrado nas recentes políticas de currículo nacional, a qual desconsidera os estatutos epistemológicos de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, o que se viu nesta experiência não foi adequação a este modelo de ensino, tampouco aceitação deste retrocesso, mas a salvaguarda do direito à educação sensível.

Palavras-chave: Educação Sensível; Ensino de Artes Visuais; Decolonização.

Introdução

Podemos agora tomar distância para avaliar o conjunto. Ficamos pobres.
Walter Benjamin, 1994

Seguramente a afirmação do filósofo alemão Walter Benjamin segue atual desde a escrita de seu célebre ensaio *Experiência e Pobreza*, nos idos de 1933. A troca de todas as peças de nosso patrimônio humano empenhada por uma moeda miúda chamada “atual”, conforme Benjamin (1994), não deixam dúvidas quanto à atualidade do pensamento deste filósofo, tendo em vista a presença da nova racionalidade que opera sob a égide capitalista com ares de necropolítica, cujo diapasão é o neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016).

Não bastasse tudo isso, ainda se vive os reflexos de uma mal curada pandemia de Covid-19 que assola os mais vulneráveis no mundo todo. Os desafios se espraiam na vida cotidiana, mas especialmente na classe trabalhadora e nos filhos da classe trabalhadora que dependem da educação pública. Nesse raio-X da realidade brasileira, ficou evidente os grandes desafios enfrentados por alunos/as e por toda a comunidade escolar, pois a pandemia de Covid-19, segundo a pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgada em julho do ano de 2021, identificou que, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Desde então se iniciou as discussões sobre como oferecer novas alternativas de ensino, atendendo às necessidades dos alunos e as suas diversas realidades. Ainda segundo dados da

¹ Licenciando em Desenho e Plástica da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia.

² Professora de Estágio em Ensino de Artes Visuais da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

PNAD, 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado é encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento (IBGE, 2018).

Neste cenário, em novembro de 2022, inicia-se o terceiro módulo de Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica, mas antes é necessário, à moda de um funil, mencionar como se chegou a este ponto de partida. Ora, a atual política de estrangulamento do campo do sensível já é sentida na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), visto que o que está em jogo neste documento de centralização curricular é um novo tecnicismo em que as competências sociemocionais de resiliência, adequação e adaptação a um mundo complexo são a chave para o ajoelamento completo do sujeito e não mais a sua emancipação pelas vias do conhecimento (STEN, 2021).

A postura belicista assumida aqui não se faz sem propósito, visto que a distribuição de vagas para os subprojetos destinados à universidade reduziu as licenciaturas de Teatro, Dança e Artes Visuais a um módulo com 24 vagas apenas a serem divididas entre a coordenação das três licenciaturas. Manter as especificidades, singularidades e particularidades destes campos de conhecimento tornou-se além do alvo maior, um trabalho de tensão entre os envolvidos na gestão e distribuição destas vagas. Tomar a decisão de dividir os 18 meses do projeto em 6 meses para cada licenciatura foi a via encontrada para que os residentes de cada uma dessas licenciaturas pudessem vivenciar experiências teórico-metodológicas de seu campo de atuação docente. Com reuniões on-lines organizadas por princípios democráticos e dialógicos, os residentes, os preceptores e a coordenação se reuniram semanalmente durante 6 meses para pensarem rotas para um ensino Decolonial de Artes Visuais, cujo objetivo é contar a história dos vencidos (BENJAMIN, 1994), com vistas à Educação Sensível.

Para tanto, foi pensado um trabalho pedagógico que estranhasse as ausências no currículo de imagens e temas decoloniais e se pensasse ainda que timidamente um reposicionar das teorias e das concepções pedagógicas, já que o que se percebe nas aulas de arte é a insistência em seguir, muitas vezes, um currículo não comprometido com o “perigo da história única” (CHIMAMANDA, 2019).

Sendo assim, apresenta-se, neste artigo, além da introdução e das considerações finais, seção que discorre sobre considerações teórico-metodológicas para um ensino de Artes Visuais na perspectiva Decolonial. Em seguida, reflete-se sobre o trabalho dialógico de construção do planejamento das aulas durante a execução do 3º módulo do Programa Residência Pedagógica.

1. O ensino de Artes Visuais: a urgência da decolonialidade nas salas de aula

No módulo 3, dentro do período experimental do RP³, organizado em reuniões on-line, problematizou-se o ensino de Artes Visuais baseado em conteúdos

³ À guisa de explicação a sigla RP será assumida como abreviação de Residência Pedagógica.

eurocentrados. Em uma visada rápida em obras de consulta consideradas clássicas, tal qual *A História da Arte* de Ernst Gombrich, por vezes, material de consulta das tradicionais aulas de História da Arte nas universidades, revelou que artistas mulheres ou temas com expressão afrorreferenciados não são tema desta obra. Invariavelmente, permitir a permanência de um currículo colonizado não é mais aceitável, portanto, condenável pelos avanços na legislação prescrita na Lei 11.645/2008 que revoga a Lei 10.639/2003. O estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino é um sinal da luta por equidade e reparação sócio-histórico-cultural.

Entretanto, os avanços na legislação, embora fundamentais, ainda não são suficientes para dirimir o caráter exótico, caricaturesco e a política de branqueamento que insiste em permanecer nas produções escolares (RAMALHETE; STEN, 2021). Notadamente, os livros didáticos e paradidáticos para o ensino de Artes Visuais priorizam majoritariamente uma estética eurocentrada com imagens que colonizam esteticamente nosso olhar para um padrão imagético que em nada contribui com a diversidade étnica e com a história ancestral de povos originários e, tampouco, abarcam a extensão da herança estética e ancestral dos povos herdeiros da diáspora africana.

É sintomático estudar a história dos povos originários somente pela via do exótico e pitoresco, bem como se contar a história dos homens e mulheres pretas deste país pela égide do sequestro e do genocídio. Esse olhar não contribui para uma revisão histórica e para promoção de uma educação antirracista. O que se entende é o desejo da manutenção de uma classe no poder, o que se resiste nas aulas de arte é a não consciência de uma programada educação pelas imagens que perpetuam a política do branqueamento no Brasil.

A constatação de que há ainda um ensino de Artes Visuais baseado nos conceitos europeus que mira um falso padrão de universalismo europeu, percebido como história única, esconde que essa homogeneização da cultura atende a um fim político de permanência de uma classe no poder, combatê-lo é uma tarefa à formação inicial e continuada de professores e professoras.

Nesse contexto, organizou-se um trabalho de planejamento com os residentes, com vistas a questionar esse constante estado de sítio imposto à seleção de conteúdos. Haja vista que se compreende a educação por uma concepção problematizadora, na qual o conhecimento resultante é crítico e reflexivo. Nesta perspectiva, a educação é um ato político (FREIRE, 1996); sendo o ensino uma ação planejada e intencional, cujo processo de autonomia docente confere aos professores e professoras não só a escolha metodológica, ou os objetivos, mas, especialmente, a seleção dos conteúdos (SANTOMÉ, 2009).

Logo, o ensino Decolonial aparece como uma possibilidade, um ato político, em que as histórias são contadas sobre as perspectivas dos próprios personagens, e não mais de um narrador colonizador (europeu). Decolonizar o ensino de Artes Visuais é abrir espaço para pensar e pesquisar diversas formas de ensinar. Tornar o ensino, dialógico, contextualizado, significativo e valorizar o conhecimento individual

de cada um, trará para dentro da sala de aula uma multiplicidade de narrativas, experiências e saberes socialmente vividos por sujeitos históricos e não determinados.

Isto posto, nas reuniões do RP de Artes Visuais, foi proposto que cada residente escolhesse uma imagem, obra, artista que estivesse em aderência com estudos decoloniais. Assim, em cada teoria estudada com o grupo, abria-se a compreensão para esse modo de ensinar Artes Visuais pela ação dos residentes na tomada consciente de seus planejamentos, construindo a criticidade tão exigida na ação de ensinar (FREIRE, 1996). Ainda sobre a decolonização no ensino de Artes Visuais:

[...] no ensino da arte na escola, que usualmente aparece carregado dos códigos hegemônicos norte americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a arte dita erudita, o importante, é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem europeia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam usualmente excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões ou relegadas as categorias de folclore, arte popular, arte indígena (RICHTER, p. 91, 2002).

A explicação da pesquisadora deixa evidente o quanto o ensino de Artes nas escolas ainda é predominantemente ensinado sob os códigos simbólicos do colonizador é em condenar essa prática que se organizou a reflexão de monta deste projeto de Residência Pedagógica. Chimamanda Adichie (2018) afirma que histórias únicas formam estereótipos, esse, por sua vez, formam uma visão distorcida e ideológica da realidade, visto sua incompletude. Ou seja, faz com que essas histórias se tornem a única história, a história que reclama para si a verdade absoluta. Decolonizar é refletir sobre o papel de agentes sociais, que entende que a história é construída por múltiplos autores. Nossa proposta de trabalho foi conforme Chimamanda (2019) propõe: começarmos pelas flechas e não pelas embarcações dos colonizadores que por extensão são invasores e usurpadores.

A animação brasileira, *Uma História de Amor e Fúria* (2006), apresentada em uma das reuniões do RP, trouxe luz ao perigo de a história ser contada apenas pelo colonizador. Assim, o longa-metragem se opõe a isso e conta a história sob a lente dos vencidos, dialogando diretamente com a tese VIII do filósofo alemão Walter Benjamin (1994), a qual afirma que a tradição dos oprimidos insiste em ser a regra geral e não a exceção. Portanto, estar atento à memória, à história e às barbáries advindas de um acúmulo de catástrofes é uma exigência aos professores e professoras de Artes Visuais, porque olhar a contemporaneidade com lentes decoloniais é compreender que “A história é objeto de uma construção, cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de *agoras*” (BENJAMIN, 1994, p. 229).

Atentar para a cultura e para a memória exige uma ação coletiva de rememoração que mantém o passado ativo. Ao ressignificá-lo surge uma alternativa à transformação do presente. Esse método benjaminiano de escovar a história a contrapelo se tornou fonte do trabalho elaborado por esse grupo para pensar um ensino de Artes Visuais Decolonial.

Assim, durante os seis meses de projeto, nosso objetivo foi promover a discussão de temas sensíveis ao ensino de Artes Visuais sobre a perspectiva de se

pensar a parte que falta e que não pode mais faltar no currículo. Para tanto, em nossos encontros nos detivemos a estudar as características de um currículo turístico que nega culturas outras e insiste em apontar uma cultura como universal. Nesse sentido, Santomé (2009) explicita que as vozes ausentes quando surgem no currículo são tomadas como: 1) *Trivialização*: como algo banal e que se tratado, em aula, é pela via superficial; 2) *Souvenir*: algo exótico sem pouca importância; 3) *Desconectado*: surge no currículo como o “Dia de...” sem se deter cotidianamente sobre o conteúdo; 4) *Estereotipagem*: em que são rotuladas pessoas e suas culturas, definidas como um papel social único e caricaturesco; 5) *Tergiversação*: em que se torna questões históricas como se naturais fossem, em que se marginaliza determinados povos em detrimento da superioridade de outros.

O conjunto destes aspectos são nocivos ao currículo e seu combate torna-se a tarefa mais importante do coletivo dos professores. Em Santomé (2009) ainda encontramos a discussão sobre os aspectos da socialização dos professores:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua *coisificação* (SANTOMÉ, 2009, p. 161).

Ocorre que não estamos mais dispostos a negociar com essa tradição que deixa de fora a autonomia do professor e professora. Portanto, questionar, modificar e transgredir tais imposições é parte central da ação docente.

Outro aspecto importante foi buscar “nas ideias para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019), outras vias de atuação docente, pensar outras cosmovisões foi nosso primeiro passo ao descolamento da perspectiva da cultura europeia como centro do mundo. Nossas experiências na produção da vida pelo modo de produção capitalista de consumo, juventude eterna e *ambientes instagramáveis* é, na verdade, uma dimensão asfixiante da vida que cria padrões inalcançáveis que capturam as infâncias e a juventude, as quais são, por vezes, as faixas etárias que estão na Educação Básica.

Assim, adiar o fim do mundo nas aulas de artes visuais é contar outras e novas histórias, porque sempre nos perguntávamos em nossos encontros: “Será que não estamos sempre atualizando nossa velha disposição para a servidão voluntária?” (KRENAK, 2019, p. 13).

Certamente, transgredir não é tarefa das mais fáceis, já que coragem, disposição e engajamento são construídos e adquiridos por meio de um processo de conscientização em que se exige mudanças de concepção de mundo. Por sorte, estávamos todos com o mesmo objetivo, contar uma outra história ou “mais uma história” (KRENAK, 2019, p. 27).

2. A experiência docente no Programa Residência Pedagógica: nas vozes dos residentes

A experiência docente oportunizada pelo Programa Residência Pedagógica permite a reflexão sobre a prática educativa e o exercício de participação dos licenciandos e licenciandas nas escolas. O desenvolvimento dos saberes específicos, a atitude de investigação e a possibilidade de intervenção transformam essa experiência em um espaço de construção da identidade docente (OLIVEIRA; LAMPERT, 2010).

Assim, os planejamentos compartilhados possibilitaram as ações dialógicas e abriram a possibilidade da ação política. Ocorreu que a cada novo encontro semanal um dos residentes era convocado a escolher uma imagem ou obra de natureza estética para compartilhar entre os demais. Esse trabalho se revelou tão potente e enriquecedor que, por vezes, todos os debates e problematizações gravitavam ao redor da obra escolhida.

A combinação entre a seleção da imagem e os recortes teórico-metodológicos dos residentes tornou-se um exercício de planejamento pedagógico que, em tese, preparava-os para a futura ação pedagógica nas escolas, prevista para os últimos meses do RP, visto que as escolas já retomavam as atividades presenciais.

A urgência de se repensar o trabalho com imagens nas aulas de Artes Visuais, sobretudo, em uma perspectiva Decolonial, cujas categorias foram: estranhamento, atualização, identidade, ancestralidades, presente e passado tornaram-se a ação consciente de se abrir fendas na armadura desta totalidade que se pretende ser a contemporaneidade, assim, o que se viu no RP foram imagens que remontavam pertencimento e representatividade.

Com efeito, não faltaram aos debates a música de Clara Nunes e de Bia Ferreira, a obra de Heitor dos Prazeres, a foto performance de Günter Brus e Úyra Sodoma, Ailton Krenak, Denilson Baniwa e Jaider Esbell, a lembrança ao festival de Parintins como símbolo de resistência à pasteurização da cultura, a provocação de Ilya Milstein com “A vingança da musa de Pablo Picasso” e a percepção estético-política tão próprias à obra de Frida Kahlo. O olhar atento a questões de inclusão também foi cerne dos debates entre os participantes do RP, já que a sensibilidade de uma das residentes trouxe para o encontro as obras de Jonh Bramblitt, Vinícius de Menezes Lima e Augusto Mangussic, artistas que superaram obstáculos físicos, psíquicos e sociais.

Por fim, os residentes foram para as escolas e iniciaram o trabalho de planejamento e de regência. Tomados por ansiedade, nervosismo, alegria, contentamento, mas, especialmente, pelo desejo de intervir na realidade concreta. Para tanto, os residentes planejaram e executaram suas aulas com turmas do Ensino Fundamental.

Nas palavras de uma das preceptoras que acompanhava oito dos dezesseis residentes, esse tempo foi marcado pela experiência, pela partilha e pelo trabalho autoral. A autonomia docente defendida na obra de Paulo Freire (1996) deixou de ser

mais uma leitura proposta aos residentes e tornou-se parte constituinte do trabalho pedagógico.

A lembrança de um dos residentes, ao narrar, ao grupo, sua experiência docente na modalidade de Jovens e Adultos (EJA) foi constatar que aqueles homens e mulheres que estavam diante dele não eram receptáculos vazios, portanto prontos a receber a tradicional educação bancária (FREIRE, 1996), mas, sim homens e mulheres com histórias e saberes que inundam suas memórias e que comunicam suas experiências.

Para aquele residente, a obra de Paulo Freire (1996) fez sentido, já que aprendeu enquanto ensinava. Sua percepção o encaminhou para a certeza de que a *boniteza* da educação não se faz longe dos afetos e das trocas generosas. Quanto à Arte, é resistência, disse o residente.

O trabalho proposto aos residentes, mas que assumido por eles, foi o de considerar a urgência de uma educação antirracista, antimachista e antipatriarcal que se oponha contra toda e qualquer forma de autoritarismo e que tem em seu horizonte a democracia e o direito ao ensino decolonial, com vistas à Educação Sensível promotora da imaginação e da criação, contra um mundo que “[...] é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (KRENAK, 2019. p. 26).

Considerações finais

Refletir sobre a conclusão de um espremido tempo de seis meses de participação em um programa como Residência Pedagógica com duração de 18 meses, considerando que as demais áreas de conhecimentos completaram sua carga horária de trabalho com seus residentes é, fundamentalmente, estar atento ao projeto de estreitamento da dimensão sensível e alargamento de uma lógica de racionalidade, eficiência e produção bem ao gosto do capital e do neotecnicismo. É preciso ainda lembrar que os ventos foram sempre contrários, pois apesar da importância do Programa Residência Pedagógica, houve cortes de verbas nas universidades e atraso no pagamento das bolsas dos participantes (AGÊNCIA BRASIL, 2012).

Resistir a isso é participar, mesmo que em um tempo exíguo, fazendo frente à barbárie com a Educação Sensível, assumida como porta de entrada às sensações humanas. É direito sentir e não apenas calcular, raciocinar ou argumentar (BONDÍA, 2002). Irrigar os sentidos para o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criação dos alunos e alunas da Educação Básica, dando-lhes novos e outros sentidos ao mundo pela experiência com as Artes Visuais.

Por fim, retomar do capital a memória, a cultura e a identidade plural dos povos que sofrem uma política de silenciamento e veem suas singularidades e particularidades tomadas de assalto por uma promessa vazia de atualidade e progresso (BENJAMIN, 1994). Na verdade, mais interessada em homogeneizar para melhor controlar corpos e sentidos.

Resistir a isso é participar, por isso parabéns ao professor Robson, à professora Isabel, ao Rosivan, à Daniele Brito, à Valéria Mascarenhas, ao Samuel, à Evelyn, à Victória Pitta, ao Francisco Arcanjo, ao Kleber Moreth, ao Jaade, ao João Pedro Moreira, ao Lucas, à Rosana, ao Toni Campista, à Jeieli, à Lioil e à Karina e a todos quanto ainda vierem...

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

AGÊNCIA BRASIL. **Lei sancionada permite pagamento de bolsas atrasadas na Capes**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/lei-sancionada-permite-o-pagamento-de-bolsas-atrasadas-da-capes>. Acesso em: 27 mar. 22.

_____. **Pesquisa mostra que 99,3% suspenderam as aulas presenciais**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-07/pesquisa-mostra-que-993-das-escolas-suspenderam-aulas-presenciais>. Acesso em: 27 mar. 22.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução de Sergio Paulo Rouanet, 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>.

BRASIL. IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Cristiano. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. LAMPERT, Jociel. **Artes Visuais e campo de estágio curricular**. Revista Nupeart, v.8, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3072>. Acesso 28 mar. 22.

RAMALHETE, M. P.; STEN, S. da C. **Que fim levaram todas as cores? As imagens que uma política pública conta pra nós**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 62, p. 152-166, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n62/2358-0194-faeeba-30-62-152.pdf>

RICHTER, Mendes. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Cortez Editora, p. 91, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In **Alienígenas na sala de aula** (org.). TOMAZ, Tadeu Silva. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

STEN, Samira da Costa. **A BNCC e o ensino de Artes Visuais no Ensino Médio: o que está em jogo?** Disponível em: https://issuu.com/xivscea/docs/organiza_o_anais_xiv_scea_2021.docx. Acesso em 27 mar. 22.

Referências Filmográficas

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA. Luiz Bolognesi. Animação, 75 minutos, son., color., português. Brasil, Europa Filmes, 2013

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Isadora Gonçalves de Azevedo¹

Resumo

Apresento neste trabalho algumas considerações sobre o Programa Residência Pedagógica em Arte (PRP) (edital nº 24/2022), que tem duração prevista para dezoito meses, de modo que neste recorte sejam contemplados os seis primeiros meses deste percurso (de setembro de 2022 a março de 2023). A autora atua como professora em uma das escolas-campo do programa, sendo preceptora de cinco residentes e estudantes de licenciatura em artes visuais. A fim de organizar em seções o texto, trago, num primeiro momento, uma explanação sobre o PRP e a escola-campo; em seguida, teço um relato dos primeiros meses (de setembro a dezembro), e dos últimos meses (de janeiro a março) do que se configura como o primeiro módulo do programa. Por fim, aponto algumas considerações sobre este período do desenvolvimento do PRP.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica; Ensino de Arte; Artes Visuais; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

Este relato de experiência contempla o primeiro módulo do Programa de Residência Pedagógica – subprojeto Arte, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e com a Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares, da rede estadual de educação básica de Santa Catarina, que iniciou sua participação em setembro de 2022. O programa ocorre na escola em que a autora atua como professora de arte, e está em sua segunda edição nesta instituição – a primeira ocorreu durante a pandemia por COVID-19, de modo que esta seja a primeira atuação presencial do programa na respectiva unidade.

A fim de organizar em seções o texto, trago, num primeiro momento, uma explanação sobre o PRP e a escola-campo; em seguida, teço um relato dos primeiros meses (de setembro a dezembro), e dos últimos meses (de janeiro a março) do que se configura como o primeiro módulo do programa. Por fim, aponto algumas considerações sobre este período do desenvolvimento do PRP.

1. Sobre o Programa de Residência Pedagógica e a escola-campo

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) (BRASIL, 2018) a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi instituído sob a portaria GAB nº 30 de 18 de fevereiro de 2018² e abarca projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de Ensino Superior, aperfeiçoando a formação nos cursos de licenciatura. O programa está entre as ações

¹ Mestre e Doutoranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora da rede estadual de educação básica de Santa Catarina. Email: doraparte@gmail.com

² BRASIL. Portaria GAB nº 30, 18 de fevereiro de 2018. Instituição do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>

que integram a Política Nacional de Formação de Professores e teve seu primeiro edital lançado em 2018 (nº 06/2018), o segundo em 2020 (nº 01/2020) e o terceiro em 2022 (nº 24/2022).

Por meio destes editais, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem atuar nas redes públicas de educação básica, que habilitam suas unidades escolares como escolas-campo. Os participantes estão distribuídos da seguinte forma: Residentes: são os discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura; Coordenador Institucional: é o/a docente universitário/a responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica; Docente Orientador: é o professor universitário responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica; Preceptor: é o/a professor/a da escola de educação básica designado a acompanhar/orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola.

A Universidade Estadual de Santa Catarina, junto à Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares e outras duas unidades de educação básicas também situadas na cidade de Florianópolis vêm desenvolvendo, em conjunto, o programa tendo como ênfase a área de arte, sendo duas escolas-campo voltadas para as artes visuais e uma para as artes cênicas.

A Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares atende a cerca de quinhentos e quarenta crianças e jovens, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, distribuídos em vinte turmas, sendo dez no período matutino e dez no período vespertino. Por sua localização ser próxima ao terminal de integração de transporte coletivo do sul da ilha, recebe estudantes de diversos bairros da região, sobretudo dos bairros Rio Tavares e Campeche. A unidade escolar participou do segundo e terceiro editais do PRP (2020-2022 e 2022-2024), com intervalo de cerca de seis meses entre um e outro.

Desde 2014 a autora leciona na rede estadual de Santa Catarina, e desde 2016 está lotada nesta unidade escolar. A professora atuou em 2022 em dezesseis turmas, totalizando trinta e duas aulas semanais, que correspondem na rede estadual a quarenta horas, reservando-se oito horas para planejamento, avaliação e outras atividades docentes. No ano de 2023 a professora atua nas vinte turmas, totalizando quarenta aulas, sendo este aumento das oito aulas considerado na rede como aulas excedentes.

O PRP-UDESC-CAPES tem a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 2013) como fio condutor dos estudos e ações desenvolvidas, de modo que o entendimento da escola como local de transmissão-assimilação de conhecimentos historicamente sistematizados seja uma constante nas discussões que o grupo vem construindo. A seguir, apresentamos um breve relato das ações desenvolvidas ao longo deste percurso.

2. O PRP no ano letivo de 2022

Durante o mês de setembro de 2022 ocorreu a inserção na plataforma de educação básica da CAPES dos participantes da atual edição do Programa. Ao final

do mês o grupo se reuniu on-line pela primeira vez e em outubro as cinco residentes passaram a frequentar a escola-campo, realizando observação ativa das aulas de arte junto da professora preceptora, além de acompanhar outras dinâmicas do espaço escolar – gincana, jogos interclasses, apresentações culturais externas/internas, entre outros. De modo semelhante à edição anterior, mantiveram-se as reuniões on-line semanais com todo o grupo.

Dentre as discussões realizadas neste primeiro momento, está o entendimento de que a educação se situa como categoria de trabalho imaterial, por produzir ideias e conceitos, abarcando a produção, transmissão e assimilação de conhecimentos. Tal ação ocorre de modo em que o produto não se separa do seu produtor, na medida em que na aula acontecem a produção e a consumação do conhecimento (SAVIANI, 2013). Nesse sentido, a escola é o local em que ocorre a transmissão-assimilação dos saberes historicamente sistematizados dentro das ciências, da filosofia e das artes, o que possibilita a elaboração de novos saberes (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019).

Ao longo do percurso das observações realizadas pelas residentes, ficaram latentes as interferências no trabalho pedagógico que resultam da falta de tempo, espaço e materiais adequados para a realização de determinadas propostas, sobretudo em função da ausência de um espaço físico adequado para as aulas de arte, que acontecem nas salas de aulas das turmas, ou no auditório ou na biblioteca, que dispõem de projetores/televisores, além de algumas aulas também ocorrerem nos espaços abertos. A falta de uma estrutura que disponha de um ambiente específico com mesas coletivas, projeção, armários/estantes para armazenar os trabalhos dos alunos, com espaço para a limpeza - tanques e torneiras, dentre outros equipamentos, aumenta muitas vezes o trabalho docente e dificulta o desenvolvimento em tempo hábil de algumas ações. A respeito disto, Saviani (2013) atenta para a necessidade de um suporte material para que a educação (trabalho imaterial) se desenvolva.

É possível verificar nas imagens abaixo algumas das ações realizadas neste período (de setembro a dezembro), que envolveram diferentes espaços, materiais, técnicas, abordagens, buscando lidar com a realidade da estrutura da rede estadual, e ampliar, dentro destas possibilidades, a construção do repertório artístico nos estudantes do ensino fundamental.

Figuras 1 e 2: Painel coletivo de pintura e estêncil sobre as queimadas na Amazônia. Artistas de referência: Araquém Alcântara e Frans Krajcberg; conteúdos anteriores: pintura e gravura na arte rupestre, pintura e gravura no grafite e estêncil local, nacional e internacional. – 1º ao 9º ano



Fonte: Arquivo da autora.

Figuras 3 e 4: Pintura do muro da escola com 9º anos – fundo: relação com o rio (Tavares) e as montanhas do entorno; em processo: estênceis de garapuvu (árvore símbolo da cidade, presentes nas montanhas do bairro).



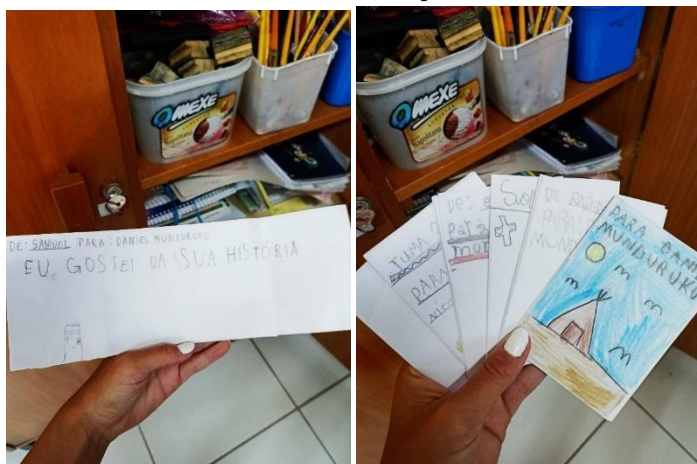
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 5: Gincana cultural (1º a 9º anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figuras 6 e 7: Mini-livros (relação com livros de artista) a partir da história “Nunca gostei de ser índio” de Daniel Munduruku na semana de atividades voltadas para o dia nacional do livro – 2º ano.



Fonte: Arquivo da autora.

Figuras 8 e 9: Atividade a partir do livro de Virgínia Yunes “Cabelos-afro: cultura e resistência” – 1º, 2º e 3º anos.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 10 e 11: Atividades sobre coleções a partir da obra de Bispo do Rosário (1º, 2º e 3º anos).



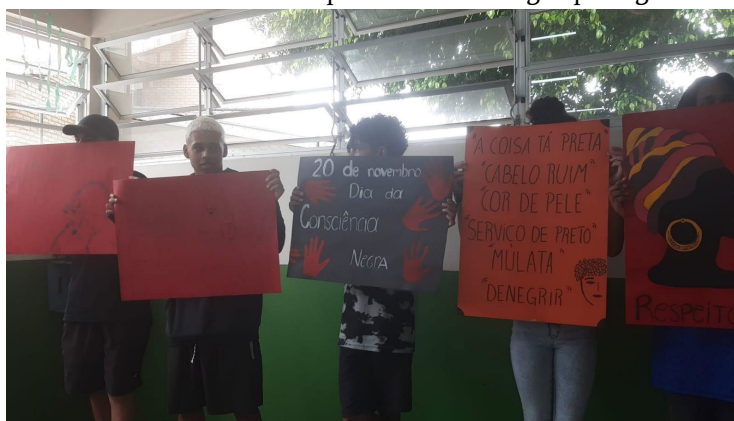
Fonte: Arquivo da autora.

Figuras 12 e 13: Artista convidada: Lígia de Brito – desenvolvimento da proposta artística “Teia” com estudantes do 7º e 8º anos.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 14: Apresentação de trabalhos dos 8º e 9º anos na Semana da Consciência Negra na escola. Atividades desenvolvidas nas aulas de arte em parceria com a língua portuguesa.



Fonte: Arquivo da autora.

Bem nos lembram Lavoura e Galvão (2021) que os processos de ensino e aprendizagem estão entrelaçados, de modo que, se não houve aprendizagem, não houve ensino, e vice-versa. Numa perspectiva dialética, é possível ampliar este entendimento inserindo o desenvolvimento, que requer além da apropriação dos conhecimentos trabalhados, também a elaboração de novos conceitos, ideias e saberes. Ampliamos, assim, a díade ensino-aprendizagem para ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

No decorrer destes meses iniciais, as residentes interagiram com diversas turmas, desenvolvendo um primeiro contato com as distintas fases do desenvolvimento dos alunos dentro do recorte do ensino fundamental, observando, questionando e contribuindo para as propostas das aulas de arte.

3. O PRP no ano letivo de 2023

O mês de janeiro foi destinado a estudos individuais e coletivos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, visando instrumentalizar o grupo frente ao planejamento e desenvolvimento das aulas ao longo do ano letivo de 2023. Em fevereiro os residentes reiniciaram a observação ativa das aulas, bem como seus planejamentos para entre os meses de fevereiro e março iniciarem a docência nas turmas de sua escolha. Acordamos que seriam desenvolvidos conjuntos de oito aulas, num primeiro momento, equivalentes a quatro semanas, seguindo as reuniões coletivas e orientações individuais, sempre que necessárias. Ao final deste primeiro momento, fizemos um intervalo que variou de uma a duas semanas, dependendo do andamento de cada turma e das dinâmicas do espaço escolar (como feriados e eventos adversos que interferem na sequência das aulas). A professora assumiu novamente as turmas nesse período, e foi um momento de compartilharmos, no grupo, um pouco do percurso percorrido por cada residente para, em seguida, reiniciarmos as aulas. Trazemos, aqui, alguns registros destes momentos:

Figuras 15 e 16: Os alunos dos sétimos anos foram conhecer a oficina de gravura do curso de Artes Visuais da UDESC, após algumas aulas estudando a gravura e suas relações com a reprodutibilidade das imagens. O encontro teve a mediação da monitora da oficina, e o acompanhamento de uma das residentes, que desenvolveu as aulas e propôs a saída, junto da professora de arte. O grupo viu também as oficinas de cerâmica, escultura e pintura



Fonte: Arquivo da autora.

Figuras 17 e 18: Os terceiros anos, junto de uma das residentes, estudaram sobre as projeções da sombra, bem como sobre as possibilidades de ocupar espaços e de repensar os usos dos objetos do cotidiano por meio da obra de Regina Silveira



Fonte: Arquivo da autora.

Figuras 19 e 20: Os quintos anos, junto de uma das residentes, estudou sobre as obras de Yayoi Kusama e Tercília dos Santos, transitando entre imagens figurativas e abstratas, percebendo a construção das imagens por meio dos seus elementos constitutivos. Reflexões sobre o suporte, a materialidade e suas relações com a representação do real permearam as discussões nas aulas.



Fonte: Arquivo da autora

Figuras 21 e 22: Na Escola do Porto, os segundos anos estão retomando os estudos sobre autorretratos com uma das residentes, agora com aprofundamento em artistas do modernismo brasileiro. Nas observações sobre as possibilidades de usos das cores nas obras das artistas, exercitaram a criação de autorretratos monocromáticos.



Fonte: Arquivo da autora.

Figuras 23 e 24: Os alunos do sexto ano da Escola do Porto iniciaram, junto de uma das residentes, estudos sobre a obra de Maxwell, a partir da exposição "Pardo é papel", e refletiram sobre o lugar do artista na sociedade, o racismo, a arte periférica e os diferentes suportes nas produções artísticas.



Fonte: Arquivo da autora.

Neste segundo momento, boa parte das reflexões desenvolvidas no grupo estiveram voltadas para como construir um planejamento das aulas de arte pensando na didática da PHC, que envolve cinco momentos: 1) partir da prática social; 2) problematizá-la; 3) instrumentalizar os estudantes por meio de ações didático-pedagógicas; 4) alcançar a catarse e as novas formas de percepção sobre a prática social; 5) retornar à prática social, trazendo consigo essa percepção ampliada sobre ela (LAVOURA e GALVÃO, 2021).

Muitas foram as conversas sobre estes não serem momentos que ocorrem necessariamente nessa ordem, podendo se constituir de diferentes maneiras. Quanto a isto, uma das grandes constatações do grupo tem sido que não há como estabelecer um tempo cronológico fixo para o desenvolvimento dessas etapas, visto que cada proposta demanda um determinado tempo e que cada grupo de estudantes também corresponde de formas diferentes, contribuindo para alterações neste percurso.

De forma concomitante ao desenvolvimento das aulas, o grupo participou de eventos acadêmicos, relatando as experiências vivenciadas, assim como intensificou as discussões teóricas por meio da leitura e discussão de textos nas reuniões semanais. Além da atuação nas suas turmas de escolha, as residentes seguem atuando na observação ativa em outras turmas nos dias em que estão na escola-campo. Elas contribuem, ainda, na elaboração de materiais de outras propostas das aulas de arte que são desenvolvidas com os estudantes, bem como nas saídas de estudos que vêm acontecendo desde o início do ano letivo.

Deste modo, acreditamos que o vínculo entre as residentes e os alunos do ensino fundamental vêm se consolidando, o que fica evidente nos abraços, desenhos de presente e outras demonstrações de afeto que as turmas têm manifestado na presença das licenciandas. Outrossim, a visita dos alunos do ensino fundamental aos espaços da universidade, por meio das saídas de campo, vem se constituindo como forma de fortalecer tal vínculo entre educação básica e ensino superior, estabelecendo relações de troca que contribuem para a formação de ambos os grupos de estudantes.

Em meio a estas ações, a pesquisadora passou a aplicar com as residentes alguns questionários, que ainda não foram concluídos nem analisados, mas que tem por objetivo aprofundar as investigações acerca do PRP, no intuito de aprimorar as ações desenvolvidas no programa e alcançar, com maior consistência, o desenvolvimento de um ensino de arte que dê à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Considerações finais

Considerando o percurso realizado até aqui, o PRP tem proporcionado um encontro concreto entre universidade e escola, aproximando duas instituições de ensino que por vezes seguem afastadas, ainda que estejam diretamente vinculadas. Neste primeiro módulo, efetivou-se o desenvolvimento das etapas de observação ativa, leitura e discussão de textos, o começo da elaboração e organização de materiais, atividades e saídas de estudos, além dos planejamentos e do início da atuação em sala

de aula. Com o desenvolvimento do segundo módulo, objetiva-se intensificar estas ações e estreitar, no terceiro módulo, o vínculo com a universidade.

Pensar um processo formativo em arte para cada etapa da educação de determinados sujeitos, seja no ensino fundamental, seja no ensino superior, requer a constante problematização da realidade social e a instrumentalização destes grupos frente ao universo da arte. Nesse sentido, as discussões acerca do ensino de artes visuais e, especificamente, de um ensino fundamentado na PHC envolvem reflexões sobre como pensar a construção de um currículo na área, com o desenvolvimento de uma práxis que viabilize o processo de transmissão-aquisição de saberes historicamente sistematizados que impulsionem novas perspectivas e visões de mundo, na construção de sujeitos capazes de interpretar e interferir na realidade social.

Referências

- BRASIL, 2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>
- BRASIL. Portaria GAB nº 30, 18 de fevereiro de 2018. **Instituição do Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>
- LAVOURA, T. N., GALVÃO, A. C. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. IN: GALVÃO, A. C., SANTOS JÚNIOR, C. de L., COSTA, L. Q., LAVOURA, T. N. **Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: autores associados, 2013.
- GALVÃO, A. C., LAVOURA, T. N., MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. SP: Autores Associados, 2019.

REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA POR MEIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA E.E.B. PORTO DO RIO TAVARES

Laura Leiros Carvalho¹
Lara Palo Borges²
Rita de Cássia de Almeida Souza³

Resumo

O artigo relata uma experiência de ensino e aprendizagem desenvolvida na Escola Estadual Porto do Rio Tavares, em Florianópolis, Santa Catarina. Por meio do Programa de Residência Pedagógica em Arte, organizado pelo Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina e gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o grupo composto por cinco residentes pode experienciar o cotidiano escolar. A teoria que fundamenta o Programa desenvolvido no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC é a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo papel é possibilitar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos sistematizados, com uma perspectiva emancipatória. O texto descreve o primeiro módulo do programa, que consiste em estudos teóricos, observação de aulas e docência compartilhada.

Palavras chave: Artes Visuais. Pedagogia Histórico-Crítica. Práticas pedagógicas. Residência Pedagógica.

Introdução

Apresentamos neste texto um relato de experiência, a partir de um conjunto de aulas desenvolvido na unidade escolar em que atuamos por meio do Programa de Residência Pedagógica em Arte – artes visuais, que tem como fundamentação teórica a Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se do primeiro módulo do Programa, que consiste num período de estudos teóricos, observação de aulas e docência compartilhada.

A Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares, unidade escolar em que atuamos, pertence à rede estadual de educação de Santa Catarina e está localizada na região sul do município de Florianópolis, no bairro Fazenda do Rio Tavares. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação, conta no momento com 511 alunos matriculados, sendo 276 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 235 nos Anos Finais.⁴

Neste primeiro módulo do programa, iniciado em setembro de 2022, a observação participativa das residentes aconteceu nas turmas matutinas e vespertinas do Ensino

¹ Graduanda em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Email para contato: lauraleiros-carvalho@gmail.com

² Graduanda em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Email para contato: larapaloborges@gmail.com

³ Graduanda em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Email para contato: rcalmeidasouza@gmail.com

⁴ Dados retirados do Portal da Educação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx#!>. Acesso em 02/02/2023

Fundamental. O planejamento anual é elaborado pela professora preceptora Isadora Gonçalves de Azevedo, com base na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense, além de fundamentar-se teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo professor, pedagogo e filósofo Dermeval Saviani.

O programa de Residência Pedagógica é um projeto instituído pelo governo federal e gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o objetivo de contribuir para a formação de professores na graduação. Implantado em 2012 visa aproximar universidades e escolas públicas, a fim de gerar um diálogo entre a pesquisa acadêmica e a teoria-prática docente. No Centro de Artes, Design e Moda da Universidade Estadual de Santa Catarina (CEART/UDESC), o programa de Residência Pedagógica em Artes Visuais é teoricamente fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, cujo papel é possibilitar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos sistematizados, com uma perspectiva emancipatória.

As pesquisas ocorrem dentro e fora das escolas, em um primeiro momento os residentes participam ativamente das propostas dos preceptores, observando e contribuindo com o conteúdo que está sendo desenvolvido. Além das vivências e experiências nas salas de aula, os grupos de pesquisa se encontram semanalmente, a fim de gerar um diálogo sobre as práticas, metodologia, abordagens, planos de aula e estratégias pedagógicas. Todo mês é entregue um relatório com espaço para relato sobre formação e reflexão da caminhada, ambientação e observação participante, estudo individual de orientações curriculares e projetos pedagógicos, produção de material didático pedagógico, relatório e produção textual científica e elaboração e avaliação de plano de aula e replanejamento.

Além disso, fazemos pesquisas conjuntas sobre a PHC (Pedagogia Histórico-Crítica) e como aplicá-la durante o desenvolvimento de aulas, como abordagem metodológica.

1. Desenvolvimento teórico-metodológico

No período inicial do módulo, todas as turmas atuavam em um trabalho sobre as queimadas na Amazônia, que culminaria em um mural coletivo. Após serem introduzidos ao tema através das obras de Araquém Alcântara e Franz Krajcberg, os estudantes exploraram os materiais e desenvolveram suas próprias criações utilizando técnicas de pintura e stencil, utilizando-se de cores como o vermelho, amarelo, laranja e verde.

Tanto Araquém quanto Franz são artistas que abordam o tema do meio ambiente em suas obras de maneira crítica, chamando a atenção para a importância da preservação da natureza e a necessidade de uma relação mais harmoniosa entre o homem e o ambiente em que vive. Suas produções tem o intuito de despertar a consciência e promover a reflexão sobre as questões ambientais atuais.

Figura 1 - Mural com produções em stencil sobre as queimadas na Amazônia



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Na sequência, os estudantes foram apresentados à temática dos povos originários a partir do trabalho de Daniel Munduruku. Os anos iniciais assistiram a um vídeo do escritor onde ele faz a leitura de um de seus contos “Nunca gostei de ser índio” e aos anos finais foi apresentada uma entrevista com o mesmo. Em seguida, foram propostas discussões sobre respeito, limites, violência e racismo. Será que os estudantes são conscientes de suas diferenças? O conto de Munduruku, parte de seu livro “Memórias de índio: uma quase autobiografia” (2016), traz à tona a conotação da palavra Índio e a importância da troca pelo termo “indígena” através da narrativa pessoal do autor de quando ele começou a frequentar a escola fora de sua comunidade pela primeira vez. O conto também chama atenção para apelidos e nomes indesejados que as crianças dão aos seus colegas e fazê-los refletir até que ponto é de brincadeira.

Nas turmas de 2º e 3º anos do fundamental, a ideia era que os alunos fizessem um zine sobre a história que Munduruku contou no vídeo, porém durante o desenvolvimento, a proposta foi adaptada para questões cotidianas vivenciadas pelos estudantes. Títulos como “nunca gostei de ser a irmã mais velha”, “nunca gostei de ser feia” e “nunca gostei de ser pobre” apareceram entre os trabalhos e surgiu a discussão sobre como cada um se via e se construía de uma forma diferente além da conversa e troca sobre diferentes vivências, cotidianos e contextos sociais.

Figura 2 - Produções de zine sobre o conto de Daniel Munduruku



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Na sequência das aulas sobre as queimadas na Amazônia e a questão indígena, foi possível tratar de temas como o racismo ambiental e estrutural, ao adentrarmos o mês de novembro. A forma como os conteúdos foram ordenados contribuiu para um melhor aproveitamento das aulas e para que a temática étnico-racial não fosse trabalhada apenas em novembro, por conta do mês da Consciência Negra. Algumas turmas produziram trabalhos a partir do livro *Cabelos Afro*, da fotógrafa e professora Virginia Yunes. Abrir espaço para que os estudantes se manifestassem sobre o racismo se mostrou muito potente, possibilitando, por exemplo, que uma criança não-negra do 3º ano questionasse o porquê de policiais matarem pessoas negras, se o racismo não pode acontecer.

Figura 3 - Estudantes produzindo sobre a estética dos cabelos afro



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Em conexão com os conteúdos trabalhados em sala de aula, foi desenvolvido o projeto de revitalização do muro da escola. Junto com a professora, os alunos pensaram uma pintura que representasse a escola, as turmas e o espaço em que vivem. O processo de ocupar os espaços em que vivemos utilizando-se da arte é um dos maiores atos de expressão pessoal, além de instigar o pensamento crítico acerca de qual nossa posição dentro destes espaços.

Assim, oferecer às crianças a possibilidade de interagirem direta, física e emocionalmente com o espaço em que circulam todo dia foi de extrema importância.

A interação artística com o espaço em que vivemos desencadeia uma série de benefícios, desde a expressão individual e coletiva até a transformação social, a conexão com a comunidade, a reflexão crítica, a valorização da estética e a preservação cultural. Ela contribui para tornar o ambiente mais enriquecedor, inclusivo e inspirador, promovendo uma maior apreciação da arte e a construção de uma sociedade criativa e consciente.

A partir disso, o tema escolhido para a pintura do muro relaciona-se às águas de Rio Tavares, que dá nome ao bairro em que a escola está inserida e referências como o mar e a representação de Garapuvus, Ipês e Flamboyants, árvores típicas da cidade e principalmente da região, se destacam nas escolhas das formas e cores. A pintura foi feita coletivamente e com a participação de quase todas as turmas da escola e não só os 9º anos como normalmente acontece no fim dos anos. A escola ofereceu as tintas e todos colocamos a mão na massa - literalmente - a fim de preencher o espaço que anteriormente estava em branco.

Figura 4 - Processo de pintura do muro



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Após o período de férias, seguimos em observação das turmas enquanto já nos preparávamos para a regência docente. Nas primeiras semanas de aula, acompanhamos algumas turmas trabalhando padrões geométricos e ilusão de ótica a partir da obra do artista holandês M.C. Escher, criando suas próprias tesselações.

Figuras 5 e 6 - Trabalhos produzidos a partir da obra de M.C. Escher



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

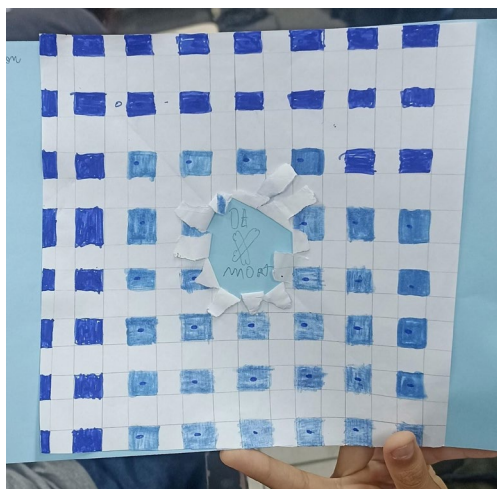
Nas semanas seguintes, depois de abordar o tema do barroco com as turmas de nonos anos, foi apresentada uma proposta de atividade sobre Adriana Varejão (artista moderna que critica o período barroco em algumas de suas produções) que conversasse com suas obras que utilizam azulejos e espuma expansiva. As obras de Varejão abordam questões de identidade, gênero, corpo e poder. Ela incorpora elementos orgânicos, como carne, vísceras e feridas, contrastando com a superfície fria e plana dos azulejos. Essa interação entre elementos históricos, culturais e corpóreos cria uma tensão entre beleza e repulsa, estimulando reflexões mais profundas sobre a condição humana. Fazendo uma aproximação com a Pedagogia Histórico Crítica vemos que,

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2008, p. 7)

A partir disso, a proposta era que, em papel azul, eles desenhassem e

recortassem uma estrutura de azulejos para colar em outra folha, fizessem um buraco em alguma parte do azulejo e nele escrevessem algum medo pessoal. Respostas como “medo de ficar sozinho”, “medo da morte”, “medo de provas” e até desenhos de monstros apareceram.

Figura 7 - Exemplo de produção de azulejo com referência de Adriana Varejão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

No período final do primeiro módulo as residentes iniciaram o planejamento de suas aulas, as preceptoras do Programa Residência Pedagógica se uniram para produzir um gráfico que auxiliasse a produção das sequências, entre outros estudos. O objetivo do ensino da arte no Ensino Fundamental visa democratizar o acesso à produção de conhecimentos da humanidade, de maneira crítica e sistemática, considerando suas condições de produção, veiculação e consumo, possibilitando criar situações que ampliem a formação dos estudantes, explorando o processo criativo, o sentido estético e o desenvolvimento simbólico, no âmbito do conhecimento artístico, promovendo também uma compreensão das contradições presentes na sociedade capitalista. Para Anversa (2022), a arte é reflexo da realidade objetiva,

Por meio do materialismo histórico-dialético, é possível edificar uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios usados no estudo de todas as formas e fenômenos da vida social. Por este ângulo, a arte é uma das formas de ideologia, a qual, à semelhança de todas as outras, surge como superestrutura na base das relações econômicas e de produção. (ANVERSA, 2022, p. 162)

O gráfico elaborado para o Ensino Fundamental é dividido por ano, sendo cada um com uma ruptura diferente, que representam momentos distintos na História da arte e da humanidade, como ruptura com o deslocamento, ruptura com o suporte, ruptura com o papel social do artista, entre outros.

Além do estudo dos gráficos, analisamos os textos de “Caderno de Docência:

problematizações da teoria-prática no estágio supervisionado”, de Júlia Rocha e Maria Cristina da Silva a fim de entendermos melhor como a prática docente encontra-se com a teoria do ensino. “Favorecer uma concepção de relação da teoria e da prática educativa e dos saberes docentes”, segundo Hernández (2005, p. 25), proporciona aos acadêmicos a oportunidade de se conscientizarem das várias conexões possíveis que podem ser estabelecidas entre a dimensão teórica e prática dentro do estágio. No que diz respeito a essa conexão, Pimenta e Lima (2009, p. 34) sugerem a adoção do conceito de práxis (sendo a união dialética entre teoria e prática) como forma de superar uma fragmentação impositiva na relação entre prática e teoria,

Com frequência se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

A possibilidade de considerar o estágio como uma forma de pesquisa, em que tópicos práticos e teóricos são experimentados no contexto da educação formal ou não formal desconstrói a ideia do estágio como uma pura experimentação dos conceitos teóricos pensados nas disciplinas do campo das artes.

A práxis permite que os estagiários/artistas se envolvam ativamente na prática artística, explorando suas ideias, expressando-se criativamente e aprofundando sua compreensão do campo das artes, além de exercitar a reflexão crítica sobre a própria prática, a análise das escolhas estéticas e conceituais, o diálogo com outros artistas e a exploração de diferentes contextos e públicos. Durante esse processo de ambientação, observação e participação ativa dentro da escola, possibilitada pelo Residência, foi possível que víssemos e colocássemos em prática esse entendimento.

Considerações finais

Para Saviani (1999), todo professor tem uma contribuição a dar para a transformação estrutural da sociedade, de tal maneira que não deve ser possível desvincular conteúdos específicos de uma disciplina - como o ensino de técnicas de pintura - da prática social mais ampla. Neste primeiro módulo, pudemos observar o que o filósofo chama de dimensão política da educação e a importância da apropriação de elementos culturais como instrumentos de luta em uma sociedade de classes.

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida historicamente sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008, p. 7)

Embora breve, este contato inicial com as turmas nos possibilitou compreender o que a Pedagogia Histórico-Crítica propõe como uma educação do olhar para perceber de que forma os sujeitos envolvidos são histórica e socialmente constituídos e de que modos a realidade concreta é produzida.

A PHC propõe uma educação que vai além da transmissão de conhecimentos, buscando desenvolver a consciência crítica e a capacidade de transformação dos estudantes. Ela enfatiza a relação entre educação e sociedade, defendendo uma prática pedagógica comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao trazer temas que conferem problemáticas como as queimadas na Amazônia, questões raciais, observação do entorno como comunidade e espaço de convívio, e elaborá-los em sala nos apropriando de práticas artísticas promovemos uma abordagem crítica e transformadora do ensino e aprendizagem artísticos. Com isso, visamos ir além de uma simples reprodução de técnicas e estilos, buscando desenvolver a consciência crítica, a criatividade e a reflexão dos estudantes sobre a arte e sua relação com a sociedade.

Referências

- ANVERSA, Priscila. **Da teoria à prática, da prática à teoria: análise da práxis docente em artes visuais na educação infantil de Florianópolis 2022**. 2022. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Cap. 4.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2009.
- ROCHA, Julia; DA SILVA, Maria Cristina. **Cadernos de Docência: Problematizações da Teoria/Prática no Estágio Supervisionado**. 1. ed. Florianópolis. AAESC, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. 160 p. (Coleção educação contemporânea)

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES COM A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

Janaina Enck¹⁶⁴
Maitê Nolasco¹⁶⁵
Luiza Terra¹⁶⁶

Resumo

O presente texto, apresenta reflexões sobre a iniciação à docência a partir do Programa Residência Pedagógica (EDITAL, nº 24/2022). Tendo como método o materialismo histórico e dialético, no primeiro momento, evidenciamos considerações sobre o processo de implantação e execução do programa e do viés neoliberal proposto pelas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2004), que buscam dicotomizar a prática da teoria, proporcionando a vivência prática na escola buscando compensar a defasagem dos currículos das licenciaturas. No segundo momento, apresentamos o trabalho desenvolvido pelo “subprojeto-Artes” (CEART-UDESC) e o desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico em uma escola pública de Florianópolis, em aproximação com os preceitos da Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2013). Buscamos evidenciar atividades desenvolvidas que nos auxiliem a compreender a seleção dos conteúdos, sua sistematização e os métodos mais adequados possíveis na realidade escolar para a aprendizagem dos estudantes no campo das artes.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Artes Visuais. Pedagogia Histórico-Crítica

1. Programa Residência Pedagógica - Breve trajetória, considerações sobre limites e possibilidades

Este texto deriva de uma série de estudos em desenvolvimento realizados em rede pelo grupo de pesquisadores envolvidos no Programa Residência Pedagógica (PRP) Subprojeto Artes vinculados ao Centro de Artes, Moda e Design da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART/UDESC). As pesquisas do grupo buscam analisar os impactos do PRP na formação inicial e continuada dos licenciandos/licenciados, bem como as contribuições da PHC para a organização do trabalho educativo e as contribuições da mesma para o ensino de artes, seja no âmbito da educação básica, como no ensino superior.

Diversos são os usos do termo residência na contemporaneidade: os mais conhecidos são o curso de especialização dos graduados em medicina conhecido como residência médica ou como no campo das artes com as residências artísticas. A ideia de uma residência pedagógica pressupõe habitar, residir, vivenciar o trabalho educativo com observação e atuação em escolas públicas.

Embora a delimitação do texto proposto não seja a trajetória da implantação do PRP em si, tendo como método o materialista histórico dialético, o rastreamento da realidade nos leva inevitavelmente a demarcar historicamente a origem e a conjuntura em que este programa se instaura e avança no Brasil. A busca pela

¹⁶⁴ Professora efetiva de artes da Rede Municipal de Florianópolis -SC. Doutoranda pelo Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade (PPGAV) do Estado de Santa Catarina - UDESC. E-mail: janainaenck@gmail.com.

¹⁶⁵ Graduanda no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. E-mail: nolasco.maite@gmail.com

¹⁶⁶ Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. E-mail: luaquinot@gmail.com.

compreensão dos interesses que a implantação do mesmo visa atender, quer seja no âmbito da formação inicial ou continuada, aponta para um contexto político e social de avanço do neoliberalismo na esfera educacional, sobretudo no início dos anos 1990, levando à precarização do ensino como um todo e a formação de professores como território de disputas ideológicas.

Sob a nomenclatura de residência educacional a apresentação em 2007 de projeto de lei (PLS 227/07) pelo então senador Marco Maciel (DEM/PE) visava a alteração da LDB 9394/96, pretendendo instituir a oferta da residência educacional em etapa posterior a de formação inicial, com carga horária de 800 horas e bolsa de estudos. A modalidade seria destinada a complementação da formação dos professores recém habilitados para a docência. A lei previa que a residência se tornasse obrigatória para todos os licenciados a partir de dois anos após sua homologação. Após debate público, idas e vindas, o projeto foi vetado e arquivado em 2011.

A partir de então, diversos esforços foram estabelecidos no sentido de aprovar um programa de docência nos moldes de um programa de uma residência, sendo que entre as propostas discutidas em 2007, 2012 e 2014, o programa seria sempre posterior à graduação.

Desde 2017 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) faz parte da Política Nacional de Professores, lançado por Michel Temer, após o golpe cívico-militar de 2016. Em março de 2018, a CAPES lança edital visando a seleção de instituições de ensino superior para “a ampliação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p.1), o projeto toma então como foco os estudantes a partir do terceiro ano da graduação em licenciaturas. A justificativa da CAPES ao ofertar o PRP ainda durante os primeiros semestres dos cursos superiores é a de que os mesmos estariam focados de forma desproporcional entre conteúdos classificados como teóricos, em detrimento da prática.

Essa dicotomização do processo de formação em que se coloca a prática acima das necessidades de teorização sobre a própria prática, remete ao ideário pós-modernista cujo foco é a formação do indivíduo com vistas ao mercado de trabalho, no caso dos licenciandos, no processo de exploração do trabalho docente.

Este posicionamento vai de encontro aos princípios valorativos das chamadas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2004) que têm como objetivo preparar o indivíduo para a adaptação às exigências da sociedade capitalista. O núcleo central das pedagogias também chamadas por Duarte de “relativistas epistemológicas”, reside na desvalorização do saber sistematizado, na diluição da escola enquanto espaço através do qual a classe trabalhadora se apropria de bens culturais e na negação do ato de ensinar, relegando aos estudantes não só a tarefa de aprenderem por si, mas também de criarem formas próprias para aprenderem o que conseguirem, da forma que conseguirem.

A valorização negativa da transmissão do conhecimento é entendida como algo que atrofia a criatividade e desenvolvimento do indivíduo. No entanto, o conceito

de criatividade na perspectiva neoliberal refere-se à capacidade de desenvolver formas de adaptação e resiliência aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. Nesta perspectiva, a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança e ao professor cabe apenas a tarefa de facilitar a já citada livre expressão, prezando pela criatividade e cooperação mútua - com o capitalismo

Do outro lado da mesma moeda estão os professores-preceptores que passam a contar com uma equipe de trabalho em processo de formação na mesma área, apoio da universidade e visibilidade tanto na comunidade escolar quanto acadêmica. Dadas as atribuições do trabalho do professor-preceptor, o mesmo assume caráter de iniciação à docência no ensino superior supervisionando planejamentos, articulando encontros e formações, dando devolutivas para a comunidade. O trabalho encontra base de apoio então na figura da coordenadora do sub-projeto, que supervisiona o trabalho e orienta as pesquisas desenvolvidas.

Neste sentido, apresentamos a seguir reflexões sobre estudos propostos no Grupo de Pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos, coordenado por Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, professora da UDESC e coordenadora do PRP Sub-projeto Artes. O grupo desenvolve estudos que contribuem para aproximações de um ensino de artes pautado na Pedagogia Histórico Crítica.

Neste sentido, apontamos que a Pedagogia Histórico Crítica se opõe radicalmente à dicotomização entre teoria e prática propostos pelo modelo original do PRP. Como afirma Saviani:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições (SAVIANI, 2013, p. 91).

A teoria proposta por Saviani propõe a superação por incorporação, ou seja, embora nos coloquemos veementemente contrários a pensar a prática de forma isolada à teoria, não nos colocamos contrários à programas de iniciação à docência em escolas e universidades *públicas* que visem contribuir com a formação inicial e

continuada dos estudantes e professores envolvidos. Buscamos a **incorporação** então o PRP com todas as suas contradições, e advogamos pela **superação** da empiria e pragmatismos. De forma objetiva, a Pedagogia Histórico Crítica se apresenta como alternativa contra-hegemônica de se pensar a educação. Reforça-se aqui a oposição ao ensino tecnicista cujo enfoque persiste na prática.

O relato de experiência a seguir, é uma síntese de trabalho desenvolvido pelo PRP em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis, a Escola Básica Municipal Paulo Fontes. Reiteramos que esse é um relato inicial, parte de um projeto em desenvolvimento que busca identificar as contribuições do trabalho pedagógico pensado a partir da PRP com base na Pedagogia Histórico Crítica na formação de estudantes e professores, mais especificamente, voltados ao ensino e aprendizagem em artes.

2. Programa Residência Pedagógica Subprojeto Artes

O presente texto apresenta considerações e reflexões sobre a iniciação a docência, o planejamento e prática pedagógica desenvolvidas a partir do programa Residência Pedagógica (PRP) sub-projeto Artes, Edital 2022, ligado ao Centro de Artes, Moda e Design (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que conecta estudantes das licenciaturas em artes visuais e teatro ao trabalho do professor de artes em sua totalidade.

O Sub-projeto Artes acontece em parceria com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/CEART) sob coordenação da professora dra. Maria Cristina Fonseca da Rosa, da UDESC, com atuação em três escolas-campo¹⁶⁷, sendo uma da Rede Estadual de Ensino (EEB Porto do Rio Tavares) e duas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF) (Escola Básica Municipal José do Valle Pereira e Escola Básica Municipal Paulo Fontes). Localizadas em regiões distintas da ilha, somando-se os estudantes atendidos direta e indiretamente pelo PRP, somam-se cerca de 1030 estudantes.

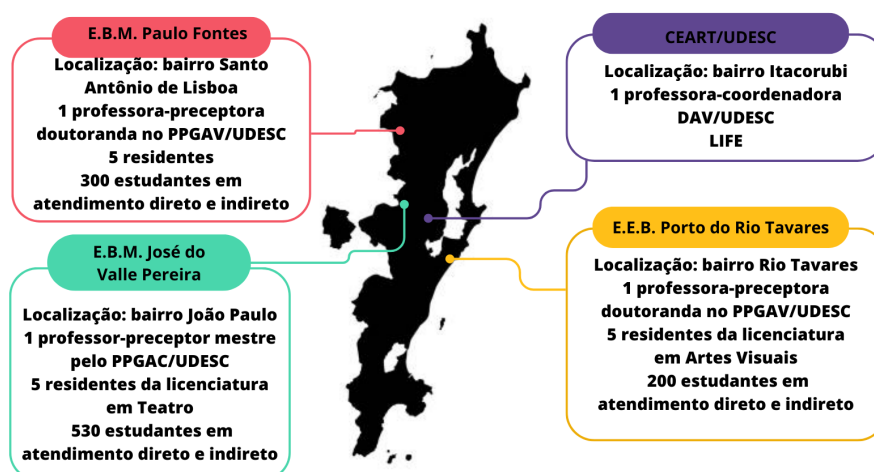
Os professores-preceptores¹⁶⁸ do PRP possuem mestrado e/ou cursam doutorado nos programas de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) e Artes Cênicas (PPGAC). Já os residentes¹⁶⁹ são licenciandos dos cursos de licenciatura em Teatro e Artes Visuais. O quadro a seguir, busca expor de forma sintetizada o alcance da atuação do sub-projeto Artes:

¹⁶⁷ Escola-campo é o termo utilizado no edital 24/2022 da CAPES para denominar as instituições de ensino que recebem a atuação do programa.

¹⁶⁸ Professor-preceptor é o termo utilizado no edital 24/2022 da CAPES para denominar os professores que atuam nas unidades de ensino que recebem a atuação do programa.

¹⁶⁹ Residentes é o termo utilizado para designar os estudantes dos cursos de licenciaturas que aderiram ao PRP e desenvolvem atividades no Programa.

Mapa 1: Distribuição das escolas preceptoras do sub-projeto Artes do PRP



Fonte: Programa Residência Pedagógica sub-projeto Artes

No primeiro módulo¹⁷⁰ do PRP, o eixo do trabalho desenvolvido foi aproximação com o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões. Considerando a rotina de uma escola de ensino fundamental com observação-ativa das aulas de artes, de colegiados de classe, saída de estudos a museu e teatro, entrega de boletins, reunião com familiares, mostra de trabalhos, elaboração de material didático, tênis amarrados, lápis apontados, choros consolados, etc. Além disso, em reuniões semanais de planejamento e estudos buscou-se a aproximação com os pressupostos da PHC como SAVIANI (2013, 1989, 1984) e de suas contribuições para o ensino de artes visuais em Fonseca da Silva (2021).

O ensino de artes na escola pensado a partir dos pressupostos da PHC, tem como objetivo desenvolver uma formação humana *desenvolvente* a partir da reflexão sobre os saberes da arte. Neste processo evidenciamos a capacidade de humanizar os sujeitos, isto é torná-los mais sensíveis aos processos estéticos, artísticos, de simbolização. E como aborda Vigotski (2018) a plasticidade do cérebro humano, a capacidade de desenvolver o processo criador, se dá a partir da ampliação do repertório. Adicionamos ainda, que essa ampliação necessita se constituir de forma crítica e emancipatória.

No processo de seleção de conteúdos, encontramos a necessidade de contextualizar os conhecimentos artísticos sistematizados ao longo da história da humanidade. A conversão destes conteúdos em saberes escolares, a partir de uma abordagem dialética tendo em vista aproximar, ampliar, conhecer e refletir o conhecimento artístico sistematizado e a realidade social.

Quais seriam então as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo em artes? Como converter saberes objetivos em saberes escolares? Quem são os alunos e quais os meios necessários para que aprendam o processo de sua produção e tendências de transformação? O movimento dialético nos faz encarar ainda outras

¹⁷⁰ O programa tem duração de 18 meses divididos em três períodos chamados de módulos.

problemáticas: de que arte estamos falando? Quais os critérios utilizados ao selecionar os conteúdos entre a produção artística historicamente desenvolvida?

Longe da pretensão de apresentar respostas estanques à esses questionamentos, e partindo da premissa do PRP de iniciação ao trabalho docente tanto na educação básica para os residentes, como as aproximações com o trabalho docente no ensino superior a partir também de orientação do trabalho e dos planejamentos posto aos professores-preceptores no próximo item apresentaremos relato de experiência de planejamento e organização pedagógica do trabalho desenvolvido.

2.1 “Se esse muro fosse nosso...”

A experiência relatada neste capítulo foi desenvolvida na EBM Paulo Fontes, instituição fundada em 1977 e localizada no bairro de Santo Antônio de Lisboa, norte de Florianópolis. Devido a forte influência da colonização portuguesa, a região onde a escola se localiza é conhecida como freguesia e o terreno da escola faz divisa com o terreno da Paróquia Nossa Senhora das Necessidades e o cemitério do bairro.

A escola é integrante da Rede Municipal de Florianópolis (RMF), e quando da implantação do PRP na escola em setembro de 2022, atendia cerca de 300 estudantes. No entanto, em dezembro do mesmo ano iniciaram-se as obras de reforma do prédio e, com isso, as aulas passaram a ocorrer no formato remoto.

A professora preceptora do PRP na escola é a única da área de artes visuais na unidade. Quanto à relação trabalhista, a mesma é efetiva na Rede Municipal de Florianópolis (RMF) desde 2015 e atua na EBM Paulo Fontes desde 2022. As residentes são licenciandas do 7º semestre em Artes Visuais pela UDESC.

A turma sobre a qual apresentaremos as atividades desenvolvidas, é um 7º ano, com 28 estudantes entre 13 e 15 anos. A carga horária semanal da disciplina é de 3 períodos de 45 minutos, divididos em 2 encontros semanais. A atividade foi desenvolvida no período entre setembro e dezembro de 2022.

Entendendo a escola enquanto parte da sociedade capitalista e portanto, imersa em suas contradições, desenvolvemos um projeto de aulas voltado para o questionamento crítico com prática no espaço escolar, que ocupado por estudantes, pressupõe a possibilidade de intervenção. A problematização deste plano de aulas considera as contradições existentes no processo de estetização dos centros urbanos em que, ao mesmo tempo em que o grafite e a arte urbana em geral ganham destaque com a viabilização de grandes projetos artísticos custeados por projetos de captação de recursos nos âmbitos público/privados, corroboram com um processo de conformação de restrição da atividade artística, visto que as escolhas do artista passam a estar atreladas às determinações dos financiadores dos projetos.

Nos últimos anos, várias regiões de Florianópolis passaram a estar mais coloridas. Diversos coletivos e artistas independentes vem ocupando espaços públicos e, sob diversas temáticas, gradativamente fortalecendo alguns nomes do cenário local.

No entanto, é a partir de ações do *Street Art Tour*¹⁷¹, que surge uma proliferação de grandes murais, especialmente na região central da cidade, homenageando personalidades e manifestações da cultura popular.

Os muros das escolas da RMF não ficaram de fora desse movimento e em 2019, a primeira unidade educativa (UE) que recebeu a ação foi a EBM. Almirante Carvalhal, única escola de ensino fundamental da rede localizada na região continental de Florianópolis. O mural foi pintado por Rodrigo Rizzo, artista reconhecido no circuito local. A pintura faz referência ao incentivo à adoção de animais e ao trabalho do Departamento de Bem Estar Animal (DIBEA). Em 2019, o muro da EBM Luiz Cândido da Luz, também virou notícia. O projeto intitulado "Cidadania e Multiculturalismo Para Além dos Muros da Escola" de autoria e curadoria da professora de artes da UE e desenvolvido com estudantes dos anos finais, homenageia figuras como Marielle Franco, Nelson Mandela, Angela Davis, além de referências às queimadas na Amazônia e preservação da natureza.

Figuras 1 e 2: Muro da EBM Luiz Cândido da Luz com a pintura desenvolvida pelo projeto intitulado "Cidadania e Multiculturalismo Para Além dos Muros da Escola"



Fonte: Arquivo do subprojeto Artes

O projeto foi semi-finalista XXI Prêmio Arte na Escola Cidadã - edição 2020 promovido pelo Instituto Arte na Escola. No entanto, a repercussão na mídia em geral aconteceu em função dos ataques de ódio e deturpação da realidade através de figuras públicas como um deputado estadual que fez vídeos incitando o ódio às figuras representadas no muro, alegando que as mesmas faziam parte de um “projeto de mentiras comunistas”¹⁷².

Essa situação reflete a conjuntura do período, onde em meio a pandemia e negacionistas, descredibilidade dos professores, do ensino sistematizado e da ciência em geral, fatos como o relato não foram um fenômeno isolado. A forma como a PMF amenizou a situação foi cobrir o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de artes no ano anterior com uma nova pintura, com uma cena de pesca.

¹⁷¹ Segundo o site próprio, o *Street Art Tour* é um “movimento de valorização, produção e difusão da arte urbana de Florianópolis”. Disponível em <https://www.streetarttour.com.br/>. Acesso em fevereiro/2023.

¹⁷² Optamos em não citar de forma direta as pessoas envolvidas na sequência de ataques e nem publicar os vídeos. Ao invés disso, optamos em documentar o fato a partir da campanha em defesa da liberdade de cátedra promovida na época pelo Sindicato dos Municipários de Florianópolis, o SINTRASEM (SINTRASEM, 2020).

Figura 3 - Atual pintura do muro da EBM Luiz Cândido da Luz



Fonte: Arquivo do subprojeto Artes

Fazemos críticas ao apagamento do trabalho desenvolvido e também destacamos que o diálogo entre a comunidade escolar e os idealizadores e executores do projeto, nem sempre existe ou é suficiente para esclarecer como têm se dado os processos de elaboração das pinturas dos muros.

Dados publicados no Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis, Edição Nº 3401 de 15 de março de 2023, dispõe sobre “Contratação de empresa especializada para a prestação de serviço da técnica de arte de grafiteagem, com fornecimento de material, para serem executadas nos muros e fachadas das unidades educativas da RMF/SC” (FLORIANÓPOLIS, 2023, p. 33). A empresa Elfort Importação e Distribuição de Produtos Eireli foi contratada pelo valor global estimado de R\$ 4.036.600,00.

O relato exposto a seguir, parte da problematização da análise aqui apresentada e a pesquisa do lastro histórico que configuram a utilização do grafite e da arte urbana no geral, como parte das disputas da luta de classes existente na sociedade capitalista.

Assim como os conteúdos, os muros como elemento simbólico ao longo da história não são e nunca foram elementos de neutralidade. Os elementos que justificam nossa afirmativa extrapolam o limite do texto proposto, nos levando a por ora apresentar o recorte de referências utilizadas na sistematização da sequência de aulas desenvolvidas e apresentadas no ítem a seguir.


2.2 Desenvolvimento Didático-Metodológico

Ao debruçarmo-nos na busca da organização do plano de ensino, é necessário a delimitação de questões fundamentais. A tríade “conteúdo-destinatário-forma”, ou em outras palavras, *O que ensinar? A quem ensinar? Como ensinar?* devem ser definidos. Essas categorias devem fazer parte dessa construção do planejamento, sendo determinantes para demarcarmos um ponto de partida e de chegada para a sistematização das estratégias de ensino.




Os planos de aulas tiveram como objetivo desenvolver a percepção, imaginário e capacidade de criação a partir de instrumentalização de materiais de uso artístico, ampliando o repertório artístico, cultural e imagético dos estudantes.

Desta feita, a partir da problematização das contradições apresentadas no tópico anterior, selecionamos aquelas que poderiam ser respondidas com a turma escolhida por mediação do trabalho desenvolvido. De forma sistemática, os procedimentos metodológicos foram organizados em 3 grandes momentos expostos na tabela abaixo:


Tabela 1: Exposição da organização do trabalho

elaboração e ampliação de repertório		produção artística	problematização e adaptações	
		Nº de Aulas	Objetivos	Procedimentos de Instrumentalização e Problematização
		1	Ampliação de repertório:	<p>Iniciamos pelas problemáticas envolvidas no caso do apagamento dos grafites na cidade de São Paulo em 2017, quando a mando do então prefeito João Dória uma “maré cinza”¹⁷³ tomou conta de quilômetros de muros da rua 23 de maio e foram pintados de cinza, sendo substituídos por jardins verticais que poucos meses depois, foi abandonado. As imagens abaixo foram apresentadas aos estudantes, relacionam a performance de Dória durante o apagamento dos grafites em São Paulo com o mural grafitado por Banksy, em 2008 em Londres, onde um trabalhador remove pinturas rupestres pré-históricas.</p> <p>Fig.4 - João Dória participando do processo de cobertura dos grafites em 2017.</p> <p>Fig. 5 - Mural de Banksy, Londres, 2008.</p>  <p>O segundo momento foi destinado à exposição, contextualização e problematização do caso do muro da EBM Luiz Cândido da Luz e o projeto de pinturas dos muros das unidades educativas da RMF.</p>
		20	acesso a sites relacionados a exposições sobre grafite e arte urbana (vídeos, textos, imagens, produção teórica, etc);	<p>Antes de apresentarmos a fonte de pesquisa escolhida para o desenvolvimento de pesquisa de referências sobre a temática, agendamos idas semanais à sala de tecnologias da escola em busca da ampliação de repertório estético. Alguns sites foram sugeridos para iniciarem as visitas tais como Pinacoteca São Paulo: Tour Virtual Os Gêmeos; Banksy, Nina Pandolfo, Eduardo Kobra, Rodrigo Rizzo; Guggie Cavalcanti e os grandes murais do centro de Florianópolis, destacando os artistas e as personalidades retratadas;</p> <p>O segundo momento dessas pesquisas for reservado para a organização e apresentação de seminário de pesquisa sobre obras e artistas</p>

¹⁷³ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/24/politica/1485280199_418307.html. Acesso em jun/2023.

			<p>participantes do projeto “MAR 360¹⁷⁴”. O projeto foi selecionado pelos residentes como fonte de pesquisa por conter um banco de dados e imagens de qualidade, que permitiriam os estudantes observar não apenas os grafites, mas também o entorno de onde localizam.</p>
	7	<p>Produção artística - parte 1</p>	<p>* Sob o tema “Se esse muro fosse nosso”, o objetivo da produção artística proposta era elaborar a partir das referências artísticas, desenhos ou pinturas que ao serem reunidos, seriam pintados no muro da escola.</p> <p>Figura 6: Muro escolhido para a execução do trabalho voltado para o pátio da escola.</p>  <p>* Pesquisa de referências e produção de desenhos em papel A3, com lápis e canetinhas hidrográficas e experimentação de pinturas em grandes dimensões.</p> <p>Figuras 7 a 12: Produções dos estudantes da EBM Paulo Fontes</p> 
	4	<p>Produção artística - parte 2</p>	<p>* Pintura em grandes suportes: foi fixado um pedaço de papel kraft de cerca de 10m x 1,5 m. Num primeiro momento, os estudantes colaram folhas a4 no suporte na vertical e testaram os pincéis e tintas.</p> <p>Figura 13 e 14: Pintura em suporte vertical.</p> 

¹⁷⁴ Acesso em <https://www.mar360.art.br/>

			
	6	Produção artística parte 3	Pintura do muro a partir de composição elaborada pela turma a partir dos desenhos produzidos anteriormente. Este item foi cancelado, devido ao início de obras emergenciais no prédio da escola. Alguns encontros no formato síncrono foram realizados para refletirmos sobre o trabalho desenvolvido, mas a pintura final não ocorreu.
Total de aulas:	2	Devolutiva para a comunidade	O planejamento inicial previa duas aulas para que a turma fizesse uma roda conversa com estudantes de outras turmas da escola para apresentar a trajetória do trabalho desenvolvido e falar do seu processo criador. Esta atividade também foi cancelada.
	40		

Fonte: Arquivo do subprojeto Artes

O início das obras da reforma da escola em dezembro de 2022, levou a uma reorganização do planejamento de toda a UE, visto que finalizamos o ano letivo no formato remoto. Embora não tenhamos tido possibilidade de finalizar a proposta com a pintura do muro, o projeto foi apresentado para a comunidade escolar e ficamos na expectativa de termos a oportunidade de iniciar a produção no muro com os estudantes.

Apesar da frustração de não termos dado sequência na pintura do muro, o levantamento de dados coletados durante as aulas, tais como registros das pesquisas dos estudantes, relatos e contribuições orais poderão ser aprofundados em outro momento.

Considerações finais

Destacamos que a comunidade escolar há muitos anos lutava pela reforma e ampliação da estrutura física da UE. As adaptações necessárias no planejamento para a finalização do ano letivo em formato remoto impossibilitaram que a execução da pintura fosse realizada no muro da escola e assim, os estudantes apresentaram seus trabalhos de forma virtual e discutiram com os colegas as referências utilizadas.

Sabemos que uma sequência de aulas e problematizações isoladas do contexto curricular não é capaz de efetivar o avanço do processo de consciência dos envolvidos no processo educacional. No entanto, são os pequenos elementos que nos dão pistas de um processo de avançar de consciência surge, como quando no trabalho de uma

estudante que, acompanhado de desenhos que remetem a um centro urbano, estão reivindicando a luta antirracista. Quando a estudante se expressa por meio da arte e se dá conta de que injustiças raciais precisam ser discutidas na escola e que sua produção artística pode contribuir com este debate, ela está se apropriando de meios mais desenvolvidos para a partir do que já existe, ao mesmo tempo em que essas reflexões ampliam o movimento do pensamento, indo da síntese à síntese buscando à simbolização do movimento que percebe para além da aparência.

A participação dos residentes durante todo o processo de planejamento, seleção de imagens, leitura e discussão de textos e organização metodológica, busca a superação da dicotomia prática x teoria, prevista inicialmente pelo programa.

Mais do que a suposta imersão na vivência docente proposta pelas diretrizes do programa, a maior parte da carga horária tem sido destinada ao aprofundamento da fundamentação teórica, prática e metodológica do trabalho desenvolvido. Os resultados deste trabalho têm sido divulgado pelos participantes do PRP, através de seminários de estudos, pesquisas, produção de material didático, participação em congressos e eventos como o I Encontro Nacional do Programa Residência Pedagógica e PIBID em Artes, no qual apresentamos o relato aqui sistematizado.

Referências

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender” - críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FLORIANÓPOLIS, 2023. **Diário Oficial do Município de Florianópolis** Edição Nº 3401 de 15 de março de 2023. Disponível em https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/15_03_2023_23.56.59.a21715a8f33efd3fc2c79ee25a8b5a2b.pdf Acesso em Março. 2023.

FONSECA DA SILVA, M.C.R. **Da necessidade da arte à formação de professores: impactos políticos atuais**. em Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Vinícius Luge Oliveira (Orgs). Florianópolis, AAESC, 2021. Disponível em https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10477/VOLUME1_1639234952234_10477.pdf Acesso em maio/2023.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SINTRASEM. **Moção em defesa da escola pública, gratuita e da liberdade de cátedra**. 2020. Disponível em <http://www.sintrasem.org.br/Default/Noticia/16042/mocao-em-defesa-da-escola-publica-gratuita-e-da-liberdade-de-catedra>. Acesso em Fev 2023

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DIDÁTICAS EM ARTES VISUAIS: ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Sara Maria Marques Lima¹
Francisco Carneiro da Silva Filho²

Resumo

Em nosso país, o Programa Residência Pedagógica-PRP é desenvolvido com a colaboração dos diversos agentes do ecossistema educacional: a esfera federal via CAPES; a esfera estadual e/ou municipal via secretarias de educação e as universidades públicas ou privadas com projetos aprovados. Este artigo, cujo tema abrange práticas didáticas em Arte, faz parte das ações do RP/Núcleo Artes Visuais (RPNAV) da UFAM-Universidade Federal do Amazonas. O trabalho tem como objetivo contribuir no aperfeiçoamento de estudantes da Licenciatura Artes Visuais, os quais como residentes, participam após o quinto período, de imersão nas escolas-campo. O programa visa aprimorar a qualidade profissional desses estudantes, os quais serão futuros docentes da disciplina Arte no ensino básico. Para a pesquisa usamos um fio condutor metodológico que a delineou por uma abordagem qualitativa voltada para um projeto de investigação *in loco*, de modo investigativo, subjetivo e exploratório. Desta forma optamos por seguir um caminho pautado nas contribuições da Abordagem Triangular de Ana Mae, além de explorar a realidade do educando conforme a perspectiva de Rosa Iavelberg, onde buscase demonstrar a necessidade de os alunos reconhecerem os saberes culturais de suas origens. Por outra perspectiva, o artigo fundamenta-se na visão social da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, buscando no docente e no aluno sua consciência acerca do contexto social em que faz parte e de sua conseqüente função social. Conclusivamente, percebemos o estabelecimento de respostas ao questionamento desta pesquisa, ao elencar práticas educacionais exitosas no ensino básico em Manaus, buscando maior ganho de aprendizagem na disciplina Arte, para os estudantes do mencionado nível educacional. Tais resultados, tem apresentado aos residentes em sua imersão formacional, uma multiplicidade de práticas em todas as etapas trabalhadas, permeando ações em sala de aula, as quais têm sido plenamente contributivas para suas descobertas, relativas ao campo profissional.

Palavras-chave: Arte-educação. Formação docente. Práticas docentes. Residência pedagógica.

Introdução

Este artigo faz parte do planejamento de pesquisas do grupo que compõe o Núcleo de Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). De um modo geral, a principal finalidade do PRP se constitui em contribuir no aperfeiçoamento dos estudantes de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) que participam do programa, através da imersão dos licenciandos (como residentes) no cotidiano da escola de ensino básico, visando à compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade (BRASIL, 2022).

No Brasil, o PRP é desenvolvido em regime de colaboração entre a União (CAPES) os Estados, Municípios e Distrito Federal, através de suas secretarias de educação e as IES (Instituições de Ensino Superior). Especificamente, o programa RP/Núcleo Artes Visuais (RPNAV) da UFAM, é composto por um docente orientador (UFAM); por três professoras-preceptoras da rede pública de ensino (SEDUC-AM e

¹ Especialista em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. Professora da Escola Estadual Presidente Castelo Branco/SEDUC-AM. E-mail: saramarqueslima@gmail.com

² Doutor em Artes Visuais/UNICAMP. Professor Associado da UFAM-Universidade Federal do Amazonas. E-mail: fcfilho@ufam.edu.br.

SEMED-Manaus) e, por dezesseis residentes, finalistas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFAM.

Neste artigo, apresentamos o status atual de uma pesquisa em constante investigação do RPNAV, também vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Interfaces (Ciências da Comunicação, Informação, Design e Artes) da UFAM, na qual almejamos desenvolver uma abordagem qualitativa sobre variadas técnicas e práticas didáticas possíveis de serem aplicadas no ensino da disciplina Arte, como parte estratégica de aperfeiçoamento no processo de formação inicial dos residentes.

Destarte, no planejamento de ações do RPNAV, levantamos algumas situações interligadas aos processos de formação dos residentes. Chegou-se então a um questionamento central: diante do contexto educacional das escolas públicas na cidade de Manaus, quais práticas educacionais poderiam se tornar mais exitosas em termos de ganho de aprendizagem para os estudantes de ensino básico, no ensino da disciplina Arte?

Para o encontro de possíveis respostas como hipóteses testáveis, inicialmente consideramos o que prevê as alíneas IV e V do Art. 4º da Portaria n.º 82/CAPES (BRASIL, 2022) acerca dos objetivos do PRP, onde respectivamente: estimula a **valorização da experiência dos professores** da educação básica (preceptoras) na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e **induz a pesquisa colaborativa** (núcleo todo) e a consequente produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

No delineamento da pesquisa foram então desenvolvidas reflexões sobre a práxis das preceptoras vinculadas ao RPNAV, com intuito de utilização de suas práticas didáticas, na busca de respostas ao questionamento central da pesquisa. As preceptoras, portanto, intensificaram suas participações na pesquisa, registrando detalhadamente suas intervenções didáticas como principal base de investigação.

Estrategicamente, o RPNAV, havia selecionado três preceptoras, sendo uma professora que atua no fundamental I (1º ao 4º ano), com um público infantil na faixa etária de 7 aos 10 anos; outra professora que atua com pré-adolescentes no ensino fundamental II (5º ao 9º ano); e uma terceira professora que atua com adolescentes no ensino médio. Essa distinção abriu um leque de opções no recolhimento de estratégias educacionais específicas, favorecendo a obtenção de possíveis respostas ao questionamento central, no contexto específico de cada uma das etapas de ensino mencionadas.

Importante ressaltar que, apesar da utilização das expertises das preceptoras como fator basilar em nossa pesquisa, o questionamento central didático desta pesquisa também será amplamente proposto aos residentes, oriundos que são, de uma geração amplamente envolvida com tecnologias inovadoras contemporâneas, possibilitando assim com a participação do docente orientador além das preceptoras, abriremos um novo leque de hipóteses e de possíveis trocas.

Em verdade, devemos mesmo estar abertos para o enfrentamento natural, de um possível confronto, por exemplo, entre a abordagem triangular (BARBOSA, 2004)

interligada ao contexto do metaverso³, gerando ações que possam, eventualmente, mesclar o uso das redes sociais com realidades virtuais e inteligências artificiais no ecossistema educacional. Para Godoy (2022, p. 119), “à medida que a tecnologia avança para nos trazer novos mundos imersivos e imaginários, a forma como educamos as crianças e preparamos os professores também deve avançar.” Desta forma, sob a orientação do docente orientador e supervisão das preceptoras, os residentes, uma vez provocados, também poderão enriquecer a pesquisa com outras hipóteses de caráter inovador, quando terão oportunidade de testá-las, analisá-las e eventualmente utilizá-las em suas carreiras.

Com este cenário estabelecido, pretende-se elencar as estratégias mais exitosas, em cada uma das etapas, desde as mais tradicionais até as mais inovadoras, conforme mencionamos. Em nosso trabalho, começaremos pautando uma fundamentação amplamente estudada pelos teóricos da arte educação, tais como: Ana Mae Barbosa (2004 e 2010); Katia Helena Pereira (2014); M. ^a Cecília de Souza Minayo (2002); Marli André (2005) e Rosa Iavelberg (2003), entre outros.

São, portanto, essas questões, experimentações e experiências didáticas do cotidiano escolar, que aqui pretendemos refletir sob o ponto de vista do ensino de arte e prosseguir no delineamento da investigação, conforme o desenvolvimento a seguir.

1. O caminho das pedras teoricamente falando

1.1 A Abordagem Triangular

O ensino de Arte mormente possui uma complexidade multifacetada que emerge de diversas habilidades do arte/educador. Integra quatro linguagens polivalentes, abrangendo: música, dança, teatro e artes visuais, onde cada expressão possui domínio e especificidades de atuação aplicadas de modo didático pedagógico. Concomitantemente, o ensino desta disciplina, envolve marcas históricas, o produto das culturas e os trabalhos artísticos atemporais. Aliados a isto, temos um conjunto de competências, habilidades e técnicas a serem desenvolvidas pelo professor, cumpre ressaltar que para ocorrer de forma fidedigna o aporte deste sistema no ensino básico é necessário um conjunto de práticas didáticas que sejam implementadas como encadeamento para o ensino aprendizagem desta disciplina.

Um desses métodos é a Abordagem Triangular (AT), que foi sistematizada por Ana Mae Barbosa em 1980, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, sendo um referencial para o ensino de Arte atualmente (FERRAZ; FUSARI,1999). Esta sistematização parte de uma dialogicidade que integra: o fazer artístico, a apreciação e a contextualização.

Nesta abordagem conta-se com uma disposição flexível permitindo assim, múltiplas possibilidades para que o professor decida por qual linha do método

³ Espaço coletivo, compartilhado, onde podemos replicar a realidade por meio de dispositivos digitais, proporcionando novas formas de aprender, trabalhar, socializar e se divertir (GODOY, 2022).

pretende começar a trabalhar, não sendo mais necessário a ideia do triângulo. Cada arte-educador pode inventá-la e articulá-la seguindo a sua estratégia didática, podendo reelaborar e reorganizar a AT para promover a produção do conhecimento dos alunos.

A AT reforça a herança artística garantindo a diversidade histórica, desenvolvendo um alicerce de sentido simbólico no eixo voltado para o contexto histórico. Impulsiona as habilidades expressivas no que se refere às produções das obras que aperfeiçoam técnicas artísticas e, consecutivamente, na base da fruição configura-se o eixo estético e o diálogo social e integrativo.

Baseado nesse pressuposto, este método composto é um recurso para o professor promover a didática de suas aulas, mediante a reciprocidade entre a conexão aluno-professor-contexto-método, de modo que seja estabelecido uma inteligibilidade entre os interlocutores, como, por exemplo, no caso de Artes Visuais, tendo a interpretação da imagem como enfoque para esta compreensão, aliada à cultura, à história e ao tempo.

Conforme Barbosa (1991, p. 10), na escola a Arte pretende sobretudo, “[...] formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte. A escola seria uma instituição pública voltada para tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação [...]”.

Nutrida da dialogicidade deste sistema como ferramenta pedagógica enquanto docente do ensino médio, costumo adotar, a priori, a etapa **1. Contextualização**, compreendendo uma explanação conteudista acerca do contexto histórico-social em que a obra está inserida e dos principais artistas deste período, um exemplo são temáticas voltadas para os movimentos de Vanguardas como: Impressionismo, Expressionismo, Cubismo, entre outros.

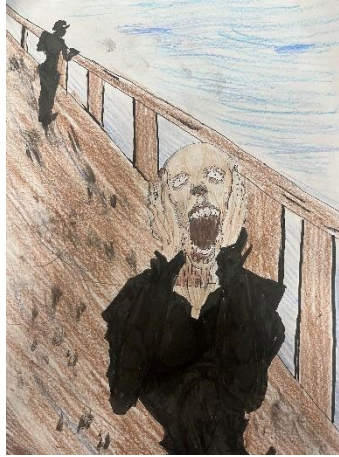
Por conseguinte, inicia-se a etapa **2. Produção**, onde os alunos têm como enfoque a criação artística, criativa e sensível (Foto 1). Desenvolvendo as habilidades de composições artísticas como releituras de obras de artes (Foto 2), ressignificando com características próprias a obra original. Posteriormente, ao finalizar a atividade de produção, abre-se espaço para a etapa **3. Fruição**, ou seja, uma apreciação artística significativa em que o grupo observa e contempla as obras dos demais e debate sobre os aspectos característicos das obras e do período explorado.

Foto 1: Aula de Artes



Fonte: Acervo Pessoal

Foto 2: Releitura “O Grito”



Fonte: Acervo Pessoal

A AT é calcada em três vertentes, que podem ser articuladas entre si, tendo como enfoque a leitura de imagem e a interpretação visual imbricada para objetivar o conhecimento. Criando uma conjuntura que pode nortear os conteúdos do currículo escolar, de forma mais dinâmica e interativa, ao passo que aguça a criatividade dos alunos, a leitura capacitista e desenvolve a percepção crítica.

A arte-educação em síntese compreende a teoria de conhecimento da arte articulada em saberes interpretantes e investigadores tanto para o arte/educador como para o arte/educando, conectando a visão de mundo, a sociedade, e as informações pela linguagem presentacional. Para a autora:

“Arte/ educação é epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador. Nem a arte/ educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte nem a arte/ educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização” (BARBOSA, 2014, p. 33).

Portanto, de modo específico na Escola Estadual Presidente Castelo Branco, uma das escolas-campo do RPNAV, durante as aulas de Arte, ao produzir obras com temáticas tão significativas os alunos observam as produções dos demais realizando um entrelaçamento dialógico. A criação artística mesmo que seja de uma temática em comum é intuitiva e sensível e sua interpretação não deixa de contar com o amparo da subjetividade do contemplador, o que ocorre múltiplas vezes nos moldes escolares.

Neste sentido, o estudante da disciplina Arte se torna um leitor de um texto visual que passa a compreender a imagem em sua polissemia, adquirindo o conhecimento histórico, artístico e cultural na imagem observada, consolidando um espaço de cidadania e formação democrática. Esta reflexão multifocal seja de modo individual como em grupo abrange inúmeras perspectivas de sentido e de interpretação para o ensino de arte e amálgama de significância entre diversos povos e manifestações que podem ser compreendidas através da fruição de imagens.

Assim, a Abordagem Triangular parte de uma aprendizagem colaborativa que atua como aliada do professor como elemento indicador do desenvolvimento do conhecimento integral, estimulando a produção artística dos alunos, o contexto sociocultural e a decodificação de imagens norteando o desenvolvendo integral dos alunos do ensino básico.

1.2 Arte e Cultura do educando

A confluência com as origens culturais regionais, com o intuito de trazer para a sala de aula a compreensão sobre tradições e costumes da realidade do estudante, é outro eixo metodológico a ser utilizado em sala de aula, a arte-educação assume o papel de mediadora neste processo de compreensão e valorização, de aportes culturais.

Tendo em vista a análise da conjuntura que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conforme o Art. 26º da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: preconiza que o conteúdo programático obrigatório deve ter características históricas e culturais da formação da população brasileira a partir de grupos étnicos como africanos e indígenas, a abordagem destes conteúdos deve ser ministrada principalmente nas aulas de educação artística e história (BRASIL, 1996).

Oportunizando uma confluência com as nossas origens culturais com o intuito de trazer para a sala de aula a compreensão sobre tradições e costumes da realidade do educando a arte-educação assume o papel de mediadora neste processo de compreensão e valorização de aportes culturais promovendo a integração da estrutura simbólica de identificação, neste caso a cultura do arte/educando. Reconhecendo, o seu entorno social para atuar nele, tendo acesso aos bens históricos e sendo um produtor e receptor de conhecimento. Para a autora:

Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito à dos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não-preconceituosa com a diversidade das culturas (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Para tanto, o professor pode oportunizar diversas alternativas para entusiasmar os alunos a conhecer e reconhecer a cultura de sua região através do ensino de Artes, mediante a atividades que retratem a historicidade, o imaginário, a sociedade e as manifestações. Como, por exemplo: a representação artística de festas culturais, enredos lendários, edificações patrimoniais, rituais de etnias indígenas, cultura afro-brasileira entre outras representações.

A Pedagogia Histórico Crítica (PHC) é uma prática pedagógica idealizada por Dermeval Saviani em 1982 publicada no artigo “Para além da teoria da curvatura da vara” (SAVIANI, 2011), nesta perspectiva compreende-se que a educação está ligada

ao desenvolvimento social, sendo necessário o aluno realizar conexões com diversas disciplinas e com a historicidade da conjuntura de qual faz parte, transformado os alunos em agentes sociais ativos conscientes da sua função na sociedade.

A escola tem um papel condicionante neste processo de acordo com a PHC, cabe a ela como instituição a incumbência de socializar o saber sistematizado através do conhecimento. A organização do currículo da escola pública deve integrar o conteúdo científico, do mesmo modo que a transmissão de conteúdo voltados para o campo cultural, artístico, histórico e filosófico, que retratam o desenvolvimento social e as classes.

Ao ter contato com estes marcadores étnicos ancorando o ensino da educação material e imaterial na escola, o estudante da disciplina Arte aprende sobre os grupos que são majoritários na região como ribeirinhos, parauaras, indígenas, entre outros grupos que abrangem a região norte.

A Cultura Popular parte de uma herança comum transmitida pela oralidade, de forma assistemática e espontânea. Para tanto, foi desenvolvida mediante a vivências, lutas, relações e práticas (SAVIANI, 2013).

Em sua maioria, o ensino nas escolas tem como enfoque a cultura eurocêntrica e a representação indígena e negra fica impelida a ser representada pelos livros didáticos que destacam a violência física e moral acometida no período colonial suscitando a exploração e escravidão no Brasil e a luta de classes, não destacando o real mérito étnico e identitário dessas sociedades.

Diante disso, é substancial ensinar a importância da reparação histórica e da memória dessas comunidades que hoje são minoritárias e demonstrar o quão rico é a epopeia indígena e não os resumir à segunda categoria em posição hierárquica ou a meros povos colonizados por aporte cultural de códigos europeus, rompendo com idealização de dominação estruturada nas escolas. Para o autor:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 2008, p. 45).

Cada grupo cultural tem seu eixo estrutural que compreende sua idiosincrasia, caracterizando seu eixo comportamental que deve ser observado, apreciado, e respeitado pela sociedade e escola. As significações das culturas humanas são distintas aprendidas desde muito cedo, abrangendo maneiras diversas de se expressar, sentir e agir. Cada grupo humano possui características culturais peculiares como: língua, arte, religião, dialeto, etc. (DUARTE, 2008).

Esta tríade formada por arte, cultura e educação interpenetram a formação do aluno, que não deve romper com as raízes culturais que está inserido, pois cada grupo tem um universo minucioso particular. De fundamental importância para reconhecer as vivências que compõem os saberes significativos da endoculturação. Conforme explicita o autor de “Por que arte-educação?”:

“Assim, quando somos “socializados”– quando aprendemos a ser humanos–estamos também aprendendo o estilo de vida de nossa comunidade. Estamos adquirindo nossa personalidade cultural. Alguns autores chamam esse mecanismo pelo qual somos iniciados no estilo de vida de nossa cultura de endoculturação. Endoculturação é, então, esse processo pelo qual todos nós passamos, “interiorizando” um estilo cultural de viver” (DUARTE, p. 22, 1983).

As aulas de Arte em questão de modo interpretativo e subjetivo são uma forma de difundir a cultura do educando valorizando a regionalidade em que o aluno se encontra (Foto 3). Em nosso caso, conduzindo de forma fidedigna na educação regular, a temática sobre os povos nortistas buscando valorizar o fortalecimento cultural para a desconstrução de estigmas, estes conteúdos têm como interposto o ensino de Arte como resumo metodológico.

Foto 3: Trabalho sobre a Lenda do Guaraná



Fonte: Acervo Pessoal

Perante o exposto, enquanto arte-educadora permito-me em minha prática docente, explanar com os alunos temáticas regionais que compõem a nossa realidade nortista. Um exemplo é o Festival de Parintins, assim como também, os Rituais Indígenas, a *Belle Époque* Amazônica, o Quilombo Urbano de São Benedito, entre outros enredos. Ao integrá-los à realidade social que os engloba e ao despertar o senso de pertencimento nos discentes, lhes é solicitado que desenvolvam pesquisas, atividades e produções artísticas. Neste cenário, alguns alunos se identificam e compartilham suas vivências como é o caso dos alunos indígenas e daqueles vindos do interior do estado, sendo um momento de interação, acolhimento e de diálogo.

A temática proposta, abrange uma multiplicidade de saberes narrativos, simbólicos e populares sendo considerados patrimônios resguardados de um povo. Estas práticas tradicionais necessitam aportar de forma fidedigna no ensino regular, promovendo potencialidades de reconhecimento e pertencimento nos alunos da rede pública tendo a Arte como intermediária neste processo formador.

Como visto, este diálogo é fundamental para o ensino de Arte onde o aluno passa a identificar as premissas inerentes, tornando-se protagonista de articulação de diversos saberes que provocam a curiosidade, reflexão, argumentação e função social, para que assim possa agir socialmente tornando-se participante e interprete desta realidade.

1.3 Sala de Aula Invertida

A sala de aula invertida (SAI) enquadra-se em um dos modelos de metodologias ativas que são um conjunto de estratégias pedagógicas. Esta estratégia é uma perspectiva metodológica que objetiva uma inovação do modelo de sala de aula tradicional através da inversão de ambientes, tornando o aluno o protagonista da aprendizagem e criando possibilidades para a construção do conhecimento.

A sala de aula invertida foi proposta pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams que começaram a gravar videoaulas para os alunos assistirem em casa, e tirarem suas dúvidas em sala, outra justificativa apresentada pelos educadores, decorre no sentido de atender aqueles alunos que não poderiam comparecer às aulas presenciais (BERGMANN; SAMS, 2016).

Propondo uma aprendizagem invertida (Flipped Classroom) em momentos síncronos e assíncronos. A premissa da sala de aula invertida seria estabelecida da seguinte forma: os alunos assistem vídeo aulas em casa e adquirem um conhecimento sobre determinado assunto de modo individual, e ao chegarem em sala, o professor assume um papel de mentoria realizando atividades e esclarecendo possíveis dúvidas. “A inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada às necessidades individuais” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 6).

Esta metodologia é um modelo transformador uma vez que permite múltiplas abordagens para o discente como protagonista, em meio a alunos nativos digitais é crucial desenvolver atividades com esta geração que são já são adeptas as tecnologias digitais e possuem habilidades técnicas com os *smartphones*, *tablets*, celulares e computadores.

O discente se torna corresponsável pela sua aprendizagem, mediante a práticas alicerçadas e métodos de construção de conhecimento mais atrativos pelo uso de materiais digitais como: videoaulas, *podcasts*, pesquisas, textos, mapa mentais entre outros materiais de apoio. Nestes moldes, a aprendizagem é mais atrativa ao aluno, onde o mesmo tem um foco maior, devendo fazer anotações do conteúdo estudado, registrar dúvidas, rever o conteúdo, e buscar outras fontes de informação, sendo mais autônomo neste processo construtivista. “É importante que o aluno compreenda que também é responsável pela sua aprendizagem” (MATTAR, 2017, p. 113).

Para tanto, o tempo é otimizado uma vez que antes o conteúdo que o professor comunicava verbalmente o aluno já adquiriu um conhecimento prévio com a antecipação do conteúdo. O foco em sala de aula é reforçar o conteúdo abordado, o papel do professor é fundamental para fazer esta interposição esclarecendo dúvidas,

realizando atividades individuais e atividades colaborativas o que permite uma interação entre o grupo.

Nesse contexto, este modelo também traz vantagens para o professor, uma vez que o mesmo não se concentra apenas na forma expositiva do conteúdo, mas pode optar por outros métodos de personalização da aprendizagem utilizando diversos recursos pedagógicos que sejam mais atrativos aos seus alunos. Haja vista que os conteúdos já são previamente estudados o professor, pode otimizar seu tempo em sala de aula trazendo novas propostas de atividades e conhecendo as necessidades específicas de cada um, pois deste modo a aula tem um maior rendimento e o docente rompe com o paradigma de ser o único responsável pela formação integral do aluno.

Baseado nesta premissa, a sala de aula invertida é uma metodologia plenamente aplicável pelo arte-educador no cenário hodierno para subsidiar o processo de construção da aprendizagem do ensino de Artes, num momento para a exposição do conteúdo e logo depois, para práticas artísticas. É uma metodologia aplicável que auxilia de múltiplas formas o arte-educador, uma vez que, tal ferramenta está imbricada com a maior liberdade para aplicação do conteúdo, uso de matérias digitais e incitamento a autossuficiência intelectual do aluno.

Uma das problemáticas que atinge as aulas de Arte é o decurso da mesma, pois a carga horária é restrita a uma aula de 45 minutos por semana, e o professor fica impelido a ministrar seu conteúdo, realizar prática artística e avaliação neste ínterim. A sala de aula invertida é uma aliada neste processo, uma vez que o aluno já vem para a sala de aula com uma base conteudista do tema em que está sendo trabalhado, e o professor tem mais liberdade para realizar junto com a turma atividades mais colaborativas do ponto de vista prático, atividades de pintura, desenho, recorte e colagem, modelagem, entre outros.

A esse respeito, o professor segue a concepção da sala de aula invertida, dispondo a temática a ser estudada de múltiplas formas, onde o mesmo irá organizar este arcabouço conteudista a ser repassado aos alunos por mídias digitais, Semana de Arte Moderna, por exemplo. O docente, pode dispor de videoaulas sobre a semana, documentários, *slides* explicativos sobre as obras dos artistas, mapas mentais, textos, entre outros materiais.

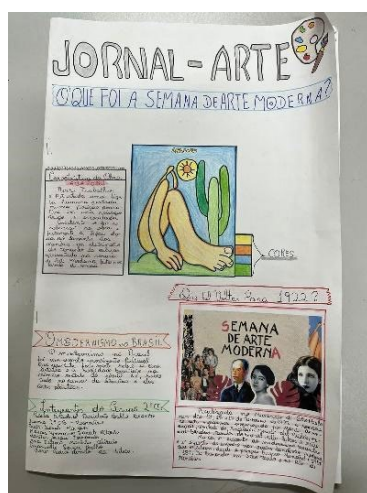
O aluno então, ao ter contato com o conteúdo deve aprender de modo independente, abordando abrangentes formas de desenvolver seu conhecimento, este modelo se torna tão atrativo que fixa a atenção do estudante da disciplina Arte, principalmente por ser voltado a tecnologia. Tomando nota, do que foi solicitado pelo professor, fazendo anotações, registrando pontos importantes e realizando pesquisa para a prática artística como se faz a execução de determinada técnica artística de pintura ou desenho para o professor esclarecer perguntas em sala.

No momento da aula o aluno dedica seu tempo a tirar dúvidas com o professor sobre o conteúdo abordado e realizar atividades. Nesta conjuntura, nas aulas de artes, o arte-educador pode potencializar as dinâmicas de práticas em Arte, dedicando-se a realizar trabalhos colaborativos, debates sobre o tema proposto e atividades de

produção artísticas como pintura e desenho sobre o tema estudado pelos alunos em casa como tutor e mediador desse processo.

Se a temática do conteúdo remoto foi a Semana de Arte Moderna, como mencionado acima, as atividades em sala a serem realizadas pelos alunos podem compor um arcabouço didático de: a) releitura das obras, b) produção de um jornal sobre a semana (Foto 4), c) produção de jogos que podem ser digitais, d) debates, e) atividades objetivas e discursivas (Foto 5), f) escultura da obra “Abaporu”, g) encenação da semana de arte moderna, h) animação da obra “Abaporu”, entre outras.

Foto 4: Jornal Sobre a Semana de Arte Moderna



Fonte: Acervo Pessoal

Foto 5: Residentes Observando os Jornais



Fonte: Acervo Pessoal

Todas essas estratégias são recursos aplicáveis que otimizam o tempo do interior da aula de Artes dedicando mais liberdade para diversas atividades artísticas executáveis através do uso da Sala de Aula Invertida como recurso metodológico para o ensino de artes. Desta forma, os alunos se tornam agente atuantes em sua formação e vivenciam uma experiência de aprender sobre arte para depois aplicar este conhecimento de forma prática em versáteis possibilidades aplicáveis de produções artísticas.

2. O fio condutor metodológico

A presente pesquisa delinea-se por uma abordagem qualitativa voltada para um projeto de investigação no campo da educação de modo investigativo, subjetivo e exploratório.

Conforme explicita Minayo (2013), a pesquisa que aborda o método qualitativo é aquela com enfoque do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais. Em relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa adota o método científico dedutivo, caracterizando-se pela coleta de pesquisa bibliográfica, literária, documental e visual aliada à pesquisa de campo, observando informações e valores voltados ao tema e contribuindo para o desenvolvimento do ensino e pesquisa em Arte.

Enquanto qualitativa, a pesquisa será caracterizada de acordo com o cunho etnográfico na área da educação, compreendendo a observação participante e interação do pesquisador com o objeto pesquisado, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2005).

Este tipo de metodologia pretende imergir na dinâmica escolar, uma vez que a escola passa a ser ativa e participante, tenciona-se gerar maior familiaridade com a temática proposta. Ao passo, em que o residente opera de modo observador e participante nas práticas docentes do professor assimilando métodos executáveis para o ensino de Arte, para que assim amplie os seus conhecimentos teóricos acerca da realidade profissional docente, formando assim um alicerce norteador para sua vida profissional.

Conclusões

O presente estudo parte de um conjunto de práticas didáticas para o ensino de arte, utilizadas pela professora preceptora do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realizada na Escola Estadual Presidente Castelo Branco (E.E.P.C.B), com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio.

Os residentes, ao vivenciarem a realidade escolar e as estratégias de ensino em arte, observam e participam ativamente, do momento de atuação da preceptora frente a múltiplas metodologias como recurso de aprendizagem, capturando um direcionamento didático enquanto futuro professor.

Para tanto, uma das práticas utilizadas e descritas dar-se-á na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa tendo como enfoque a dialogicidade entre os três eixos que estruturam este sistema, sendo a Contextualização, Produção e Fruição. Abrangendo as manifestações atemporais e simbólicas que envolvem a obra de arte, as habilidades técnicas de concepção do percurso de criação de estruturar um objeto artístico, e a leitura da obra.

Conta-se com as múltiplas possibilidades que o arte-educador pode promover junto aos seus alunos ao utilizar como recurso a AT, principalmente na leitura, interpretação e fruição das imagens. Ensinando o arte/educando a ser um leitor visual.

Outro modelo explicitado, é o ensino da realidade do educando conforme a perspectiva de Rosa Iavelberg, onde busca-se demonstrar a necessidade de os alunos reconhecerem os saberes culturais que permeiam suas origens regionais. Adquirindo conhecimento cultural no que se refere aos povos que constituíram a historicidade formativa do norte do país.

Cumpre-nos registrar a significativa contribuição da PHC de Dermeval Saviani, no que concerne a perspectiva ligada ao desenvolvimento social, que venha possibilitar ao aluno realizar conexões interdisciplinares e sem perder de vista a historicidade do contexto social em que faz parte, buscando alertá-los e conscientizá-los de sua precípua função na sociedade.

Compreende-se também o uso de Metodologias Ativas em sala de aula, tendo como enfoque a Sala de Aula Invertida (SAI), método proposto pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams. Que inverte a sala de aula de aula convencional, tornando o aluno mais autônomo e corresponsável pela formação do seu conhecimento, metodologia que permite diversas abordagens mais flexíveis e inovadoras para o ensino de Arte e desse modo o arte-educador pode trabalhar de modo mais flexível.

Os métodos citados nesta pesquisa oportunizam múltiplas estratégias que são aliadas do professor para atingir seus objetivos. Mediante a utilização desses recursos, o docente pode reinventar sua metodologia em sala de aula, agregando pluralidade a sua prática docente e desenvolvendo nos alunos a formação intelectual, cultural, humanizadora e artística.

Ademais, baseado nestas experimentações, busca-se responder ao questionamento central desta pesquisa, proporcionando ao residente, uma multiplicidade de práticas que podem nortear o ensino de Artes em todas as etapas trabalhadas, com a finalidade precípua de organizar referenciais que permeiam a prática em sala de aula, contribuindo para suas descobertas, relativas ao campo profissional. Enquanto arte-educadores em formação, observam essas metodologias aplicáveis na escola durante a residência pedagógica e detectam possíveis formas metodológicas indicativas e referenciais, que podem nortear sua prática de ensino arte-educativa futuramente. Prática esta, que poderá inclusive, ser acrescida de novas ideias advindas e adaptadas às novas realidades no espaço-tempo em que estarão atuando.

Referências

- AMAZONAS, Governo. Secretaria de Qualidade de Ensino. **Proposta Curricular de Arte para o Ensino Médio**. Manaus: Seduc, 2012.
- ANDRÉ, MARLI. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

AVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Artes: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Portaria Gab/CAPES n.º 82, de 26 de abril de 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Referência: Processo nº 23038.001607/2022-07. SEI nº 1689649. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** Porto Alegre: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida – uma metodologia ativa de aprendizagem.** 1. ed. Rio de Janeiro. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL.

DUARTE Junior, J. F. **Por que arte-educação?**, Papirus- Ágere, 1983.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende E. **Metodologia do Ensino de Artes.** São Paulo: Cortez, 1999.

GODOY, Fernando. **Metaverso.** São Paulo, Buzz Editora, 2022.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e à distância.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MINAYO, M. ^a Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 20 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula.** 2 ed. São Paulo, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações.** 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

PIBID ARTES UFSM: UM OLHAR QUE PERPASSA AS PALAVRAS¹

Adriana Gotens Antunes²

Camila Koakutsu³

Ricardo Oliveira de Lima⁴

Resumo

O presente artigo busca discorrer acerca de nossa experiência no Subprojeto “Práticas Arte/Educativas contextualizadas: criatividade e inovação na formação de professores” do Pibid Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual, como um primeiro contato com a docência, foi capaz de nos ensinar que a universidade é quem aprende com a escola, e não o contrário. Assim, pensamos justamente em explorar esse “olhar que perpassa as palavras”, já que, para além das teorias e das palavras estudadas na universidade, o olhar para a escola, o qual percebe a necessidade de práticas, revela muito mais. Ancorados na abordagem metodológica de Relato de Experiências, compartilhando memórias e vivências, narramos aquilo que aprendemos e seguimos aprendendo na Educação e na Arte, evidenciando como o programa foi significativo para a constituição de teorias e práticas que nos engrandecem como futuros educadores. Aqui, relatamos, em síntese, as práticas arte/educativas do primeiro dia que fomos até a Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, 4 de novembro de 2022, e o último do semestre, 2 de dezembro de 2022, refletindo o que se criou, transformou e sentiu nesse percurso de um mês. A experiência inicial na docência, assim como as construções de percepções que a participação no Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes possibilitou, fazem-nos constatar a necessidade do Pibid como política pública obrigatória para estudantes de licenciaturas, a qual impacta, também e fortemente, professores, comunidades e estruturas educacionais como uma totalidade.

Palavras-chave: Pibid. Arte/Educação. Escola. Vivência. Docência.

Introdução

Algumas experiências, mesmo que curtas em duração temporal, podem constituir fortes e poderosas mudanças de percepção que vão além daquilo que poderíamos prever. O presente escrito objetiva demonstrar justamente isso, ao relatar como a vivência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) foi capaz de redesenhar e transformar pressupostos relativos à educação que costumávamos carregar conosco. A realização do programa ocorreu, por nós, estudantes de Licenciatura em Artes Visuais na UFSM e bolsistas CAPES, na Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, em Santa Maria (RS). Devido ao atraso do início do programa e a dificuldade de fecharmos um núcleo na universidade, tivemos, ao todo, em 2022, 4 encontros presenciais na escola, com as turmas de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º e 3º ano do Ensino Médio. Entretanto, escolhemos apenas dois deles para relatar, aqui, em forma de memória, de maneira pessoal, sensível e reflexiva. Não involuntariamente, escolhemos o primeiro dia, 4 de novembro de 2022, e o último, 2

¹Profª Dra. Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos (orientação) - Coordenadora do Subprojeto do Pibid Artes na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulado "Práticas Arte/Educativas contextualizadas: criatividade e inovação na formação de professores"

² Estudante de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e bolsista CAPES | adriana.antunes@acad.ufsm.br.

³ Estudante de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e bolsista CAPES | camila.koakutsu@acad.ufsm.br.

⁴ Estudante de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e bolsista CAPES | ricardo.lima@acad.ufsm.br.

de dezembro de 2022, ao passo que o intervalo entre esses encontros é reflexo do quanto aprendemos, sentimos, criamos e evoluímos com a experiência do Pibid.

Ademais, já que escrevemos essas reflexões após a realização do evento, abordamos como a oportunidade de participar do *IV Encontro do Observatório da Formação de Professores*, ocorrido na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis, entre os dias 19 e 22 de abril de 2023, fez-nos perceber a relevância de compartilharmos e socializarmos relatos de vivências, pesquisas e entendimentos de estudantes e professores da educação básica e superior da área de Artes. Isso porque, apesar daquilo que nos separa cultural, social e geograficamente, nossos anseios e obstáculos cotidianos nos unem como atuais ou futuros arte/educadores.

A abordagem metodológica utilizada para descrever nossas vivências e percepções é a de Relato de Experiência, tornando evidente todos os “aprenderes” que fomos capazes de cultivar no ato de observar, compreender e vivenciar, pela primeira vez na graduação, o ensino de Arte na prática, o sistema da educação básica e pública, a escola, sua rotina, sua comunidade, seu corpo docente e seus estudantes. Acreditamos que relatar experiências, aqui, é mais do que apenas contar aquilo que consideramos relevante desses momentos, mas pensar na Arte e na Educação como espaços propícios para que sejamos capazes de não apenas *realizar*, mas também *pensar* a prática, considerando que esse processo é o que nos faz estudantes não apenas atuantes, porém conscientes de suas ações e participações em tais espaços.

1. Os “aprenderes” no olhar para a escola

O Pibid é, em uma breve descrição, uma iniciativa do Governo Federal, mais especificamente da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que aprimora a vivência docente no início da graduação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Assim, é responsável por incentivar a formação de professores para a educação básica por meio da concessão de bolsas a estudantes de licenciatura, a fim de que estes possam experimentar a prática e o cotidiano de uma escola de maneira introdutória/inicial; em nosso caso, com o enfoque nas Artes.

Em termos teóricos, essa definição nos basta. Entretanto, a prática real manifesta-se conflituosa: inicialmente, uma teorização que consideramos essencial para aqueles que estão experienciando o Pibid é a de pensar a escola e a universidade não mais em lugares segregados e interdependentes, como comum e tristemente se vê, assim como elucida Carvalho e Egas (2021, p. 22-23):

É recorrente o discurso de que a universidade muitas vezes se afasta do cotidiano e da realidade das escolas, ao mesmo tempo em que a universidade alega que os conhecimentos produzidos no seu interior não chegam ou não impactam as práticas vivenciadas nas escolas. Independente das lacunas ou dos fatores que legitimam esses discursos, uma constatação é real, há um distanciamento entre o que se produz e o que se vive em ambos os espaços (CARVALHO; EGAS, 2021, p. 22).

O distanciamento entre escola e universidade supracitado torna a última um ambiente que parece produzir e pensar apenas para si mesma, sem a socialização desse espaço com comunidades escolares que parecem existentes em outros lugares, porém estão logo ao seu lado. Esse é mais um contexto que nos faz defender programas como Pibid e Residência Pedagógica (RP), já que, em nosso ver, são alternativas para o preenchimento dessas lacunas e experiências que fortalecem a formação daqueles estudantes que por elas perpassam.

A E.B.E. Érico Veríssimo, por exemplo, localiza-se em um bairro distante da UFSM, o qual, muito provavelmente, não conheceria se não participássemos do Pibid. Além dela, outras escolas, extremamente diferentes entre si e distantes de nossa realidade cotidiana, tanto geográfica quanto social, também foram incluídas no subprojeto Pibid Artes, incluindo uma que atende adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos.

Nas reuniões do programa, cada grupo de 8 estudantes que está em uma escola distinta, dos 24 que integram o núcleo, socializa suas experiências com o restante dos bolsistas, propiciando que tenhamos conhecimento não apenas de uma realidade escolar, mas de três – e sob diferentes pontos de vista. O contato com essas realidades retira-nos de um contexto único e insere-nos em vários, os quais, vivenciados pela perspectiva da Arte e da Educação, nos ensinam que uma qualidade que devemos carregar conosco é o reconhecimento de múltiplas realidades e o esforço em pensar a prática em cada uma delas.

Entendemos que “O essencial da criação não é descoberta, mas constituição do novo; a arte não descobre, mas constitui; e a relação do que ela constitui com o real, relação seguramente muito complexa, não é uma relação de verificação”, conforme Cornelius Castoriadis (*apud* LEITE, 2019, p. 4) retrata. Essa passagem é relevante para nós considerando que constatamos, no decorrer dos encontros na escola, que, assim como a Arte, a Educação também não descobre aquilo que estava “coberto”, mas sim constitui novos paradigmas mediante uma relação complexa e intensa com o outro e suas capacidades, fragilidades e expressividades.

Dessa mesma forma, nas reuniões do Pibid e no contato com a E.B.E. Érico Veríssimo, não descobrimos uma realidade coberta, porém, ali inseridos, passamos a constituir uma nova.

1.1. O primeiro dia na escola: entre desafios e esperanças

O momento do encontro de um professor com uma escola; de uma turma de estudantes com um novo professor; de um profissional que vai ao encontro de uma história. O tempo suspenso pela expectativa de algo que ainda vai acontecer, que será criado, ainda não materializado, mas desencadeado a partir de um encontro no tempo e no espaço da sala de aula. “A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 36 *apud* CARVALHO; EGAS, 2021, p. 39).

O primeiro dia que fomos à escola, 4 de novembro de 2022, foi marcado, inicialmente, por diversos sentimentos que se misturavam e acabavam em incertezas. A passagem acima elucidada, em palavras, nossas emoções ao entrar pela porta, pensando em tudo aquilo que potencialmente se materializaram no contato com as primeiras turmas de nossa formação. Não conhecíamos a infraestrutura da escola, seus estudantes, sua comunidade local e nem os docentes e, assim, percebemos tudo aquilo ao nosso redor como uma novidade e, conseqüentemente, um desafio. Chegar na escola e ter uma recepção calorosa do corpo de funcionários e de estudantes foi tranquilizante. Logo percebemos, também, a qualidade da estrutura e a dinâmica aplicada no ambiente, a qual promove mais autonomia, liberdade e, em decorrência disso, reforça a responsabilidade dos estudantes.

Com essa vivência do momento de chegar na escola, torna-se evidente que "Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer." (FREIRE; HORTON, 2003, p. 47). Tivemos de reconhecer e revisitar todos os preceitos acerca da Arte e da Educação que carregamos e, dessa forma, construir novos pressupostos baseados na realidade da comunidade, da escola e, ademais, de cada estudante que estava ali, diante de nós.

Uma discussão que acompanha nossa formação é a de salas de arte nas escolas, que comumente não é uma realidade em nosso contexto social e em nossas próprias memórias de vivências do ensino de Arte na educação básica. A inexistência de uma sala de arte limita seriamente as possibilidades de práticas artísticas, a vivência desse espaço com liberdade de criação e a experiência dos estudantes no geral. Na E.B.E. Érico Veríssimo, quando soubemos que existia e, enfim, visitamos a sala exclusiva de artes repleta de produções bidimensionais e tridimensionais dos estudantes de todas as séries, do chão às paredes, e com materiais que suscitam diversas ideias e possibilidades, tivemos nossa esperança no ensino de Arte no Brasil reatada. Seguimos realizando o programa nessa escola e, na última semana (dia 14 de junho de 2023), ao ser perguntada pela professora Adriane se a sala de arte era diferente dos demais espaços da escola, uma estudante respondeu, com as exatas palavras: "A escola é uma tristeza às vezes, mas aqui é bom."

Essas palavras, fortes e que poderiam ser analisadas em várias camadas, revelam-nos, em um primeiro momento, que a vivacidade da sala de arte não está somente atrelada ao espaço físico que pode ser transformado e aos materiais que podem ser ali armazenados, mas também ao sentimento de pertencimento e liberdade expressiva dos estudantes.

Algumas tristes faces do ensino de Arte em nosso país também foram sentidas, como o tempo em sala de aula com cada turma, que é extremamente curto (cerca de apenas 45 minutos, os quais diminuem ainda mais se levarmos em conta o tempo necessário deslocamento até a sala de arte, realização da chamada oral e retomada de conteúdo/atividade de aulas anteriores) e as novas atividades precisam ser sempre pensadas considerando o período e adaptadas ou reduzidas para se adequar ao tempo disponível. É frequente a percepção do descontentamento dos estudantes ao ser

necessário interromper seus trabalhos iniciados e se deslocar para a aula seguinte, deixando a sala de arte.

Nesse primeiro contato, enquanto nos apresentamos às turmas, de forma sucinta e parados de pé em sua frente na sala de aula tradicional com mesas enfileiradas, não nos sentimos, verdadeiramente, compartilhando o momento e o ato de criação artística. As turmas que tinham mais de um período de aula tiveram a oportunidade de visitar uma exposição durante o primeiro período, enquanto no segundo período continuaram com as atividades que a professora Adriane havia proposto anteriormente.

Assim, nos encontramos com as turmas, cada uma no seu horário designado, na sala de artes. Lá, nos juntamos aos estudantes em três mesas, dividindo-nos entre eles. Essa experiência foi fantástica, pois nos permitiu ficar bem próximos dos alunos, interagir e compartilhar materiais e ideias. É importante destacar que participamos da produção de trabalhos durante todos os dias em que estivemos na escola, seguindo as propostas que os estudantes já estavam desenvolvendo, o que propiciou uma inserção real em como eles percebem a Arte.

Refletimos, ao recordar desses episódios de criação conjunta, como arte/educadores estão continuamente em criação e formação, feitos, cada pedaço, por um momento em sala de aula, assim como elucidada a visão de Neto (2001, p. 115) e Hofstaetter (2022, p. 11), respectivamente: “A atividade da aula realiza o professor; é como se, ao mesmo tempo em que faz a aula, também fosse feito por ela”.

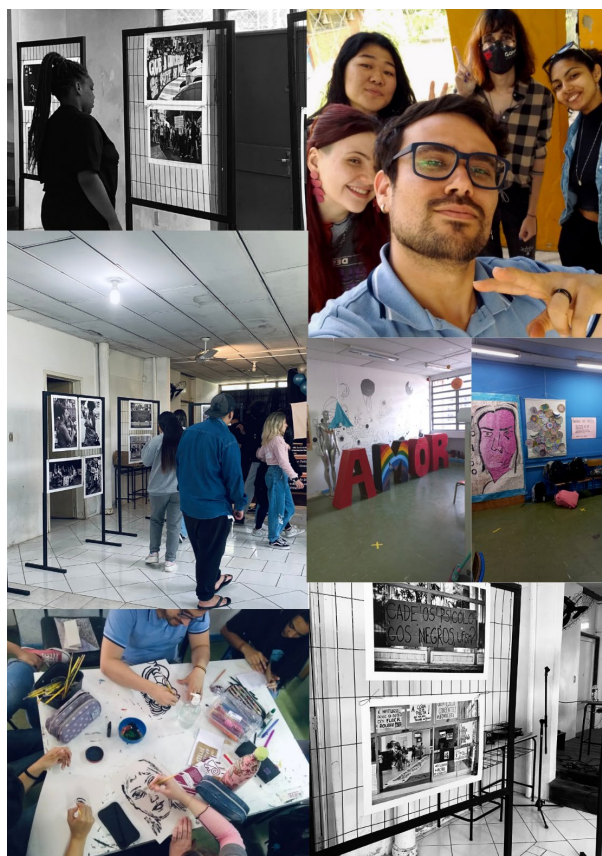
Dessa forma, o fazer docente também é um fazer por se inventar e reinventar, no viver cotidiano da sala de aula e de SER. Assim como o artista cria tensões e reposicionamentos, em seu trabalho, a partir do que vai sendo posto como questão pelo seu próprio fazer, o professor segue em busca daquilo que se coloca como necessidade, daquilo que se oferece como trajeto a seguir.

Buscamos, com as duas colagens de imagens – uma do primeiro e uma do último dia – compartilhar as experiências na escola para além das palavras que aqui escrevemos, mas com o recurso visual. A colagem de imagens 1, na página seguinte, mostra os estudantes visitando a exposição “Vai ter preto sim!”, de Dartanhan Baldez Figueiredo, a sala de arte e práticas com nanquim.

Durante essa visita, marcou-nos um episódio: uma das alunas ficou bastante emocionada ao reconhecer um familiar falecido em uma das fotografias expostas. Inicialmente, não compreendemos o que havia acontecido e foi um choque refletir sobre como lidar com essa situação. Ela nos fez ver, de fato, a imprevisibilidade do ensino e a importância de estarmos preparados para lidar com situações semelhantes no futuro, quando nos tornarmos professores. Naquele momento, não tínhamos noção de como enfrentar essas situações, mas entendemos que isso exige um constante aprendizado e desenvolvimento ao longo do tornar-se educador.

Após esse primeiro encontro, o relacionamento com os alunos foi se fortalecendo cada vez mais. Percebemos que esse processo aconteceu de forma rápida e espontânea, pois tivemos a oportunidade de nos sentar junto a eles, o que ajudou a

romper a barreira inicial de sermos considerados "estranhos" entrando na sala de aula durante as aulas. Essa proximidade facilitou o estabelecimento de um vínculo de confiança e proporcionou um ambiente que sempre lembraremos como acolhedor e potencializador.



Colagem de figuras SEQ Figura * ARABIC 1: Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, 4 de novembro de 2022, fotografias de autoria própria e dos colegas de Pibid – conhecemos a totalidade da escola, visitamos a exposição “Vai ter preto sim!”, de Dartanhan Baldez Figueiredo e produzimos trabalhos junto dos estudantes.

1.2. O último dia na escola: a formação contínua na Arte/Educação

O último dia que fomos até a escola, 2 de dezembro de 2022, foi o dia de encerramento das aulas, feito no espaço do salão, que era utilizado como espaço para exposições, apresentações e atividades. Nessa ocasião, os alunos já não estavam mais tendo aulas, propriamente dito, mas finalizando suas últimas pendências relacionadas às notas. O encerramento do ano letivo era concretizado por falas emocionadas de representantes de turma relatando as vivências de 2022 e agradecendo aos colegas, servidores e professores; além disso, havia uma exposição de trabalhos artísticos.

Ao centro de uma das paredes que rodeava o espaço, estava uma seção intitulada "Pibid", que apresentava todas as produções realizadas por nós, pibidianos, e pelos estudantes nos encontros que tivemos com eles e foi organizada pela professora Adriane. Olhar para essa parte da exposição foi, de certa forma,

emocionante: estavam reunidas, ali, dezenas de obras que conseguimos desenvolver em apenas 3 encontros com cada turma e que podem ser definidas como a materialidade de todos esses sentimentos que expressamos, aqui nesse artigo e nas aulas.

Nesse mesmo dia, no período da tarde, realizamos uma confraternização, na qual tivemos a oportunidade de nos aproximar ainda mais dos estudantes e relembrar os momentos, fortalecendo nossos laços. Foi uma experiência enriquecedora e marcante para encerrar nosso tempo na escola no ano passado e inspirar o retorno neste ano, 2023.

Desde o primeiro dia, a professora Adriane nos afirmou que nossa chegada havia trazido um potencial significativo nas aulas e nas relações com os estudantes, as quais ela já havia construído de forma muito bonita. Ficamos imensamente gratificados em perceber que o impacto do Pibid e da nossa presença na escola foi positivo, fato que fortalece a resistência do programa e nossa formação.

Ainda, algo que levaremos conosco que foi praticado nesse período na escola é a percepção da professora Adriane acerca de como se vê uma aula, sempre pensando nela como um acontecimento de certa forma performático. Antes de entrarmos nas salas no primeiro dia, solicitamos por um planejamento e uma espécie de plano de aula para que pudéssemos seguir estritamente, porém, já no último dia em 2022, percebemos com ênfase que cada turma é diferente e, ainda, cada estudante, cada momento da aula e cada dia também são. Tal visão do momento da aula como acontecimento concretiza um olhar atento ao espaço e às possibilidades de vivências nas aulas, já que se trata de um processo de construção criativo que se renova e se descobre em seu próprio decorrer:

A professora-artista saberá olhar ao seu redor e descobrir de que modo ocupar este território, de maneira a envolver os participantes da obra-aula no seu próprio processo de criação. Uma obra-aula é a invenção de percursos por um território habitado, junto com quem caminha, deambulando atentamente em busca do que há para ser descoberto. O próprio meio é o material de estudo. Os procedimentos são as formas inventadas de cercar esses objetos de estudo, com o olhar atento ao que ainda não se viu. A professora fará sua aula como uma artista faz a sua obra, dispensando os modelos estabelecidos de boa professoralidade (CORAZZA, 2013 apud HOFSTAETTER, 2022, p. 13).

Nesse último dia, após a finalização da exposição e do encerramento do ano letivo, realizamos uma arte coletiva baseada na palavra “amor”, que havia sido confeccionada anteriormente em papelão pela professora Adriane para um desfile dos estudantes com roupas feitas de materiais recicláveis. Escolhemos ela para representar nesse trabalho coletivo de recordação pois foi a primeira coisa que percebemos quando entramos na sala de arte pela primeira vez, no dia 4 de novembro de 2022, além de acreditarmos ser simbólica dos laços e aprendizados que ali criamos. Assim como a colagem de imagens 1, a colagem de imagens 2 na página seguinte funciona como um recurso além do textual para compartilharmos, visualmente, esse espaço do salão e as práticas do dia do encerramento: na entrada, a frase “Juntos somos

extraordinários; construindo, incluindo e aprendendo”. Em nossa experiência na Érico Veríssimo, percebemos a força dessas palavras.

Durante essa breve experiência na escola, que embora tenha começado tardiamente em relação ao início do ano letivo, tivemos a oportunidade de nos deparar com diferentes realidades socioeconômicas. Encontramos situações em que precisamos agir como um ombro amigo conselheiro para os estudantes, que se sentiram à vontade para compartilhar conosco aspectos de suas vidas pessoais, mesmo tendo nos conhecido há pouco tempo. Além disso, em termos acadêmicos, pudemos perceber algumas diferenças entre a rigidez do planejamento de aula amplamente discutido em nossas aulas na graduação e a realização das atividades propostas na prática: a realidade do encontro da sala de aula da escola pública é muito diferente do que aprendemos na teoria, o que mudou completamente nossa perspectiva sobre a profissão docente.

Antes de vivenciar essa experiência de ver a escola sob outra perspectiva, muitos de nós, pibidianos, ainda não tínhamos uma paixão pelo ensino, mas à medida que nos envolvíamos com a dinâmica do espaço e éramos capazes de atuar diretamente na formação desses jovens, passamos a pensar a prática de outra forma. Essa vivência despertou em nós um novo olhar sobre o papel do professor e a importância do seu trabalho na vida dos estudantes, não apenas no âmbito da Arte, em nosso caso, mas também em suas vidas externas e futuras à escola.



1.3. “O caminho se faz caminhando”: o que carregamos conosco

Consideramos relevante encontrar um momento para compartilhar nesse artigo o quanto os estudantes de Licenciatura em Artes Visuais na UFSM e a professora Flávia tiveram de ser resistentes para que o núcleo do Pibid Artes fosse formado. Foram dias e meses intensos procurando estudantes do curso que teriam interesse em participar para que chegássemos a quantidade mínima de inscrições para o programa. Isso denota uma problemática preocupante das licenciaturas em Artes, discutida no Observatório: a progressiva diminuição das vagas de graduação preenchidas. Assim, pensamos que ser professor de Arte, hoje, é uma luta que começa na graduação e nesses espaços de resistência por programas como o Pibid e a RP.

Foram verdadeiros os laços criados com os estudantes, os quais, por vezes, vieram à nossa procura em busca de amparo e relatando experiências sensíveis e pessoais, o que tornou tal processo gratificante ao perceber a recíproca confiança que desenvolvemos e seguimos fortalecendo no retorno à escola em 2023. Relação, essa, que foi o principal motivo potencializador das diversas trocas de experiências que construímos. O que levamos conosco, portanto, desses primeiros meses de Pibid, é exatamente o que diz a seguinte frase: “a escola tem mais a ensinar para a universidade do que a universidade para a escola” (CARVALHO, 2021, p. 11).

Sempre escutamos na universidade que o processo de ensinar é, ao mesmo tempo, um processo de aprender; certamente, hoje, essa fala faz mais sentido, já que o Pibid está sendo o início de nossa formação docente na Arte e será sempre lembrado como os primeiros fios que tecemos da peça que será nossa contínua formação e nosso eterno aprendizado.

Todas essas percepções fazem-nos pensar que, de fato, “o caminho se faz caminhando”, assim como enuncia o título da obra de Freire e Horton (2003). Nosso caminho no Pibid e, em maior escala, na Licenciatura em Artes Visuais, se faz caminhando – compartilhando vivências, refletindo as problemáticas da área, resistindo em unir-nos e, sobretudo, articulando-nos em espaços e momentos como o Observatório.

A experiência do Pibid pode ser, portanto e sucintamente, definida como a frase que selecionamos para dar título ao presente artigo: “um olhar que perpassa as palavras”. Isso porque, para além das palavras, dos textos e das teorias que estudamos na universidade, a iniciação à docência cria, em nossa trajetória na educação, momentos, trocas, expressividades, (re)descobertas e (re)encantamentos que só o contato com os desafios e a sensibilidade da escola e dos estudantes pode propiciar. Perceber o trabalho transformador que a professora Adriane desenvolve há anos na escola e na vida de cada estudante e a luta da professora Flávia para a permanência do Pibid e pela Arte na UFSM recordam-nos que “A educação é uma obra de arte [...] o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo [...]” (FREIRE, 1996 apud. LEITE, 2019, p. 2). E é justamente isso que nos faz resistir na carreira docente: a capacidade de, no contato com o outro, com a Arte e com a Educação, repintar o mundo.

Conclusão

A conclusão não poderia deixar de abordar o quão relevante foi o aceite dos resumos dos bolsistas licenciandos em Artes Visuais na UFSM, realizados, sobretudo, com enfoque nas vivências e experiências proporcionadas pelo Pibid, para serem apresentados no Observatório da UDESC. Narrar, aqui, não só a experiência do Pibid, mas também as memórias da ida à Florianópolis é importante, já que conseguir transporte e hospedagem solidária foram, para nós, conquistas que fortalecem nosso curso na UFSM e a nossa formação. Foi feita a solicitação de transporte pela coordenadora do programa na universidade Flávia Pedrosa Vasconcelos por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e ela foi, após um processo complicado, aprovada e, assim, conseguimos chegar à UDESC com 13 estudantes da UFSM, sendo dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e em Teatro.

Tivemos uma recepção calorosa e memorável de todos os participantes envolvidos com o Observatório e há de se pontuar o nosso contato com a diversidade de estudantes e professores de outros estados, que, assim como nós, iriam apresentar suas pesquisas, reflexões, vivências e trabalhos. Foi uma troca de experiências e diálogos muito rica para conhecermos a Arte e a Educação em outros lugares do país por meio de relatos e, como citado ao longo das memórias, perceber como nossas alegrias, dores e anseios como professores ou estudantes de licenciatura em Artes são semelhantes e unidos por uma área e consciência social maiores.

A apresentação dos trabalhos nos permitiu inúmeras visões da docência, das realidades distintas e a importância dessa luta diária em relação à educação e defesa do espaço da Arte, constantemente tomado de nós. Em todas as falas dos pesquisadores, saímos instigados com os assuntos apontados, gerando várias discussões com os nossos colegas posteriormente.

No último dia, a organização do evento deu voz às pessoas que estavam ligadas ao Pibid, principalmente os bolsistas, para contar os seus relatos, suas visões e sentimentos em relação ao programa e como a perspectiva de cada um tinha sido transformada à medida em que iam se inserindo no cotidiano da escola pública. Escutar cada relato foi, certamente, emocionante, pois podemos nos reconhecer nos discursos de cada um, sendo afetados profundamente em lugares intrínsecos do nosso corpo. Nos sentimos, de fato, representados e participantes do evento nesse momento em que nos deram a oportunidade de expor a realidade educacional na qual estamos inseridos.

São múltiplas as dimensões da iniciação à docência que vivenciamos com o Pibid, como, por exemplo, o papel do educador que educa com amor, o potencial criador dos mais diversos materiais, a necessidade da troca de conhecimentos equiparada, a relevância da percepção da diversidade e a necessidade de uma educação que trate os estudantes com liberdade e responsabilidade. No Observatório, (re)conhecemos a importância da união dos trabalhadores da Arte/Educação, de compartilhar perspectivas e de fortalecer teorias e práticas. Certamente, não somos,

hoje, os mesmos estudantes que entraram na escola pela primeira vez no dia 4 de novembro de 2022 ou os que entraram na UDESC no dia 19 de abril de 2023.

É justamente por isso que seguiremos defendendo a consolidação do Pibid como um programa de política pública, necessário no percurso da formação de todos aqueles que cursam licenciaturas.

Referências

CARVALHO, Francione Oliveira; EGAS, Olga Maria Botelho (Orgs.). **Experiências de dentro e de fora: o que a universidade pode aprender com a escola?** Rio de Janeiro: Batuque; Juiz de Fora: Mirada, 2021.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOFSTAETTER, Andrea. **Deambulações Poéticas na Docência: para ser professora de Artes precisa ser artista?** In: Existências: Anais do 31º Encontro Nacional da ANPAP. Anais: Recife (PE) On-line, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/31ENANPAP2022/512266-DEAMBULACOES-POETICAS-NA-DOCENCIA--PARA-SER-PROFESSORA-DE-ARTES-PRECISA-SER-ARTISTA>>. Acesso em: 17/06/2023.

LEITE, Álvaro Pantoja. **Paulo Freire e Arte Educação.** Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n.54, p.85-104, nov. 2019.

NETO, Manoel Fernandes de Sousa. **A aula.** GEOGRAFARES, Vitória, n. 2, p. 115-120, jun. 2001.



Observatório
Formação na América Latina